

Rimvydas AUGUTAVIČIUS

DAKTARO DISERTACIJA

ĮTRAUKIANTIS SANTYKIS  
SOCIALINĖS RIZIKOS VEIKSNIUS  
PATIRIANČIŲ ŠEIMŲ NARIŲ  
NEFORMALIOJO UGDYMO(SI)  
PROCESE: GRINDŽIAMOJI  
TEORIJA

SOCIALINIAI MOKSLAI,  
EDUKOLOGIJA (07 S)  
VILNIUS, 2019

MYKOLO ROMERIO UNIVERSITETAS

**Rimvydas Augutavičius**

ĮTRAUKIANTIS SANTYKIS SOCIALINĖS  
RIZIKOS VEIKSNIUS PATIRIANČIŲ ŠEIMŲ  
NARIŲ NEFORMALIOJO UGDYMO(SI)  
PROCESE: GRINDŽIAMOJI TEORIJA

Daktaro disertacija  
Socialiniai mokslai, edukologija (07 S)

Vilnius, 2019

Disertacija rengta 2014–2018 metais, ginama Mykolo Romerio universitete pagal Vytauto Didžiojo universitetui su Klaipėdos universitetu, Mykolo Romerio universitetu, Vilniaus universitetu Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro 2011 m. birželio 8 d. įsakymu Nr. V-1019 suteiktą doktorantūros teisę (Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro 2017 m. liepos 17 d. įsakymo Nr. V-574 redakcija).

**Mokslinis vadovas:**

doc. dr. Tomas Butvilas (Mykolo Romerio universitetas, socialiniai mokslai, edukologija – 07S)

# TURINYS

PRATARMĖ.....	5
ĮVADAS .....	8
1. PAGRINDINĖS SĄVOKOS APIE SUAUGUSIŲJŲ SOCIALINĖS RIZIKOS VEIKSNIUS PATIRIANČIŲ ŠEIMŲ NARIŲ NEFORMALŲJŲ UGDYMĄ(SI) .....	16
1.1. Socialinės rizikos veiksniai patiriančios šeimos samprata .....	16
1.2. Socialinės rizikos veiksniai patiriančių suaugusiųjų šeimos narių neformaliojo ugdymo samprata .....	19
2. TYRIMO METODOLOGIJA .....	24
2.1. Klasikinė grindžiamosios teorijos strategijos apžvalga.....	24
2.2. Klasikinė grindžiamosios teorijos tyrimo dizainas ir pagrindinės jo charakteristikos.....	37
3. GRINDŽIAMOSIOS TEORIJOS TYRIMO STRATEGIJOS ĮGYVENDINIMAS ATLIEKANT TYRIMĄ.....	48
3.1. Pasiruošimas grindžiamosios teorijos tyrimui: tyrėjo vaidmuo .....	48
3.2. Atvirasis kodavimas - pagrindinių teorijos parametrų iškilimas.....	50
3.2.1. Centrinės kategorijos, kaip tyrimo dalyvių pastangų spręsti pagrindinį ugdymo proceso rūpestį, iškilimas .....	59
3.2.2. Atrankinis kodavimas kaip priemonė grindžiamosios teorijos bruožams konceptualizuoti: nauji empiriniai duomenys - pagrindiniai ryškėjančios teorijos parametrai .....	61
3.3. Teorinis kodavimas ir grindžiamosios teorijos iškilimo procesas .....	64
3.3.1. Teorinio kodavimo iššūkiai, siekiant teorijos iškilimo.....	64
3.3.2. Atmintinių rūšiavimas ir nuolatinė lyginamoji analizė, kaip prielaida teorijos bruožams iškilti .....	68
4. SUAUGUSIŲJŲ SOCIALINĖS RIZIKOS VEIKSNIUS PATIRIANČIŲ ŠEIMŲ NARIŲ NEFORMALIOJO UGDYMO GRINDŽIAMOJI TEORIJA: TYRIMO REZULTATAI.....	72
4.1. Pagrindiniai grindžiamosios teorijos parametrai ir sąvokos .....	72
4.1.1. Atmetimo ciklas .....	72
4.1.2. Nukreipiantis sąmoningumas.....	79
4.1.3. Grindžiamoji teorija suaugusių socialinės rizikos veiksniais patiriančių šeimų neformaliojo ugdymo kontekste.....	86
5. ĮTRAUKIANČIO SANTYKIO SUAUGUSIŲJŲ SOCIALINĖS RIZIKOS VEIKSNIUS PATIRIANČIŲ ŠEIMŲ NARIŲ NEFORMALIOJO UGDYMO GRINDŽIAMOSIOS TEORIJOS SĄSAJOS SU EGZISTUOJANČIOMIS TEORIJOMIS .....	90
5.1. Suaugusiųjų ugdymo teorijų kontekstinė analizė.....	90
5.1.1. M. S. Knowles andragogika (suaugusiųjų ugdymas).....	91
5.1.2. P. Freire kritinio sąmoningumo ugdymas.....	95
5.1.3. J. Mezirow transformuojantis ugdymas .....	98
5.1.4. Sąsajos su pagrindinėmis psichologinėmis ugdymo ir mokymosi teorijomis .....	104
5.1.5. L. Vygotsky artimiausio vystymosi zona.....	109
5.1.6. Humanistinė perspektyva – C. Rodgers ir A.Maslow .....	112
5.1.7. J. Dewey pragmatizmas .....	118
5.1.8. Teorinis grindžiamosios teorijos sąvokų ir savybių konceptualizavimas.....	123

IŠVADOS .....	126
REKOMENDACIJOS.....	130
LITERATŪRA.....	132
SANTRAUKA .....	155
SUMMARY .....	175

## PRATARMĖ

*„Išmintingas klausydamas taps išmintingesnis,  
o protingas gaus išmintingų patarimų...“ (Pat. 1,5)*

Šiuolaikinė globali ir dinamiška visuomenė nuolat patiria sparčiai besivystančios mokslo, inovacijų, žinių bei informacinių technologijų pažangos teikiamas galimybes. Tačiau žmogaus socialinio gyvenimo iššūkiai lieka ne mažiau aktualūs ir problemiški nei anksčiau. Atsivėrusios ekonomikos, žinių bei mokslo pažangos galimybės, sparčiai kintanti visuomenė taip pat kelia ir naujus iššūkius, problemas, kurios daro įtaką ir lemia tam tikros visuomenės dalies negebėjimą prisitaikyti prie nuolat kintančios aplinkos. Atskirtis ir skurdas moderniaame pasaulyje taip pat įgyja naujas formas. Jis vis labiau siejamas ne vien su ekonominiu nepriteklumi, tačiau taip pat ir su asmens ar visuomenės grupės žinių, gebėjimų stoka bei socialiai nepriimtino elgesio raiška (Zabarauskaitė ir Gruževskis, 2015). Savaimė suprantama, kad kintančioje technologijų, žinių ir informacijos visuomenėje, žmogaus mokymasis, pasaulio pažinimas ir kritinis mąstymas įgyja naują reikšmę. Šiuolaikinė visuomenė yra atvira, išsilavinusi ir besimokanti visuomenė (Lietuvos informacinės visuomenės plėtros 2011–2019 metų programa, 2011), kuri, anot Y. Masuda (1981), yra siejama su perėjimu nuo gamybinio prie informacinio produktyvumo ir tikimasi, kad žmogaus vertybės, mąstymas ir politinės – ekonominės struktūros visuomenėje pakis (Stiglitz, Greenwald, 2015). Toks pokytis arba suaugusio žmogaus asmenybės, elgesio, vertybių ir nuostatų transformacija vyksta **ugdymo(si)** proceso metu (Mezirow, 1991). Neabejotinai sutariama, kad ugdymo mokslas šiuolaikiniame pasaulyje yra labai pažengęs į priekį ir „išaugęs“ iš tradicinės ugdymo aplinkos rėmų. Globalioje visuomenėje ypač akcentuojama besimokančios visuomenės sąvoka, kuri suprantama kaip prielaida plėsti visuomenės gerovę, prisitaikyti prie globalizacijos ir technologizacijos iššūkių. Besimokanti visuomenė, kaip buvo minėta, išeina iš tradicinių „klasės“ ugdymo sistemos rėmų ir persikelia į neformalaus ugdymo(si) aplinką. Mokymasis veikiant, patyriminis ugdymas, mokymasis visą gyvenimą suprantami kaip visuomenės ekonominės ir socialinės gerovės prielaida (Stiglitz, Greenwald, 2015).

Nors mokslas plačiąja prasme yra labai pažengęs į priekį, sparčiai vystosi technologijos, informacija akimirksniu pasiekia atokiausius planetos kampelius, tačiau ar apie žmogų, jo asmenybę, ugdymą (si), raidą žinoma pakankamai? Ar šių žinių pakanka, kad būtų galima aiškinti sudėtingus socialinius reiškinius ir efektyviai naudojantis mokslo žiniomis spręsti šias problemas? Ar jau esame pajėgūs įveikti socialinę atskirtį, daugialypį skurdą ir jo keliamus iššūkius asmeniui bei visuomenei? Atidžiau pažvelgus į šiuolaikinės visuomenės patiriamus socialinius iššūkius yra akivaizdu, kad socialinės rizikos raiškos fenomenas ir socialinis skurdas, kuris siejamas su visuomenei nepriimtiniu individų ir grupių elgesiu, asmens vertybių sistema ar nuostatomis, egzistuoja, išlieka atsparus laikui, technologinei ir mokslo pažangai. Mokslinės teorijos bei ideologijos tam tikrus socialinius reiškinius, asmenų, ypač suaugusiųjų, mokymąsi, įvairius šio reiškinio aspektus, aiškina skirtingais būdais. Jos fragmentuoja, skaido, visapusiškai analizuoja suaugusiųjų ugdymą(si), bet, anot P. Jarvis (2006), nepajėgia pateikti vieningos, visaapimančios ugdymo teorijos. Teorijos,

kuri padėtų suprasti ugdomąjį suaugusį kaip nedalomą visumą, sistemiskai integruotų įvairių ideologijų suformuotas žinias, leistų efektyviai taikyti ugdymo strategijas tikslui pasiekti, nėra. P. Jarvis (2006) teigė, kad nemažai suaugusiųjų ugdymo srities teoretikų bei praktikų siekė išplėtoti universaliąją teoriją, kuri padėtų visapusiškai spręsti pagrindinį ugdymo mokslo iššūkį – ugdyti žmogų pagal visuomenės interesus. Tačiau nepaisant pastangų, vis dar nesukurta tokia teorija, kuri galėtų universaliai atsakyti į visus konkrečius ugdymo mokslo klausimus. Įvairios mokslinės teorijos skirtingai aiškina žmogaus mokymąsi ir jo ugdymą kaip reiškinį, orientuojasi į kitokius ugdymo proceso aspektus (Jarvis, 2010). Tačiau modernioje visuomenėje nėra kvestionuojamas asmens nedalomumo klausimas (Bertalanffy, 1967) – jeigu keičiasi Jono Jonaičio elgesys, nesakoma, kad Jono Jonaičio rankos išmoko neskriausti artimųjų, bet sakoma, kad pats Jonas Jonaitis pradėjo elgtis kitaip. Anot P. Jarvis (2006), filosofiniu požiūriu nėra teisinga, kai apie tą patį žmogų, jo asmenybę ar ugdymą imame aiškinti bei jį analizuoti įvairiais aspektais, iš skirtingų pozicijų. Nepaisant požiūrio, kuriuo mes remiamės, Jonas Jonaitis yra tas pats Jonas Jonaitis. Kita vertus, ar galima išmatuoti ir suprasti socialinę realybę, kurią Jonas Jonaitis nuolat kuria savo aplinkoje ir savyje (Vygotsky, 1978). Jono Jonaičio realybė gali būti visai kitokia nei bet kurio kito žmogaus. Tačiau, anot P. Jarvis (2006), svarbu ne tai, kokia yra socialinė realybė, tačiau svarbu, kaip ji kuriama, kokiais principais ir būdais ji yra įgyvendinama, realizuojama ir pasiekama. Į šiuos klausimus turėtų padėti atsakyti integruota ir visapusiška teorija. Ši idėja, siekis suprasti kas vyksta suaugusiųjų socialinės rizikos veiksniais patiriančių šeimų narių neformalaus ugdymo proceso metu bei kaip tai įgyvendinama, buvo akstinas ir postūmis atlikti socialinį tyrimą. Pasirinkus grindžiamosios teorijos socialinio tyrimo priėgą, buvo atsakyta išankstinio teorinio tiriamojo fenomeno vertinimo ir aiškinimo, iš anksto suformuluotų hipotezių ir prielaidų apie tai, kas vyksta. Priešingu atveju, anot B. Glaser ir A. Strauss (1967), atsisakoma galimybės matyti tai, kas iš tiesų vyksta tyrimo lauke ir sudaromos sąlygas pagal išankstinę nuostatą suformuluoti tokius tyrimo rezultatus, „kokius norima matyti“. Noras leisti, kad empiriniai duomenys formuotų ir iškeltų teoriją, aiškinančią suaugusiųjų neformaliojo ugdymo reiškinį socialinės rizikos veiksniais patiriančiai šeimai, virto daktaro disertacijos prielaida, procesu ir jos turiniu.

Šiame moksliniame darbe yra siekiama į socialinės rizikos veiksniais patiriančių šeimų fenomeną pažvelgti iš ugdymo (angl., *education*) mokslo perspektyvos, o intervencines strategijas, kurios nukreiptos į suaugusiųjų narių elgesio, vertybinių nuostatų ir turimų kompetencijų pokyčių stimuliavimą, suprasti kaip suaugusiųjų neformaliojo ugdymo strategiją. Tikimasi, kad tyrimo metu iškilusi grindžiamoji teorija padės akademinės bendruomenės nariams, ugdymo, socialiniams darbuotojams, vaiko teisių apsaugos specialistams ir suinteresuotiems visuomenės atstovams geriau suprasti suaugusiųjų socialinės rizikos veiksniais patiriančių šeimų narių ugdymą(si) ir naudoti šias žinias, siekiant savo tikslų.

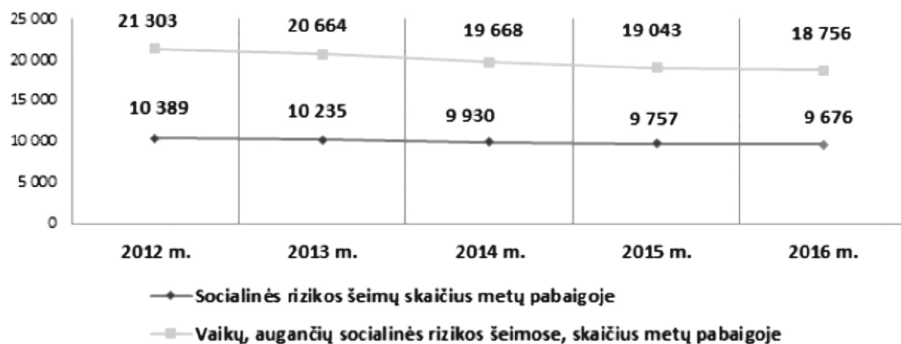
Noriu padėkoti savo mokslinio darbo vadovui, doc. dr. Tomui Butvilui už galimybę ieškoti ir atrasti, už nuolatinį palaikymą ir pagalbą. Prof. dr. Valdonei Indrašienei bei prof. dr. Vidai Gudžinsienei už skatinimą eiti nelengvu mokslo keliu, laiku suteiktą pagalbą. Dėkoju doc. dr. Ritai Raudeliūnaitei ir doc. dr. Jolitai Dudaitei už kritines pastabas bei pozityvų skatinimą tobulinti ir baigti rašyti mokslinį darbą. Taip pat dėkoju prof. emeritui Kyosi Urponen, prof. dr. Pia Skaffari iš Laplandijos univeristeto, prof. dr. Lolitai Vilka iš Rigos

Stradino universiteto už geranorišką konsultavimą, rašant mokslinį darbą, suteiktą galimybę darbe naudotis grindžiamosios teorijos mokslinėmis temomis bei sudarytą galimybę vyksti į mokslines stažuotes. Esu labai dėkingas savo šeimai, artimiesiems ir draugams už kantrybę, supratimą, sudarytas sąlygas siekti tikslo, už tai, kad nenusisuko nuo manęs, nors neturėjau laiko bendrauti, padėti, išklausti.



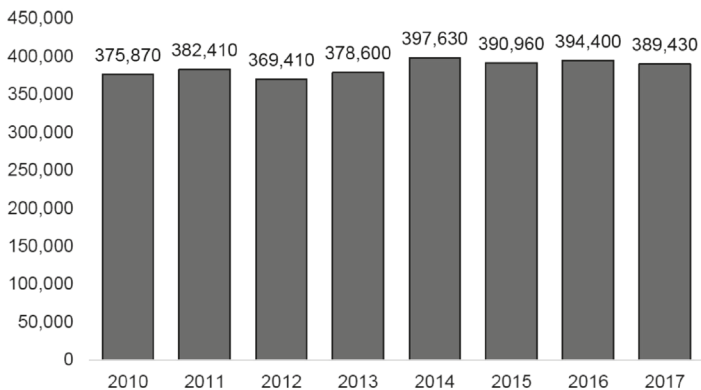
## IVADAS

**Tyrimo aktualumas.** Lietuvoje 2018 metų birželio mėnesio pabaigoje buvo 9786 socialinės rizikos veiksniais patiriančios šeimos, kuriose augo per 18 415 vaikų. Tų pačių metų pradžioje visoje šalyje augo 503 tūkstančiai vaikų (LR Statistikos departamentas, 2018), vadinasi, socialinės rizikos veiksniais patiriančiose šeimose augančių vaikų skaičius sudaro net 3,7 procentus bendrojoje Lietuvos vaikų populiacijoje. Galima palyginti situaciją Jungtinėje karalystėje. Šioje šalyje 2017 metais buvo 389 tūkstančiai socialinės rizikos veiksniais patiriančiose šeimose augusių vaikų (Department of Education, 2018), kurie sudarė 3,5 procentus visos 11 milijonų vaikų (NSPCC, 2018, Office for national Statistics, 2018) iki 18 metų amžiaus populiacijos. Tendencijos, abiejose skirtingas tradicijas turinčiose šalyse, yra panašios. Žvelgiant į reiškinio raiškos dinamiką Lietuvoje galima pastebėti, kad iki 2016 metų socialinės rizikos šeimų bei jose augančių vaikų skaičius palaipsniui mažėjo: nuo 2011 iki 2016 metų socialinės rizikos šeimų skaičius sumažėjo 7 procentais, o jose augančių vaikų – 12 procentų (Socialinės rizikos šeimos, 2016) (Paveikslas Nr.1).



**Pav. Nr. 1.** Socialinės rizikos veiksniais patiriančiose šeimose augančių vaikų skaičiaus dinamika Lietuvoje 2012 – 2016 m. Lietuvos Respublikos Statistikos departamento duomenys

Tačiau nėra jokių tyrimų, kuriuose būtų pateikti duomenys apie tiesiogines sąsajas tarp mažėjančio tikslinės grupės šeimų skaičiaus ir efektyvios pagalbos šeimai. Pagal Lietuvos Respublikos statistikos departamento duomenis (2018), nuo 2012 metų iki 2017 metų bendras šalyje gyvenančių vaikų skaičius mažėjo net 8 procentais, todėl galima manyti, jog socialinės rizikos šeimose gyvenančių vaikų skaičiaus mažėjimas yra natūralus demografinis reiškinys. Jungtinėje Karalystėje socialinės rizikos veiksniais patiriančiose šeimose gyvenančių vaikų skaičiaus dinamika taip pat išlieka gana stabili, nors, pavyzdžiui, nuo 2016 metų iki 2017 metų šis skaičius sumažėjo iki 1,3 procento. Tačiau lyginant 2012 metus ir 2017 metus, pastebimas 5,1 procento augimas (Office for national statistics, 2018) (Paveikslas Nr.2). Šių šalių statistinių duomenų lyginimas atliktas ne todėl, kad būtų atskleistos reiškinio dinamikos universalumo tendencijos, tačiau siekiant paryškinti šio reiškinio paplitimo ir „atsparumo“ specifiką.



**Pav. Nr. 2.** Socialinės rizikos veiksniais patiriančiose šeimose augančių vaikų skaičiaus dinamika JK 2010 – 2017 m.m. Parengta pagal Office for national statistics. 2018

Analizuojant Lietuvos socialinių paslaugų informacinės sistemos (SPIS) 2018 metų statistiką, svarbu paminėti, kad per 2017 metus į socialinės rizikos šeimų registrą buvo įtrauktos 2292 naujos šeimos, išbrauktos – 2157 šeimos (Socialinės paramos šeimai informacinės sistemos (SPIS) duomenų analizė, 2018). Tai sudarė 22,3 procentus visų registre buvusių šeimų. Tačiau tik 39 procentai iš visų šeimų, kurios 2017 metais buvo išbrauktos iš socialinės rizikos šeimų registro, buvo išbrauktos todėl, kad išnyko priežastys dėl kurių šeimos į šį registrą buvo įtrauktos. Kitos šeimos iš registro buvo išbrauktos dėl to, kad išsikėlė gyventi į kitą savivaldybę, tėvams buvo neterminuotai apribota valdžia ir vaikui suteikta nuolatinė globa arba vaikai sulaukė pilnametystės. Dėl tokių socialinės rizikos veiksniais patiriančių šeimų problemų atsirado poreikis kelti klausimą, kas vyksta šių šeimų suaugusiųjų ugdymo proceso metu ir kodėl taikomos intervencinės strategijos nėra efektyvios? Kaip yra įgyvendinamas neformalusis ugdymas? Kokie veiksniai lemia ir veikia ugdymo procesą? Kalbant apie socialinės rizikos veiksnių raišką šeimos aplinkoje, jų reikšmę bei pagrindžiant poreikį tirti, kaip keičiasi suaugusiųjų mąstymas, elgsena bei kaip įgyjami nauji įgūdžiai, taikant ugdymo mokslą, verta paminėti, kad esantis gana didelis socialinės rizikos veiksniais patiriančių šeimų skaičius mažoje valstybėje bei efektyvumo stoka, siekiant pokyčių, nėra pagrindinis akstinas. Socialinės rizikos veiksniais patiriančių šeimų aplinka dažnai yra siejama su grėsmingų vaiko doroviniam, fiziniam, psichologiniam vystymuisi, sąlygų raiška, taip pat grėsme jo sveikatai, gerovei ir net gyvybei (LR Socialinių paslaugų įstatymas, 2006). Pastaruoju metu žiniasklaidos priemonių išryškinti ir rezonansinių atgarsių visuomenėje sulaukę atvejai taip pat siejami su socialinės rizikos veiksniais patiriančiomis šeimomis ir socialinių, vaiko teisių bei švietimo tarnybų negebėjimu efektyviai padėti šeimai keisti savo gyvenimo būdą, vertybių ir suaugusiųjų elgsenos normas (Vaiko teisių kontrolieriaus apžvalga, 2018). 2016 metų ir 2017 metų sausio įvykiai Kėdainių rajono savivaldybėje – vadinamasis „Vaikų šulinyje“ (Lsveikata, 2018) bei „Matuko“ (LR Socialinės apsaugos ir darbo ministerija, 2018) atvejai, kai valstybės socialinės rizikos šeimų registruose ar Vaiko teisių apsaugos akiratyje buvusių suaugusiųjų šeimų narių elgsena nekinta ir kelia pavojų šeimose

augančių vaikų gerovei, sveikatai ir net gyvybei, nors ir taikomos įvairios intervencinės strategijos. Tai nėra tik Lietuvoje egzistuojanti problema. Ne išimtis yra ir Vakarų šalyse rezonansu nuskambėję įvykiai, kai nepaisant socialinių tarnybų pastangų, įvyko skaudžios nelaimės, pareikalavusios vaikų gyvybės. „Baby P“ (Haringley safeguarding children board first serious case review, 2009) ir „Victoria Climbié“ (The Victoria Climbié inquiry report, 2008) atvejai yra šios skaudžios tikrovės atspindžiai Jungtinėje Karalystėje. Šiame kontekste, suaugusiųjų socialinės rizikos veiksnius patiriančių šeimų narių ugdymo procesas, kaip intervencinė strategija ir priemonė, siekiant pokyčio socialinėje, šeimos ir visuomenės srityje, yra išties aktuali tirti.

**Temos iširtumas.** Lietuvoje yra autorių, rašiusių panašia tema, tyrusių socialinės rizikos veiksnius patiriančių šeimų padėtį šalyje, analizavusių jų demografines, socialines ir psichologines charakteristikas (Augutavičius, Sadauskas, 2017), (Gudžinskienė, Augutavičius, 2018), (Brindzaitė, 2009). Yra atlikta tyrimų, kuriuose buvo aptarta, kaip taikomos intervencinės strategijos, dirbant su socialinės rizikos veiksniais patiriančiomis šeimomis (Gudžinskienė, Augutavičius, Višnevskienė 2016), (Targamadžė, Talkauskytė, 2015), analizuota socialinės rizikos veiksnių įtaka socialinės įtampos raiškai (Kondrotaitė, 2007). S. Rutkauskienė ir J. Gudliauskaitė-Godvalė (2011) bei J. Pivorienė ir R. Viktoravičienė (2014) yra atlikusios mokslinius tyrimus apie lyties ir socialinės rizikos veiksnių raiškos sąsajas; D. Budrytė ir J. Krasnauskienė (2017) analizavusios socialinių darbuotojų bendravimo įgūdžių svarbą, dirbant su socialinės rizikos veiksniais patiriančiomis šeimomis. R. Vaičiūtė ir S. Račkauskienė (2018) yra nagrinėjusios socialinių darbuotojų, dirbančių su rizikos veiksniais patiriančiomis šeimomis, atsparumą neigiamam aplinkos poveikiui. G. Žibėnienė ir R. Stremauskienė (2015) yra apžvelgusios socialinių darbuotojų, dirbančių su socialinės rizikos veiksniais patiriančiomis šeimomis, veiklos ypatumus. S. Mikulionienė ir L. Žalimienė (2005) bei A. Vosyliūtė (2004) yra analizavusios socialinės atskirties reiškinių šalies visuomenėje, V. Targamadžė ir A. Gudelytė (2015) – nagrinėjusios skurdo „spąstų“ reiškinių. Z. Bajoriūnas (2004) yra aptaręs šeimos vaidmenį vaiko socializacijos procese, tėvų švietimo problematiką. V. Gudžinskienė ir R. Gedminienė (2011) gilinosi į vaikų, kurie auga alkoholio vartojimo problemų turinčiose šeimose, patiriamus psichologinius, socialinius ir mokymosi sunkumus. V. Gudžinskienė, A. Railienė (2012) yra apžvelgusios socialinių įgūdžių ugdymo ypatumus, R. Augutavičius, Ž. Barkauskaitė – Lukšienė ir V. Gudžinskienė (2013) – aptarę nepilnamečių, augusių socialinės rizikos šeimose ir atliekančių bausmę pataisos namuose, gyvenimo būdo šeimoje ypatumus. V. Ivanauskienė (2012) yra analizavusi tapimo socialinės rizikos šeima aspektus. I. S. Mačiulskytė (2018) yra tyrusi socialinės rizikos veiksniais patiriančių šeimos narių stiprybių panaudojimo galimybes. A. Petkutė ir J. Kasnauskienė (2010) analizavusios socialinių įgūdžių programų poveikį suaugusiems socialinės rizikos veiksniais patiriančių šeimų nariams. R. Raudeliūnaitė ir J. Sadauskas (2016) yra tyrę socio-educacinės pagalbos vaikams iš jų šeimoms strategijas. E. E. Baker – Jamieson (2016) atliktame tyrime siekė apžvelgti įgalinimo strategijas socialinės rizikos veiksniais patiriančių šeimų tėvams. A. Ringgaard (2012) savo tyrimuose akcentuoja socialinių įpročių, gyvenimo būdo ir kompetencijų paveldimumą. D. Burton (1997) išryškino kontekstinius paauglių raidos socialinės rizikos veiksniais, kuriuos jie patiria šeimos aplinkoje. R. L. Jarret (1997, 1999) atliko etnografinį tyrimą, kuriame apibūdino

socialinio „atsparumo“ (angl. *social resilience*) kompetencijas, atsirandančias socialinės rizikos veiksnių kontekste. E. Laursen ir S. Birmingham (2003) tyrė suaugusiųjų, patiriančių socialinės rizikos veiksnius, raidą. M. Black, H. Raymond ir kt. (2002) yra aprašę vaikų nepriežiūros problemas, kylančias socialinės rizikos veiksniais patiriančiose šeimose. Kaip vienas iš bandymų generuoti praktines rekomendacijas dirbant su socialinės rizikos veiksniais patiriančiomis šeimomis, yra „Socialinis darbas su socialinės rizikos šeimomis: metodinės rekomendacijos“ (2012). Tačiau nepavyko rasti išsamių tyrimų ir mokslinių publikacijų, kuriose būtų aptariamas suaugusiųjų socialinės rizikos veiksniais patiriančių šeimų narių neformalusis ugdymas, kaip sistemškai organizuojamas procesas.

**Tyrimo mokslinė problema.** Apžvelgus prieinamus mokslinius šaltinius Lietuvos ir užsienio kalbomis, nepavyko rasti tyrimų ar mokslo darbų, kurie būtų orientuoti į socialinės rizikos veiksniais patiriančių šeimų suaugusiųjų neformaliojo ugdymo procesą. Šis procesas suvokiamas kaip *ugdymo procesas, kuris organizuojamas per socialinius rizikos veiksniais patiriančiai šeimai ir suaugusiam tos šeimos nariui taikomas koordinuotas intervencines ugdymo priemones – individualius ir grupinius susitikimus, diskusijas, konsultacijas, tėvystės ir socialinių įgūdžių programas ir kt. Svarbiausias šio ugdymo proceso bruožas – koordinuotai atvejui priskirto ugdytojo (atvejo vadybininko) organizuojamas ir įgyvendinamas ugdymo procesas, kai įvertinama konkreti situacija ir poreikis, planuojamos ugdymo priemonės, tarpininkaujama reikiamoms priemonėms gauti, atliekama pagalbos šeimai planų peržiūra ir priimamas sprendimas dėl ugdymo proceso tikslų įgyvendinimo (LR Atvejo vadybos tvarkos aprašas, 2018, Vaiko teisių pagrindų apsaugos įstatymas, 2017, Grėsmės lygių kriterijų ir nustatymo tvarkos aprašas, 2018).*

Nors suaugusiųjų ugdymu ir skirtingais suaugusiųjų ugdymo aspektais domėjosi daug mokslininkų, o andragogika, kaip atskira ugdymo mokslo kryptis, susiformavo jau praėjusio amžiaus 8-ajame dešimtmetyje (Knowles, Holton, Swanson 2015), tačiau ši suaugusiųjų socialinės rizikos veiksniais patiriančių šeimų narių ugdymo sritis yra išties mažai tirta. Lietuvoje bei pasaulyje ugdymo mokslo srityje nėra pakankamai mokslinių tyrimų, apie suaugusiųjų socialinės rizikos veiksniais patiriančių šeimų narių neformalųjį ugdymą. Taip pat nėra išsamių tyrimų, kuriuose, remiantis grindžiamosios teorijos strategija, būtų analizuojamas suaugusiųjų socialinės rizikos šeimų narių neformaliojo ugdymo procesas. Todėl nėra galimybės tiriamąjį reiškinį aptarti remiantis empiriniais duomenimis pagrįsta teorija ir iš esmės paaiškinti suaugusiųjų socialinės rizikos veiksniais patiriančių šeimų narių neformaliojo ugdymo reiškinį.

Daktaro disertacinio darbo siekis – atlikti socialinį tyrimą ir, naudojantis klasikinės grindžiamosios teorijos socialinio tyrimo prieiga, analizuoti suaugusiųjų socialinės rizikos veiksniais patiriančių šeimoms narių neformaliojo ugdymo procesą.

Pasirinkta nagrinėti tema – „**Suaugusiųjų socialinės rizikos veiksniais patiriančių šeimų narių neformaliojo ugdymo proceso grindžiamoji teorija**“ tyrimo eigoje palaipsniui keitėsi ir buvo tikslinama, atsižvelgiant į tyrimo rezultatus bei jų turinį. Galutinė jos formuluotė yra: „**Itraukiantis santykis socialinės rizikos veiksniais patiriančių šeimų narių neformaliojo ugdymosi procese: grindžiamoji teorija**“. Kertiniai elementai arba reiškiniai, kurie apibrėžia tyrimo turinį ir jo objektą – suaugusieji socialinės rizikos veiksniais patiriančių šeimų nariai bei jų neformaliojo ugdymo procesas.

**Mokslinio tiriamojo darbo objektas:** suaugusiųjų socialinės rizikos veiksniai patiriančių šeimų narių neformaliojo ugdymo procesas.

**Pagrindinė mokslinio tiriamojo darbo problema:** kokia yra suaugusiųjų socialinės rizikos veiksniai patiriančių šeimų narių neformaliojo ugdymo proceso problema (iššūkis grindžiamosios teorijoje) ir kaip ji sprendžiama praktikoje?

**Tyrimo tikslas:** išskirti empiriniais duomenimis grįstą teoriją, kuri padėtų suprasti suaugusiųjų socialinės rizikos veiksniai patiriančių šeimų narių neformaliojo ugdymo procesą.

**Tyrimo uždaviniai:**

1. Atskleisti pagrindinį suaugusiųjų socialinės rizikos veiksniai patiriančių šeimų narių neformaliojo ugdymo proceso „rūpestį“ arba problemą, kurią šio proceso metu siekiama spręsti.
2. Atskleisti centrinę suaugusiųjų socialinės rizikos veiksniai patiriančių šeimų narių neformaliojo ugdymo proceso kategoriją, kuri apibūdina, kaip yra sprendžiama pagrindinė problema.
3. Paaiškinti, kaip neformaliojo ugdymo procese yra įgyvendinama, valdoma ir sprendžiama (angl., *processed, managed and solved*) (Walsh ir Holton 2017) pagrindinė suaugusiųjų neformaliojo ugdymo problema.
4. Atlikti iškilusios grindžiamosios teorijos formaliąją abstrakciją, pagrindinius jos parametrus analizuoti kitų suaugusiųjų ugdymo paradigmu kontekste.

**Tyrimo klausimai.** Tyrimo metu buvo keliami klausimai, atsakymai į kuriuos turėjo formuoti iškilusią grindžiamąją teoriją, apie suaugusiųjų socialinės rizikos veiksniai patiriančių šeimų narių neformalųjį ugdymą. Tyrimo metu siekta atsakyti į tokius klausimus:

- Kokia yra pagrindinė suaugusiųjų socialinės rizikos veiksniai patiriančių šeimų narių neformaliojo ugdymo proceso problema arba rūpestis?
- Kokia yra pagrindinė suaugusiųjų socialinės rizikos šeimų narių neformaliojo ugdymo proceso kategorija?
- Kaip yra sprendžiama pagrindinė tiriamojo reiškinio problema?
- Kaip yra įgyvendinamas suaugusiųjų socialinės rizikos veiksniai patiriančių šeimų narių neformaliojo ugdymo procesas?
- Kaip iškilusi tiriamojo reiškinio grindžiamoji teorija siejasi su kitomis egzistuojančiomis suaugusiųjų ugdymo (si) paradigmomis?

**Tyrimo metodologija**

Siekiant atlikti suaugusiųjų socialinės rizikos veiksniai patiriančių šeimų narių neformaliojo ugdymo proceso tyrimą buvo pasitelkta klasikinė grindžiamosios teorijos tyrimo prieiga (Glaser ir Strauss, 1967), kuri yra universali ir savo pobūdžiu nėra nei kokybinė, nei kiekybinė (Glaser, 1978), (Glaser, 1992). Ji moksliniuose tyrimuose gali būti taikoma analizuojant tiek kiekybinius, tiek ir kokybinius duomenis arba abiejų duomenų grupių kombinacijas. Klasikinė grindžiamoji teorija pasižymi savitu stiliumi – atliekant tyrimą yra atsiribojama nuo išankstinių nuostatų ir teorinių įsitikinimų, nekeliama tradicinių hipotezių, tyrėjas privalo būti „teoriškai jautrus“ ir naudodamasis šios teorijos principais, iš empirinių duomenų „išskirti“ teoriją (Holton ir Walsh, 2017). Specifinis konkrečios tyrimo srities empirinių duomenų apibendrinimo ir jų analizės būdas grindžiamosios teorijoje yra esminis šios tyrimo prieigos bruožas (Glaser, 1978). Tyrimas pradamas

nuo empirinių duomenų rinkimo: tuo pačiu metu jos analizuojant bei sprendžiant, kokių duomenų reikia kitam tyrimo ciklui. Geriausiai tyrimo strategiją apibūdina nuolatinės lyginamosios analizės principas: vienu metu duomenys yra renkami, analizuojami, koduojami ir čia pat sprendžiama, kokių duomenų reikia toliau vykdant tyrimą (teorinė atranka). Viso tyrimo metu rašomos atmintinės, vėliau šios atmintinės analizuojamos, o atlikta jų analizė yra pasitelkiama rašant teoriją. Taikant klasikinės grindžiamosios teorijos socialinio tyrimo metodiką, teorija yra ne kuriama, o „iškeliamą“ (angl., *discovered*) iš empirinių duomenų, nuosekliai taikant griežtus grindžiamosios teorijos tyrimų strategijos reikalavimus (Glaser, 1992).

Tyrimas buvo atliekamas keliais tarpusavyje susijusiais etapais:

- Teorinė atranka ir atvirasis kodavimas, kurio metu iškyla centrinė kategorija, aiškinanti pagrindinio tiriamojo fenomeno rūpesčio sprendimo procesą.
- Teorinė atranka ir atrankinis kodavimas, kurio metu atrenkami tik tie duomenys, kurie yra susiję su iškilusia centrine kategorija ir jos komponentais.
- Teorinė atranka ir teorinis kodavimas, kai rūšiuojamos gautos sąvokos, kategorijos ir atmintinės apie jas bei rašomos naujos atmintinės apie tai, kas daroma, tokiu būdu formuojant išskylančios grindžiamosios teorijos struktūrą.
- Grindžiamosios teorijos rašymas ir jos abstrahavimas, ją lyginant bei siejant su kitomis egzistuojančiomis suaugusiųjų ugdymo teorijomis.

Apibendrinant reikia pasakyti, kad, siekiant laikytis principinio klasikinės grindžiamosios teorijos reikalavimo, norint išlikti objektyvii ir netaikyti išankstinio vertinimo ar žinėjimo, nuspręsta pirmajame mokslinio tiriamojo darbo etape nenagrinėti įvairių teorijų, autorių darbų ir tyrimų, aiškinančių suaugusiųjų ugdymo ir mokymosi sritį. Tačiau vėliau, gavus iškilusios teorijos duomenis, jie buvo lyginami su egzistuojančiomis teorijomis bei moksliniais teiginiais, vertinant tai, kaip nuolatinį duomenų lyginimo procesą. Tokiu būdu mokslinės idėjos buvo siejamos tarpusavyje, siekiant pilno iškilusios grindžiamosios teorijos konceptualizavimo.

Atliekant tyrimą buvo naudojami tokie duomenų rinkimo šaltiniai: nestruktūruotas giluminis interviu, stebėjimas, fokus grupės, antrinių duomenų šaltinių (literatūros), tyrėjo atmintinių ir užrašų analizė.

Šio tyrimo **mokslinė vertė** – užpildyta spraga tarp to, kas yra žinoma, ir to, kas nežinoma mokslui. Nors egzistuoja daug skirtingų ugdymo ir suaugusiųjų ugdymo teorijų (Knowles, Holton, Swanson 2015), tačiau stinga sistemingų mokslinių žinių apie suaugusiųjų socialinės rizikos veiksmus patiriančių šeimų narių neformaliojo ugdymo procesą. Todėl empiriniais duomenimis grįsta teorija, aiškinanti patį ugdymo procesą ir su juo susijusius reiškinius (kas vyksta neformaliojo suaugusių socialinės rizikos veiksmus patiriančių šeimų narių ugdymo metu) yra šio darbo mokslinis naujumas ir vertė. Klasikinės grindžiamosios teorijos mokslinė prieiga ir tyrimas suteikia galimybę pateikti teoriją, kuri remtųsi ir atsirastų išskirtinai iš tyrimo lauke gautų empirinių duomenų. Tokia nauja teorija tiesiogiai siejasi su praktikos metu įgyvendintu ugdymo procesu bei jame dalyvaujančių žmonių patirtimi. Grindžiamosios teorijos tikslas yra generuoti teoriją, kuri konceptualiai paaiškintų latentinio socialinio elgesio bruožus (Walsh ir Holton, 2017). Ši teorija pateikia atsakymus į tai, kam iki šiol dar nėra mokslinio aiškinimo. Aptariamam atveju tai būtų atsa-

kymai į klausimus: kokie neformaliojo ugdymo proceso elementai veikia ugdymo proceso dalyvius? kaip jie yra susiję tarpusavyje? kaip būtų galima daryti įtaką ugdymo procesui ateityje? Pati mokslinės teorijos sąvoka yra suprantama kaip tikėtinos ir mokslškai priimtinos idėjos siūlomas būdas tam tikram reiškiniui aiškinti. Kiekvienos teorijos paskirtis (Walsh ir Holton, 2017), nepriklausomai kokomis idėjomis ji būtų paremta ir koku būdu sukurta ar išvystyta, yra atsakyti į tris pagrindinius klausimus:

- *Kas?* Paaiškinti tai, kas vyksta reiškinyje, kuriuo domimasi, proceso metu.
- *Kodėl?* Įvardinti kodėl tai, kas yra stebima, matoma ar jaučiama, vyksta proceso metu.
- *Kaip?* Prognozuoti kas atsitiks, jei susiklostys vienokios ar kitokios aplinkybės. Apibūdinti, kaip gali būti daroma įtaka tam tikrų reiškinių aspektų raiškai.

Grindžiamoji teorija, atskleisdama neformaliojo ugdymo proceso pagrindinę problemą, pateikia atsakymą į tai, ko nežinome apie socialinės rizikos veiksmus patiriančių suaugusiųjų šeimos narių ugdymą. Šis tyrimas padeda atskleisti ir paaiškinti labai svarbų suaugusiųjų asmenų, kurie yra priskiriami tikslinei asmenų grupei, neformaliojo ugdymo problemos sprendimą. Kadangi tyrimo metu iškilusi grindžiamoji teoriją buvo siejama su egzistuojančiomis suaugusiųjų ugdymo teorijomis, ugdymo mokslas yra papildomas inovatyviu požiūriu, mokslškai aiškinant ir pateikiant visuminį vaizdą (ne atskiras tiriamojo reiškinių detales ir fragmentus), užpildoma spraga tarp to, kas yra žinoma ir kas nežinoma mokslui. Laikomasi nuostatos, kad iškilusios grindžiamosios teorijos negalima paneigti naujais tyrimais (Glaser, 1978), o gaunami papildomi duomenys padeda modifikuoti esančią teoriją. Todėl tikimasi, kad mokslinė bendruomenė taikys šią teoriją plėtojant naujus tyrimus suaugusiųjų neformaliojo ugdymo srityje.

**Praktinė tyrimo vertė** – empiriniais duomenimis grįstos naujos teorijos apie socialinės rizikos veiksmus patiriančių šeimos narių neformaliojo ugdymo procesą pateikimas. Pagrindinis grindžiamosios teorijos kokybinis aspektas (kartu jos validumas ir reprezentatyvumas) yra praktinis jos pritaikomumas (Glaser ir Strauss 1967). Taigi praktikai, naudodamiesi grindžiamąja teorija, galės organizuoti ugdymo procesą, remdamiesi ne teorinėmis, o konkrečiomis, mokslškai pagrįstomis, praktinėmis rekomendacijomis.

Vadovaudamiesi šiomis rekomendacijomis specialistai galės efektyviau organizuoti ugdymo procesus, numatyti reikiamas priemones ir sąlygas sėkmingam ugdymo procesui, taip pat turės galimybę įvertinti ir mažinti charakteristikas ir procesus, darančius neigiamą įtaką. Praktikai, susipažinę su grindžiamąja teorija ir šiuo tyrimu, geriau supras reiškinį, kurį jie patiria kiekvieną dieną, galės apmąstyti ir transformuoti savo praktiką pagal teikiamas rekomendacijas. Tyrimo metu išryškėjęs poreikis kaip lygiavertiems subjektams ugdymo procese dalyvauti ugdytojui ir ugdytiniui, abiem mokytis iš savo bendros patirties pasitelkus kritinį mąstymą bei išmoktas pamokas įtvirtinti praktikoje, turi skatinti praktikus bandyti iškilusios grindžiamosios teorijos idėjas praktikoje.

### **Tyrimo rezultatų sklaida**

Moksliniai straipsniai:

1. Įvertinimo teorija grįsto modelio taikymas įgyvendinant socialinę darbą su socialinės rizikos šeimomis. Socialinis darbas: mokslo darbai. Vilnius: Mykolo Romerio universitetas, 2016, Nr. 14(1), p. 21–39.



2. Social work with family at social risk in Lithuania. Social work case analysis: global perspective. Riga: Rīga Stradiņš University, 2017, p. 207–244.
3. The phenomenon of social risk and its dynamics in Lithuania. Society. Health. Welfare. Family well-being and human capital improvement in changing society: strategy and practice: 6th International interdisciplinary scientific conference: 2st conference of speech therapists: abstracts: November 23–25, 2016 / Rīga Stradiņš University. Riga: Rīga Stradiņš University, 2018, p. 1–9.
4. The role of complex social services for the children from families at risk. Society. Health. Welfare. Family well-being and human capital improvement in changing society: strategy and practice: 6th International interdisciplinary scientific conference: 2st conference of speech therapists: abstracts: November 23–25, 2016 / Rīga Stradiņš University. Riga: Rīga Stradiņš University, 2018, p. 1–11.
5. Engaging relationship within non formal education of adult members from families at risk: grounded theory. Society. Health. Welfare. Contemporary social dynamics and welfare: urban and rural development perspectives. 7th International interdisciplinary scientific conference. 4th conference of speech therapists: abstracts: October 10–12, 2018 / Rīga Stradiņš University. Riga: Rīga Stradiņš University, 2018, p. 177.
6. Non formal education of adults from families at social risk: grounded theory approach. Socialinis darbas: mokslo darbai. Mykolo Romerio universitetas. Vilnius: Mykolo Romerio universitetas. 2018, Nr. 16(2), p. 240–253.

Pranešimai mokslinėse konferencijose:

1. The phenomenon of social risk and its dynamics in Lithuania. Society. Health. Welfare. Family well-being and human capital improvement in changing society: strategy and practice: 5th International interdisciplinary scientific conference. Riga. RSU. 2014 lapkričio 25.
2. Adult Informal Education in the Context of Inclusive Relationship. Socin 2018. Social inovations: Theoretical and practical insights. Vilnius. MRU. 2018 Rugsėjo 20.
3. Engaging relationship within non formal education of adult members from families at risk: grounded theory. Society. Health. Welfare. Contemporary social dynamics and welfare: urban and rural development perspectives. 7th International interdisciplinary scientific conference. Riga. RSU. 2018 spalio 10.
4. Intervening the families at risk: non formal education approach. Society. Health. Welfare. Contemporary social dynamics and welfare: urban and rural development perspectives. 7th International interdisciplinary scientific conference. Riga. RSU. 2018 spalio 11.
5. Socialinio teisingumo ir asmens individualumo atspindėjimas: socialinės rizikos veiksnius patiriančios šeimos kontekstas. Mokslinė – praktinė konferencija „Socialinio darbuotojo profesinis tapatumas kintančioje visuomenėje“ Vilnius. MRU. 2018 Spalio 26.

**Darbo struktūra:** pratarmė, įvadas, tyrimo metodologinė dalis, tyrimo rezultatų dalis, tyrimo teorinė dalis, išvados ir rekomendacijos, literatūros sąrašas, priedai. Darbo apimtis: 196 puslapių; 24 paveikslai, 3 lentelės, 6 priedai, naudoti 273 literatūros šaltiniai.



# 1. PAGRINDINĖS SĄVOKOS APIE SUAGUSIŲJŲ SOCIALINĖS RIZIKOS VEIKSNIUS PATIRIANČIŲ ŠEIMŲ NARIŲ NEFORMALŲJŲ UGDYMĄ(SI)

Šioje darbo dalyje bus analizuojamos ir gryninamos pagrindinės sąvokos, susijusios su tyrimo objektu. Siekiant aiškumo visame moksliniame darbe, buvo nuspręsta aptarti socialinės rizikos veiksnius patiriančios šeimos ir suaugusiųjų jos narių, atsakingų už augančių vaikų priežiūrą, neformaliojo ugdymo terminus. 1.1. poskyryje aptariama socialinės rizikos veiksnius patiriančios šeimos samprata, 1.2. poskyryje aptariamas neformalusis ugdymas kaip intervencija į socialinės rizikos veiksnius patiriančių šeimų situaciją.

## 1.1. Socialinės rizikos veiksnius patiriančios šeimos samprata

Socialinės rizikos šeima - socialinės rizikos veiksnius patirianti šeima. Lietuvos Respublikos Socialinių paslaugų įstatyme (2006) (aktuali redakcija iki 2018 06 30) randamas toks socialinės rizikos šeimos apibrėžimas: „socialinės rizikos šeima yra tokia šeima, kurioje bent vienas iš tėvų piktnaudžiauja alkoholiu, narkotinėmis, psichotropinėmis ar toksinėmis medžiagomis, yra priklausomas nuo azartinių lošimų, dėl socialinių įgūdžių stokos nemoka ar negali tinkamai prižiūrėti vaikų, naudoja prieš juos psichologinę, fizinę ar seksualinę prievartą, gaunamą valstybės paramą panaudoja ne šeimos interesams ir todėl iškyla pavojus vaikų fiziniam, protiniam, dvasiniam, doroviniam vystymuisi bei saugumui. Socialinės rizikos šeimai priskiriama ir šeima, kurios vaikui įstatymų nustatyta tvarka yra nustatyta laikinoji globa (rūpyba). Remiantis Lietuvos Respublikos išmokų vaikams įstatymo (1994) 2 straipsnio 5 punkte pateikta socialinės rizikos šeimos sąvoka, socialinės rizikos šeimą galime apibūdinti, kaip šeimą: „kurioje vyrauja krizė dėl to, kad vienas ar keli šeimos nariai piktnaudžiauja alkoholiu, narkotinėmis, psichotropinėmis ar toksinėmis medžiagomis arba (ir) yra priklausomi nuo azartinių lošimų, arba (ir) dėl turimos negalios, skurdo, socialinių įgūdžių stokos negali ar nemoka prižiūrėti vaikų, arba (ir) naudoja psichologinę, fizinę ar seksualinę prievartą, arba (ir) gaunamą valstybės paramą panaudoja ne šeimos interesams“.

Lietuvos Respublikos Darbo su socialinės rizikos šeimomis metodinėse rekomendacijose (2003) pateiktas toks socialinės rizikos šeimos apibrėžimas: „Socialinės rizikos šeima – tai šeima, kurioje narių bendradarbiavimas ir emocinis bendravimas yra sutrikęs ir kurios neigiama aplinka neskatina sveiko ir produktyvaus asmenybės augimo ir vystymosi. Tokios šeimos nesugeba tenkinti vaiko emocinių ir fizinių reikmių, be to, bendravimo būdas tokiose šeimose žymiai apriboja vaiko galimybes išreikšti poreikius ir jausmus. Vaikai, augantys tokiose šeimose, turi labai žemą savęs vertinimą, nesitiki, kad jų poreikiai yra svarbūs ir gali būti patenkinti, neturi tinkamų socialinių įgūdžių“.

Atkreiptinas dėmesys, kad tokia socialinės rizikos šeimos samprata pagal įstatymus Lietuvoje buvo vartojama iki 2018 liepos mėnesio (LR vaiko teisių apsaugos ir įvaikinimo tarnyba. <http://www.vaikoteises.lt/vaiko-teisiu-apsauga/socialine-rizika/>). Vėliau, vengiant šeimų stigmatizacijos, šio termino buvo atsisakyta ir įvesti socialinės rizikos veiksmų ir rizikos veiksmų konceptai (LR vaiko teisių pagrindų apsaugos įstatymas, 2017). LR Atvejo vadybos apraše (2018) reglamentuojami atvejo vadybininkų, socialinių darbuotojų ir kitų

socialinės, vaiko teisių apsaugos, švietimo bei sveikatos ir kt., institucijų veiksmai, kuomet pasireiškia ar gali pasireikšti socialinės rizikos ir rizikos veiksniai šeimos aplinkoje. Socialinė rizika naujojoje LR Socialinių paslaugų įstatymo redakcijoje (2017 09 28) apibūdinama kaip „veiksniai ir aplinkybės, dėl kurių asmenys (šeimos) patiria ar yra pavojus jiems patirti socialinę atskirtį: suaugusių šeimos narių socialinių įgūdžių tinkamai prižiūrėti ir ugdyti nepilnamečius vaikus (įvaikius) stoka ar nebuvimas; nepilnamečių vaikų (įvaikių) visapusio fizinio, protinio, dvasinio, dorovinio vystymosi ir saugumo sąlygų šeimoje neužtikrinimas; psichologinė, fizinė ar seksualinė prievarta; smurtas; išnaudojimas prekybai žmonėmis; įsitraukimas ar polinkis įsitraukti į nusikalstamą veiklą; piktnaudžiavimas alkoholiu, narkotinėmis, psichotropinėmis medžiagomis; priklausomybė nuo alkoholio, narkotinių, psichotropinių medžiagų, azartinių lošimų; elgetavimas, valkatavimas, benamystė; motyvacijos dalyvauti darbo rinkoje stoka ar nebuvimas“. Atsižvelgiant į įstatymuose įvardintas sąvokas Lietuvos savivaldybių administracijų parengtuose darbo su tokiais veiksniais patiriančiomis šeimomis tvarkos aprašuose įtvirtintas „socialinę riziką patiriančių šeimų“ terminas (Šilutės rajono savivaldybės socialinio darbo su socialinę riziką patiriančiomis šeimomis Šilutės rajono savivaldybėje tvarkos aprašas, 2018).

Reikia atkreipti dėmesį, kad pagal LR Socialinių paslaugų įstatymą (2006), Vaiko teisių pagrindų apsaugos įstatymą (2017) ir LR atvejo vadybos tvarkos apraše (2018) įtvirtintas nuostatas, šeimos patiria ne pačią socialinę riziką, o jos veiksniais: „Siekiant užkirsti kelią socialinės rizikos veiksniams šeimose ir bendruomenėse, taip pat siekiant apsaugoti vaikus nuo socialinės rizikos veiksnių, savivaldybėse ir seniūnijose vykdomos socialinės rizikos prevencijos priemonės „...nelieka socialinės rizikos veiksnių...“ ir t.t, todėl ir šiame darbe svarbu įvardinti, kad tikslinės grupės šeimos **patiria socialinės rizikos veiksniais**. Šie veiksniai pagal savo pobūdį yra skaidomi į vaiko sveikatos ir ugdymo, emocinės ir elgesio raidos (kurių negali atlipti už vaiko globą atsakingi asmenys); šeimos socialinių santykių; tėvystės įgūdžių ir socialinės aplinkos veiksniais. Jie apibrėžia bei apibūdina kokių žinių, įgūdžių ar gebėjimų turi įgyti suaugusieji arba kokias neigiamas elgsenos, vertybinių nuostatų charakteristikas reikia keisti ugdymo proceso metu (LR atvejo vadybos tvarkos aprašas, 2018). Apibendrinant galima pasakyti, jog šiame darbe laikomasi nuostatos, kad *socialinės rizikos veiksniais patirianti šeima, yra tokia šeima, kurioje dėl tam tikrų rizikos veiksnių raiškos, kurie apima tėvystės ir socialinius gebėjimus, vertybines nuostatas, elgesio modelius ar žalingus įpročius, suaugusieji negali tinkamai pasirūpinti šiose šeimose augančiais vaikais. Dėl to vaikams kyla pavojus nepasiekti adekvačių fizinės, socialinės, psichologinės, moralinės ar dorovinės raidos standartų. Dėl tokių veiksnių raiškos, šių vaikų sveikatai, gyvybei ar gerovei taip pat gali kilti grėsmė.*

Daktaro disertacijoje **suaugusieji neformaliojo ugdymo proceso dalyviai (ugdytiniai)** yra apibrėžiami vadovaujantis Lietuvos Respublikos įstatymų pateikiamomis sąvokomis ir šiame skyriuje apibendrintais moksliniais apibrėžimais. Galima teigti, kad tai yra suaugusieji (tėvai arba globėjai pagal įstatymą – fiziniai asmenys, kurie įstatymo numatyta tvarka yra teisiškai atsakingi už vaikų iki 18 metų globą) iš šeimų, dėl kurių yra inicijuota atvejo vadyba (nuo 2018 07 01) arba kurioms buvo skirtos socialinės priežiūros paslaugos, įstatymų numatyta tvarka šias šeimas įtraukiant į socialinės rizikos šeimų registrą (iki 2018 07 01).

Kalbant apie suaugusiųjų socialinės rizikos veiksniais patiriančių šeimos narių neformalųjį ugdymo procesą, kaip tyrimo objektą, svarbu paminėti, kad šiame ugdymo procese as-

menys dalyvauja dažniausiai ne savo noru. Sprendimą dėl tikslinės grupės žmonių ugdymo poreikio Lietuvoje iki 2018 m. liepos mėnesio priimdavo savivaldybės Vaiko teisių apsaugos skyrius (Vilniaus miesto savivaldybės administracijos „Šeimos įrašymo į socialinių įgūdžių stokojančių šeimų, auginančių vaikus, sąrašą ir išbraukimo iš jo tvarkos aprašas“, 2012). Vėliau ši funkcija patikėta Lietuvos Respublikos vaiko teisių apsaugos ir įvaikinimo tarnybos Regioniniams Vaiko teisių apsaugos skyriams bei socialinių paslaugų centrų atvejo vadybininkams (LR Vaiko teisių pagrindų įstatymas, 2017; LR Atvejo vadybos tvarkos aprašas, 2018). Priežastys dėl kurių šeimos dažniausiai buvo įtraukiamos į registrą yra susijusios su socialinių įgūdžių stoka (47 procentai visų atvejų) bei psichiką veikiančių medžiagų vartojimu (40 procentų) (SPIS 2018 m. analizė). Į savivaldybės socialinės rizikos ir socialinių įgūdžių stokojančių šeimų sąrašus įtraukti asmenys būdavo įpareigojami dalyvauti švietimo programose dėl to, kad keistūsi fizinės ir socialinės aplinkos neigiamos charakteristikos, asmenys įgytų reikiamų įgūdžių bei būtų užtikrinta vaikų, augančių šiose šeimose, gerovė: „socialinių įgūdžių ugdymo ir palaikymo paslaugos teikiamos socialinės rizikos šeimoms, kurios yra įrašytos į X rajono savivaldybės socialinės rizikos šeimų, auginančių vaikus, apskaitą ir kurioms X rajono savivaldybės administracijos Socialinės paramos skyriaus vedėjo įsakymu skirtas socialinių paslaugų teikimas“ (Šilutės rajono savivaldybės socialinio darbo su socialinę riziką patiriančiomis šeimomis Šilutės rajono savivaldybėje tvarkos aprašas (2018)). LR teisės aktuose taip pat yra detalizuojama, kokie socialiniai įgūdžiai, inicijavus ugdymo procesą, gali būti ugdomi bei palaikomi. Tačiau tai yra gana abstraktus ir neaiškus detalizavimas, kadangi prie socialinių įgūdžių ugdymo ir palaikymo yra priskiriamos tokios ugdomojo pobūdžio priemonės kaip informacijos teikimas, konsultavimas rūpimais klausimais, tarpininkavimas sprendžiant įvairias situacijas, pokalbis (bendravimas), kasdienių gyvenimo įgūdžių ugdymas ir palaikymas bei darbinių įgūdžių ugdymas ir palaikymas (Radviliškio rajono savivaldybės sprendimas „Dėl socialinių įgūdžių ugdymo ir palaikymo paslaugų skyrimo“, 2014) (žiūrėti Lentelę Nr. 1).

**Lentelė Nr. 1. Socialinių įgūdžių ugdymo ir palaikymo turinio komponentai. Parengta pagal**  
<https://www.e-tar.lt/portal/lt/legalAct/56e1a5502cec11e4a83cb4f588d2ac1a>

Paslaugos pavadinimas	Trukmė
<b>1. Socialinių įgūdžių ugdymas ir palaikymas</b>	
1.1. Informavimas	pagal poreikį
1.2. Konsultavimas	pagal poreikį
1.3. Tarpininkavimas ir atstovavimas	pagal poreikį
1.4. Bendravimas	pagal poreikį
1.5. Maitinimo organizavimas (organizuojant maitinimą vaikų dienos centruose)	pagal poreikį
1.6. Kasdienių gyvenimo įgūdžių ugdymas ir palaikymas (namų ruošą, pinigų naudojimas ir apskaita, apsipirkimas ir mokesčių mokėjimas, namų ruošos darbų planavimas ir atliekimas, vaikų prižiūra, bendravimas ir pan.)	pagal poreikį
1.7. Darbinių įgūdžių ugdymas (savarankiškas patalpų, aplinkos tvarkymas ir pan.)	pagal poreikį

Visgi, socialinė rizika yra siejama ne tik su rizikos veiksniais vaikui ir šeimai, tačiau ir su socialine atskirtimi, skurdu, bedarbyste ir priklausomybe nuo socialinių išmokų (Keršienė, 2011). Skurdas, kaip socialinės rizikos kontekstas ir jo išraiška, kai kurių autorių nuomone,

gali būti suprantamas ne vien tik kaip ekonominis nepriteklus, tačiau ir kaip taip vadinama skurdo „kultūra“. „Šiuolaikinėje visuomenėje skurdas vis labiau turi būti suvokiamas kaip tam tikrų vertybių, socialinių įgūdžių bei komunikacinių kompetencijų trūkumas, nei pajamų, piniginių išteklių ir materialinių sąlygų nepakankamumas“. (Zabarauskaitė, Gruževskis, 2015). R. Payne (2005) teigimu, skurdas apima 8 išteklius, kurių buvimas ar nebuvimas nulemia skurdo apraiškas: tai yra finansiniai, emociniai, protiniai, dvasiniai, fiziniai, išoriniai, ryšių ir santykių, paramos sistemos ištekliai. Tuo tarpu amerikiečių sociologas O. Lewis dar 1966 metais savo veikale „*La vida*“ paminėjo skurdo kultūros reiškinių, kuris buvo suprantamas kaip kultūrinių ir vertybinių konstruktų perdavimas iš kartos į kartą. Pagrindinis dėmesys čia skiriamas ne ekonominiam gerbūviui, o elgesio modeliams bei pasaulėžiūrai (Lewis, 1966). Nors galima žvelgti į socialinės rizikos veiksnius patiriančių šeimų suaugusiuosius kaip į antisocialų elgesį, gyvenimo būdą ir vertybes propaguojančius individus, visgi, antisociali asmenybė, mokslininku nuomone, yra rimtas suaugusiojo asmenybės sutrikimas, kuris sunkiai pasiduoda pokyčiui (angl., *treatment*) ar intervencijai. Antisocialios asmenybės sąvoka labai aiškiai siejasi su vaikystėje iškilusiais elgesio sunkumais. Vaikai, kurių tėvų elgsenoje reikėsi atisocialus elgesys, turėjo didesnę tikimybę, kad suaugus jiems taip pat pasireikš antisocialaus elgesio simptomai (Farrington, Coid, 2004). Tokie vaikai labai dažnai susiduria su sunkumais ugdymo įstaigose, elgesio ir emocijų sutrikimais (Gudžinskienė, Gedminienė, 2011). Manoma, kad socialinės rizikos kultūra, kaip įsitikinimų, nuostatų bei kultūrinių vertybių informального ugdymo proceso ir socializacijos metu šeimos aplinkoje yra perduodama iš kartos į kartą (Lewis, 1966).

Kitą vertus, yra teigiama, kad į suaugusius šeimos narius orientuotos bei tėvystės kompetencijų ugdymo programos, yra vienas iš antisocialaus elgesio prevencijos būdų (Rogers ir Harrocks, 2010). Longitudiniai tyrimai Britanijoje, JAV ir kitose šalyse atskleidė, kad tėvystė ir šeimos aplinka yra vienas iš svarbiausių antisocialios asmenybės formavimosi rizikos faktorių. Tėvystės įgūdžių ugdymas, funkcinė šeimos terapija ir kitos į šeimą orientuotos intervencijos yra įvardinamos kaip pagrindinės riziką mažinančios priemonės (Farrington, Coid, 2004).

## **1.2. Socialinės rizikos veiksnius patiriančių suaugusiųjų šeimos narių neformaliojo ugdymo samprata**

Suaugusiųjų ugdymas(is) ir mokymasis bei išmokimas, kaip ugdymo proceso neatsiejama dalis (Fry, Katteridge ir Marshall, 2009), tikrai nėra naujos sąvokos – jau senovės civilizacijose galime rasti nuorodų į suaugusiųjų ugdymo strategijas (Žemaitaitytė, 2007). Tačiau tradiciškai ugdymas labai ilgą laiką buvo siejamas su pedagogika, kuri tuo metu orientavosi tik į vaiko arba jaunuolio ugdymą (Knowles, Holton ir Swanson, 2015). Modernaus mokslinio andragogikos ugdymo, kurio objektu laikomas suaugusiųjų švietimas ir mokymasis, teorija pradėjo formuotis dar XIX amžiuje. Tam tikrais aspektais suaugusiųjų ugdymą nagrinėjo to meto švietėjai ir filosofai. Tačiau iki XX amžiaus 6-ojo dešimtmečio tai buvo gana mažai paplitusi tyrimo sritis. XX amžiaus antroje pusėje, pradėjus aktyviau domėtis šia tema, M. S. Knowles paskelbė straipsnį „*Andragogika, ne pedagogika*“, kuris labai padėjo šiai sąvokai įtvirtinti socialiniuose moksluose (Teresevičienė, Gedvilienė ir

Zuzevičiūtė, 2006). P. Jarvis (2012) savo darbuose akcentavo nusivylimą ugdymo teorijomis, egzistavusiomis iki 8-ojo praėjusio amžiaus dešimtmečio, kurios iš esmės akcentavo tik mokymąsi vaikystėje, rėmėsi tyrimais, atliktais su gyvūnais ir vaikais. Autorius pasigedo teorijų, kuriose būtų išsamiai aiškinama apie suaugusiųjų ugdymą.

Analizuojant pačią ugdymo sampratą, reikia pastebėti, kad lietuvių kalboje rasti du terminai, vartojami apibūdinant procesą, kai asmuo įgyja naujų žinių, gebėjimų ar įgūdžių bei mokosi (Crow ir Crow 1963). Tai sąvokos: *švietimas* bei *ugdymas*. Takoskyra tarp šių dviejų sąvokų lietuvių kalboje yra gana neaiški, tam tikrais atvejais šie terminai vartojami sinonimiškai. Viena vertus, abu šie terminai yra anglų kalbos sąvokos *education* vertimas į lietuvių kalbą (Rupšienė, Rutkienė, 2016). Kalbant apie šiuos terminus atskirai, švietimas gali būti suprantamas kaip „sistema, apimanti visas formaliąsias ir neformaliąsias struktūras arba procesas, kurio metu žmonės įgyja žinių, įgūdžių, gebėjimų, formuojasi jų nuostatos ir elgesys“. Kita vertus, švietimas gali būti suprantamas ir kaip ugdymo funkcija (Žemaitaitytė, 2007). Lietuvos Respublikos Švietimo įstatymo (2011) aktualioje redakcijoje (2018 10 01) švietimas apibūdinamas kaip „ugdymo ir išsilavinimo teikimas, savišvieta; taip pat mokinių, jų tėvų (globėjų, rūpintojų), švietimo įstaigų, mokytojų ir kitų švietimo teikėjų, švietimo pagalbos specialistų veiklų visuma“. B. Bitino (2011) teigimu, švietimas yra „žmogaus ir visuomenės tobulėjimo galių plėtra mokslo ir ugdomosios patirties pagrindu“. Analizuojant ugdymo sampratą, pastebima, kad ji yra apibūdinama ir kaip „ugdytojo ir ugdytinio sąveika, ugdytojo tikslingai valdoma, o šios sąveikos tikslas yra nukreiptas į ugdytinio tobulėjimą“ (Rupšienė, Rutkienė, 2016). Lietuvos Respublikos Švietimo įstatyme (2011) ugdymas yra apibūdinamas kaip „dvasinių, intelektinių, fizinių asmens galių auginimas bendraujant ir mokant“. Remiantis šiais apibrėžimais, galima numatyti, kad ugdymas yra švietimo, kaip sistemos, nukreiptos į žmogaus ir visuomenės tobulėjimo plėtrą, sudėtinė dalis, apibūdinanti sąveiką tarp ugdytinio ir ugdytojo, kurios metu vyksta išmokymas ir pokytis. Tačiau anglų kalboje vartojamas terminas *education*, kuris į lietuvių kalbą taip pat kartais verčiamas kaip edukacija (Rupšienė, Rutkienė, 2016), apima visus šiame skyriuje analizuotus apibrėžimus ir terminus. Ugdymas (angl., *education*) taip pat yra apibūdinamas kaip vieno ar kelių veikėjų (angl., *agents*) inicijuota ar įgyvendinama veikla, kuri yra sukurta taip, kad darytų įtaką individų, grupių ar bendruomenių žinių, įgūdžių bei nuostatų pokyčiui. Ši sąvoka taip pat apima ugdytoją, arba pokyčio agentą, kuris ugdymo procese pateikia mokymosi stimulus, skatina ir inicijuoja veiklas, kad būtų pasiekta pokyčių ugdymo aplinkoje (Knowles, Holton ir Swanson, 2015). Mokslinėje literatūroje yra aptinkama ir ugdymosi sąvoka, kuri tam tikrais atvejais vartojama kaip sinonimas ugdymo terminui. Ši sąvoka aptinkama LR Švietimo ministerijos (2016) parengtoje metodinėje medžiagoje „Ugdymas(is) paradigmų kaitoje“. Ugdymasis, analizuotas A. Kolbergytės (2016) daktaro disertacijoje, yra siejamas su saviugda – sąmoningu ir kryptingu asmenybės lavinimu fiziniu, psichiniu ir dvasiniu lygmeniu. Ugdymo, kaip organizuotos veiklos metu, vyksta mokymosi procesas (Bitinas, 2011), kurį įvairūs autoriai siūlo apibrėžti šiek tiek skirtingai. D. Crow (1963) mano, kad **mokymasis** yra asmens veiksmas (angl., *act*) arba procesas, kurio metu vyksta elgsenos, žinių, įgūdžių ir nuostatų *pokytis*. Ugdymas yra nukreiptas į asmenį, iš kurio tikimasi, kad įvyks pokytis, o mokymasis yra pokyčio elementas – tai įpročių, žinių ir nuostatų įgijimas. Mokymasis, kuris vyksta pokyčio metu, gali būti vadinamas mokymosi procesu. P. Jarvis (2010) moky-

mąši apibūdina kaip patirtį transformuojančius procesus, tai yra „procesų kombinaciją, kai asmuo – kūnas (genetinis, fizinis ir biologinis), sąmonė (žinios, įgūdžiai požiūriai, vertybės, emocijos, įsitikinimai ir jausmai) patiria socialinę situaciją, kurios suvoktas (angl., *perceived*) turinys yra transformuojamas kognityviai, emociškai ir praktiškai (ar bet kokia kombinacija) bei integruojamas į individualią asmens biografiją, kuri daro įtaką asmenybės pokyčiui (arba didina asmens patirtį). Šioje sąvokoje galima išskirti pokyčio elementą, kuris įvardina, kad mokymasis (išmokimas) vyksta tuomet, kai pasiekiamas tam tikras pokytis. D. Burton ir S. Bartlett (2009) manymu, mokymasis yra ne tik paprastas veiksmas ar procesas, tai yra sąveikos tarp individo ir aplinkos nulemtas paties individo pokytis, kuris padeda sėkmingiau prisitaikyti prie aplinkos. S. Overgaard ir J. Michael (2015) dar labiau išplečia mokymosi sampratą, teigdami, kad mokymasis – tai individo *patirties* nulemtas elgesio pokytis, tad mokymasis taip pat gali būti suprantamas kaip *produktas*, arba mokymosi patirties rezultatas. D. Crow (1963) užuominą į mokymąsi kaip *procesą*, galima plėsti taikant S. M. Knowles koncepciją – mokymasis yra procesas, kai orientuojamasi į tai, *kas vyksta mokantis*, kai įgyjamas ar pasiekiamas mokymosi rezultatas (Knowles, Holton ir Swanson, 2015). Be to, mokymasis yra ir funkcija, ir uždavinys. Šiuo aspektu yra akcentuojami tam tikri kertiniai mokymosi aspektai – motyvacija, įtvirtinimas (angl., *retention*) ir perkėlimas (angl., *transfer*) arba tai, kaip išmoktos žinios yra realizuojamos gyvenime ir įgyja išraišką, kurią galima matyti. Verta pastebėti, kad mokymasis yra neatsiejama ugdymo proceso dalis ir yra suprantamas kaip sistemose bei vertybinėse nuostatose dėl patirties atsiradęs individo elgesio, turimų žinių ir įgūdžių pokytis (Knowles, Holton ir Swanson, 2015), tai yra, ugdymo proceso siekiamybė ir rezultatas, kurio tikimasi. Mokymasis ir išmokimas neturėtų būti tapatinamas su mokymu – kai siekiama įdiegti įgūdžius ar perteikti informaciją, kurie nebūtinai yra įsisavinami (Fry, Katteridge, Marshall, 2009). Taigi ugdymo proceso metu vyksta žmogaus mokymasis, kuris (išmokimas) taip pat yra ir laukiamas ugdymo proceso rezultatas – įvykęs žmogaus elgsenos, mąstymo pokytis, taip pat įgytos žinios ir kompetencijos.

Kalbant apie suaugusiųjų neformalųjį ugdymą, galima rasti tokį šio reiškinio apibrėžimą – „tai asmens ir visuomenės interesus atliepiantis švietimas pagal įvairias neformaliojo suaugusiųjų švietimo poreikių tenkinimo, kvalifikacijos tobulinimo, papildomos kompetencijos įgijimo programas, teikiamas ne jaunesniems negu 18 metų asmenims“ (LR neformaliojo suaugusiųjų švietimo ir tęstinio mokymosi įstatymas, 2014). Neformaliojo suaugusiųjų ugdymo samprata, kuri geriausiai atitiktų suaugusiųjų socialinės rizikos veiksmams patiriančių šeimos narių ugdymo turinį (kuris apibrėžtas šiame darbe), anot I. Žemaitaitytės (2007), yra sudėtinis darinys, iš dalies apimantis neformaliojo ir informinio ugdymo sampratas. Reikia paminėti, jog suaugusiųjų švietimo arba ugdymo terminas yra vartojamas trimis aspektais: kaip suaugusiųjų mokymosi procesas; kaip įvairių institucijų organizuota veikla, nukreipta į specifinius ugdymo objektus ir; kaip socialinės praktikos sfera (Žemaitaitytė, 2007). Suaugusiųjų ugdymas pagal veiklos pobūdį ir formalizavimo lygį yra skirstomas į kelias grupes. Pagal veiklos pobūdį ugdymas gali būti *bendrasis*, *profesinis* arba *populiarusis*; pagal formalizavimo lygį jis gali būti *formalusis*, *neformalusis* bei *informalusis*. Ugdymas taip pat gali būti suprantamas kaip darbas, siekiant visuomeninių tikslų, tobulinant suaugusiųjų mokymosi metodus bei plečiant suaugusiųjų mokymosi galimybes ir keliant bendrą kultūros lygį (Žemaitaitytė, 2007). Neformalusis ugdymas – tai asmens ir visuomenės interesus atitinkantis mokymasis,



lavinimasis ar studijos, kurias baigusiam neišduodamas valstybės pripažintas dokumentas (LR Švietimo įstatymas, 2011). Tai bet kokia organizuota ir nenutrūkstama švietimo veikla, kuri neatitinka formaliojo švietimo apibrėžimo. Neformalusis suaugusiųjų švietimas yra priemonė, leidžianti individams pažinti save ir siekti žinių bei gebėjimų, kurie padeda jiems įsivairinti socialinius ir ekonominius potencialus, didinti savo profesines galimybes (Žemaitaitytė, 2007). Terminas informalusis švietimas apibrėžiamas kaip atsitiktinis požiūrių, žinių ir įgūdžių perdavimas. Tai veikla, kuri yra nestruktūrizuota, neplanuota, neturinti sistemos, aptinkama labai skirtingose vietose, kuriai priklauso ugdymas darbo vietoje bei politikos srityje, žiniasklaidoje (Jovaiša, 1993). Tai yra natūralus, kas dieną vykstantis mokymasis, kuris nėra iš anksto suplanuotas, todėl asmenys, kurie įgyja žinių ir įgūdžių, gali jo net neįsisąmoninti. Viena vertus, toks ugdymas siejamas su elgesio modeliais ir vertybių sistema, kurio žmonės išmoksta natūraliai savo socialinėje aplinkoje; kita vertus, tai toks ugdymas, kuris įgyjamas drauge su kitais ugdymo proceso dalyviais. Neformalusis ugdymas orientuojasi į žmogaus gebėjimą prisitaikyti, permąstyti, suprasti arba nesuprasti; jame remiamasi nuostata, kad žmonės mokosi vieni iš kitų, per socialinius mainus (kai profesionalus ugdytojas dalyvauja retai). Tad ši teorija rodo, kad ugdytojo vaidmuo, jo socialinės ir asmeninės kompetencija, tarpusavio santykiai su ugdytiniais yra labai svarbūs. Būtent ugdytojo ir ugdytinio santykiai, sąveika, kai vienas su kitu keičiasi patirtimi, gali būti nuoroda į sėkmingą tarpusavio intervenciją (plg. Richardson, 2007).

Šiame tyrime suaugusiųjų neformalusis ugdymas taip pat yra suvokiamas kaip populiarusis, kuris turi tiek neformaliojo, tiek informaliojo ugdymo bruožų. Visų pirma, tai ugdymas, kurį baigus nėra išduodamas valstybės patvirtintas dokumentas. Jis yra organizuojamas tiek artimiausioje asmens gyvenamojoje erdvėje, tiek tam specialiai pritaikytoje erdvėje – konkrečioje įstaigoje, kuri yra atsakinga už neformaliojo ugdymo tikslų siekimą, grupinių ir individualių susitikimų patalpose. Pats ugdymo turinys ne visuomet yra struktūruotas, planuotas ir turintis aiškią sistemą, kadangi yra paremtas ugdytojo ir ugdytinio tarpusavio susitarimu, kai bendraujama asmens gyvenamojoje erdvėje ar kitoje aplinkoje. Informacija ir įgūdžiai nebūtinai diegiami ugdymo programomis, kurios turi aiškų tikslą ir struktūrą. Tačiau yra aišku, kad tai visuomenės interesus atitinkantis ugdymas, nes valstybės teisės aktais ir aiškia socialinių, švietimo ir kitų paslaugų sistema ugdymo funkciją deleguoja tam tikriems ugdymo proceso subjektams. Nepaisant to, kad ugdymo turinys ne visada turi aiškią struktūrą, savo pobūdžiu suaugusiųjų socialinės rizikos veiksmus patiriančių šeimos narių ugdymas yra organizuotas ir nenutrūkstantis procesas, kurio pabaiga yra siejama su ugdymo tikslų įgyvendinimu. Populiarusis ugdymas, kurio bruožai atsiskleidžia ir šiame moksliniame darbe, sudaro sąlygas ugdyti asmenybę, jos kūrybiškumą, talentą, iniciatyvumą ir socialinės atsakomybės jausmą. Taip pat jis teikia naujų žinių ir gebėjimų, leidžiančių įveikti gyvenimo sunkumus.

Žemaitaitytė (2007) remdamasi D.H. Broom darbu, pateikia keturias neformaliojo suaugusiųjų ugdymo funkcijas:

- Perduoti kultūrą – perteikti žinias, kurios reikalingos gyvenant visuomenėje, ir padėti ugdytiniams suformuoti sampratą apie pagrindines visuomenės vertybes.
- Integruoti imigrantus ir tautines mažumas bei kitų egzistuojančių marginalinių grupių ir subkultūrų atstovus į visuomenę.

- Padėti pasirinkti tuos ugdymo būdus, kurie geriausiai atitiktų besimokančiųjų poreikius ir suteiktų jiems daugiau pasirinkimo galimybių.
- Padėti ugdyti besimokančias asmenybes.

Taigi neformalusis ugdymo procesas suvokiamas kaip priemonė ir būdas siekti, kad tikslinės grupės asmenys mokytųsi ir dėl to keistųsi. *Suaugusiųjų socialinės rizikos veiksnius patiriančių šeimų narių neformaliojo ugdymo procesas šiame kontekste turi būti suprantamas kaip sąveika tarp ugdytinių (socialinės rizikos veiksnius patiriančių šeimų suaugusių narių) ir mokymosi aplinkos (pokyti inicijuojančių agentų ir fizinės aplinkos bei ugdymo turinio), kuri yra organizuota, tęstinė bei apima ugdymo proceso turinį ir metodus, taikomas ugdymo programas, keliamus ugdymo proceso tikslus ir uždavinius, įskaitant proceso monitoringą ir rezultatų vertinimą.* Ugdymo procesas yra organizuojamas siekiant pokyčio socialinės rizikos veiksnius patiriančių suaugusių šeimos narių elgesyje, vertybinėse nuostatose, taip pat įgyjant naujų žinių ir įgūdžių (LR atvejo vadybos tvarkos aprašas, 2018). Svarbus išmokymo elementas – kai įgytos žinios ir įgūdžiai taikomi kasdieniniame gyvenime, pastebimas asmenybės pokytis. Kaip teigia L. D. Richardson (2007), neformaliojo ugdymo specialistai bendruomenėje dirba su individualiais ir grupėmis dėl to, kad skatintų juos mokytis. Tai vyksta gana įprastose, specialių sąlygų nereikalaujančiose vietose, pasitelkus tradicinės klasės modelį. Taip pat yra naudojami neformalus ugdymo ir mokymosi metodai, pavyzdžiui, pokalbis bei veikla kartu. Šio tyrimo atveju neformaliojo ugdymo procesas yra inicijuojamas valstybės vaiko teisių apsaugos skyriaus ir įgyvendinamas vietos savivaldos socialinių paslaugų centruose (LR atvejo vadybos tvarkos aprašas, 2018), pasitelkiant vaikų dienos centrus, bendruomenės ar šeimos centrus ir kitas socialinę pagalbą ir paslaugas teikiančias institucijas ar vietas bendruomenės. Ugdymo turinys realizuojamas individualiu pokalbiu, bendravimu, diskusija, konsultacija, tarpininkavimu bei taikant įvairius tėvystės, gyvenimo, buitinius ir socialinius įgūdžius ugdančias grupines strategijas bei praktikas. Svarbus ir ugdytojo vaidmuo, atliekamas organizuojant ugdymo procesą bei simuliuojant ugdymosi aplinką – turi būti atsižvelgiama į ugdomųjų tarpusavio santykius bei santykius su ugdytoju (pasikeitimas informacija ir t.t). LR atvejo vadybos tvarkos aprašas nuo 2018 07 01 ugdymo proceso organizavimo ir koordinavimo funkciją priskiria atvejo vadybininkui ir socialiniams darbuotojams: „atvejo vadybininkas įvertina vaiko ir šeimos poreikius bei jos aplinką, telkia bendruomenės narius ir specialistus reikalingai pagalbai teikti bei koordinuoja pagalbos vaikui ir šeimai procesą. Atvejo vadybininkas padeda rasti geriausią šeimos problemų sprendimo būdą, sudaro sąlygas šeimai spręsti problemas, nuolat stebi ir koreguoja intensyvaus prevencinio ir socialinio darbo procesus“ (LR vaiko teisių apsaugos pagrindų įstatymas, 2017), bei turi „teikti šeimai reikalingą informaciją ir žinias, ugdyti tėvystės įgūdžius, socialinius įgūdžius, skatinti glaudesnę šeimos santykį su socialine aplinka, organizuoti šeimų pagalbos sau grupes, kitą prevencinę pagalbą ir kt.“ (LR atvejo vadybos tvarkos aprašas, 2018).

Taigi pradėdant tyrimą buvo laikomasi nuostatos, kad *suaugusiųjų socialinės rizikos veiksnius patiriančių šeimų neformaliojo ugdymo procesą galima apibūdinti kaip socialinių ugdomųjų strategijų, nukreiptų į rizikos veiksnių ir rizikingo elgesio mažinimą bei sociokultūrinių kompetencijų (įgūdžių, žinių, vertybių, gebėjimų) diegimą šiose šeimose, organizuotai ir koordinuotai įgyvendinant santykius tarp ugdytojo ir ugdytinio ar ugdytinių grupės.*



## 2. TYRIMO METODOLOGIJA

Šioje tyrimo dalyje aptariama moksliniame darbe naudota tyrimo strategija ir pagrindžiamas jos pasirinkimas suaugusių socialinės rizikos veiksmus patiriančių šeimų narių neformaliojo ugdymo fenomenui tirti. Tyrimas yra atliktas remiantis klasikinės grindžiamosios teorijos prieiga, todėl buvo siekiama atitikti šios tyrimo strategijos reikalavimus, pagal B.Glaser (1978, 1992, 1998, 2000) ir B.Glaser ir A.Strauss (1967). Nuo pat tyrimo pradžios buvo griežtai laikomasi pagrindinių principų bei tyrimo organizavimo specifikos.

Siekiant pagrįsti, kodėl moksliniame tyrime pasirinkta ir taikyta klasikinė grindžiamoji teorija, bei atskleisti jos specifinį tinkamumą pasirinktam fenomenui tirti, labai svarbu aptarti šios mokslinio tyrimo strategijos ypatumus. Todėl 2.1 pateikiama klasikinės grindžiamosios teorijos, kaip tyrimo strategijos apžvalga; 2.2 poskyryje aptariamas klasikinės grindžiamosios teorijos naudojimas šiame tyrime, tyrimo dizainas ir atskleidžiamos pagrindinės jo charakteristikos.

### 2.1. Klasikinės grindžiamosios teorijos strategijos apžvalga

Kaip jau yra aptarta anksčiau, klasikinės grindžiamosios teorijos tyrimo strategijos naudojimo moksliniame tyrime paskirtis yra *naujos teorijos atradimas* (Glaser ir Strauss 1967, Glaser 1992). Dėl to, kad geriau suprastume kaip grindžiamosios teorijos, kaip tyrimo strategijos paskirtis siejasi su šio mokslinio tyrimo siekiniais – naujos teorijos atradimu bei poreikiu sužinoti, kas iš tiesų vyksta tiriamojo fenomeno proceso metu, būtina aptarti, kaip moksliniu požiūriu suprantamas *teorijos* terminas. B. Glaser, anot J. A. Holton ir I. Walsh (2017), grindžiamosios teorijos tyrimo strategijos atrastą teoriją apibūdino kaip „tarpusavyje susijusių ir empiriniais duomenimis pagrįstų sąvokų, sujungtų teoriniu kodu, visumą“. Tačiau įvairūs autoriai labai nevienodai apibrėžia teorijos sąvoką. Pavyzdžiui, S. Bacharach (1989) teigia, kad teorija „yra kintamųjų ir konstrukčių sistema, kurioje šie konstruktai yra tarpusavyje susiję teiginiais, o kintamieji susieti hipotezėmis“. K. E. Weick (1995) teigia, kad teorija yra „sudėtingos realybės, kurią turime suvokti „prielaidos““ (angl., *approximations*). Kita vertus, J. A. Holton ir I. Walsh (2017) teigimu, šie apibrėžimai nėra filosofškai neutralūs ir siūlo remtis S. Gregor (2006) teikiamu teorijos apibrėžimu, kuris, jų nuomone, yra filosofškai neutraliausias: „teorija – tai abstrakti realybė (angl., *entity*), kuria siekiama paaiškinti, apibūdinti ir praturtinti pasaulio supratimą bei, tam tikrais atvejais, prognozuoti kas gali nutikti ateityje ir suteikti galimybę kurti intervencijų ir veiksmų strategijas“. S. Gregor (2006) manymu, teorija siekia keturių pagrindinių tikslų:

- Analizuoti ir apibūdinti.
- Paaiškinti.
- Numatyti, kas gali nutikti.
- Nurodyti ką daryti (angl., *prescribe*).

Atsižvelgdama į konkrečios teorijos gebėjimą realizuoti šiuos tikslus, J. A. Holton (2010) išskiria 5-ias skirtingų tipų teorijas. Teorijos gali būti *analitinės* (atsako į klausimą kas tai yra?), *paaiškinančios* (kas tai? kaip? kodėl? kada? kur?), *numatančios* (kas tai? kas bus/nutiks?), *paaiškinančios ir numatančios* (kas tai? kaip? kodėl? kada? kur? kas bus/nutiks?) ir *veiksmo bei*

*turinio* (angl., *design*) teorijos (kaip daryti?). Ryšys tarp šių teorijų tipų yra gana hierarchiškas – kad būtų galima prognozuoti, pirmiausia reikia apibūdinti ir paaiškinti, o siekiant numatyti, ką reikia daryti, būtina ir paaiškinti. J. A. Holton ir I. Walsh (2017) teigimu, „iškilusi“ grindžiamoji teorija turi atitikti bent jau antrąjį tipą – ne tik apibūdinti, tačiau ir paaiškinti tai, kas vyksta.

Autorius, ieškodamas tinkamiausios priegios suaugusiųjų socialinės rizikos veiksnius patiriančių šeimų narių neformaliojo ugdymo fenomenui tirti, kaip pagrindą atspirčiai, pasirinko iškeltą mokslinį probleminį klausimą. Viena vertus, tiriamasis reiškinys, taip, kaip jis suprantamas šiame darbe, pakankamai fragmentuotai ir menkai tyrinėtus; skirtingi moksliniai tyrimai (suaugusiųjų ugdymo tyrimų gausoje) turi akivaizdžių trūkumų dėl tarpusavio sąsajų. Šie tyrimai dažniausiai remiamasi skirtingais teoriniais požiūriais ir nuostatomis į ugdymo procesą, o ne šios, specifinės ugdymo srities, objektyvia samprata. Todėl pats suaugusiųjų socialinės rizikos veiksnius patiriančių šeimų narių neformaliojo ugdymo procesas tarsi neturi aiškios formos ir mokslinio abstrahavimo lygio. Antra vertus, taip pat kyla poreikis apibrėžti ir suvokti tiriamąjį fenomeną kaip procesą, kurį paryškina akivaizdžiai kylantis klausimas – kas iš tiesų yra tas suaugusiųjų socialinės rizikos veiksnius patiriančių šeimų narių neformaliojo ugdymo procesas. Tai klausimas, į kurį atsakymą gali pateikti grindžiamosios teorijos tyrimo strategija. Ši strategija vystėsi bei atsirado kaip atsakas į poreikį apibrėžti bei paaiškinti, kas „iš tiesų“ yra tiriamas fenomenas (Glaser ir Strauss, 1967). Kadangi ji remiasi ne egzistuojančių „grand“ teorijų formuojamomis idėjomis, o empirinių duomenų virsmu mokslinėmis idėjomis (Glaser, 1978), galima teigti, kad ši strategija geriausiai gali padėti, norint suvokti fenomeną tokį, koks jis yra. Analizuojant tiriamo proceso empirinius duomenis yra gaunamas atsakymas į klausimą – kas vyksta šio fenomeno raiškos metu ir kaip galima apibūdinti patį procesą (Holton, 2010).

Autoriui stengiantis suprasti, kaip galima taikyti grindžiamąją teoriją probleminiam fenomenui tirti, teko rinktis, kadangi šiuo metu egzistuoja net kelios skirtingos ir savo prigimtimi bei pobūdžiu savitos grindžiamosios teorijos versijos (Simmons, 2010). Visos jos yra kildinamos iš B. Glaser ir A. Strauss 1967 metais atrastos tyrimo strategijos. Beje, kas yra ištis įdomu, B. Glaser visuomet teigė, kad grindžiamoji teorija (tyrimo strategija) nebuvo sukurta, ji buvo atrasta (Glaser, 1998). Skirtingos grindžiamosios teorijos versijos išvystė savo savitumą dėl skirtingų nuomonių ir požiūrio į grindžiamosios teorijos taikymą (Prancūnienė, 2013). Šiuo metu populiariausios yra šios grindžiamosios teorijos versijos:

- Klasikinė, arba B. Glaser ( angl., *Glaserian* ), – išlaikė savo pirmąją kryptį, todėl yra vadinama klasikine.
- A. Strauss (angl., *Straussian*).
- Konstruktyvistinė (K. Charmaz).
- Dimensinė analizė (L.Schatzman).
- Situacinė analizė (A. Clarke).

Atlikus šių grindžiamosios teorijos versijų analizę, buvo nuspręsta, kad būtent klasikinė grindžiamosios teorijos versija labiausiai tiks, atliekant suaugusiųjų socialinės rizikos veiksnius patiriančių šeimų neformaliojo ugdymo proceso tyrimą. Toks pasirinkimas kilo dėl šios versijos universalumo ir pritaikomumo, kuris iki šiol neprarado savo populiarumo (Walsh ir Holton, 2017). B. Glaser (1998) teigimu, tai yra tikroji grindžiamoji teorija, visos kitos versijos tėra sisteminės analizės išraiška. Domintis grindžiamąją teorija bei labiausiai

koncentruojantis į klasikinę (Glaser ir Strauss 1967) versiją, išryškėja jos funkcinio ir praktinio naudojimo sistemiškumas, kaip bene pagrindinis grindžiamosios teorijos strategijos išskirtinis bruožas (Cooney, 2010). Pagal klasikinę versiją, socialinis tyrimas turi būti sistemiškas – jungiantis visas taikomas tyrimo metodologijos priemones į vieningą sistemą, kurios padeda „iškilti“ teorijai. Sistemiškai analizuojant ir generuojant, tiriamojo socialinio reiškinių elementai jungiami į išsamią teoriją, kuri praktiniu požiūriu gali paaiškinti tiriamąjį reiškinį daug geriau ir išsamiau nei bet koks kitas socialiniuose tyrimuose egzistuojantis metodas (Simmons, 2010). Itin akcentuojamas yra ir grindžiamosios teorijos praktinis taikymas, kuris, savo ruožtu, yra šios teorijos **patikimumo** ir **validumo** aspektas (Glaser ir Strauss, 1967). Labiausiai klasikinę grindžiamoji teorija tyrėjus žavi suteikiama realia galimybe susieti teoriją su praktika. Tyrėjas, nuosekliai laikydamasis klasikinės grindžiamosios teorijos reikalavimų, iš tyrimo lauke gaunamų empirinių duomenų gali padėti iškilti teorijai, kuri skirta konkrečiam socialiniui reiškiniui aiškinti (Glaser ir Strauss, 1967).

### **Klasikinė grindžiamoji teorija ir jos vieta socialinių tyrimų metodologijų šeimoje.**

Kaip jau minėta anksčiau, grindžiamosios teorijos pradininkai yra du amerikiečių sociologai – Barney Glaser ir Anselm Strauss, kurių bendradarbiavimas ir kryptingas darbas mokslui „padovanojo“ unikalų produktą – grindžiamąją teoriją, kuri nuo 1967 metų įsitvirtino kaip labiausiai paplitusi ir naudojama socialinių mokslų tyrimo strategijų pasaulyje (Holton ir Walsh, 2017). Tačiau ši tyrimo strategija vis dar pakankamai mažai taikoma Lietuvoje.

Nors egzistuoja kelios skirtingos nuomonės apie tai, kas paskatino skirtingų socialinių tyrimų „mokyklų“ atstovus suvienyti jėgas, tačiau bene solidžiausiai skambanti yra – siekis „užpildyti“ spragą, arba takoskyrą tarp empirinių duomenų (reiškinių) ir teorijos, kuri neretai matoma, naudojant tradicines tyrimų strategijas (Pranckūnienė, 2013). B. Glaser, kuris atstovavo kiekybinių tyrimų mokyklai, ir A. Strauss, kuris buvo ištikimas kokybinių tyrimų mokyklos šalininkas, puikiai suprato, kad nei viena, nei kita tyrimų kryptis nėra universali ir niekaip negali visiškai ir universaliai sujungti empirinių duomenų bei teorijos į vieną sistemą. Būtent atotrūkis tarp teorijos ir praktikos bei noras sukurti teoriją, galinčią panaikinti šį atotrūkį, sistemiškai sujungiant praktinius ir teorinius socialinių reiškinių aspektus į visumą, buvo pradinis akstinas, lėmęs naujos metodologijos atsiradimą (Cooney, 2010). Kaip teigė B. Glaser ir A. Strauss (1967), jų tikslas, kuriant grindžiamąją teoriją, buvo „viena vertus, labiau susisteminti kokybinių tyrimų metodologiją, tiriant socialinius reiškinius (suteikti jai struktūrą, sistemiškumą ir padaryti ją labiau „moksliška“) bei, kita vertus, sistemiškai sujungti kiekybinių ir kokybinių tyrimo strategijų savybes (integruoti kiekybinius tyrimus į kokybinius) siekti, kad kuriant teoriją iš kiekvieno metodo būtų paimita tai, kas yra geriausia“ (Moore, 2009). Kitaip sakant, reikia rasti tokią tyrimų strategiją, kuri realiai veiktų ir galėtų atspindėti gaunamus duomenis (Bryman, 2012). Siekis sistemiškai aiškinti tiriamus socialinius reiškinius (indukciniu būdu kurti teoriją, naudojantis empiriniais duomenimis apie tiriamą fenomeną), kurių nepajėgia paaiškinti kitos socialinių tyrimų metodologinės perspektyvos arba aiškinimas nėra išsamus ir validus, yra svarbus grindžiamosios teorijos bruožas (Holton, 2010).

**Filosofinis pagrindas, epistemologija ir ontologija.** Grindžiamosios teorijos šalininkai kritikuoja kitų metodologijų paviršutinišką ir fragmentišką fokusą į socialinius reiškinius

nus, kurie dažnai koncentruojasi tik į pavienius jo aspektus, tai pat tyrėjų bandymus „perdirbti“ socialinę realybę ir, taikant išankstinę nuostatą, subjektyviai interpretuoti reiškinių. Toks mokslinio tyrimo rezultatas remiasi „loginės dedukcijos būdu gaunamomis prielaidomis“ (Petružytė, 2008). Kadangi tradiciškai tyrėjas atlieka tyrimą jau turėdamas išankstinę nuomonę, remiasi mokslinėmis prielaidomis ir įsitikinimais apie tiriamąjį reiškinį, todėl jis, B. Glaser (1992) nuomone, tesiekia selektyviai atrinkti tuos duomenis, kurie telpa į pasirinktos teorijos rėmus. Klasikinė grindžiamoji teorija, turinti tiek kokybinių, tiek kiekybinių tyrimų bruožų (kurie sistemiškai naudojami pagrindžiant ir kuriant jos metodologinį pagrindą), daro ją išskirtine socialinių tyrimų metodologija (Roderick, 2009). B. Glaser (1978) akcentavo, kad grindžiamoji teorija yra savarankiška teorija – tyrimo metodologija ir strategija, kuri nėra paremta jokiais filosofinėmis paradigmomis, neturi griežto epistemologinio ir ontologinio pagrindo ir suformuoja savo esmę per tyrimo metu gaunamus duomenis *indukcijos proceso* pagrindu (Petružytė, 2008). Nors grindžiamoji teorija nėra paremta konkrečia ontologine ir epistemologine prieiga, tačiau iš prigimties ji yra tokia, kuri siekia sujungti geriausias tiek kiekybinio, tiek kokybinio tyrimo savybes dėl to, kad iš empirinių duomenų būtų sukurta grindžiamoji teorija, galinti apibūdinti tiriamąjį reiškinį, apie kurį neturime žinių arba turimos žinios negali pateikti visapusiško ir išsamaus reiškinio apibūdinimo (trūksta žinių). „Ši socialinių tyrimų strategija, pati savaime išskeldama teoriją iš tyrimo metu gautų duomenų, pateikia atsakymą į klausimą, kas yra tiriamasis reiškinys (ontologija), ir sudaro prielaidas žinoti, kad tiriamasis reiškinys yra būtent tai, kuo mes jį laikome (epistemologija)“ (Petružytė, 2008).

**Universalumas ir lankstumas.** Nors grindžiamosios teorijos prieiga yra universalus pobūdžio ir gali būti naudojama tiek kokybinių, tiek kiekybinių duomenų analizei, ši strategija akcentuoja tyrėjo poreikį atlikti tyrimą, nesiremiant jokia teorine prieiga. Reikalaujama atsiriboti nuo bet kokio išankstinio reiškinio teorinio interpretavimo. Svarbus klasikinės grindžiamosios teorijos bruožas yra tai, kad B. Glaser (Holton ir Walsh, 2017) vengia pateikti griežtas vieno ar kito etapo įgyvendinimo instrukcijas ir palieka šį darbą teoriškai jautriam, tikslo siekiančiam tyrėjui.

**Empirinių duomenų svarba.** Kitas svarbus grindžiamosios teorijos bruožas – teorija „iškyla iš empirinių duomenų“, patys duomenys (remiantis šia prieiga) – suprantami labai plačiai. Tyrėjas pasirenka, kokius empirinių duomenų šaltinius naudoti, laikydamasis akcentuojamos „viskas yra duomenys“ (Glaser, 1978) nuostatos. Pagal šią nuostatą empiriniais duomenimis gali tapti bet kokia informacija: žmonių pasakojimai, duomenys gauti tyrėjui stebint procesą, jo užrašai bei antriniai informacijos šaltiniai – straipsniai laikraščiuose, grožinės literatūros pasakojimai ir t. t. Tyrėjas pats sprendžia, kokių duomenų reikia tyrimui. Empirinių duomenų paskirtis – sistemišku analizės ir konceptualizavimo proceso metu „iškelti“ teoriją (Roderick, 2009). Tiriamojo klausimo iškėlimas yra pagrindas pradėti tyrimą, kuris, priešingai nei kitose socialinių tyrimų metodologijose, prasideda ne nuo hipotezės formulavimo bei teorijos apžvalgos, bet nuo *socialinio fenomeno ir duomenų apie jį rinkimo* (Glaser ir Strauss, 1967). Duomenys yra teorijos kūrimo pagrindas, t. y., jų reikia teorijai kurti, o ne dėl to, kad būtų patvirtinta ar paneigta išankstinė hipotezė (Hueser, 2006).

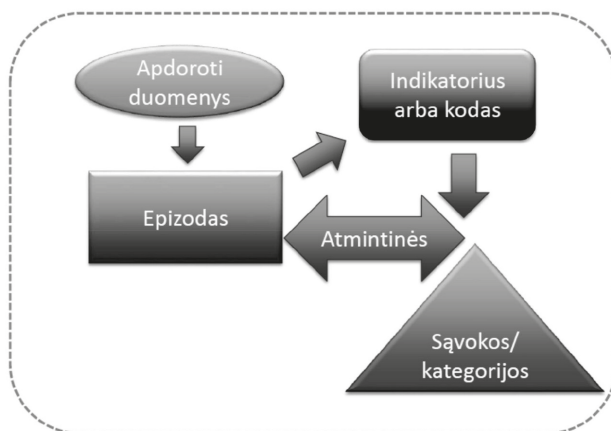
**Teorinis jautrumas.** B. Glaser apibrėžia teorinį jautrumą kaip tyrėjo gebėjimą konceptualizuoti ir formuluoti teoriją, kuri randasi iš empirinių duomenų (Glaser ir Strauss, 1967,

Holton ir Walsh, 2017). Kaip jau minėta anksčiau, klasikinėje grindžiamojoje teorijoje atspirties taškas ir visa ko pradžia – neutralus tyrėjas, kuris yra pasiryžęs rasti atsakymą į probleminį klausimą, požiūris į empirinius duomenis, t.y., priegios prie empirinių duomenų rinkimo, analizės ir konceptualizavimo raiška. Viena iš svarbiausių klasikinės grindžiamosios teorijos nuostatų – tikėjimas, kad grindžiamoji teorija gali iškelti pati savaime, jeigu tik tyrėjas bus pakankamai atviras (angl., *open*) gaunamai informacijai. Tyrėjas turi būti kaip įmanoma neutralus, objektyvus ir atsiriboti nuo išankstinio žinojimo bei tiriamojo reiškinio vertinimo, kadangi to nepadarius galima sugriauti pačią grindžiamosios teorijos esmę – tai yra kategorijų (kurios vėliau generalizuojamos į teoriją) savaiminio iškilimo principą (Glaser, 1978, 1992, 1998)). Ši nuostata taip pat remiasi įsitikinimu, kad jeigu tyrėjas nepakankamai atsiribos nuo išankstinio vertinimo, kils rizika, jog duomenų interpretavimui gali būti daroma įtaka ir dėl to atsiras iškreiptas rezultatas, kuris remiasi turimomis teorinėmis žiniomis. Išankstinis literatūros analizės atsisakymas, teikia tyrėjui galimybę padaryti atradimą (Jordan, 2010). Kita vertus, pakankamai įdomus dalykas, kuris yra netgi rekomenduotinas klasikinėje grindžiamojoje teorijoje – su tyrimu ir tiriamuoju reiškiniu nesusijusios literatūros skaitymas. Skaitant tokią literatūrą atliekama analizė ir siekiama gauti praktinių įgūdžių, padedančių nustatyti tam tikrus elgesio ypatumus bei sąsajas tarp kintamųjų (Olavur, 2010). Grindžiamojoje teorijoje tam tikros žinios apie tiriamąjį reiškinį yra būtinos. Dėl to, kad tyrimas būtų sėkmingas, tyrėjas turi suprasti, ką jis daro. Žinių ir įžvalgų turi atsirasti kartu su empiriniais duomenimis, kurie yra koduojami, kategorizuojami ir galiausiai sudaro galimybę „iškelti“ teoriją (Walls, Parahoo ir Fleming, 2010). J. Moore (2010) manymu, literatūros, susijusios su tyrimo sritimi, skaitymas gali būti pateisinamas tik kaip noras tapti „jautresniu“ tiriamam reiškiniui. Todėl tyrėjui keliamas reikalavimas būti teoriškai jautriu (Glaser ir Strauss, 1967). Originalioje grindžiamosios teorijos versijoje autoriai šį terminą apibrėžė, kaip gebėjimą pajusti ir apčiuopti teorines pasirinkto tyrimo įžvalgas, taip pat gebėti tas įžvalgas atskleisti, tai yra, apibūdinti tyrėjo gebėjimą konceptualizuoti duomenis į kategorijas bei jas tarpusavyje susieti (Simmons, 2010). J. A. Holton (2010), E. Jordan (2010) nuomone, pirmasis žingsnis, siekiant teorinio jautrumo, yra pradėti tyrimą turint kuo mažiau išankstinių idėjų, hipotezių, dėl to, kad būtų stimuliuojamas tyrėjo jautrumas ir jis pastebėtų tyrimui svarbius duomenis.

**Teorinė atranka.** Klasikinėje grindžiamojoje teorijoje duomenys yra gaunami pasitelkus tyrimo dalyvius, kaip empirinių duomenų šaltinį (Holton ir Walsh, 2017). Esminis grindžiamosios teorijos duomenų atrankos bruožas yra tas, kad nėra siekiama turėti *representatyvią imtį* vien todėl, kad būtų užtikrinamas elemento reprezentatyvumas (pati atranka yra apibūdinama kaip tikslinė). Grindžiamojoje teorijoje vartojamas terminas – *teorinė atranka*, kuris suprantamas kaip procesas (duomenų rinkimo), kurio metu tyrėjas renka, koduoja ir analizuoja duomenis, taip pat sprendžia, kokių duomenų reikia, kur juos gauti, kad galėtų „iškelti“ teoriją (Moore, 2009). Kaip teigia J. A. Holton ir I. Walsh (2017), jeigu duomenys yra renkami teorinės atrankos būdu ir tuo pačiu metu analizuojami, labiau tikėtina, kad teorijos integralumas išryškės savaime. Duomenų rinkimas yra cikliškas (sistemiškas) procesas – tyrimo „lauke“ renkama informacija, tuo pačiu metu analizuojami duomenys ir tik tada vėl grįžtama į „lauką“ rinkti daugiau informacijos, t. y., judama pirmyn ir atgal. Kiek kartų tyrėjas turės grįžti į „lauką“ rinkti informacijos, priklauso nuo

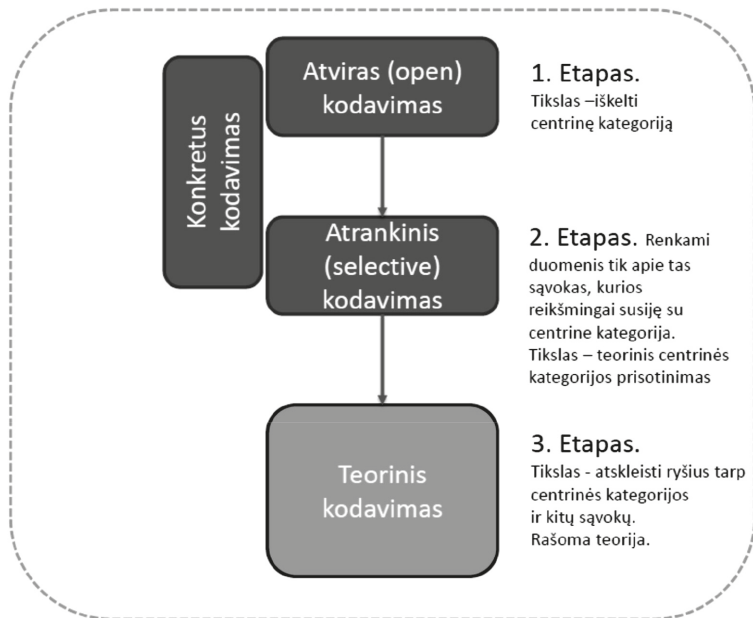
to, kada išskirtos kategorijos „prisiositina“ ir kada yra išplėtojama teorija. Teorinė atranka yra paremta vadinamoju „pasikartojančiu procesu“ (angl., *constant*): tyrėjas sprendžia, kokias grupes reikia įtraukti į duomenų rinkimą ir kokių teorinių pagrindų remiantis tai bus daroma (grupė turi būti atrinkta, remiantis teoriniu kriterijumi). Teorinis kriterijus – tai atsiribojimas nuo išankstinio noro ir įsitikinimo ką nors pagrįsti ar įrodyti. Būdamas teoriškai jautrus, tyrėjas turi jausti, kokie duomenys yra reikalingiausi tam tikrame tyrimo etape (Glaser ir Staruss, 1967). Taigi pagrindinis kriterijus, kuris lemia atrankos arba lyginamųjų grupių grindžiamosios teorijos generavimo pasirinkimą, yra jų teorinis atitikimas, (angl., *relevance*) norint vystyti atsiradusį kategorijų, savybių, hipotezių ir teorijos integralumą (Strauss ir Glaser, 1967). J. A. Holton ir I. Walsh, remdamiesi kitų autorių (Draucker, Martsof, Ross ir Rusk (2007) išvargomis teigia, kad teorinė atranka padeda išaiškinti sąvokų apibrėžimus, apibūdinti jų bruožus ir patikrinti pirmines teorines prielaidas, mažinti reikiamos informacijos kiekį. Kita vertus, netinkamas teorinės atrankos naudojimas veda prie siauros ir pakankamai lakoniškos teorijos (Glaser ir Strauss, 1967).

**Nuolatinė lyginamoji analizė ir duomenų konceptualizavimo etapai.** Grindžiamosios teorijos koncepcinė empirinių duomenų abstrakcija yra įgyvendinama naudojant specifinį duomenų rinkimo ir jų analizės procesą. Šis procesas arba strategija pasižymi tuo, kad duomenų rinkimas, jų analizė ir teorine atranka atliekama vienu metu. Šis procesas yra vadinamas **nuolatinė lyginamoji analizė** (angl., *constant comparative analysis*). Viena vertus, nuolatinė lyginamoji analizė yra „kruopštus teksto skaitymas, leidžiantis suprasti autorius mintį, nesiekiant teksto interpretacijos ar reikšmės keitimo (Holton ir Walsh, 2017)“ Vienu metu renkant ir analizuojant duomenis jie yra apibendrinami, todėl tyrėjui atsiranda galimybė spręsti, kokių duomenų jam dar reikia, kad būtų atliktas tyrimas ir pasiektas tikslas (Glaser ir Strauss, 1967). Grindžiamosios teorijos duomenų analizė yra paremta esminiu *kodavimo procesu*, kai duomenys yra sisteminami, tampa indikatoriais, duomenų grupėms yra priskiriami tam tikri pavadinimai ir jie tampa kategorijomis (Bryman, 2012). Sistemiško duomenų rinkimo, analizės ir kodavimo proceso schema pateikiama paveiksle Nr. 3.



Pav. Nr. 3. Grindžiamosios teorijos duomenų analizės procesas. Sudaryta autoriaus, 2018 m.

Grindžiamosios teorijos analizėje naudojamas kodavimo procesas, kurio svarbiausias akcentas – pakankamai griežta ir sistemiška duomenų analizės etapų naudojimo schema. Šis procesas kartu apibrėžia ir grindžiamosios teorijos vystymosi etapus, kai kiekvienas skirtingas kodavimas reprezentuoja įgyvendintą etapo tikslą ir perėjimo į kitą etapą tašką. Kodavimas klasikinėje versijoje yra skirstomas į dvi grupes: **konkrečiųjų kodavimą** (angl., *substantive*) ir **teorinį kodavimą** (angl., *theoretical*). Privalomasis kodavimas dar skirstomas į **atvirąjį** (angl., *open*) bei **atrankinį** (angl., *selective*) (Holton, 2010). Kodavimo proceso pagrindu yra „iškeliami“ teorija, kuri gali atsirasti tik tada, kai pereina visus kodavimo etapus. Kodavimo etapai bei jų tikslai pateikiami paveiksle Nr. 4.



**Pav. Nr. 4.** Grindžiamosios teorijos kodavimo etapai ir jų tikslai. Sudaryta autoriaus, 2018 m.

Empirinių duomenų analizės ir konceptualizavimo pradžioje atliekamas konkretus kodavimas, kai tyrėjas dirba tiesiogiai su duomenimis, juos koduoja bei skaido atviru kodavimu dėl to, kad būtų rasta centrinė kategorija, apie kurią vėliau koncentruosis kitos susijusios kategorijos. Šis kodavimo etapas baigiasi tada, kai randamas pagrindinis tiriamojo fenomeno rūpestis (angl., *main concern*), iškyla pagrindinė kategorija bei pasiekiamas teorinis tyrimo prisotinamumas. Esminis šio etapo uždavinys – atskleisti pagrindinį tiriamo proceso iššūkį ir rasti pagrindinę kategoriją, kuri suvokiama kaip įrankis, padedantis spręsti identifikuotą problemą (Glaser ir Strauss, 1967). Tai atliekama surinktuose duomenyse išskiriant koncepcines kategorijas bei surandant ryšius tarp išskirtų kategorijų (Glaser, 2007). Šio kodavimo metu duomenys yra analitiškai „suskaidomi“ į atskiras dalis, vadinamuosius epizodus, kuriems suteikiama reikšmė (indikatorius), jie parodo tam tikras



savybes ir besiformuojančias sąvokas bei jų grupes. Svarbus klasikinės grindžiamosios teorijos bruožas yra paremtas idėja, kad centrinės kategorijos išskyrimas yra savaiminis šios kategorijos išgryninimas iš daugelio kategorijų, kai tyrėjas yra atviras bei kantrus (Deady, 2011). Kaip ir visu grindžiamosios tyrimo strategijos įgyvendinimo metu, taip ir atliekant kodavimą yra būtinas visiškas tyrėjo atsiribojimas nuo bet kokios išankstinės nuostatos, požiūrio, įsitikinimo bei vertinimo (Jordan, 2010). Grindžiamosioje teorijoje netgi pabrėžiama, kad reikia kylančias grindžiamosios teorijos kategorijas atriboti nuo konteksto dėl to, kad būtų užtikrinamas jų pritaikymas kituose kontekstuose. Taip atskleidžiama grindžiamosios teorijos specifika – iš empirinių duomenų atsiranda sąvokos, kurios vėliau, teorinio kodavimo metu, sudaro galimybę sukurti tam tikrą modelį (Petružytė, 2008). Taigi atvirojo kodavimo metu analizuojama ir koduojama trumpa teksto dalis, remiantis „*kiekvienos eilutės*“ (angl., *line by line*) principu. Vėliau apimama didesnė teksto dalis: paragrafas ar net visas tekstas (Holton ir Walsh, 2017). Grindžiamosios teorijos analizė pradedama koduojant duomenyse stebimus epizodus į tokias kategorijas, kurias tik įmanoma rasti. Svarbu, kad randamos naujos kategorijos arba duomenys „*tilptų*“ į esamas kategorijas (Glaser ir Strauss, 1967). Norint išvengti paprasto perfrazavimo, siūloma naudoti „teoriją generuojančius klausimus“ (Bohm, 2004).

Šie klausimai gali būti pakankamai paprasti:

Kas, mano manymu, vyksta?

Kaip aš galiu klysti?

Kaip aš galiu pasitikrinti?

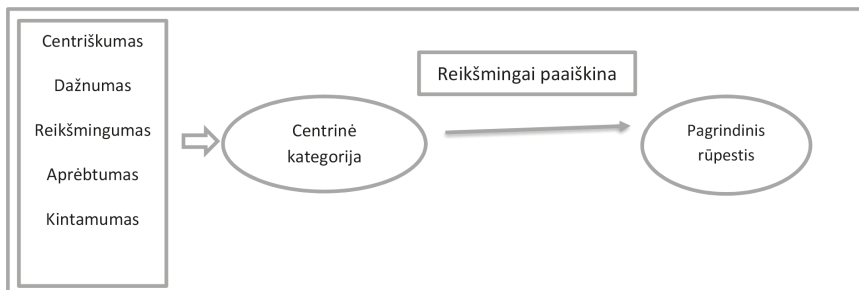
Arba pakankamai konkretūs:

- Kas vyksta? Kas čia yra sprendžiama? Į kokią reiškinį reaguojama?
- Kas? Kokie žmonės ar veikėjai yra įtraukti? Koks jų vaidmuo jie? Kaip jie sąveikauja?
- Kaip? Kokie tiriamojo reiškinio bruožai ar savybės yra atliepiami arba neatliepiami?
- Kada ir kaip ilgai? Kur? Kiek ir kaip stipriai?
- Kodėl? Kokios yra aplinkybės arba kas gali būti pašalinta?
- Koku tikslu? Koks buvo siekis ir koku pagrindu?
- Kokiais būdais? Kokie metodai, taktikos ir strategijos buvo naudojamos tikslams pasiekti?

Keldamas šiuos klausimus ir ieškodamas atsakymų į juos, tyrėjas savo mintis bei pastabas fiksuoja tyrėjo užrašuose arba atmintinėse (angl., *memos*) (Bohm, 2004).

Atviras kodavimas baigiamas tada, kai atsiskleidžia pagrindinis proceso iššūkis ir iškyla centrinė kategorija. Pagrindinė klasikinės grindžiamosios teorijos iššūkis yra suprantama kaip aktualus, natūraliai kylantis ar egzistuojantis probleminis klausimas arba stimulus, kurį proceso dalyviai nori išspręsti. Tai rodo centrinės ir kitų su ja susijusių kategorijų bei sąvokų pastangos spręsti šį „iššūkį“. Dažnai tyrime yra painiojama centrinės ir pagrindinio rūpestio kategorijos, tačiau svarbu suprasti, kad pagrindinis rūpestis „*išryškina problemą ar iššūkį, kuris apima didžiąją dalį veiksmo ir pastangų tiriamojo reiškinio procese*“. Centrinė kategorija paaiškina kaip spręsti, valdyti ar įgyvendinti šią problemą (Holton ir Walsh, 2017). Taigi takoskyra tarp šių dviejų grindžiamosios teorijos dėmenų yra akivaizdi ir didesnių iššūkių, kad jie būtų atpažinti, tyrimo metu neturėtų kilti. Pagrindinio rūpestio ir centrinės kategorijos charakteristikas galite matyti paveiksle Nr.5.





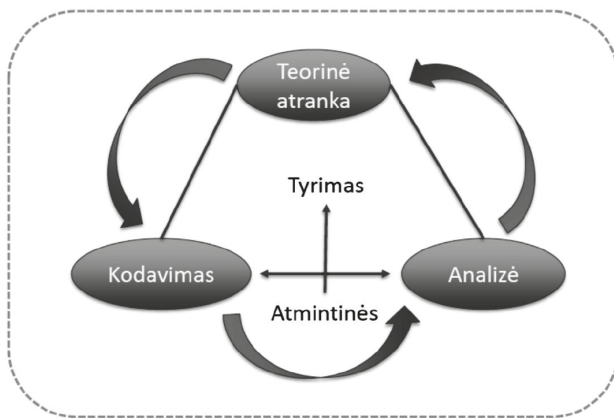
**Pav. Nr. 5.** *Centrinės kategorijos ir pagrindinio rūpesčio bruožai klasikinėje grindžiamojoje teorijoje.*  
 Parengta pagal I. Walsh ir J. A. Holton (2017)

Baigus atvirąjį kodavimą, tęsiamas konkretusis kodavimo etapas, ir pereinama prie atrankinio kodavimo, kai atrenkami tik tie duomenys, sąvokos ir kategorijos, kurios reikšmingai siejasi su iškilusia centrine kategorija. Šis procesas, taip pat ir privalomojo kodavimo etapas, baigiamas kai centrinė kategorija ir su ja susijusios sąvokos yra teoriškai prisotinti (Holton ir Walsh, 2017).

Atlikus atrankinį kodavimą yra baigiama konkretaus kodavimo fazė ir tyrėjas pradeda teorinį kodavimą, kurio tikslas – atskleisti ryšius tarp centrinės kategorijos ir kitų sąvokų. Šiame etape yra atliekamas atmintinių grupavimas ir rašomos atmintinės apie tai, kaip grupuojama. Darbo eigoje atsiskleidžia ryšiai tarp kategorijų ir sąvokų. Teoriniam kodavimui B. Glaser (1978) pateikia 18 kodavimo šeimų, tačiau akcentuoja, kad kodavimo šeimos yra pateikiamos tik kaip pavyzdžiai, nes duomenys gali suformuoti naują konceptualių kategorijų schemą, kuri neatitiks nė vienos iš nurodytų kodavimo šeimų. Generuodamas teoriją tyrėjas kuria ir svarsto apie įvairius teorinius kodus, kol pagaliau pasirenka vieną kategoriją, labiausiai atspindinčią tiriamą atvejį (Jordan, 2010).

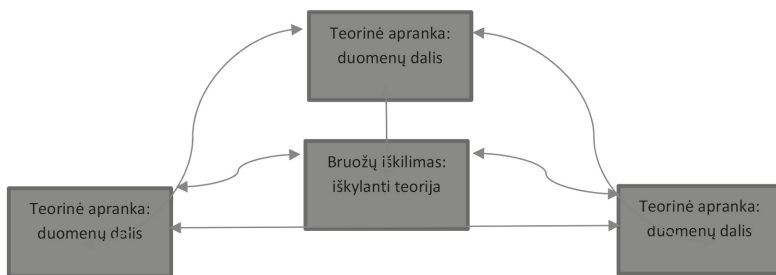
Kodavimas grindžiamojoje teorijoje tęsiamas tol, kol centrinė ir jai artimos kategorijos yra *teoriškai prisotintos*, t.y., pasiekiamas toks duomenų rinkimo taškas, kai nebėra prasmės analizuoti duomenų, kadangi iš naujų duomenų nėra gaunama naujų konceptų, o kategorijos yra „prisotintos“ duomenimis, nes tyrėjas daugiau neranda naujų specifinių aspektų, sudarančių kategorijas, ir tarp kategorijų pradeda kristalizuotis ryšiai. Teorinis prisotinimas pasiekiamas per *nuolatinį lyginimą* – procesą, kuris yra suprantamas kaip tam tikrų epizodų (angl., *incidents*) lyginimas dėl to, kad būtų gaunamos kiekvienos kategorijos ypatybės bei dimensijos. Tai tarsi dėlionės dėliojimas, kai iš skirtingų detalių stengiamasi sudėlioti visapusišką vaizdą, apie kurį nėra jokio išankstinio supratimo ar vizijos (Jordan, 2010). Nuolatinės lyginamosios analizės metodas leidžia vienu metu rinkti duomenis, juos analizuoti ir spręsti, kokių papildomų duomenų reikia, kad būtų sudarytos sąlygos, atsiskleisiančios pagrindinius grindžiamosios teorijos parametrus (Glaser ir Strauss, 1967). Kaip jau aptarta anksčiau – pradinio tyrimo etapo uždavinys – padėti iškilti pagrindiniam tiriamojo proceso iššūkiui arba rūpesčiui. Vėliau, apžvelgus atvirojo kodavimo etapo uždavinius, konstatuojama, kad esminis yra centrinės kategorijos iškilimo aspektas. Nuolatinės lyginamosios analizės procesas pateikiamas paveiksle Nr. 6. B. Glaser (1978) pateikia nuolatinės lyginamosios

analizės taisyklę – „koduodami epizodus, lyginkite juos su anksčiau buvusiais epizodais toje pačioje ar kitoje grupėje, po to su ta pačia kategorija“. Autorius taip pat teigia, kad nebūtina to daryti pažodžiui, užtenka pasikliauti savo atmintimi (Glaser, 2008).



**Pav. Nr. 6.** Nuolatinės lyginamosios analizės procesas. Sudaryta autoriaus, 2018 m.

Apibendrinant galima konstatuoti, kad nuolatinis lyginimo procesas – tai teoriškai jautraus ir atviro tyrėjo apsisprendimas dėl tyrimui reikalingų empirinių duomenų gavimo šaltinio (teorinė atranka), įėjimas į tyrimo lauką ir nuolatinis cikliškas judėjimas, taikant struktūruotą, detalią duomenų analizės ir kodavimo procedūrą: nuo sprendimo priėmimo dėl naujų duomenų šaltinių, judant link duomenų rinkimo ir jų analizės bei apsisprendimo dėl tolimesnių duomenų teorinės atrankos. Procesas kartojasi cikliškai einant į tyrimo lauką, tuo pačiu metu atliekant duomenų analizę ir vėl einant į tyrimo lauką, kol tyrėjas nusprendžia, kokių duomenų reikia (Glaser ir Strauss, 1967). Šis procesas pavaizduotas žemiau pateikiamame paveiksle Nr. 7.



**Pav. Nr. 7.** Nuolatinė lyginamoji analizė. Parengta pagal I. Walsh ir J.A. Holton (2017 m.)

Procesą, kai pasitelkus nuolatinę lyginamąją analizę ir teorinę atranką atliekamos tyrimo procedūros, B. Glaser (1978) apibūdino kaip konceptualųjį plėtojimą (angl., *conceptual*

*elaboration*). Konceptualusis plėtojimas yra priešingas loginiam plėtojimui, kai yra patikrinamos iškeltos hipotezės. Konceptualusis plėtojimas yra apibūdinamas kaip sisteminga išskylančios teorijos galimybių (angl., *possibilities and probabilities*) dedukcija, plėtojanti teoriją kaip interpretacinius paaiškinimus apie tam tikrą reiškinį ar procesą. Šie aiškinimai tampa hipotezėmis, kurios veda tyrėją atgal į tyrimo lauką ir lyginamuosius duomenis, kad būtų sugeneruota daugiau idėjų ir sąsajų su duomenimis. Renkant naujus duomenis yra atmetamos tos dedukcijos, kurios į niekur neveda. Išvestos hipotezės, kurios silpnai siejasi su duomenimis, yra atmetamos ir jų vietą užima naujos, iškilusios nuolatinės lyginamosios analizės metu (Glaser, 1978). Taigi, kaip jau buvo minėta, nuolatinio lyginimo metu yra lyginami duomenys, gauti iš įvairių šaltinių skirtingu metu. Šie duomenys yra koduojami bei lyginami su jau esančiais, sistemiskai ir cikliškai judant link teorijos išsigryninimo (Simmons, 2010). Savo originalioje versijoje B. Glaser (1978) išskiria tris skirtingus lyginamosios analizės tipus, kurių kiekvienas atlieka tam tikrą funkciją bei gali būti suprantamas, kaip skirtingas analizės etapas. Pirmiausia tyrėjas interpretuoja žodžių grupės reikšmes visuminio naratyvo kontekste: epizodas – epizodas (angl., *incident to incident*). Vėliau yra lyginamas indikatorius arba kodas su epizodu – tyrėjas tikrina ar kiti epizodai dera prie naujai sukurtų kategorijų (taip užtikrinama, kad kategorijos galės reprezentuoti visus incidentus). Tada yra tarpusavyje lyginamos sąvokos (angl., *concept to concept*) (Holton, 2010) Šio etapo paskirtis – ryšio tarp skirtingų kategorijų identifikavimas bei jų pozicija išskylančioje teorijoje.

Kita vertus, B. Glaser (1978) taip pat teigia, kad nuolatinio lyginimo metodui yra būdingi keturi etapai: 1. Epizodų, susijusių su kiekviena kategorija, lyginimas, kai koduojant epizoduose išryškėja kategorijos ir jų savybės. 2. Kategorijų ir jų savybių integravimas, pasireiškia tuo, kad epizodai lyginami su jau išryškėjusiomis kategorijų savybėmis. Nėra prasmės lyginti tų epizodų, kurie nesisieja su tam tikra kategorijos savybe. 3. Teorijos atskyrimas (angl., *delimited*), nuolat vykstantis lyginamosios analizės metu ir vis labiau konkretizuojantis kategorijas bei jų savybes. Jos tampa koncentruotesnės, aiškesnės, atsisakoma neaiškių ir groteskiškų apibūdinimų. Tai vyksta lyginant epizodus ir kategorijų savybes. 4. Teorijos rašymas. Šiame etape tyrėjas jau yra atlikęs kodavimą, turi atmintines ir iškilusią teoriją. Tačiau lyginamosios analizės metodas – tai tolygiai besivystantis procesas, kurio metu vienas etapas palaipsniui pereina į kitą. Labai svarbu yra tai, kad nuolatinės lyginamosios analizės metu išlieka ir ankstesnieji etapai – lygiagrečiai įgyvendinami visi etapai, o procesas baigiasi tada, kai baigiama analizė.

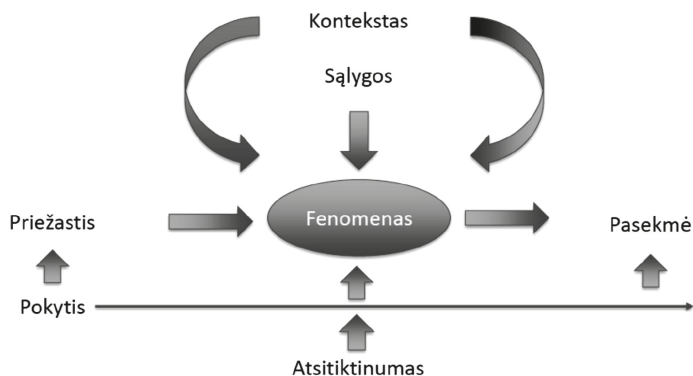
**Atmintinių rašymas.** Tyrimo metu tyrėjas ne tik atlieka gautų duomenų analizę, tačiau, siekdamas suprasti šių duomenų reikšmę, fiksuoja apmąstymus, pastebėjimus ir išvalgas (Glaser ir Strauss, 1967). Jie paprastai yra fiksuojami tyrėjo užrašuose/atmintinėse: „atmintinės yra užrašai, kuriuose rašomi tyrėjo pastebėjimai, mintys ir interpretacijos, bandant išvelgti ryšius tarp kategorijų“ (Simmons, 2010). Atliekant grindžiamosios teorijos analizę atmintinės yra ir informacijos šaltinis, duomenys, kurie apžvelgiami teorinio kodavimo metu, padedantys „iškelti“ besiformuojančią grindžiamąją teoriją juos lyginti ir rūšiuojant (Holton ir Walsh, 2017). Atmintinių rašymas bei jų analizė tyrimo metu, yra vieni iš esminių grindžiamosios teorijos bruožų. Kaip ir daugelyje kitų klasikinės grindžiamosios teorijos aspektų, taip ir rašant atmintines, nėra pateikiama griežtų nuorodų bei taisyklių

kaip rašyti – tyrėjas pats gali spęsti, kaip tai atliks. Siekiama, kad tyrėjas išliktų atviras ir būdamas teoriškai jautrus, stengtųsi, kad iškilų pagrindinė kategorija (Deady, 2011). Atmintinės yra sudedamoji proceso dalis ir yra labai naudingos, priimant sprendimus dėl teorinės atrankos parametrų. Atmintinės padeda identifikuoti analizės trūkumus, ieškoti naujos informacijos kodavimui ir analizei (Glaser ir Strauss, 1967).

**Sistemiškas teorijos „iškilimo“ procesas – teorinio kodavimo uždavinys.** Nuosekliai, vieną po kito, įgyvendinant grindžiamosios teorijos tyrimo proceso etapus, lyginamosios analizės pagalba nuolat einant nuo atvirojo kodavimo prie teorinių sąsajų tarp iškilusių elementų atradimo, turint kodavimo proceso metu pasiektą teorinį prisotinamumą, galima pradėti rašyti teoriją. Kaip teigia B. Glaser (2007), „teorija iškyla“ pati, tačiau tyrėjo paskirtis – būti tuo instrumentu, ašimi ir grandimi, kuri riša iškilusias kategorijas bei ryšius į visumą bei susistemina iškilusių teoriją. Savaimė suprantama, kad teorija nėra kuriama bet kaip, ji yra rašoma nuosekliai įgyvendinant tyrimo etapus. Pats rašymas – tai atidus, sistemingas „konstravimo“ darbas, kai reikia susisteminti teorinius pastebėjimus apie ryšius tarp sąvokų. Rašoma iki visiško baigtumo, kurio rezultatas yra „teorija, apimanti specifinius komponentus: centrinę arba pagrindinę kategoriją, priežasties būsenas, strategijas, kontekstą ir būklę, bei visa tai atspindinčias išskirtas kategorijas, kurios galiausiai sudaro pagal tyrimo duomenis suformuotą teoriją“ (Holton ir Walsh, 2017).

Kaip jau buvo minėta anksčiau, klasikinė grindžiamoji teorija yra paremta empiriniais duomenimis, tačiau tam, kad būtų gauti duomenys, iš kurių turėtų „iškilti“ teorija, reikia suformuluoti probleminį klausimą, kuris grindžiamosioje teorijoje, anot J. Moore (2010), turi kilti iš bendrosios sociologinės perspektyvos bei bendrosios dalyko ar problemos srities. Grindžiamosios teorijos tyrimo klausimas turi apimti pagrindines šešias kategorijas (angl., *six C's*), tai yra, priežastis, kontekstas, atsitiktinumas, pasekmė, pokytis ir sąlyga (angl., *cause, context, contingencies, consequences, covariances and conditions*)<sup>4</sup>. Šios kodų šeimos yra naudojamas jau po to, kai buvo atliktas kodavimas ir išryškėjo kategorijos. Toks reikalavimas yra rizikingas, nes laikantis iš anksto numatytų kodų šeimų, gali būti daroma įtaka tyrimo kryptingumui (Glaser, 1978). Kita vertus, kodų šeimos yra „skirtos padėti vystyti ir interpretuoti gautus duomenis bei rasti teoriją“. Pagrindinis šešetas (*Six c's*) yra apibūdinamas kaip tinkamiausias teorinis kodas. Tačiau B. Glaser (1998) išskiria ir kitas kodų šeimas – kultūros šeimą, strategijos šeimą, santykio šeimą, identiteto šeimą, tikslų ir reikšmės šeimą, proceso šeimą, teorinę šeimą, atitikimų ir priešingybių šeimą, sutikimo ir prieštaraavimo šeimą (angl., *cultural family, strategy family, interaction family, identify-self family, means-goal family, consensus-discensus, the paired-opposite, process, theoretical family*) (Alberti-Alhtaybat, Al-Htaybat, 2010). B. Glaser (1978) nepateikė išsamesnės kodų šeimų analizės ir teigė, kad šios šeimos gali būti taikomos ir modifikuojamos pagal tyrėjo poreikį. Tačiau iš konteksto galima suprasti, kad tyrimo erdvė, išorinės sąlygos, daro įtaką reiškinio jėgai bei pagrindinei kategorijai. Priežasties ir pasekmės santykis apibūdina tam tikras jos charakteristikas. Atsitiktinumas (angl., *contingency*) leidžia manyti, kad sąvoka priklauso nuo atsitiktinių sąlygų. Kintamumas (angl., *covariance*) reiškia, kad kategorijos egzistuoja sąveikaudamos ir daro viena kitai įtaką, yra priklausomos viena nuo kitos. Svarbus teorinio kodavimo aspektas – teorijos sąvokų tarpusavio ryšiai. „Šešetas C's“ (taip jas vadino pats B. Glaser) yra „kasdieninė duona“ (angl., *bread and butter*), itin svarbios grin-

džiamojoje teorijoje. Tačiau jis ragino tyrėjus patiems kurti kodus ir neužstrigti prie vieno „globojamo“ (*pet*) kodo (Glaser, 1978). Įvairūs, grindžiamąją teoriją savo moksliniuose tyrimuose taikantys mokslininkai, šiek tiek skirtingai naudojami „šešto C’s“, atlikdami teorinį kodavimą. Galimos variacijos tarp 3 – 4 ar visų šešių kodų šeimų (Alberti-Alhtaybat, Al-Htaybat, 2010). „Šešto C’s“ schemą galima matyti paveiksle Nr. 8.



**Pav. Nr. 8.** Grindžiamosios teorijos teoriniame kodavime naudojama „šešto C’s“ schema.  
Parengta pagal B. Glaser (1978)

Kitos kodų grupės arba šeimos, kuriomis rekomenduoja vadovautis B. Glaser (1978, 1998.), yra procesas (etapai, fazės, perėjimas, karjera, grandinė, seka ir t.t.); laipsnio šeima (intensyvumas, kiekis, įvairovė, aprėptis ir kt); formos šeima (formos, grupės, klasteriai, žanrai, stiliai, rūšys); strategijų šeima (strategijos, taktikos, technikos, mechanizmai, valdymas); santykio šeima (santykis, sąsajos, priklausomumas, ritualai ir kt); asmenybės – identiteto šeima (identitetas, savivaizdis, savęs vertinimas, pokytis ir kt.); kultūrinė šeima (socialiniai įsitikinimai, socialinės normos, socialinės taisyklės); susitarimo šeima (susitarimas, konfliktas, sutarimas, situacijos išaiškinimas); kritinio taško šeima (riba, kritinė sąsaja, lūžio taškas, tolerancijos lygis ir t.t.). Tai yra orientacinės kodų šeimos, kuriomis remiamasi grindžiamojoje teorijoje. Tyrėjas yra skatinamas pats kurti kodų šeimas, jas modifikuoti ir atrasti. Svarbiausia, kad šios kodų šeimos netaptų orientyru, kuris keičia tyrimo eigą nurodydamas kryptį. Tam tikras, atvirasis kodavimas, dažniausiai turi būti atliktas savaime, prieš pradėdant taikyti minėtas kodų šeimas (Glaser, 1978).

Mokslo teorijos gali būti skirtingo generalizavimo lygio. Šis generalizavimo arba abstrakcijos lygis varijuoja nuo labai abstrakčių metateorijose – pateikiant „būdą galvoti apie kitas teorijas“ iki grand teorijų, kurios nepriklausomos nuo laiko ir erdvės bei yra labai detalios pagrįstos tiriamo reiškinių detalėmis (Holton ir Walsh, 2017). Grindžiamosios teorijos atveju, generalizacija atliekama konceptualizuojant duomenis į teorijas. Dažnai šis procesas turi tarpinę grandį, kai duomenys yra apibūdinami dėl to, kad būtų aiškūs, suprantami ir tada būtų galima juos konceptualizuoti. Grindžiamoji teorija negali būti grindžiamąja teorija, jei pateikiamas tik apibūdinimas ir nėra *visapusiškesnio konceptualaus matymo* (Holton ir Walsh, 2017). Laikantis principinių reikalavimų, tiriamąjį fenomeną

aiškinančių teorijų ir mokslinių tyrimų turinys yra analizuojamas vėliau, kai jau iškyla grindžiamoji teorija. Tokio pobūdžio literatūros analizė yra siejama su iškilusios grindžiamosios teorijos „validavimu“ arba abstrahavimu. Tai yra grindžiamosios teorijos rašymo ir tyrimo dalis, kai iškilusios teorijos sąvokos yra aiškinamos ir lyginamos su kitomis teorijomis (Holton ir Walsh, 2017). Iškeliama grindžiamoji teorija gali būti tiek formalus, tiek substanyvaus pobūdžio ir lygmens. **Substantyvi** grindžiamoji teorija peržengia analizuotų duomenų ir tirtų procesų ribas, tačiau taikoma realioje tiriamo reiškinių erdvėje. **Formalioji** grindžiamoji teorija iki tol, kol pradedama taikyti yra laiko, vietos ir žmonių abstrakcija. Glaser ją apibūdino kaip substanyvosios grindžiamosios teorijos centrinės kategorijos bendrosios reikšmės teoriją, kuri yra taikoma konkrečioje srityje, naudojant kuo išsamesnius kitus duomenis ir tyrimus. Formali grindžiamoji teorija neturi apibrėžto abstrakcijos lygio, kadangi tai būna nulemta teorinės atrankos ir tų duomenų, kurie bus naudojami. Ji leidžia abstrahuoti centrinę kategoriją iš skirtingų perspektyvų „pagal konceptualesnį skirtingų kintamųjų požiūrį“ (Holton ir Walsh, 2017) Dėl to, kad būtų pasiekta formalioji grindžiamoji teorija, pirmiausia turi būti iškelta substanyvioji arba konkrečioji grindžiamoji teorija. Taikant formaliąją grindžiamąją teoriją, konkrečius tyrimo rezultatus galima naudoti platesniame kontekste. Pradėjus naudoti substanyviąją grindžiamąją teoriją siekiama ją tobulinti, nesistengiama jos įrodyti ar paneigti. Dėl to, kad būtų galima labiau akcentuoti ir suprasti grindžiamosios teorijos indėlį į mokslą, būtina grindžiamąją teoriją susieti su kitais autoriais. Todėl, atliekant teorizavimą, galima pasiremti vadinamuoju egzistuojančiu (angl., *incremental theorizing*) teorizavimu, kai yra naudojami esami konceptai ir konstruktai, arba pasitelkti pralaužiantį teorizavimą (angl., *rupture theorizing*), kai naudojami nauji konceptai ir konstruktai. Klasikinėje grindžiamajoje teorijoje akcentuojama, kad, kai grindžiamoji teorija yra beveik baigta, galima ir netgi reikia, atlikti nuodugnią literatūros apžvalgą, kad gautus duomenis būtų galima nuolat naudoti lyginant, įtraukiant į teoriją. Literatūra randama ir tikslingai naudojama, kaip vienas iš duomenų, padedantis toliau kurti teoriją (Cooney, 2010; Holton, 2010).

## 2.2. Klasikinės grindžiamosios teorijos tyrimo dizainas ir pagrindinės jo charakteristikos

**Tyrimo vieta.** Tyrimo vieta suprantama kaip fizinė aplinka, erdvė bei laikas, kurio metu buvo atliekamas grindžiamosios teorijos tyrimas. Grindžiamosios teorijos tyrimo strategijoje nėra reikalavimo išlaikyti tyrimo imties reprezentatyvumo kriterijų ar kaip nors kitaip sieti atranką su reikalavimais, kad tyrimo dalyviai pateiktų reikšmingus ir patikimus duomenis (Bryman, 2012). Tačiau tai nereiškia, kad atranka gali būti atliekama bet kaip. Kaip jau buvo aptarta anksčiau, atliekant teorinę atranką labai svarbus tyrėjo vaidmuo. Šioje atrankoje svarbus tyrėjo „pajautimas“: kokių duomenų reikia tyrimui bei iš kur jų galima gauti. Šis procesas taip pat apima ir tyrimo fizinę aplinką bei tyrimo duomenų šaltinių charakteristikų parinkimą (Glaser ir Strauss, 1967).

Atliekant tyrimą buvo naudojamos skirtingos fizinės erdvės ir duomenų šaltinių charakteristikos: kaip matyti priede Nr. 1, tyrimas buvo vykdomas Vilniaus, Šiaulių, Klaipėdos, Alytaus ir Varėnos rajonuose – tiek kaime, tiek mieste. Duomenys buvo rinkti iš suaugusių

socialinės rizikos veiksnius patiriančių šeimų narių, jų gyvenamojoje aplinkoje, neformalaus ugdymo organizavimo erdvėse (seniūnijų, nevyriausybinų organizacijų ir vietos savivaldų patalpose), kavinėse ir viešosiose erdvėse (bibliotekose, bendruomenės namuose, dienos centruose, sporto maniežuose, prekybos centruose ir kt.).

Tyrėjo vaidmuo – užtikrinti pozityvią, ramią ir skatinančią atsiverti aplinką, informantų duomenų saugumą ir pateikti išsamią informaciją apie tyrimą ir jo eigą. Taip pat du interviu su suaugusiais socialinės rizikos veiksnius patiriančių šeimų nariais buvo atlikti kalbant telefonu (apie tai iš anksto su jais buvo sutarta, jie buvo pasirašę sutikimo formą dalyvauti tyrime). Socialinės demografinės informantų savybės nebuvo pagrindinis tyrimo organizavimo aspektas, kadangi nebuvo laikomasi konkrečių reikalavimų ir atrankos kriterijų. Tyrime sutikę dalyvauti informantai buvo atrinkti bendraujant su ugdytojais, buvo prašoma jų tarpininkauti, suteikti informaciją apie galimus informantus arba informantai buvo surasti tiesiogiai. Pvz., buvo prašoma ugdytojų, kad pasidomėtų ar ugdomieji sutiktų dalyvauti tyrime ir, jiems sutikus, buvo keičiamasi asmeniniais kontaktais. Ugdymo užsiėmimų metu ugdytinių grupėms buvo pristatomas tyrimas bei pasakoma, kad reikia jų susitikimo dėl dalyvavimo procese. Šio proceso specifiškumas yra tas, kad paprastai vienu metu duomenys renkami iš vieno šaltinio ir tik nuolat atliekant lyginamąją analizę sprendžiama, kokių duomenų reikės tolimesniame cikle (Glaser ir Strauss, 1967).

Tyrimas tyrimo lauke buvo atliekamas nuo 2015 02 mėn. iki 2018 04 mėn. Vėliau, teorinio kodavimo metu, vyko informacijos sisteminimas ir analizavimas, atmintinių rašymas, „iškylančių“ bruožų tikrinimas ir lyginimas su egzistuojančiais šios srities literatūros duomenimis bei pačios teorijos rašymas. Tyrimas visiškai baigtas 2018 09 mėn.

**Tyrimo imtis.** Atliekant grindžiamosios teorijos tyrimą, teorinės atrankos būdu buvo atrinkti:

- *Suaugusieji socialinės rizikos veiksnius patiriančių šeimų nariai – 31 (8 pirmajame etape (atvirasis kodavimas) ir 23 antrajame tyrimo etape (atrankinis kodavimas)). 4 informantai fokus grupėje, 17 interviuojamų informatų bei 10 informantų iš individualaus ir grupinio stebėjimo.*
- *13 ugdytojų. Pirmajame etape 9 ir antrajame tyrimo etape 4. 8 interviu dalyviai, 1 fokus grupė – 5 dalyviai.*
- *Taip pat, kaip duomenų rinkimo būdas, buvo pasitelktas stebėjimas: buvo stebimas neformaliojo ugdymo procesas – ugdytojo ir ugdytinio sąveika ugdymo proceso metu. Stebėtas individualus ugdymo procesas bei grupinis ugdymo procesas – iš viso 2 atvejai, kiekvienos kategorijos po vieną.*
- *Su tiriamuoju procesu susijusios literatūros analizė: „Socialinis darbas su socialinės rizikos šeimomis“. Metodinės rekomendacijos; bei straipsnis apie socialinės rizikos veiksnius patiriančių šeimų suaugusiųjų ugdymą internetiniame portale „15 min.lt“.*

Duomenų rinkimo šaltinių ir panaudotų duomenų rinkimo metodų apibendrinimas pateiktas priede Nr. 1.

**Duomenų rinkimo būdai.** Svarbiausias grindžiamosios teorijos akcentas yra skiriamas duomenims, nes iš empirinių duomenų iškyla pati teorija. Svarbu kokie jie yra, iš kur bei kaip yra gaunami. Šiuose tyrimuose tyrėjas gali pasirinkti instrumentus ir metodus, kaip rinkti duomenis, spręsti, ko jam reikia ir kaip šie duomenys bus naudojami tyrimo metu (Glaser ir



Strauss, 1967). Atsižvelgiant į tai, kad pagrindinis duomenų rinkimo tikslas yra gauti kokybiškų duomenų, kurių pagrindu būtų atliekamas kodavimas, epizodų ir sąvokų lyginimas, konceptualizuojamos kategorijos bei realizuojamas siekis „išskelti“ patikimą pagrindinį rūpestį ir centrinę kategoriją, svarbu yra gauti duomenis, kurie padėtų geriau suprasti patį praktinį ugdymo procesą, jo specifiką, dinamiką, pasitenkinimą juo, tai yra tuos apsektus, kurie yra svarbūs tiriamajam reiškiniui.

Duomenų rinkimui buvo naudojamas *giluminis nestruktūruotas interviu, fokus grupė, literatūros analizė ir stebėjimas* (Bryman, 2016). Šie metodai ir jų naudojimo specifiką tyrime norima aptarti detaliau.

**Interviu:** Šiuo įrankiu buvo siekiama gauti kokybiškų duomenų apie tiriamąjį reiškinį. Norint gauti tyrimui reikšmingų duomenų, labai svarbus buvo tyrėjo atvirumas ir objektyvumas, gebėjimas atlikti giluminį interviu bei jo asmeninės savybės. Asmeninės savybės – tai gebėjimas paaiškinti informantams tyrimo tikslus, siekius, jo pobūdį, paaiškinti informantams jų vaidmenį tyrime ir užtikrinti, kad jie sąmoningai dalyvautų pačiame procese. Dėl to buvo skiriamas laikas individualiems pokalbiams, pateikiami tyrėjo kontaktai tolimesnei komunikacijai. Be to, buvo siekiama sukurti pokalbiui palankią aplinką, atsižvelgiant į informantų pageidavimus ir fizinės aplinkos tinkamumą bei saugumą. Pagrindiniai dalykai, kurie tyrėjo buvo apsvarstyti prieš interviu bei suformavo tam tikras gaires pokalbiui:

- *kas vyksta ugdymo proceso metu?* Svarbu suprasti, kokie yra pagrindiniai socialinio proceso elementai, jų bruožai ir savybės. Tai sudaro tiriamojo reiškinio esmę.
- Kaip atsiranda socialinis reiškinys (pradžia ir vystymasis)? Kaip dalyvių elgesys (veiksmai) jį konstruoja? Kokie tai dalykai, kokie veiksmai? Kas valdo šį procesą ir kaip? Kokie dalykai yra rekomenduotini kitiems asmenims, kurie dalyvauja šiame procese? Klausama apie tyrimo dalyvio asmeninę patirtį. Svarbu sužinoti ar jiems kada nors yra tekę dalyvauti procese.

Svarbu buvo ir tai, apie ką tyrimo metu buvo kalbama, kokie pokalbio metu gaunami duomenys išryškėjo. Tai, tyrėjo nuomone, būtini dalykai, siekiant visapusiško proceso atspindėjimo ir stengiantis išvengti subjektyvaus išankstinio tyrimo duomenų apribojimo ar atrinkimo. Tam tikra pokalbio struktūra yra būtina, tačiau nebuvo vengiama išplėstų, nukreipiančių klausimų. Esant poreikiui, kai pokalbio metu labai nukrypstama nuo tyrimo esmės, tyrėjas grąžindavo pokalbio eigą pageidautina linkme.

Interviu struktūra:

- Pasirengimas interviu: svarstymas apie tyrimo klausimus, galvojimas apie kalbos įvadą ir kaip palaikyti pokalbį. Šie klausimai išgryninami ir svarstomi nuolatinės lyginamosios analizės metu, sprendžiama, kokių duomenų reikia tolimesniam tyrimui; galvojama apie susitikimą ir pokalbį su tyrimo dalyviais (prisistatymas, tyrimo pristatymas, informacijos suteikimas, susitarimas dėl pokalbio laiko ir erdvės). Dalyvių sutikimo dalyvauti tyrime pasirašymas.
- Įvedimas į interviu: pakartotinis prisistatymas, tyrimo (esmės, tikslo, kitų svarbių detalių ir informantų vaidmens) pristatymas. Kadangi kai kurie informantai gali ne taip suvokti tiriamąjį reiškinį, kaip jis suprantamas šiame tyrime, reikėjo trumpai pristatyti tiriamąjį reiškinį, taip pat aptarti privatumo, konfidencialumo, etikos klausimus bei pakartotinai patikinti dėl duomenų anonimiškumo ir apsaugos.



- Interviu įgyvendinimas (angl., *intensive interview*) su informantais: pokalbis vyksta, atsižvelgiant į situaciją bei interviu turinį (informaciją), taip pat orientuojantis į prieš interviu tyrėjo apsvaistytas pagrindines temas arba pokalbio kryptis.
- Interviu baigimas: padėka, suteikiama informacija apie tai, kaip bus toliau naudojami gauti duomenys, pakartotinai primenami kontaktai, kad būtų galima bendrauti ateityje.

**Fokus grupė:** kaip atskiras būdas rinkti su tiriamuoju reiškiniu susijusius duomenis buvo naudojamas fokus grupės instrumentas. Buvo organizuota grupinė diskusija (pokalbis) (Bryman, 2012) apie tiriamąjį fenomeną (reiškinį). Remiantis A. Bryman (2012), fokus grupė nėra tas pats, kaip grupinis interviu, kadangi fokus grupėje yra organizuojama diskusija, iš kurios gaunami duomenys apie reiškinį. Grupinio interviu metodas – kiekvienas informantas turi galimybę pasisakyti, tačiau nėra reikalaujama, kad jie tarpusavyje diskutuotų. Tuo tarpu fokus grupės atveju – fasilitatorius ir, šiame tyrime, tyrėjas yra atsakingas už diskusijos temas pristatymą, pateikimą, grupės narių diskusijos moderavimą bei palaikymą, tai pat už duomenų rinkimo procesą (įrašymas, atmintinės pildymas apie neverbalią komunikaciją ir t.t.). Šis metodas yra specifiškas ir unikalus tuo, kad gali būti gauti duomenys, kurie arba patikslina interviu metu gautus duomenis, arba juos praplečia, arba pateikia kitaip, nauju aspektu. Būtent toks tyrimui reikalingų duomenų pobūdis buvo išryškintas, atliekant grindžiamosios teorijos analizę ir tolimesnę teorinę atranką. Kadangi fokus grupės dalyviai yra pakankamai homogeniškai atrinkti informantai, itin svarbi buvo galimybė stebėti grupės dinamiką, kalbant apie tiriamąjį reiškinį, taip pat girdėti skirtingas nuomones. Visa diskusija buvo fiksuota atmintinėse. Svarbu buvo ne tik tai, kas sakoma, tačiau ir tai, kas nutylima, kaip pateikiama informacija, kokia yra neverbalinė kūno kalba ir komunikacija. Visi dalykai, kuriuos buvo galima stebėti ir kurie, tyrėjo nuomone, buvo svarbūs tyrimui, buvo fiksuojami atmintinėse. Tyrime dalyvavo dvi fokus grupės: vienoje dalyvavo ugdytojai, kitoje – ugdytiniai.

Fokus grupių duomenų rinkimo instrumento naudojimo tyrime tikslas – gauti papildomų duomenų apie tiriamąjį reiškinį, kurie patikslina interviu metu gautą informaciją, ją papildo naujomis įžvalgomis. Buvo tikimasi gauti tyrimui reikšmingų duomenų, kurie padėtų surasti ir išskirti pagrindinį rūpestį ir centrinę kategoriją. Kaip ir atliekant interviu, pagrindiniai dalykai, diskusijos temos buvo apsvaistyti prieš surenkant fokus grupes ir jie tapo pagrindinėmis orientacinėmis fokus grupių temomis.

Pagrindinės fokus grupės temos:

- Diskusija apie socialinės rizikos veiksnius patiriančių suaugusiųjų šeimų narių neformaliojo ugdymo procesą: kuo jis pasižymi ir kaip jis organizuojamas (remiantis kiekvieno dalyvio asmenine patirtimi).
- Kuo pasižymi sėkmingas neformalaus ugdymo procesas? Kokie yra jo pagrindiniai bruožai? Kas padeda ir kas trukdo? Kaip siekiamia sutartų tikslų?
- Kas yra nesėkmingas ugdymo procesas ir kokie yra pagrindiniai jo bruožai.

Fokus grupės proceso struktūra:

- Pasirengimas fokus grupei: tyrimo klausimų ir temų diskusijai svarstymas bei numatymas (orientacinei diskusijai eigai palaikyti). Renkama grupė, susitinkama su galimais tyrimo dalyviais. Vyksta prisistatymas, tyrimo pristatymas, informacijos

teikimas, susitarimas dėl pokalbio laiko ir erdvės, sutikimo dalyvauti tyrime pasirašymas.

- Paruošiama fokus grupės aplinka. Buvo pasirinkta neformali aplinka: vienu atveju – jauki kavinė, kurioje buvo atskira atitverta erdvė fokus grupei. Kitu atveju buvo pasirinkta viešosios erdvės (bibliotekos) uždara aplinka. Buvo svarbu užtikrinti, kad žmonės galėtų jaustis patogiai, pakankamai neformaliai ir laisvai. Ugdytojų grupė buvo homogeniška pagal savo atliekamas funkcijas, demografinės charakteristikos skyrėsi, nors tai jokios reikšmės tyrimui neturėjo (formuojant grupę buvo apsvaistytas pavaldumo klausimas, ar vengta į grupę įtraukti vadovus, gerai pažįstamus žmones dėl galimos konformizmo rizikos). Atliekant fokus grupę su suaugusiais socialinės rizikos veiksnius patiriančių šeimų nariais buvo atsižvelgiama į jų motyvaciją ir pareikštą norą dalyvauti tyrime. Nors atliktame tyrime nebuvo tirta informacija pagal tyrimo dalyvių lytį ar kitas demografines charakteristikas, tačiau grupėje iš 4 dalyvių, buvo du vyrai ir dvi moterys. Grupę buvo siekta surinkti tokią, kurioje dalyviai vieni kitų nepažintų ir nebūtų susiaistinti giminystės ryšiais (siekiama gauti kuo įvairesnę informaciją).
- Dalyvių sutikimas sutartu laiku, palydėjimas į fokus grupės vietą ir, pradėjus fokus grupę, – tyrimo eigos ir turinio bei tyrimui skirto laiko ribų pristatymas, dalyvių pasisakymai apie jų santykį su tiriamuoju reiškiniu.
- Fokus grupės diskusijos moderavimas pagal iš anksto tyrėjo apsvaistytas temas, pastabų žymėjimas, grupės dinamikos stebėjimas. Diskusija buvo rašoma į garso įrašą, kuris vėliau buvo transkribuojamas.
- Fokus grupės užbaigimas, padėkojimas už dalyvavimą, pristatymas kaip bus naudojami duomenys. Kontaktų tolimesnei komunikacijai tikslinimas.

**Stebėjimas.** Domintis prieinama literatūra apie socialinių tyrimų metodologiją, rasta informacijos, kad stebėjimas dalyvaujant ir etnografinis duomenų rinkimo būdas gali būti naudojami grindžiamosios teorijos tyrime (Holton ir Walsh 2017). Kita vertus, tyrėjas pats gali lanksčiau spręsti kokių duomenų rinkimo būdą ir kokius duomenis naudoti, remiantis „viskas yra duomenys“ principu (Glaser, 2001). Skirtumas tarp šių dviejų metodų yra tas, kad dalyvaudamas kaip stebėtojas, tyrėjas stebi vieną konkretų reiškinį (socialinį fenomeną ar procesą), kuris yra susijęs su aplinka ir stebimais žmonėmis ar žmonių grupe. Etnografinis metodas orientuotas į šiek tiek visapusiškesnį stebėjimą, dažnai stengiantis aprėpti net tiriamųjų nuostatas bei požiūrį, susijusius su tuo, kas yra „savime suprantama“ (angl., *taken for granted*) koncepcija, aplinkos savybes, socialinį kontekstą ir t.t. Atsižvelgiant į tai, kad etnografinis duomenų rinkimo metodas taip pat gali būti ir tyrimo metodologija, tyrime nuspręsta nepainioti šių sąvokų. Buvo įvardinta, kad atliktas duomenų rinkimas, remiantis stebėjimo metodu. Svarbus stebėjimo metodo aspektas – galimybė įsitraukti į natūralios aplinkos, kurioje stebimas tiriamasis reiškinys, kontekstą, tapti grupės elementu. Pagrindinis grindžiamosios teorijos atveju naudojamas stebėjimo metodo *tikslas* – rinkti duomenis, apibūdinti procesą bei atsakyti į reikšminius klausimus apie tai kas vyksta, kad būtų galima atlikti kodavimą, tarpusavyje lyginti epizodus bei epizodus lyginti su sąvokų charakteristikomis bei iškelti naujas kategorijas, kurios padėtų geriau suprasti procesą (Bryman, 2012).

Tyrimo atlikimo metu buvo svarstytas etiškumo principas, kadangi stebėjimo metodas kartais yra taikomas kitiems tyrimo dalyviams nežinant tyrėjo vaidmens. Nuspręsta visus procese dalyvaujančius asmenis informuoti iš anksto. Tačiau buvo svarstomas ir galima „iškreiptos“ informacijos pateikimo galimybė, kuri būtų dariusi įtaką nenatūraliai procese dalyvaujant tyrėjui. Siekdamas sumažinti tokią riziką atsiradimo galimybę, tyrėjas iš anksto buvo įsitraukęs į grupės gyvenimą (individualaus ugdymo proceso metu tiek ugdytinis, tiek ugdytojas buvo bendravę su tyrėju interviu metu). Grupinio ugdymo proceso atveju – tyrėjas prieš atlikdamas stebėjimą lankėsi dviejuose užsiėmimuose. Šių apsilankymų metu buvo rašomi užrašai, kurie buvo integruoti į stebėjimo metu gautą informaciją kaip vienas iš informacijos rinkimo ciklas. Tyrimo lauko užrašų epizodai pateikiami Priede Nr. 5. Dalyvaujant grupių užsiėmimuose buvo galimybė stebėti natūraliai vykstančius reiškinius, jų dinamiką bei proceso dalyvių tarpusavio santykius.

Naudojantis stebėjimo metodu buvo fiksuojamas individualus ir grupinis dalyvių elgesys; esminiai procesai ir struktūra; proceso dalyvių vaidmenys, įvardinamas kontekstas, kuriame vyksta stebimas reiškinys. Atmintinėse buvo fiksuojama tai, kas dalyvių ir tyrėjo manymu svarbu ir reikšminga. Stebėjimo metodas grindžiamoje teorijoje yra unikalus tuo, kad pagrindinis dėmesys yra skiriamas stebėti fenomeną, o ne aplinkos savybes (Najafi, Roudsari, Bahri ir Ebrahimofour, 2016).

Stebint buvo svarbu apsvarstyti tokius klausimus kaip:

- Kas vyksta? Kas yra stebima? Kaip būtų galima tai apibūdinti, remiantis jau surinktais duomenimis? Koks yra proceso (veiksno) pobūdis? Kaip vyksta procesas? Kaip tai vyksta?
- Kaip dalyviai organizuoja proceso metu stebimą veiklą? Kaip vyksta bendravimas? Koks turinys pateikiamas? Kaip jis pateikiamas? Kas yra atsakingas už proceso metu vykdomas veiklas?
- Į ką dalyviai kreipia dėmesį? Kokių klausimų klausia? Kokius metodus, žinias, įgūdžius veikėjai naudoja?

**Aplinka ir dalyviai.** Individualios ugdymo sesijos stebėjimas, trukęs 1 val. ir 35 minutes, buvo vykdomas vienos organizacijos socialinių paslaugų centro patalpose Vilniuje. Iš anksto buvo sutarta, kad tyrimo tikslais dalyvausime susitikime, tačiau į situaciją nesikišime. Vyras ir žmona iš socialinės rizikos veiksniais patiriančios šeimos atvyko į centrą susitikti su atvejo vadybininku. Pokalbis (konsultacija) vyko dėl identifikuotų tėvystės įgūdžių stokos ir vaiko nepriežiūros (apribotos tėvystės teisės). Stebėjimo metu buvo renkami duomenys (procesas buvo organizuojamas pagal iš anksto apsvarstytą ir aukščiau pateiktą strategiją) – siekta gauti informaciją, kuri padėtų atsakyti į rūpimus klausimus bei pasižymima papildoma informacija. Tyrimo dalyviams sutikus, buvo įrašomas garso įrašas.

Grupinis ugdymo užsiėmimas buvo įgyvendintas vienos Pietų Lietuvoje esančios organizacijos socialinių paslaugų šeimai padalinijje. Kaip jau minėta, iki visapusiško stebėjimo dienos (prieš dvi savaites iki jo), buvo lankytasi grupiniuose užsiėmimuose bei vedami tyrimo lauko užrašai. Tyrimo dalyviai iš anksto buvo informuoti apie tyrimo tikslą, tyrėjo ir informantų vaidmenį tyrime. Grupiniuose užsiėmimuose, kurios vedė atvejo vadybininkas, dalyvavo nuo 8 iki 11 suaugusiųjų socialinės rizikos veiksniais patiriančių šeimų narių.

Buvo stebimas procesas, rašomas garso įrašas, kuris vėliau buvo koduojamas ir analizuojamas. Tokiu pačiu būdu koduojama ir analizuojama informacija iš tyrimo lauko užrašų.

Priede Nr. 2. yra pateikiami epizodai iš gautų duomenų transkripcijos. Priede Nr. 3. – atvirojo kodavimo metu atlikto kodavimo pavyzdžiai.

**Etiniai tyrimo atlikimo klausimai.** Pagrindinis šio tyrimo etinis klausimas yra užtikrinti tyrimo dalyvių konfidencialumą ir gautų duomenų apsaugą. Sutikimo dalyvauti tyrime forma (angl., *concent form*), kurią pasirašo tyrimo dalyviai buvo taikoma kiekvieno interviu, fokus grupės ir stebėjimo metu. Ši forma užtikrina tyrimo dalyvių konfidencialumą ir numato duomenų apsaugos priemones. Taip pat buvo aptartos kitos saugumo sąlygos bei tyrėjo ir tyrimo dalyvio vaidmuo. Buvo paaiškinta, kad informacija bus kaupiama ir saugoma tyrėjo asmeniniame nešiojamajame kompiuteryje ir tik jis turės prieigą prie duomenų. Šios informacijos saugumas užtikrinamas saugos slaptažodžiais, naudojamais jungiantis prie paskyros kompiuteryje bei specialia programėle, kuri archyvuoja ir slaptažodžiu saugo elektronines bylas. Pasirašyta sutikimo forma užtikrina, kad informacija nebus perduodama tretiesiems asmenims jokiais atvejais, net jeigu tyrimo dalyvis sutiks. Tyrimo metu užtikrinimas anonimiškumas ir tyrime nebus teikiami duomenys, kurie sudarytų galimybę identifikuoti tyrimo dalyvius ar fizinę tyrimo atlikimo erdvę. Sutikimo formos yra saugomos atskirame aplanke, kiekvienai formai suteiktas ID kodas, kuris yra žinomas tyrėjui, tačiau kuris nesuteikia galimybės identifikuoti tyrimo dalyvių. Tokių griežtų apsaugos priemonių imtis buvo svarbu. Tai sutapo ir su naujuoju duomenų apsaugos reglamento įsigaliojimu.

Aptarta, kad tyrimo rezultatai bus prieinami kiekvienam tyrime dalyvavusiam asmeniui – tyrimo santrauka bus nusiųsta kiekvienam tyrimo dalyviui elektronine versija arba paštu. Kontaktiniai tyrėjo duomenys bus pateikti šios santraukos pabaigoje, kad tyrimo dalyviai galėtų susisiekti, gauti informaciją visais rūpimais klausimais.

**Tyrimo nauda ir jo ribotumas.** „Iškilusi“ grindžiamoji teorija padės geriau suprasti suaugusiųjų socialinės rizikos veiksnius patiriančių šeimų narių neformaliojo ugdymo reiškinį. Darbas su socialinės rizikos veiksnius patiriančiomis šeimomis ir suaugusiaisiais retai tapatinamas su neformaliojo ugdymu, nors pagal savo turinį ir keliamus tikslus visiškai atitinka jo apibrėžimą. Negalėdami aiškiai suprast tai, kas vyksta proceso metu, ugdytojai neturi galimybės reflekyviai pažvelgti į savo praktiką, tikslingai taikyti suaugusiųjų neformaliojo ugdymo metodų bei modeliuoti savo praktiką. Formaliojo pobūdžio grindžiamoji teorija suteiks žinių neformaliojo ugdymo procese dalyvaujantiems subjektams tiek apie patį procesą, tiek apie galimybes šiame procese naudoti skirtingas priemones, siekiant įgyvendinti ugdymo tikslus.

Taip pat konceptualiai ir pritaikomai praktikoje apibūdintos proceso ypatybės, kurios vienaip ar kitaip lemia ugdymo proceso rezultatus, gali būti naudojamos kaip priemonė tolimesnei šios srities neformaliojo ugdymo praktikos raidai. Pagal pateiktas rekomendacijas praktikai galės modeliuoti ugdymo proceso pokyčius, efektyviau spręsti problemą dėl priverstinio dalyvių dalyvavimo ugdymo programose. Teorija pagal ugdymo proceso turinio parametrus taip pat leidžia numatyti, kokia kryptimi pasuks ugdymo procesas, kokie bus jo rezultatai. Naudojantis teorija taip pat galima suprasti, kokie pakeitimai ugdymo turinio praktikoje gali ir turi būti vykdomi, siekiant laukiamo rezultato.

Kaip galimas tyrimo ribotumas yra išskiriamas tyrėjo, atlikusio grindžiamosios teorijos tyrimą, nepatyrimas, negebėjimas visiškai atsiriboti nuo išankstinių vertinimų bei teorinio jautrumo principo pažeidimų. Kita vertus, atliekant tyrimą gali kilti ir kitokių problemų – tyrimo dalyvių subjektyvios patirties iškraipymas, stengiantis „atsakyti teisingai“, taip, kaip „reikalauja teorija“, arba taip, kaip nori tyrėjas. Šiam ribotumui įveikti buvo būtinas tyrėjo gebėjimas efektyviai organizuoti interviu bei naudoti kitus duomenų rinkimo būdus. Kaip galimas rizikos mažinimo instrumentas – išskirtinai nuoseklus grindžiamosios teorijos struktūros ir principų laikymasis, teorinis jautrumas ir atvirumas duomenims.

Pradiniame duomenų analizės etape, atlikdamas kodavimą, tyrėjas sutriko dėl dviejų skirtingų, tačiau vienodai reikšmingų kategorijų ryškėjimo, kurios galėjo daryti įtaką, stengiantis teisingai taikyti grindžiamosios teorijos strategiją. Tyrėjo pasirinkimas, tuo metu atsiriboti nuo ugdytojų teikiamų duomenų ir koncentruotis ties ugdomaisiais, buvo grindžiamas emocijomis, nebūtinai teoriniu jautrumu. Kita vertus, šis koncentravimas padėjo susitelkti dėmesį ir išryškinti pagrindinę kategoriją, tai sudarė galimybę eiti link atrankinio kodavimo pradžios. Atlikus tolesnę duomenų analizę vėl buvo grįžta prie jau anksčiau iš ugdytojų gautų duomenų analizės, epizodai buvo lyginami su išryškėjusių sąvokų charakteristikomis. Laikantis principo „viskas yra duomenys“ tai galėtų būti teoriškai teisingas pasirinkimas, nes toliau renkant duomenis buvo pasiektas teorinis duomenų prisotinimas. Tiesa, visuomet lieka klausimas, – ar toks duomenų analizės būdas nebuvo jų „*pritraukimas*“. Kaip tokią riziką mažinantis veiksnys, minėtinas grindžiamosios teorijos procedūrų išlaikymas ir orientacija į šios strategijos pagrindinių principų realizavimą.

**Tyrimo patikimumas.** Grindžiamosios teorijos patikimumas gali būti siejamas su patikimumo vertinimo kriterijais kokybiniame tyrime. V. Venkatesh, S. Brown ir H. Bala (2013) siūlo vertinti dizaino validumą (paaiškinimo validumas, perkėlimas ir tikimybė); analitinį validumą (teorinis validumas, patikimumas, susietumas ir tikėtinumas); išvadų validumą (interpretacinis validumas ir patvirtinimas). Taip pat klasikinėje grindžiamosios teorijoje galima remtis B. Glaser (1992) suformuluotomis tyrimo patikimumo vertinimo schemomis. Grindžiamoji teorija nėra patikrinama teorija, ji yra suprantama kaip išskylantis suvokimas. B. Glaser (1992) pateikia keturias grindžiamosios teorijos kokybės vertinimo priemones ir orientacinius klausimus, į kuriuos atsakydamas tyrėjas gali įvertinti atlikto tyrimo patikimumą.

Grindžiamoji teorija bus patikima, jei atitiks *dermės (fit)*, *technologiškumo (workability)*, *aktualumo (relevance)* bei *pritaikomumo (modifiability)* principus (Glaser, 1992).

*Dermė* yra pasiekama atlikus nuolatinę lyginamąją analizę ir kai ji yra siejama su atsakymu į klausimą: *ar sąvoka pakankamai gerai apibūdina duomenų bruožus, kuriuos siekiama konceptualizuoti?* Atlikto grindžiamosios teorijos tyrimo atveju galime teigti, kad tyrimo sąvokos tinkamai dera su empiriniais duomenimis bei atspindi jų prigimtį. *Dermė* buvo užtikrinta atlikus nuolatinę lyginamąją analizę ir laipsniškos dedukcijos būdu išgryninus bei konceptualizavus sąvokas. Šios sąvokos taip pat buvo validuojamos, lyginamos su egzistuojančių ugdymo teorijų pateikiamomis konceptualiomis idėjomis ir bruožais.

*Technologiškasumas.* *Ar sąvokos bei hipotetiniai ryšiai, kuriais jos yra susaistytos pakankamai išsamiai apibūdina kaip spręsti pagrindinio rūpesčio iššūkį?* Atsižvelgę į atliktą sąvokų validavimą kitų teorinių perspektyvų ir požiūrių atžvilgiu, galime daryti išvadą, kad sąvokų

hipotetiniai ryšiai tikrai patikimai atspindi procese, sprendžiant pagrindinio rūpesčio – privestinio dalyvavimo, problemą.

*Aktualumas.* Tyrimas bus svarbus, jeigu jis yra svarbus visiems su tiriamuoju reiškiniu susijusiems subjektams. Jeigu orientuotumės į tokį reiškinį, kuris yra aktualus tik vienam ar keliems mokslinės akademinės bendruomenės nariams, tai toks tyrimas nebūtų aktualus. Aktualumas, kaip ir gerosios tyrimo sąvokos, sukelia „užkabinimo“ (*instant grab*) jausmą. Atliktas tyrimas iš tiesų yra aktualus, kadangi pateikia atsakymus į daugelį klausimų, kurie aktualūs šios srities praktikams ir mokslininkams. Iki šiol nebuvo atlikta tyrimų, nėra „iškeltų“ neformaliojo ugdymo grindžiamųjų teorijų, kurios galėtų paaiškinti socialinės rizikos veiksnius patiriančių suaugusių šeimų narių neformaliojo ugdymo procesą ir su juo susijusius iššūkius.

*Pritaikomumas.* Tai labai svarbus tyrimo aspektas. Nors grindžiamoji teorija negali būti patikrinta (kaip atlikus įprastus tyrimus) ir negali būti nei teisinga, nei klaidinga, tačiau ji gali būti modifikuojama ir taip gaunami nauji duomenys (Holton ir Walsh, 2017). Svarbu atkreipti dėmesį, kad iškilusi grindžiamoji teorija buvo analizuojama ir lyginama su egzistuojančiomis teorijomis. Sąvokų ir konceptualių idėjų lyginimas su grindžiamosios teorijos sąvokomis, leido atlikti teorijos modifikavimo procedūras ir suformuluoti apibendrinimus dėl jos konceptų modifikavimo poreikio. Šiuo metu nėra pagrindo atlikti teorijos modifikavimo, tačiau galima daryti išvadą, kad ši teorija nepakankamai atspindi individualius ugdymo proceso dalyvių kognityvinius ir psichologinius procesus.

Verta prisiminti, kad gera teorija gali paaiškinti kas vyksta bei numatyti kas įvyks bei, tam tikrais atvejais, pasiūlyti ką galima daryti (Bacharach, 1989) „*Įtraukiančio santykio socialinės rizikos veiksnius patiriančių šeimų narių neformaliojo ugdymo grindžiamoji teorija*“ konceptualiai paaiškina, kas vyksta neformaliojo ugdymo proceso metu – sprendžiant privestinio dalyvavimo iššūkių ugdymo proceso metu yra pasitelkiamas įtraukiantis santykis, kuris, atsižvelgiant į ugdymo proceso turinio charakteristikas (parametrų blokus) bei jų vietą dinamikos ašyje, gali formuoti teigiamą arba neigiamą proceso kryptingumą, judant teigiamo arba neigiamo ugdymo rezultato poliaus link. Atmetimo ciklas yra siejamas su rigidiškumo rezultatu ir yra neigiamas ugdymo proceso polius. Nukreipiantis sąmoningumas siejamas su pokyčio rezultatu ir yra teigiamas ugdymo proceso polius.

**Tyrėjo santykis su tyrimu ir jo vaidmuo:** šio mokslinio darbo autorius daugiau nei 14 metų dirba su asmenimis ir šeimomis iš socialinę atskirti ir socialinę riziką patiriančių grupių – daug laiko skiria socialinės rizikos veiksnius patiriančioms šeimoms bei jose augantiems vaikams. Ilgainiui, dirbdamas praktinį darbą, organizuodamas socialinių ir ugdymo paslaugų teikimą bei įgyvendinimą, koordinuodamas įstaigų ir specialistų komandų darbą, taip pat ir mokslinį tiriamąjį, akademinį darbą – rengdamas būsimus socialinius darbuotojus bei socialinius pedagogus (tiek formaliai, tiek neformaliai bendraudamas su socialinės rizikos veiksnius patiriančių šeimų nariais, jų aplinkos asmenimis, kitais specialistais, studentais) pastebėjo reiškinį, kurį, apibendrinus išsakytas patirtis, galima įvardinti kaip „*Specialistų bejėgiškumo jausmas, sutrikimas ir negebėjimas organizuoti ugdomojo darbo, adekvačiai reaguoti į proceso dalyvių savybes, jų priešinimąsi ir motyvacijos stoką; bei darbo prasmės pojūčio netekimas, ugdant suaugusius socialinės rizikos veiksnius patiriančių šeimų narius ir siekiant pokyčio jų situacijoje*“. Specialistai taip pat neretai autoriui įvardina



ugdymo procese kylančius iššūkius, kurie yra susiję su „piktybiškais ir nieko nenorinčiais“ ugdymo proceso dalyviais. Jie išskiria: „*suaugusių socialinės rizikos veiksmius patiriančių šeimų narių abejingumą ir pasyvų pasipriešinimą dalyvauti ugdymo procese*“.

Autoriui praktinio ir akademinio darbo kontekste kilo klausimų, susijusių su pamąstymais apie šiuos darbo su suaugusiaisiais socialinės rizikos veiksmius patiriančiais asmenimis aspektus, subjektyvias specialistų įvardinamas patirtis bei išgyvenimus ar neigiamus jausmus dėl neįgyvendinamų proceso tikslų, rezultatų ir nepasitenkinimo savo darbu. Tiksliau įvardinant – teigiamų rezultatų, kaip darbo išraiškos, stokos: „*taip, atrodo dirbi ir stengiesi, juk tam ir mokeisi, ir profesiją tokią pasirinkai..., o rezultato nėra... Niekas nevertina šio darbo...*“. Be abejonės, tikrai nėra pagrindo suabsoliutinti tokių patirčių bei manyti, kad kiekvienam ugdytojui kyla tokios pačios problemos, kiekvienas išgyvena panašius jausmus, kol neatlikti išsamūs moksliniai tyrimai. J. Šinkūnienė ir A. Katkonienė (2010) yra apžvelgusios socialinių darbuotojų motyvacinius veiksmius, aptarusios organizacijos mikroklimatą ir gaunamą naudą. R. Bubnys ir D. Petrošūtė (2008) tyrė, kaip socialiniai pedagogai ir socialiniai darbuotojai vertina savo darbą įvairiais aspektais, taip pat ir santykius su klientais. Tyrimas atskleidė, kad daugiau nei pusė tyrime dalyvavusių specialistų įvardino, jog klientai yra nedėkingi, ir net trečdalis įvardino, jog vis dažniau tenka bendrauti su agresyviais ir nevaldomais klientais (Bubnys ir Petrošūtė, 2008). Tačiau šie duomenys nėra nauji ir nebūtinai tiesiogiai atspindi šiame tyrime dalyvaujančiųjų patirtis.

Galima laikytis ir tokios pozityvios nuostatos tiriamojo fenomeno atžvilgiu, kurią išsakė viena tyrimo dalyvė: „*taip, kaip galime nemokėti skaityti ar rašyti, mes galime nemokėti gerai sutarti su kitais, rūpintis savo vaikais, gyventi gyvenimo be alkoholio ir smurto, nes viso to mums nepavyko išmokti. Nepavyko, kadangi, galbūt mus supusioje socialinėje aplinkoje, kurioje augome, nebuvo žmogaus ar žmonių, kurie galėtų tapti pavyzdžiu, iš kurių galėtume išmokti ir perimti tam tikrą elgseną ir įgūdžius. Viso to jiems reikia išmokti taip pat, kaip išmokti vaikščioti ar skaityti...*“ . Arba: „*Nejaugi galima tikėtis, kad tuo kuom tapome ir ką išmokome per savo 20 – 30 ar 40 metų gyvenimo kelią yra lengvai ir paprastai pakeičiama. Nejaugi tikrai galime manyti, kad kažkas kitas lyg iš dangaus nužengęs ir pro duris įjėjęs į socialinės rizikos veiksmius patiriančių šeimų gyvenimą. Iš jiems visiškai svetimos aplinkos – ims ir staiga pakeis jų mąstymą bei sąmonę, o žmogaus elgsena pasikeis būtent taip, kaip mes to norime?*“. Tačiau tai tėra subjektyvios neformaliojo ugdymo proceso dalyvių mintys, o labiau klausimai, kuriuos sau kėlė ir tyrimo autorius. Tai susiję su pastangomis suprasti bei suvokti, kodėl, nepaisant daugybės įvairių teorinių rekomendacijų, metodų ir programų, vadovėlių ir kasdienių specialistų pastangų, nuolatos patenkame į situacijas, kai girdime sakant: „*nepavyko, pavargau, nežinau ką daryti, nežinau ką daryti kitaip, nenoriu, negaliu ir t.t.*“. Nenorom kyla mintis, kad galbūt tikrai šį procesą suvokiame ir suprantame ne taip, kaip yra iš tiesų? Gal jis visai ne toks, koks mums atrodo? Nepaisant išsilavinimo, nuolatinio kvalifikacijos kėlimo, domėjimosi darbo metodais bei jų taikymu praktikoje, autoriui teko pripažinti, kad neturi pakankamai žinių, kurios padėtų suprasti tiriamąjį reiškinį. Mokslinė literatūra nepateikia vienareikšmiško atsakymo, reikia ir vėl ieškoti pasirinkimo mokslinių teorijų labirintuose. Šios srities moksliniai tyrimai yra pakankamai menki, jų duomenys nepateikia atsakymų į visus kylančius klausimus. Atrodo, kad iškilo situacija, kurioje reikia naujo požiūrio, nuodugnaus ir kruopštaus tyrimo, kad būtų gauti atsakymai

į rūpimus klausimus. Būtent šios mintys bei pamąstymai ir tapo atspirties tašku autoriaus tyrimui. Akstinas naudoti grindžiamosios teorijos prieigas – siekis geriau suprasti, apibrėžti ir paaiškinti suaugusių socialinės rizikos veiksnius patiriančių šeimų narių neformaliojo ugdymo procesą, rasti pagrindinį šio reiškinių rūpestį, jį moksliskai abstrahuoti ir, rašant teoriją, susieti su sąvokomis, kylančiomis iš empirinių duomenų, bei konceptais ar juos apibūdinančiomis kategorijomis. Vedamas tokio noro bei stengdamasis atsiriboti nuo vidinio subjektyvumo, autorius įėjo į tyrimo lauką, vildamasis gauti atsakymus į rūpimus klausimus bei išspręsti vidinę dilemą, kuri bene kasdien kyla daugeliui šioje srityje dirbančių specialistų.

Kita vertus, turėdamas pakankamai žinių apie patį suaugusiųjų socialinės rizikos veiksnius patiriančių šeimų narių neformaliojo ugdymo reiškinių, išmanydamas darbo su šiais žmonėmis specifika, autorius galėjo lengvai įeiti į tyrimo lauką bei atlikti grindžiamosios teorijos tyrimą. Atliekant tyrimą itin svarbus yra autorius, kaip tyrėjo, vaidmuo, kuris turi būti teoriškai jautrus, nešališkas ir objektyvus visuose tyrimo etapuose – tiek iki tyrimo pradžios, tiek pirmą kartą eidamas į tyrimo lauką, tiek rinkdamas ir analizuodamas duomenis, tiek padėdamas teorijai iškelti kategorijas ir jas jungdamas į empiriniais duomenimis paremtą grindžiamąją teoriją. Kaip teigia B. Glaser ir A. Strauss (1967), „teorija iškyla“ pati, tačiau tyrėjo paskirtis – būti ta grandimi, kuri jungia išskylančias kategorijas bei ryšius į visumą bei konceptualizuoja išskylančią teoriją.



### 3. GRINDŽIAMOSIOS TEORIJS TYRIMO STRATEGIJOS ĮGYVENDINIMAS ATLIEKANT TYRIMĄ

Šioje mokslinio darbo dalyje aptariamas tyrėjo kelias link grindžiamosios teorijos iškilimo, analizuojami tyrimo metu įgyvendinti tyrimo proceso veiksmai, siekiant galutinio tyrimo rezultato: empiriniais duomenimis grįstos teorijos, kaip atskirų jos elementų tarpusavio ryšių, atskleidimo. Tai pat aprašomi tyrimo eigoje iškilę klasikinės grindžiamosios teorijos parametrai, aptariami jų bruožai bei specifika. 3.1 dalyje aprašomas tyrėjo vaidmuo prieš pradėdant grindžiamosios teorijos tyrimą. 3.2 dalyje aprašomas pagrindinių grindžiamosios teorijos parametrų iškilimas bei aptariamos jų charakteristikos. 3.3 dalyje detalizuojamas teorinio kodavimo procesas, kaip būdas susieti iškilusius ryškėjančios teorijos elementus į visumą.

#### 3.1. Pasiruošimas grindžiamosios teorijos tyrimui: tyrėjo vaidmuo

**Pasirengimas atlikti tyrimą.** Kaip aptarta šio mokslinio darbo pradžioje, siekiant atsakyti į tyrimo probleminį klausimą, buvo atliktas kokybinis tyrimas, paremtas klasikine grindžiamosios teorijos metodologija. Šioje tyrimo strategijoje yra orientuojamasi į empirinių duomenų „iškeliama“ teoriją, kurios esmė – teoriškai jautraus tyrėjo santykis su tyrimo duomenimis ir jo gebėjimas padėti teorijai „iškilti“ (Glaser ir Strauss, 1967, Glaser, 1978, Glaser, 1992). Iš pat pradžių tyrėjas laikėsi visų klasikinės grindžiamosios teorijos reikalavimų. Itin svarbus tyrime yra tyrėjo objektyvumas ir atsirbojimas nuo bet kokių išankstinių vertinimų, žinių apie tiriamąjį fenomeną (Glaser ir Strauss, 1967), todėl, siekiant įgyvendinti šį principą, buvo atsakyta ikityriminės literatūros analizės, kuri būtų susijusi su tiriamuoju reiškiniu. Kita vertus, tyrėjas, siekdamas geriau suprasti klasikinės grindžiamosios teorijos naudojimo socialiniuose tyrimuose specifika ir kruopščiai įgyvendinti esminius reikalavimus, atliko nuodugnią prieinamos mokslinės šios srities literatūros analizę. Taip pat buvo analizuojama mokslinė literatūra, kuri padėjo apsibrėžti tyrime vartojamas sąvokas. Įsivardinta, kad klasikinės grindžiamosios teorijos tyrimo strategija yra tinkamiausia, norint atlikti apibrėžto tiriamojo reiškinio mokslinį tyrimą, kadangi klasikinė grindžiamoji teorija, mokslininkų nuomone, ypač tinkama tose tyrimų srityse, kai apie tiriamąjį reiškinį trūksta mokslinių žinių arba jis nėra pakankamai iširtas (Bryman, 2012). Kita vertus, tiriamojo reiškinio negalima iki galo suprasti ir paaiškinti, naudojantis egzistuojančiomis teorijomis, tyrimais ar praktika, kadangi išsamesnių tyrimų apie suaugusiųjų socialinės rizikos veiksnius patiriančius ugdomuosius nėra. Nepaisant to, kad Lietuvoje ir kitur pasaulyje, suaugusius, socialinės rizikos veiksnius patiriančių šeimų narius, siekiama ugdyti, diegiant socialinius, tėvystės ir kitus įgūdžius, norima daryti įtaką jų elgsenai ir nuostatų pokyčiams, „teikti šeimai reikalingą informaciją ir žinias, ugdyti tėvystės įgūdžius, socialinius įgūdžius, skatinant glaudesnę šeimos santykį su socialine aplinka, organizuoti šeimų pagalbos sau grupes, kitą prevencinę pagalbą ir kt.“ „jei šeima, įgyvendinus pagalbos planą, pradėjo keisti savo elgesį ir rūpintis savo vaiko saugumu, auklėjimu ir priežiūra...“ (LR Atvejo vadybos tvarkos aprašas, 2018), konkrečios informacijos apie šį pokyčių ir intervencijos teorinių modelių taikymą tikslinei grupei neaptinkama. Todėl yra

susidariusi situacija, kurioje įstatymo numatyta tvarka (LR vaiko teisių pagrindų įstatymas, 2017) įtvirtinamas tikslinės grupės suaugusiųjų ugdymo poreikis, tačiau trūksta tiek mokslinių, tiek praktinių žinių apie šio ugdymo proceso įgyvendinimą. Grindžiamoji teorija, siūlo sisteminių būdą, kaip analizuojamus empirinius tyrimo lauko duomenis konceptualizuoti į duomenimis grįstą teoriją (Glaser ir Strauss, 1967). Tyrėjas laikėsi nuomonės, jog grindžiamoji teorija padės paaiškinti suaugusiųjų socialinės rizikos veiksmus patiriančių šeimų narių neformaliojo ugdymo fenomeną bei atskleisti, kaip iš tiesų šis procesas yra įgyvendinamas.

Nuo 2014 12 mėn. iki 2015 12 mėn. buvo nuodugniai studijuojamos socialinių tyrimų strategijos, ypač mokslinė literatūra apie grindžiamąją teoriją. Tuo pačiu metu buvo siekiama apibūdinti bei išsigryninti tiriamąjį fenomeną, kaip socialinį reiškinį ar procesą. Todėl buvo analizuojamos ir apibrėžiamos su juo susijusios sąvokos. *Suaugusių socialinės rizikos veiksmus patiriančių šeimų neformaliojo ugdymo proceso* objektas buvo išskaidytas dalimis, siekiant apibrėžti kiekvieną iš jo komponentų. Socialinės rizikos veiksmus patirianti šeima, suaugęs ugdytinis, neformalusis ugdymas ir kitos sąvokos buvo konceptualizuojamos taip, kad eidamas į tyrimo lauką tyrėjas turėtų kaip įmanoma aiškesnį tiriamojo reiškinio apibrėžtumą. Kaip jau yra aptarta anksčiau, grindžiamosioje teorijoje yra laikomasi nuostatos, jog išankstinis tiriamojo reiškinio suvokimas ir turimos jo aiškinimo prielaidos, yra nesuderinami su šio tyrimo strategija. Todėl, viso tyrimo metu, tyrėjas stengėsi išlikti teoriškai jautrus, atsiriboti nuo išankstinio reiškinio vertinimo ir interpretavimo bei išlaikyti klasikinės grindžiamosios teorijos struktūrą. Apie šį siekį (tyrimo metu atliekant teorinę atranką, analizuojant duomenis, ryškėjant grindžiamosios teorijos bruožams, jos parametrus ir savybėms bei jų tarpusavio ryšiams) buvo nuolat mąstoma ir rašoma tyrėjo atmintinėse:

*„Svarbu, kad tai nebūtų mano interpretacija ir manipuliavimas duomenimis. Svarbu laikytis procedūrų ir GT reikalavimų. Nuosekliai rinkti ir tuo pat metu analizuoti, lyginti ir radus panašumų juos susieti, o nereikalingą, nesusijusią informaciją, sąvokas, tiesiog palikti nuošalyje...“*

Pradiniame tyrimo etape, prieš pradėdamas empirinių duomenų rinkimą, literatūros skaitymas apie grindžiamosios teorijos strategiją, jos procedūrų ir reikalavimų suvokimas bei savirefleksija apie savo, kaip tyrėjo, pasirengimą pradėti tyrimą, buvo pagrindinis uždavinys. Siekis būti kuo įmanoma atviresniam ir pastebėti empirinių duomenų teikiamą informaciją, susijusią su tyrimo objektu, turėjo paruošti, kad tyrėjas būtų pakankamai teoriškai jautrus (Glaser ir Strauss, 1967) prieš pradėdamas tyrimą. Taip pat buvo apmąstomi ir keliami tyrimo klausimai: kas vyksta tiriamojo proceso metu? koks yra pagrindinis iššūkis, kurį siekiama spręsti šiame procese? kaip jis yra įgyvendinamas? Šie klausimai lydėjo tyrėją į tyrimo lauką. Taigi į tyrimo lauką buvo einama įsisažmoninus, kad grindžiamosios teorijos prieiga yra ir pačios teorijos atradimo metodologija, t. y., suvokus, kad šio tyrimo pagrindinis tikslas yra iškelti teoriją, kuri remtųsi tiriamo proceso metu rastais empiriniais duomenimis. Svarbu suprasti tai, kad tyrėjas eina į tyrimo lauką ir tiria pasirinktą sritį (šiuo atveju, neformalųjį suaugusiųjų socialinės rizikos veiksmus patiriančių šeimų narių ugdymo fenomeną), leisdamas pagrindiniams proceso dalyviams reikšti savo rūpesčius (angl., *concerns*) arba susirūpinimą keliančius pastebėjimus dėl tiriamojo fenomeno. Tai padeda vystyti ir iškelti (angl., *emerge*)

pagrindinę problemą, kurią siekiama spręsti proceso metu. Šios problemos arba rūpesčio konceptualizavimas tampa grindžiamosios teorijos pagrindu, kai yra paaiškinama, kaip šis rūpestis arba problema yra įgyvendinama, sprendžiama arba valdoma (Chametzky, 2016, Holton ir Walsh, 2017).

Prieš pradėdamas duomenų rinkimo ir analizės tyrimo etapą, teoriškai jautrus ir atviras tyrėjas, atlikęs tiriamojo reiškinio sąvokų konceptualizaciją, turėjo nuspręsti, kokių duomenų reikia tyrimui, kur ir kaip jų gauti (Glaser, 1978). Tyrimas šioje stadijoje perėjo į kitą – atvirojo kodavimo etapą.

### 3.2. Atvirasis kodavimas - pagrindinių teorijos parametrų iškilimas

**Teorinė atranka ir duomenų rinkimas.** Remiantis klasikinės grindžiamosios teorijos principais, šiame tyrime buvo naudojama *teorinė tyrimo* dalyvių atranka (Glaser ir Strauss, 1967). Tokiu atveju, anot B. Glaser ir A. Strauss (1967), tyrėjas pats nusprendžia kokių duomenų reikia tyrimui ir kaip juos rinkti. Kadangi suaugusiųjų socialinės rizikos veiksmus patiriančių šeimų narių neformaliojo ugdymo procesas buvo apsibrėžtas kaip sąveika tarp suaugusiųjų socialinės rizikos veiksmus patiriančių šeimų narių ir jų ugdytojų bei kitų ugdymo procese dalyvaujančių specialistų, empirinių duomenų rinkimo pradžioje reikėjo nuspręsti, kaip pradėti rinkti duomenis. Tyrėjo nuomone, centrinė ašis ir galutinis naudos gavėjas, organizuojant neformaliojo ugdymo procesą, yra ugdytinis. Todėl buvo nuspręsta pradėti tyrimą, kaip tikslinę grupę ir pirminį duomenų rinkimo šaltinį pasirinkus suaugusiuosius socialinės rizikos veiksmus patiriančių šeimų narius. Duomenų rinkimo instrumentu buvo pasirinktas nestruktūruotas interviu. Viena vertus, buvo siekiama išsiaiškinti, kas vyksta neformaliojo ugdymo proceso metu. Kita vertus, buvo norima suprasti, kas kelia susirūpinimą tyrimo dalyviams bei kaip šie dalykai yra sprendžiami ir įgyvendinami proceso metu. „*Prašau papasakokite, ką jus veikiate susitikę su savo šeimos atvejo vadybininku... Sakėte, kad nenorite bendrauti, pasakoti jam apie save, kaip jus tai parodote, pasakote... Kas tuo metu vyksta?*“ (nestruktūruoto giluminio interviu klausimų ištrauka).

Kaip jau yra aptarta anksčiau, bene svarbiausias duomenų analizės grindžiamosios teorijoje bruožas yra nuolatinės lyginamosios analizės procesas (Glaser ir Strauss, 1967). Galima sakyti, kad empirinių duomenų rinkimo etapas buvo pradėtas nuo atvirojo kodavimo, kai buvo gauti pirmieji duomenys ir atlikta nuolatinė lyginamoji analizė ir iš turimų duomenų buvo išskirti pirmieji duomenų epizodai. Šiems epizodams, pagal tam tikrus jų bruožus, buvo priskiriamas požymis arba indikatorius (kodas). Kadangi kiekviename empirinių duomenų epizode gali būti išskirtas vienas ar daugiau sąvokų (kategorijų) apibūdinantis indikatorius (Glaser, 1978), todėl buvo stengtasi kruopščiai analizuoti gautus duomenis ir rasti juose atsispindinčius indikatorius. Šie indikatoriai apibūdina tam tikrą sąvokos charakteristiką ir dažniausiai yra skirstomas į *in vivo*, kai tiesiog įvardinama stebima realybė, arba *analitinį*, kuris paaiškina, kas vyksta, ir yra aukštesnės abstrakcijos lygio indikatorius (Holton ir Walsh, 2017). Pirmieji duomenys buvo įrašomi į garso įrašą, vėliau transkribuojami ir iškart atliekama šių duomenų analizė. Pasirodė, kad praktinis analizės įgyvendinimas – laikui imlus ir kruopštumo reikalaujantis procesas arba procedūra. Inter-

viu metu gauti duomenys buvo labai didelės apimties (kai kurie pokalbiai tęsėsi ilgiau nei 1,5 valandos). Tokie ilgi garso įrašai buvo transkribuojami, vėliau tekstai buvo skaidomi į epizodus ir analizuojami pagal klasikinės grindžiamosios teorijos reikalavimus. Epizodai buvo koduojami, kai kuriems iš jų buvo suteiktas daugiau nei vienas indikatorius. Indikatoriai buvo grupuojami ir priskiriami tam tikrai juos jungiančiai abstrakcijai – kategorijai. Taip buvo gauta išties nemažai skirtingų kodų, kurie, atliekant nuolatinę lyginamąją analizę, buvo tarpusavyje lyginami, stengiantis rasti panašumų bei išskirti pagrindinius juos jungiančius bruožus. Pirmųjų lyginamosios analizės ciklų metu atlikto kodavimo pavyzdžius galima matyti priede Nr 3.

B. Chametzky (2016), remdamasis B. Glaser (1978) išvalgomis, teigė, kad pirmieji kodai iškyla gana greitai ir jų, paprastai, būna gana daug. Iš visų, pirmiausiai iškilusių kodų, daug buvo *in vivo* kodų, kurie apibūdina procesus ar reiškinius tyrimo dalyvių žodžiais.

Lygiagrečiai nuolatinės lyginamosios analizės procesui, buvo vedami tyrėjo užrašai (atmintinės), o juose buvo kruopščiai fiksuojami visos išvalgos, idėjos ir pastabos apie gautus duomenis, jų analizę, kilusias mintys apie gautus kodus ir sąsajas tarp jų (Glaser ir Strauss, 1967, Simmons, 2010). Taip pat atmintinėse buvo apžvelgiamas paties tyrėjo kelias ir situacija, susidariusi grindžiamosios teorijos tyrimo metu.

Kaip jau buvo minėta anksčiau, gautų duomenų epizodams buvo suteikti indikatoriai (kodai), kurie paprastai yra sudaryti iš vieno arba dviejų veiksmažodžių (Holton ir Walsh, 2017). Tad kodai rodo tam tikrą veiksmą arba veiklą (Glaser, 1978, Chametzky, 2016, Holton, Walsh, 2017). Visgi, anot B. Chametzky (2016), šis veiksmazodis dažniausiai turėtų būti vadinamasis **gerundas** (angl., *gerund*), tai yra, anglų kalboje turintis *-ing* galūnę. Lietuvių kalboje toks žodis įgyja būdvardžio raišką ir nusako veiksmo ar proceso savybę, pvz., *ribojantis*. Pagal pobūdį gauti kodai buvo *in vivo* – „atsisakymas kalbėti“ arba *analitiniai* „požiūrio pokytis“. Epizodų indikatorius buvo galima tarpusavyje lyginti, bandyti juos susieti ir analizuoti jų pobūdį (Glaser, 1992). Dėl to reikėjo lyginti konkretaus epizodo turinį su kitų epizodų turiniu (Glaser, 1978).

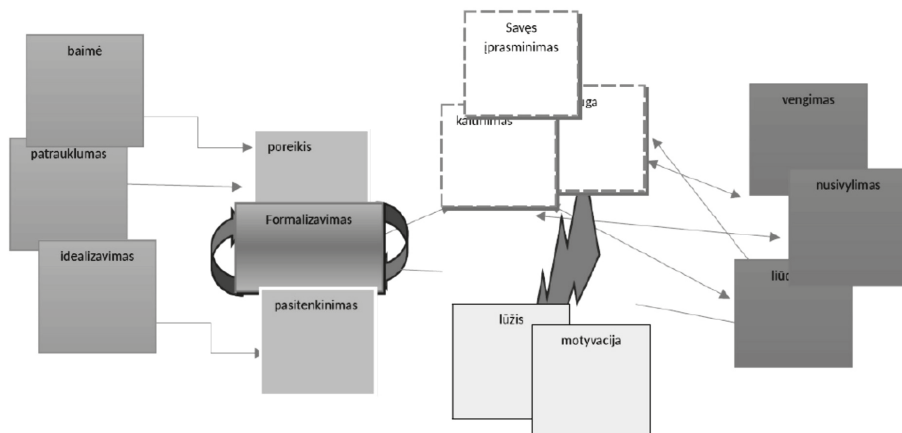
Iš karto, atlikęs du pirmuosius duomenų rinkimo ciklus (surinkęs duomenis iš ugdytinių ir atliktęs surinktų duomenų analizę), tyrėjas vėl grįžo į tyrimo lauką dėl to, kad gautų naujų duomenų ir procesas galėtų cikliškai kartotis tol, kol išryškės pagrindinis rūpestis bei centrinė kategorija (Glaser, 1978). Laikydamasis šio reikalavimo, tyrėjas nusprendė pasitelkti tokio pat pobūdžio interviu ir atlikti jį su ugdytojais. Buvo norima gauti papildomos informacijos ir ją lyginti su jau gautais duomenimis, tai yra, toliau atliekant atvirąjį kodavimą, buvo būtina epizodus lyginti su epizodais ir pagal savybes grupuoti kodus. Siekiant suprasti ir išgryninti tiriamojo reiškinio parametrus, informantai buvo klausiami iš esmės tų pačių dalykų, buvo pasirinkta panaši interviu tematika ir jos kryptis. Tam tikrais aspektais interviu turinys galėjo skirtis, priklausomai nuo gautų atsakymų ir būtinybės juos plėsti, tikslinti, gauti papildomos informacijos: „*gal galite papasakoti kaip vyksta Jūsų bendravimas, ką veikiate susitikimų metu? ...Jeigu jis, kaip sakote, nemotyvuotas, nenori bendradarbiauti – kaip tai sprendžiate, kas tada vyksta?*“ Kas kartą kai tyrėjas sprendė, kokių naujų duomenų reikėtų gauti ir kas juos galėtų teikti, palaipsniui buvo nuspręsta netranskribuoti viso teksto, laikantis „eilutė po eilutės“ kodavimo (Glaser 1978), bet tik atskiras teksto dalis. Tyrimo lauko užrašai skiriasi nuo tyrėjo atmintinių, nes pirmuoju atveju yra atliekama tam

tikra gautų empirinių duomenų santrauka (tyrimo metu), o antruoju atveju yra užrašomos tyrėjo mintys apie duomenų analizę. Tyrimo lauko užrašai yra santrauka tos informacijos, kuri buvo gauta stebėjimo, interviu ir fokus grupių metu (angl., *abbreviated notations*). Šie užrašai padeda tyrėjui pradėti konceptualizacijos procesą dar tyrimo lauke, kai yra išgirstama informacija apie galimą pagrindinį rūpestį bei pasižymimos pastabos apie tai, kaip šis rūpestis bus sprendžiamas (Holton ir Walsh, 2017). Atvirojo kodavimo metu buvo vengiama naudoti „Šešto C’s“ (Glaser, 1978) kodų šeimas, siekiant išvengti galimos šių kodų įtakos tyrimui. Tyrėjas pritarė B. Glaser (Glaser ir Holton, 2007) pastabai, kad nereikia taikyti vieno kurio nors konkretaus kodo (angl., *pet code*), nes tyrėjas pats turi rasti savo tyrimui tinkamus kodus. Minėtos kodų šeimos buvo panaudotos vėliau, kai buvo pradėjus atrankinis ir teorinis kodavimas.

Svarbu paminėti, kad atlikus pirmuosius 8 nuolatinės lyginamosios analizės ciklus (dalyvavo 4 ugdytojai ir 4 ugdytiniai, buvo naudojamas interviu duomenų rinkimo instrumentas), buvo nuspręsta atlikti grupės (5 asmenų) ugdytojų fokus grupę. Fokus grupės metodas buvo pasirinktas tikintis, kad dalyvaudami tikslingame pokalbyje apie tiriamąjį reiškinį, ugdytojai galės pateikti daugiau tyrimui reikalingų duomenų, padės atskleisti naujų bruožų, galinčių sietis su esamais duomenų parametrais. Fokus grupės klausimai buvo paruošti panašiu, kaip ir individualių interviu atveju, principu; tyrimo eiga – moderuojama pagal diskusijai parinktus klausimus. Toks informacijos rinkimo instrumentas buvo pasirinktas siekiant, kad tam tikri probleminiai klausimai būtų aptarti vienu metu ir aptarime galėtų dalyvauti daugiau informantų. Taip pat norėta koncentruoti dėmesį į probleminius klausimus: „*Kaip praktiškai įgyvendinate ugdymo procesą? Kaip sprendžiate sunkumus ir kokie jie yra? Kaip yra pasiekiamas laukiamas rezultatas ir kaip tai nutinka?*“ Šiame tyrimo etape buvo naudojamas nuolatinio lyginimo analizės metodas bei, tuo pat metu, buvo bandoma grupuoti išskylančius kodus pagal jų bruožus bei ypatybes, tačiau kilo neaiškumų dėl gautų ir konceptualizuojamų sąvokų bei jų savybių. Nors išskylančios sąvokos buvo grupuojamos ir skirstomos pagal panašius vyraujančius bruožus bei charakteristikas, tačiau proceso metu ėmė ryškėti, kad duomenys tarsi skyla į dvi skirtingas, nebūtinai tarpusavyje susijusias, dalis. Buvo bandyta sudėlioti šiuos kodus, kategorijas ir sąvokas į tam tikrą vieningą schemą, tačiau to padaryti nepavyko. Atrodė, kad kalbama apie du skirtingus procesus – ugdymą, kurį įgyvendina ugdytojai, ir ugdymąsi arba tai, kas vyksta su suaugusiaisiais socialinės rizikos veiksniais patiriančių šeimų nariais, kai jie yra įtraukiami į ugdymo procesą. Šis tyrimo metu išryškėjęs reiškinys atsispindi ir tyrėjo atmintinėse:

*„Keista... Čia kaip ir du skirtingi dalykai, skirtingi procesai apie kuriuos telkiasi gauti duomenys. Nepanašu, kad juos galima susieti tarpusavyje. Gal tiesiog reikėtų gilintis į ugdymąsi, o ne ugdymą? Atrodo, kad bandau tirti du skirtingus procesus. Gal reikia daugiau duomenų iš suaugusiųjų?“*

Taigi apdoroti duomenys išsiskyrė į skirtingus polius, o iškilusios sąvokos telkėsi ties dviem skirtingom kategorijom, kurios atrodė vienodai reikšmingos ir svarbios. Paveiksle Nr. 9 galima matyti tyrimo atmintinėse atvirojo kodavimo eigoje nubraižytą iškilusių grindžiamosios teorijos bruožų schemą.



Pav. Nr 9. Pradiniame duomenų tyrimo etape gautų bruožų schema. Sudaryta autoriaus, 2018 m.

Nuolatinės lyginamosios analizės metu ėmė ryškėti tam tikri epizodų indikatoriai, kurie atskleidė galimai kylančias grindžiamosios teorijos sąvokas, t.y., baimė, nepasitikėjimas, patrauklumas, idealizavimas, poreikis, pasitenkinimas, liūdis, motyvacija, savęs įprasminimas, kaltinimas, nusivylimas, vengimas ir kt. Bandant lyginti vienus indikatorius su kitais indikatoriais, buvo išskirtos ir sugrupuotos tam tikros sąvokos, kurias apibūdina tie indikatoriai, ir kategorijos, kurios jungia sąvokas. Tačiau, kita vertus, dar nebuvo išvelgta kokių nors nuorodų į bandančią kilti ar kylančią vieną centrinę kategoriją.

*„...gal tai formalizavimas? Formalių santykių palaikymas? Juk labai dažnai galima išgirsti, taip mums sako daryti, kitaip turime daryti... Bet kodėl čia baimė, nepasitikėjimas ir kitos sąvokos? Kaip jos padeda spręsti santykių formalizavimą?“*

Tuo metu gautas rezultatas dar labiau painiojo tyrėją, klampino jį tam tikrų turimų indikatorių, sąvokų ir kylančių kategorijų „liūną“, sunkino situaciją, nes nepavyko susieti turimų duomenų ir išskirti centrinės kategorijos.

*„Jei pagrindinis rūpestis būtų formalūs santykiai, tai kaip juos sprendžiame, kokie indikatoriai ir kategorijos padės to pasiekti? Aiškaus atsakymo nėra, kadangi ryškėja du skirtingi poliai – suaugusiųjų socialinės rizikos šeimos narių „neigiamos emocijos“ ir ugdytojų „pasitenkinimas“... Du skirtingi poliai, dvi skirtingos kategorijos, apie kurias lipidomos sąvokos. Tačiau jos niekaip nesprenžia atsiradusio pagrindinio rūpesčio, be to centrinė kategorija turi iš tiesų būti centrinė ir savyje netelkti skirtingų savybių ar krypčių.“*

Rašant atmintines buvo mąstyta, kaip keisti esamą situaciją. Taip pat ieškota atsakymo į klausimus, kaip elgtis, kokius duomenis pasirinkti, kad būtų galima išsklaidyti neapibrėžtumą ir pasiekti taip trokštamą rezultatą – iškelti pagrindinius grindžiamosios teorijos parametrus. Būtent dėl šios priežasties, tolimesniuose nuolatinės lyginamosios analizės cikluose, buvo nuspręsta nerinkti duomenų iš ugdytojų informantų bei sukoncentruoti ty-

rimą ir tirti tik iš ugdytinių gaunamus duomenis. Tuo metu centrinė kategorija dar nebuvo iškilusi, nebuvo apibrėžtas pagrindinis rūpestis, lyginimas buvo pirmoje – „epizodas su epizodu“ – stadijoje. Nepatyrimas tyrėją trikdė, kėlė dvejetas ir, atrodė, kad dėl tolimesnės tyrimo eigos prieitais akligatvis. Daug vėliau, jau atlikus tyrimą, buvo suprasta, kad sutrikimas ir išgyvenimas dėl galimai „nesėkmingo“ proceso buvo nepagrįstas. Tiesiog nebuvo pakankamai aišku ir nepavyko susisteminti bei tarpusavyje susieti iškilusių kategorijų dėl to, kad dar buvo surinkta labai mažai empirinių duomenų.

Viso atvirojo kodavimo metu, nuo pasiruošimo pirmiesiems duomenų rinkimo ir analizės ciklams iki pat centrinės kategorijos iškilimo, tyrėjas atmintinėse nuolat fiksavo mintis, veiksmus, apmąstymus, kurie padėjo priimti sprendimus, kaip toliau vykdyti tyrimą.

*„Ugdymas ar ugdymasis? Aišku, kad tai nėra tas pats, sąvokos skiriasi... Ugdytusi, jei savarankiškai į procesą įsitrauktų... o čia gaunasi, kad kažkas juos suburia, nusprendžia, kad reikia ugdytis. Vadinasi, tai yra ugdymas. Procesas, kuriame dalyvauja ir ugdytojai. Įdomu, kokie duomenys iš jų?“*

Taip pat atmintinėse buvo svarstoma, ką daryti su anksčiau gautais duomenimis, kurie buvo surinkti iš ugdytojų interviu ir fokus grupės.

*„Susikoncentruoti ir tyrime orientuotis tik į suaugusiuosius socialinės rizikos šeimų ugdymo proceso dalyvius? Prarastas laikas ir gauti nereikalingi duomenys? O gal vis tik aš kažko nesugebu suprasti? Kalbame apie tą patį dalyką, tik atrodo, kad jis nesulimpa į vieną, kaip tik ryškiai matosi skirtumai.“ „<...>tegu lieka tie duomenys, gal tai bus naudinga ateityje, lai ryškėja proceso parametrai, kažkur juk slepiasi ir rūpestis, yra ir centrinė kategorija. „<...>juk kažkada bus ir atrankinis kodavimas, tada atsisijos visi nereikalingi dalykai“*

Nenuostabu, kad pradiniam duomenų rinkimo ir analizės etape daugiausia sunkumų kilo dėl grindžiamosios teorijos tyrimo įgyvendinimo. Viena vertus, duomenų kiekis buvo iš tiesų didelis, tyrėjas stengėsi transkribuoti ir kruopščiai koduoti bei analizuoti visus tyrimo metu gautus duomenis, fiksuoti pastabas atmintinėse. Kitą vertus, iš duomenų gaunami indikatoriai dar nebuvo susieti tarpusavyje. Iš šios gausios transkribuotos informacijos buvo išskirta daug mažos abstrakcijos sąvokų bei epizodų indikatorių. Kita vertus, ne tik duomenų gausa, tačiau ir jos techninis analizavimo procesas buvo vienas iš sunkumų, kuriuos reikėjo įveikti tyrimo metu. Kaip jau buvo minėta anksčiau, nuolat analizuojant duomenis, pradėjo ryškėti duomenų segmentacija ir atrodė, kad gaunami duomenys telkiasi apie dvi skirtingas centrines ašis, galimas centrines kategorijas: ugdytojų *savęs įprasminimą* ir ugdytinių *išskirtą proceso formalizavimą*.

*„Na taip, visiškai beviltiška makalynė... Koks čia teorijos iškilimas, jei tai tik kažkokių sąvokų kratinys? Kaip tai teorijai apskritai iškilti?“*

Nors kilo problemų, tyrimas buvo tęsiamas. Toliau buvo nuosekliai studijuojama klasikinės grindžiamosios teorijos metodologija. Šiame etape, kilus problemai dėl gaunamų duomenų apimties valdymo, tyrėjas aptiko nuorodą, kur buvo pateiktas B. Glaser (1978) aprašymas apie duomenų rinkimo grindžiamosios teorijoje strategiją. Aprašytas „eilutė po



eilutės“ (angl., *line by line*) kodavimo principas bei tyrėjo naudoti „tyrimo lauko užrašai“ (angl., *field notes*). Buvo aiškinama, kaip susisteminti svarbios informacijos šaltinius, reflektvyviai svarstyta ar tikrai būtina transkribuoti ir analizuoti visą gaunamą informaciją. Juolab, kaip teigia J.A. Holton ir I. Walsh (2017): „*daugelis naujų tyrėjų – ypač doktorantūros studentai – yra skatinami įrašinėti ir transkribuoti interviu dėl to, kad galėtų pademonstruoti tariamą savo, kaip tyrėjo, gebėjimų plėtojimą ir, kuris reikalingas, norint atsiskaityti už studijų dalyką*“. Problema, kuri išryškėja taip apdorojant tyrimo duomenis yra ta, kad „*daugeliu atvejų taip apdorojami duomenys gali neleisti tyrėjui peržengti duomenų apibūdinimo*“ (angl., *description*) *ribos vien dėl šių duomenų imties*“ (Holton ir Walsh, 2017). Suprasta, kad B. Glaser (1978), kalbėdamas apie „eilutė po eilutės“ analizės būdą, turėjo omenyje tik tyrimo lauko užrašų formata, bet nekalbėjo, kad reikalinga visa gautos informacijos transkripcija. Tai atsispindi ir tyrimo atmintinėse.

*„Na štai, pasirodo, kad galima viską daryti daug paprasčiau – nebūtina imti ir kartoti tyrimą po tyrimo iš naujo, ta pačia tvarka. Walsh teigia, kad pakanka pasižymėti pagrindines mintis, esminius dalykus užrašuose ir tik juos analizuoti... Tikrai smagu tai atrasti“.*

Informacijos gausa, vieno indikatoriaus epizodai ir pavieniai indikatoriai, kuriuos nebuvo lengva sugrupuoti bei tarpusavyje susieti, vertė judėti link kito lyginamosios analizės ciklo, pasirinkti naują duomenų gavimo imtį. Teorinės atrankos būdu buvo pasirinkta koncentruotis į informaciją, kurią vienu metu galėtų teikti keli ugdytiniai, diskutuodami ir kalbėdami apie nagrinėjamą reiškinį, t.y., buvo pasirinktas suaugusių socialinės rizikos veiksmus patiriančių šeimų narių neformalaus ugdymo procesas. Vis dar buvo bandoma ieškoti informacijos sraute „pasiklydusio“ pagrindinio rūpesčio. Tyrėjas aiškiai matė, kad būtina gauti papildomų duomenų, kurie padėtų rasti čia pat esantį pagrindinį rūpestį ir „iškiltų“ centrinę kategoriją, kuri padėtų šį rūpestį spręsti. Atrodė, kad atsakymas yra kažkur netoliese: juk formalizavimas, santykių tarp ugdytojų ir ugdytinių palaikymas tam tikra forma buvo pastebimas daugelyje epizodų. Reikėjo papildomų duomenų, kurie galėjo padėti lyginti esamą informaciją, padėti iškelti grindžiamosios teorijos parametrus.

*„Ugdytojai organizuoja procesą, įtraukia į ugdymą, o pačioje ugdytojų pateikiamoje informacijoje atrodė viskas labiau susieta, koncentruota ryškiau – gal štai ir pradės ryškėti pagrindinis rūpestis ir centrinė kategorija“.*

Esant tokiam kontekstui buvo pradėtas kitas lyginamosios analizės ciklas – nuspręsta atlikti fokus grupės duomenų rinkimo ir analizės ciklą, kuriame dalyvautų 4 suaugusieji socialinės rizikos šeimų narių neformalaus ugdymo proceso dalyviai – ugdytiniai. Informacija, kaip ir ankstesniojo duomenų rinkimo ciklo metu, buvo įrašoma į garso įrašą, vėliau transkribuojama ir apdorojama, naudojant atvirojo kodavimo ir nuolatinės lyginamosios analizės procedūras. Kaip ir anksčiau, rinkdamas informaciją, tyrėjas turėjo galimybę rašyti lauko tyrimo užrašus, pasižymėti svarbias idėjas, stengtis įsiklausyti ir iškelti pagrindinį tiriamojo proceso rūpestį. Apdorojus turimą transkribuotą fokus grupės duomenų srautą, buvo gauta pakankamai daug naujų skirtingų epizodų, šiems epizodams buvo priskirti nauji indikatoriai (kodai). Lyginamosios analizės metu, jie buvo lyginami su jau turimais



bei neseniai gautais duomenimis. Tyrimui būtinais reikėjo duomenų, kurie išryškintų pagrindinius grindžiamosios teorijos parametrus, padėtų rasti pagrindinį rūpestį ir bendrąjį sprendinio vardiklį (centrinę kategoriją).

*„...ko gero, tai visai skirtingi procesai, kuriuos bandau tirti kaip vieną – ugdymasis ir ugdymas. Na, kažkaip nesusisieja, kažko trūksta. Reikėtų pabandyti susikoncentruoti į vieną iš jų. Socialinės rizikos veiksnius patiriančių šeimų suaugusieji nariai yra tikslinė grupė: čia jų ugdymas ar vis dėlto ugdymasis... Reikėtų susitelkti į konkretų informacijos šaltinį. Todėl reikia pasirinkti vieną tiriamo proceso grupę ir į ją koncentruotis toliau...“.*

Todėl buvo nuspręsta toliau vykdyti teorinę atranką, atlikti papildomą interviu dar su 4 suaugusiųjų socialinės rizikos šeimų nariais, siekiant kuo labiau prisotinti turimus duomenis ir tikintis, kad taip pradės ryškėti pagrindinis rūpestis ir centrinė kategorija. Duomenų rinkimas ir analizė šį kartą buvo vykdoma pasitelkus I. Walsh ir J. A. Holton (2017) rekomendacijas, skatinančias taikyti laisvesnio pobūdžio interviu duomenų apdorojimą: sutelkti dėmesį į tyrimo lauko užrašus, fiksuoti mintis apie galimus svarbiausius parametrus, stengtis atvirai ir jautriai fiksuoti galimą pagrindinį rūpestį. Kaip ir ankstesniais atvejais, buvo taikoma pagrindinė grindžiamosios teorijos duomenų rinkimo ir apdorojimo procedūra – teorinė atranka ir lyginamoji analizė atliekama vienu metu su atviruoju kodavimu. Pokalbis buvo įrašomas, informacija, kuria naudotasi (ne visas transkribuotas tekstas, o tik reikšmingos jo dalys) – apibendrinama, išskirti diskusijos epizodai, kurie buvo analizuojami ir koduojami. Klausantis įrašo, buvo apibendrinama ir užrašoma tai, kas svarbiausia, taip pat buvo pasitelkti tyrimo lauko užrašai. Visa gauta informacija buvo analizuojama ir apdorojama, kartu atliekant jau apdorotų duomenų lyginamąją analizę. Didžiausias darbas, t.y., visas transkribuoto teksto „eilutė po eilutės“ kodavimas buvo atliktas ankstesnių ciklų metu. Atliekant interviu su papildomais informantais iš suaugusiųjų socialinės rizikos veiksnius patiriančių šeimų narių grupės, tuo pat metu buvo analizuojami gauti duomenys, atliekamas jų lyginimas su turimais duomenimis, siekiant prisotinti duomenis ir leisti išryškėti svarbiausiems grindžiamosios teorijos tyrimų metodologijos elementams.

*„Pagaliau!!! Visgi, susisiaurus tyrimo informantų grupės ratą, išties pradeda aiškėti ir dėliotis... Iškilio pagrindinis rūpestis, kuris visai ne toks, koks jis man rodėsi...“.*

Taigi būtent čia įvyko lūžis ir ėmė ryškėti pagrindiniai grindžiamosios teorijos atspirties rėmai. Be jokios abejonės, pirmosios gausios informacijos transkribavimas, epizodų iš šios transkripcijos išskyrimas bei tam tikrų savybių, indikatorių (kodų), suteikimas buvo vertinga tiriamojo darbo dalis, kuri padėjo aprėpti išsamią ir, informacine prasme, turiningą duomenų srautą pačiame pradiniam tyrimo etape. Šie duomenys virto epizodais, epizodai su savo indikatoriais – sąvokomis ir, galiausiai, sutelktomis, jas apibūdinančiomis kategorijomis (Glaser, 1978, 1992). Atliekant duomenų analizę, pasirodė, kad svarbus ne pats duomenų kiekis, o geras šių duomenų apdorojimas. Iš ankstesnės diskusijos galima suprasti, kad didelis duomenų srautas neleidžia išskylančiai teorijai pasiekti aukštesnės abstrakcijos lygio. J.A. Holton ir I. Walsh (2017) teigė, kad reikėtų vengti vadinamųjų „vieno epizodo“ kodų, nurodydamos, kad itin padeda kruopštus skaitymas (angl., *close reading*), kai iš didelio duomenų kiekio, remiantis lyginamąja analize (lyginant epizodus), ieškant

panašumų, duomenyse paslėptų bruožų yra išsigrūdinami indikatoriai. Kuo daugiau yra koduojama, tuo labiau yra išryškunami koncepciniai indikatoriai duomenyse (kodai). Taip yra išskiriami būdingi bruožai ir iškilusi teorija pakyla į aukštesnę abstrakcijos lygį (Holton ir Walsh, 2017). Dėl šios analizės išryškėjo pagrindinis rūpestis, iškilo centrinė kategorija ir buvo pereita prie kito – konkretaus kodavimo etapo (Glaser, 1978). Šis momentas (Simmons, 2010) yra vadinamas „aha“ momentu, kai pajuntamas emocinis pasitenkinimas dėl iškilusių pagrindinių grindžiamosios teorijos elementų.

**Pagrindinio, suaugusių socialinės rizikos veiksnius patiriančių šeimų narių neformaliojo ugdymo proceso, rūpesčio atsiskleidimas.** Atlikus papildomus giluminius interviu ir fokus grupės su suaugusiais iš socialinės rizikos veiksnius patiriančių šeimų tyrimą, išryškėjo pagrindinis rūpestis arba probleminis klausimas, kurį ugdymo proceso dalyviai bandė spręsti viso proceso metu. Apibendrintai jį galime vadinti „*privestiniu dalyvavimu*“. Tai yra sąvoka, kuri tyrimo eigoje išsigrūdinama, kaip tiriamojo proceso metu atsiradęs iššūkis, kuris vienodai svarbus tiek ugdytiniais, tiek ir ugdytojams. Pokalbių ir fokus grupių metu tai buvo labai dažnai minimas dalykas, atspindintis tai, kad dalyvavimas neformaliojo ugdymo procese nėra bendras proceso dalyvių susitarimas. Įsitraukimas į ugdymą yra ne pačių ugdymo proceso dalyvių laisvos valios išraiška ir motyvuotas poelgis. Tai yra situacija, kuri susijusi su trečiosios šalies ar subjekto sprendimu: „*Jei ne Vaiko teisės manęs čia nebūtu...*“, „*Ne ne, to man tikrai nereikia, dėl visko kalta mano kaimynė, kuri paskundė Vaiko teisėms*“, „*Manau, jog yra daug žmonių, kuriems labiau to reikia... na, bet taip jau atsitiko, kad įtraukė ir mus*“. Po pranešimo apie galimą vaiko teisių pažeidimą, arba jam galimai grėsmę keliančias aplinkybes, nustačius grėsmės vaikui lygį (LR Vaiko teisių pagrindų įstatymas, 2017, LR atvejo vadybos tvarkos aprašas, 2018), tai yra, vaiko teisių apsaugos funkciją atliekančiai grandžiai nusprendus, kad yra poreikis intervencijai į šeimos aplinką, suaugusieji socialinės rizikos veiksnius patiriančių šeimų nariai yra įtraukiami į procesą kaip ugdytiniai, jiems paskiriamas arba yra inicijuojamas ugdytojo (-ų) priskirimas. Atvejo vadybos specialistai, socialiniai darbuotojai ir kiti pagalbos tinklo subjektai yra skiriami įgyvendinti ugdytojo funkciją: „*Na, mes juk neieškome, kam reikalinga pagalba, čia jau Vaiko teisės nusprendžia, ką mums atsiųs. O mums tiesiog reikia suorganizuoti viską. Tokia ta ir pažintis, ir visa ko pradžia – nepasirinksi*“.

Taigi, atliekant tyrimą (nuo pačių pirmųjų tyrėjo gautų duomenų tyrimo lauke): rašant atmintines, fiksuojant jose tam tikras idėjas bei tyrėjo pamąstymus ar koncentruojant informaciją *tyrimo užrašuose* ir analizuojant gautus empirinius duomenis, buvo akivaizdu, kad nei vienas iš procese dalyvaujančių subjektų to nesiekė ir neinicijavo savo noru. Ypač tai akivaizdu, kai kalbama apie socialinės rizikos veiksnius patiriančių šeimų suaugusiuosius narius. Suaugusieji tyrimo dalyviai iš socialinės rizikos veiksnius patiriančių šeimų, dažniausiai savo noru nesikreipia ir nenori būti įtraukti ar įsitraukti į procesą. Jų ugdymo(si) procesas nėra savanoriškas. Nei vienas iš tyrimo dalyvių savarankiškai neįvardino noro ir poreikio ieškoti problemų sprendimo būdų neformaliojo ugdymo aplinkoje. Jie pabrėžia, kad pasirinkimo dalyvauti ar nedalyvauti ugdymosi procese jie neturėjo: „*Na kaip, buvo tokia situacija, kad kažkas paskundė, kad vaikai neklauso, kad mokykloje jiems prastai sekasi, tad savivaldybėje mus pasikvietė ir paskui paskyrė socialinę darbuotoją dirbti su mumis, ipareigojo lankyti grupinius tėvystės įgūdžių užsiėmimus, kalbėtis su psicho-*

logu“; „Nieko nebuvo... Šventėme gimtadienį, kaip normalūs žmonės, kalbėjomės... Atvažia-vo policija, išsivežė vaikus... Paskui susitikome su inspektore, buvo toks susirinkimas ten ir pasakė, kad turėsime bendrauti su tais specialistais...“.

Kita vertus, apibendrinant Lietuvos Respublikos įstatymuose įtvirtintas nuostatas ir remiantis tyrimo duomenimis, nerasta informacijos, kad suaugusieji socialinės rizikos veiksmus patiriančių šeimų nariai būtų verčiami dalyvauti ugdymo veikloje. Remiantis LR atvejo vadybos tvarkos aprašu (2018), tokia pagalba jiems yra siūloma, ugdytojai daro įtaką, patys ugdytiniai sprendžia ir jie arba įsitraukia į ugdymą, arba ne: „*Na kaip, nenori jie dalyvauti, bet mums sakoma, kad turime motyvuoti. Tai ir darome, sakome, kad jums reikia, kad turite dalyvauti, nes taip nuspręsta. Aišku, jokios prievartos nėra. Kas nenori, tai ir nedalyvauja. Bet bendrai tai bandai įtikinti, parodyti, kad jiems to reikia, norit keisti kažką*“.

„*Tai tarsi kažkoks jų palydėjimas iki mūsų...*“.

Kai kurie suaugusiųjų ugdytinių grupės nariai neprieštarauja ir netgi santykinai nori dalyvauti procese, kuriame atsirado ne savo noru: „*...labai gerai, kai ateina, laiką praleidžia su manimi, tuomet kalbame apie man rūpimus klausimus, ką galėčiau ir kaip daryti, kad dukros elgesys keistųsi...*“.

Kokia bebūtų situacija, apibendrinant reiktų pasakyti, kad šiame procese dalyvaujantys subjektai nėra savanoriai. Ugdytojus vaiko teisių apsaugos sistema įpareigoja organizuoti procesą tiems, kurie ateina dėl kitų subjektų priimto sprendimo. Proceso eiga, jo turinys ir keliami tikslai bei uždaviniai, išskirtinai yra ugdytojo pareiga, jis atsako už esamos situacijos vertinimą, problemos įvardinimą ir galimų sprendimų būdų pateikimą, tuo tarpu, ugdymo procese dalyvaujantys suaugusieji turi įpareigojimą dalyvauti jame (LR atvejo vadybos tvarkos aprašas, 2018). Pats ugdymas(is) yra *privestinis*, kadangi suaugusiam asmeniui yra nurodoma, ką jis turėtų daryti, jis įspraudžiamas į tam tikrus rėmus. Šiuo principu remiasi ir taip yra organizuojamas neformaliojo ugdymo procesas. Tačiau toks ugdymo(si), kai ugdytinis turi rasti motyvaciją, siekti iškeltų ugdymo proceso tikslų ir uždavinių, keistis – tai yra išsiugdyti tam tikras savybes, įgyti kompetencijų ir įgūdžių, kurie užtikrintų jo darnų funkcionavimą visuomenėje, yra sudėtingas. „*Tai reikia, kad jie (suaugusieji ugdytiniai) suprastų, kad jiems to reikia. Na žiūrime į situaciją kiekvieną. Įsivertiname, kokia problema, įvardiname, ką reikia ir kaip keisti. Sutariame dėl tikslų ir uždavinių. Taip pat numatome per kiek laiko tą darysime*“; „*Elgesį reikia keisti, tada mąstymo būdą, įsitikinimus, nes būna tikrai kaip iš kito pasaulio atkeliavę*“; „*Socialinius ir tėvystės įgūdžius diegiame, mokome apie pozityvią tėvystę... Jiems reikia žinių ir gebėjimų naujų įgyti*“.

Vertimas atlikti tam tikrus veiksmus, siekti vieno ar kito pokyčio, ir, apskritai, dalyvauti procese, įvardinamas visais atvejais: „*O kas manęs ten labai klausė? Sako, mes žinome, kad socialines išmokas naudojate ne tiems reikalams, vaikams neskiriate dėmesio. Privalote keisti savo elgesį ir dalyvauti tėvų grupėse... Susitinkame ir pasako, kada jos bus, kaip dažnai...*“.

Vertimas dalyvauti ugdymo procese yra pagrindinis rūpestis, kurį siekiama spręsti, tai yra, ugdytiniai nuolat priešinasi, nenori atlikti vieno ar kito veiksmo, dalyvauti ugdymo procese: „*O kam man to reikia, aš juk pati galiu nuspręsti, kas geriausia man ir mano vaikui...*“; „*Kodėl mums reikia čia būti, yra daug daugiau šeimų, kuriose yra daug blogiau... ir tėvai geria, ir muša vaikus...*“.

Rasti motyvaciją dalyvauti ugdymo procese, siekti iškeltų tikslų ir uždavinių, pasikliauti ugdytojo veiksmais, siekiant ugdymosi tikslų, – visa tai tiesiogiai susiję su privestinio dalyvavimo ugdymo procese sąvoka. Privestinis dalyvavimas ugdymo procese yra viena iš svarbiausių charakteristikų ir probleminių sričių, kurios kyla visiems

ugdymo proceso dalyviams. Atmintinėse taip pat galima pastebėti svarstymų apie nenorą (abiejų ugdymo proceso dalyvių – ugdytojų ir ugdintinių) dalyvauti procese.

*„Manau, kad tai apie ką kalba suaugusieji socialinės rizikos šeimų nariai ir su jais dirbantys specialistai yra nenoras dalyvauti ugdymo procese. Panašu, kad ir vieni, ir kiti nėra pasirinkę šitai bendrauti savo noru. Šeimos sako, kad joms nereikia, jog jas verčia, tuo tarpu specialistai teigia, kad jie privalo, nes buvo priimtas sprendimas dėl šio darbo. Natūralu, kad nei viena pusė neidentifikuoja savęs kaip laisva valia siekiančių sutartų tikslų.“*

Atmintinėse, svarstant ir mąstant, išgvildenamas pagrindinis rūpestis.

*„Bet kokių atveju viskas sukasi apie dalyvavimą, kuriame nėra besiugdanciojo apsisprendimo, kažkas priima sprendimą – tai yra įtraukia ir priveda prie arba į ugdymosi procesą. Be kita ko, šis palydėjimas, vedimas vyksta ir toliau. Gal taip ir derėtų įsivardinti – visas procesas yra nukreiptas į privestinio dalyvavimo sprendimą. Tai ir pagrindinio rūpesčio arba ugdymosi proceso rūpestį.“*

Suprantama, kad pagrindinis rūpestis yra problema, kuri kyla ir kurią, viso proceso metu, stengiasi spręsti proceso dalyviai. Jiems, nors ir ne savo noru, tačiau tenka ieškoti galimybių, kaip privestinį dalyvavimą įveikti. Ką turi daryti ugdytojas ir ugdytinis, kad būtų išspręsta privestinio dalyvavimo ugdymosi proceso dilema? Atsakymas į šį klausimą grindžiamosios teorijos tyrimo uždavinys – vykdant nuolatinę lyginamąją analizę stengtis, kad išryškėtų tiriamojo fenomeno centrinė kategorija. Tokia kategorija turi būti pastebima ir ryški daugumoje iš epizodų, visuose lygiuose ir etapuose (Holton ir Walsh, 2017). Taip pat ji yra suprantama kaip socialinis procesas (Artinian, Giske ir Cone, 2009).

### **3.2.1. Centrinės kategorijos, kaip tyrimo dalyvių pastangų spręsti pagrindinį ugdymo proceso rūpestį, iškilimas**

Dabar vertėtų stabtelėti ir įvardinti tyrėjo išgyvenimus, patirtus atliekant atvirąjį kodavimo procesą. Tyrėjo jausmai kito – nuo užsidegimo ir noro greitai „atrasti naują teoriją“ iki sumišimo, lengvo nusivylimo, tyrimo strategijos keliamais iššūkiais – didelio duomenų srauto valdymo, nuosekliu ir laikui imliu transkribavimu bei pradedančiam tyrėjui sudėtingų ir sunkiai suprantamų analizės procedūrų. Visa tai leido nueiti ilgą kelią nuo tarpusavyje nesusijusių empirinių duomenų ir fragmentuotos informacijos iki centrinės kategorijos iškilimo. Palaipsniui tiesiog išaiškėjo, kad iš gautų duomenų iškylanti kategorija „įtraukiantis santykis“ ir yra centrinė grindžiamosios teorijos kategorija, kuri yra priemonė spręsti neformaliojo ugdymo proceso pagrindinę problemą (iššūkį) ugdymo proceso dalyviams (Glaser ir Holton, 2004). Taigi kaip sprendžiamas pagrindinis rūpestis? Tai paaiškėjo, pradėjus analizuoti gautų kategorijų ir sąvokų tarpusavio ryšius bei dermę. Vėliau šios grindžiamosios teorijos aspektai bus aptarti, kai bus kalbama apie teorinio kodavimo ir teorijos iškilimo procesą. Tačiau centrinės kategorijos iškilimas leido suprasti, kaip ugdymo proceso metu dalyviai siekia spręsti privestinio dalyvavimo iššūkį. Šios kategorijos iš-

kilimas yra ir atvirojo kodavimo etapo pabaiga bei perėjimas į atrankinio kodavimo etapą. Centrinė kategorija geba jungti kitas kategorijas, suteikti joms prasmę, taip pat įprasminti visą procesą (Glaser ir Holton, 2004, Holton ir Walsh, 2017). B. Glaser (1978, 1992, 1998) apibūdintas tyrėjo „teorinis jautrumas“ ir atvirumas gaunamiems empiriniams duomenims bei nuolatinė lyginamoji analizė, padėjo koncentruoti empirinius duomenis pagal jų požymius, delimituoti duomenų srautą ir išgryninti indikatorius bei sąvokas pagal jų charakteristikas. Tyrėjo priimtas sprendimas, koncentruotis į suaugusiųjų socialinės rizikos veiksnius patiriančių šeimų narių teikiamus duomenis, suteikė galimybę atskleisti ir išryškinti vieną centrinę ašį, apie kurią telkėsi dauguma duomenų, padėjusių atpažinti centrinės kategorijos bruožus (Chametzky, 2016). Privestinis dalyvavimas suteikia ugdymo procesui kryptį, formuoja jo specifiškumą, apibrėžia patį procesą ir visada lydi šio proceso dalyvius: ne tik suaugusiuosius socialinės rizikos veiksnius patiriančių šeimų narius, tačiau ir specialistus, kurie organizuoja ugdymo procesą. Kita vertus, įtraukiantis santykis atskleidžia, kaip tai yra daroma. Ryškėjant šiai kategorijai, rašydamas atmintinėje tyrėjas svarstė, kokį tolimesnį tyrimo kelią reikėtų pasirinkti. Buvo nuspręsta, kad vertėtų grįžti prie ankstesnių ugdytojų pateiktų duomenų ir pasižiūrėti, kaip jie dera su ryškėjančia centrine kategorija. Išties buvo įdomu suprasti, kad visa tai, ko buvo atsisakyta atsiradus pasirinkimo kryžkelėje, labai aiškiai susisėjo į visumą, kylant centrinei kategorijai.

*„Na gerai, štai turiu centrinę kategoriją, bent jau aš manau, kad ji tokia ir yra. Įtraukiantis santykis sukasi visur... Aktyvios pastangos įtraukti, organizuojami ir siūlomi užsiėmiami, motyvavimas, kuris yra arba priimamas, arba atmetamas. Įdomu kaip tai galėtų sietis su tais duomenimis, kuriuos anksčiau gavau iš interviu su specialistais?“*

Grįžus prie turimų duomenų ir pažvelgus į juos pagrindinio rūpesčio bei išskylančios centrinės kategorijos kontekste, pasirodė, kad jie siejasi su tais duomenimis, kurie buvo gauti tolimesnio tyrimo metu. Naudojant nuolatinę lyginamąją analizę buvo grįžta prie epizodų – epizodų, epizodų – indikatorių ir indikatorių tarpusavio lyginimo. Ngrinėjant iš ugdytojų interviu bei fokus grupių gautus duomenis, ryškėjo, tuo metu apibūdintos kaip atskiros, proceso kategorijos ir sąvokos – „Ugdymo organizavimas“, „Pareigos atlikimas“, „Savęs įprasminimas“ ir „Proceso formalizavimas“. Buvo apžvelgti atskiri epizodai, jų indikatoriai, kurie vėl lyginti su centrine kategorija bei kitomis su ja susijusiomis kategorijomis, epizodais bei sąvokomis.

*„Neįtikėtina, tačiau pasirodo, kad ir šie duomenys apie tą patį. Iškilus pagrindiniam rūpesčiui ir centrinei kategorijai ir šios sąvokos bei kodai pasidengia.“*

Pabandžius turimus susistemintus duomenis lyginti su anksčiau gautais duomenimis, viskas ėmė natūraliai ir sklandžiai dėti į visumą. Išskylantis pagrindinis rūpestis ir centrinė kategorija apie save pradėjo telkti visus gautus duomenis, todėl duomenys, gauti interviu bei iš fokus grupių su ugdytojais metu, nuolatinės lyginamosios analizės ciklo metu, pradėjo sietis su šiais elementais.

Taigi įtraukiantis santykis yra apibūdinamas aktyviais ugdymo proceso dalyvių veiksmis ir jų tarpusavio sąveika. Jis atskleidžia aktyvias pastangas ugdymo procese, kai, siekiant spręsti privestinio dalyvavimo rūpestį, imamasi ugdomųjų priemonių ir veiksmų.

Šie veiksmai yra įgyvendinami su ugdymo procese dalyvaujančiais suaugusiaisiais ugdomaisiais: „*Dabar turi kaip policininkas eiti*“; „*Ir prašyti, kad priimtų pagalbą*“ – tai atspindi pastangas įtraukti ugdytinius į procesą, naudojant įvairias strategijas. Taip pat priverstinį dalyvavimą ugdymo procese lemia ir santykiai, kuriuos siūlo, kartais net ir primeta ugdytojas: „*taip, aišku, kad svarbiausia užmegzti santykį. Jį reikia sukurti, kad pasitikėtų ir tikėtų*“; „*O čia jau reikia, kad tavęs šiek tiek bijotų, suprantate, kad būtų toks balansas – turi manęs klausyti, kitaip gi niekas nesikeis*“. Vienais atvejais šis santykis yra pageidaujamas ir laukiamas, kitais atvejais – tai vienpusiškas ėjimas link santykių kūrimo. Bet kuriuo atveju, jis pasireiškia per tam tikras, išoriškai stebimas pastangas, veiklą ar elgseną: „*Man šis darbas yra emociškai sunkus, nes vis tiek nori padėti, kaip kolegos sako, o pagalbos nepriima, o tu labai nori, kad jiems viskas būtų labai gerai ir tada pergyveni...per savo prizmę viską vertini, priimi ir reaguoji*“; „*Nėra stebuklingo įrankio ir būdamas toks pats su visais ugdomaisiais tu gali nepasiekti savo tikslų, nes vienas yra gynybiškas, neigia problemą ir jeigu yra ta gynyba, visi keliai darbui yra užkirsti ir tu nepasieksi nieko. Viskas priklauso ne tik nuo darbuotojo, čia svarbios abi pusės. O tų kelių yra labai daug ir tai nėra vienas įrankis*“; „*Buvo pas mane šeima labai gynybiška, pas ją buvo viskas „gerai“, tačiau kai sužinojo, kad laukiuosi – atsivėrė, tačiau taip atsivėrė, nesitikėjau tokio dalyko, tačiau labai nustebino ir labai džiaugiuosi*“; „*Svarbiausia, kad būtų santykis, kad galėtume pašnekėti nuoširdžiai, padėtų suprasti problemą, kaip jas spręsti, siūlytų pagalbą aktyviai*“.

Iškėlus centrinę kategoriją ir atlikus visų turimų empirinių duomenų analizę, buvo pradėtas atrankinis kodavimas (Glaser ir Holton, 2004), kai tikslingai buvo renkami tik tie duomenys, kurie reikšmingai siejasi su iškilusia centrine kategorija. Tyrėjo uždavinys šiame etape – prisotinti duomenimis centrinę kategoriją ir su ja tarpusavio ryšiais bei sąveikomis susaistytas kategorijas, sąvokas ir kitus reikšmingus proceso parametrus (Holton ir Walsh, 2017). Atrankiniame kodavime buvo atsisakyta tų kategorijų ir sąvokų, kurios niekaip nesisiejasi su centrine kategorija. Tolimesniam tyrimo etapui buvo pasitelkti duomenų rinkimo būdai bei priemonės, kurios tiesiogiai leistų orientuotis į centrinę kategoriją bei su ja susijusius elementus. Prieš baigiant atvirojo kodavimo procesą, kai iškilo pagrindinis rūpestis bei centrinė kategorija, buvo atlikta 14 duomenų rinkimo ciklų (12 interviu ir 2 fokus grupės), dar 21 duomenų rinkimo ciklas, įskaitant literatūros analizę, buvo vykdomi atrankinio ir teorinio kodavimo metu.

### **3.2.2. Atrankinis kodavimas kaip priemonė grindžiamosios teorijos bruožams konceptualizuoti: nauji empiriniai duomenys - pagrindiniai ryškėjančios teorijos parametrai**

Atrankinio kodavimo paskirtis – surinkti pakankamai duomenų, kurie padėtų pasiekti teorinį duomenų prisotinamumą, kai iš gaunamų naujų duomenų jau nebegaunama naujų kategorijų, sąvokų ir jų charakteristikų (Glaser, 1978, Holton ir Walsh, 2017). Atrankinis, arba vadinamasis selektyvusis kodavimas, yra siejamas su teoriškai jautraus tyrėjo gebėjimu gauti tuos empirinius duomenis, kurie galutinai susietų iškilusią centrinę kategoriją su kitais tyrime matomais indikatoriais bei sąvokomis. Taip pat yra svarbu nuspręsti, kurios iš



naujų duomenų išskylančios sąvokos bei indikatoriai (kodai), siejasi su centrine kategorija. B. Glaser, anot J. A. Holton ir I. Walsh (2017) nepateikia detalių instrukcijų, kaip tai atlikti, ir leidžia lanksčiam tyrėjui pačiam pasirinkti, kaip padėti teorijai išskirti. Svarbiausias šios tyrimo fazės principas – tyrėjas turi pajusti, kurie tyrimo eigoje atsiskleidę parametrai, leis rasti grindžiamąją teoriją (Heatha, Cowleyb, 2004).

Iškilusi centrinė kategorija suteikė galimybę tyrėjui apmąstyti, kaip toliau rinkti informaciją. Norint toliau laikytis grindžiamosios teorijos principų, buvo svarbu nuspręsti, kokios sąvokos ir kategorijos siejamos su įtraukiančiu santykiu. Svarbu buvo atsakyti į klausimus: Kaip galima tai suprasti? Ar galima klysti? Ieškant atsakymų į šiuos klausimus buvo pasinaudota atmintinėmis, svarstoma, kaip tarpusavyje galėtų sietis indikatoriai, sąvokos ir iškilusi centrinė kategorija. Atmintinėse galima buvo rasti išties svarbių užuominų apie duomenų epizodus ir jų kodavimo procesą, apie tai, kaip buvo rasta viena ar kita sąvoka. Buvo atsisaikyta tokių šalutinių ir su tyrimo metu gauta centrine kategorija nesusietų kategorijų kaip: „Gyvenimo nesėkmės“, „Smerkianti aplinka“, „Profesionali raida“, „Rizikos bagažas“ bei su jomis susijusių sąvokų „Šmeižtas“, „Grėsminga liga“, „Priklausomybė“, „Tinkamas išsilavinimas“, kurios labiau siejasi su savybėmis ir charakteristikomis, apibūdinančiomis įvykius ir veiksmus, būdingus ugdymo proceso dalyviams iki tol, kol jie įsitraukė į ugdymo procesą. Jie nesuteikia reikšmės įtraukiančiam santykiui, kadangi šiuo metu jis nevyksta, nesieja su pastangomis ir veiksmis, kurie būtų atsiskleidžiami ugdymo proceso metu.

Išryškėjus pagrindiniams grindžiamosios teorijos parametrams ir laikantis grindžiamosios teorijos reikalavimų, buvo nuspręsta vėl grįžti į teorinę atranką dėl to, kad pasitelkus papildomų duomenų būtų galima patikrinti ar iš tiesų naujai gauti duomenys nesuteikia papildomos reikšmingos informacijos ir ar neiškyla naujų kategorijų bei duomenų parametrų. Atrinkus tolimesniam tyrimui svarbius duomenis bei atsisakius nesusijusių su centrine kategorija duomenų, buvo toliau tęsiamas teorinės atrankos ciklą įgyvendinimas, stengiamasi apimti kaip įmanoma daugiau skirtingų epizodų, sąvokų ir jų indikatorių. Toliau organizuojant tyrimą, teorinės atrankos metu buvo renkami duomenys ir atlikta 13 giluminių interviu su suaugusiais socialinės rizikos veiksniais patiriančių šeimų nariais bei 4 interviu su ugdytojais, 2 atvejo stebėjimai ir dvių literatūros šaltinių analizė.

Neverta pernelyg išsamiai detalizuoti, kaip buvo įgyvendinamas atrankinis kodavimo procesas, kadangi jis vyko panašiai kaip ir atvirojo kodavimo atveju: buvo atlikta teorinė atranka, rinkti duomenys, tuo pat metu atliekama analizė lyginant epizodus su epizodais, vėliau epizodus su indikatoriais ir šiuos – tarpusavyje. Reikėtų taip pat pažymėti, kad toliau rinkdamas duomenis, tyrėjas kaskart svarstė apie duomenų rinkimo instrumentų dizainą. Taip buvo daroma dėl to, kad būtų kaip įmanoma labiau koncentruotis į teorinėje atrankoje apsibrėžtą tikslą, o gauti nauji empiriniai duomenys padėtų rinkti informaciją apie centrinę kategoriją ir su ja susijusius parametrus. Buvo atsaisyta pakankamai išsamių klausimų apie procesą ir orientuojamasi į įtraukiančio santykio bei privestinio dalyvavimo „priso-tinamumą“. Proceso tyrimas vyko orientuojantis į tokius aspektus kaip: „Proceso metu Jūs bendraujate su ugdytoju/ugdомуoju. Papasakokite išsamiau, kuo pasižymi šis bendravimas. Kaip jis vyksta? Ką Jūs veikiate? Kaip tai darote? Koks Jūsų pokalbio turinys? Kokie yra svarbūs, Jūsų nuomone, šios sąveikos aspektai? Kas Jums šioje sąveikoje padeda? Kas trukdo? Kaip sutariate dėl bendro proceso tikslo?“ Tai tik pavyzdžiai klausimų, kurie buvo užduodami

nestruktūruoto interviu metu, laikantis „*Papasakokite apie sąveiką, bendravimą ir santykių*“ krypties. Svarbu suprasti, kad pokalbis yra orientuojamas į įtraukiančio santykio kontekstą, procesą, kurio metu vykdomos neformaliojo ugdymo veiklos ir siekiama užsibrėžtų ugdymo tikslų. Taigi pokalbio tema ir turinys buvo formuluojami, laikantis įtraukiančio santykio linijos – „*Kaip yra užmezgamas santykis su ugdytoju? Kas šiame santykyje trukdo? Kas šiame santykyje padeda? Kas Jums yra svarbu ir naudinga šiame santykyje?*“ Kitas tyrimui svarbus aspektas – interviu metu gauti duomenys nebuvo akiai transkribuojami ir koduojami „kiekvienos eilutės“ principu. Orientuotasi į didesnės teksto dalies reikšmės, pastraipų ar net didesnių teksto dalių, kaip vieno epizodo, išskyrimą.

Svarbu taip pat paminėti, kad šiame duomenų analizės etape buvo nuspręsta procesą stebėti natūralioje aplinkoje. Tyrėjas, atlikdamas nuolatinę duomenų lyginamąją analizę ir atidžiai fiksuodamas savo mintis bei pastebėjimus atmintinėse, nusprendė, kad atlikdamas galutinį duomenų teorinio prisotinamumo patikrinimą, pasitelks duomenis, kurie gali būti gauti stebint natūraliai vykstantį procesą jam būdingoje aplinkoje. Todėl buvo pasirinkta stebėti du skirtingus epizodus suaugusių socialinės rizikos veiksmus patiriančių šeimų narių neformaliojo ugdymo proceso metu. Viena vertus, buvo stebimas individualus ugdymo procesas, kai ugdytojas susitinka su ugdomuoju ir siekia iš anksto numatytų (ugdymo užsiėmimo) tikslų. Antruoju atveju, stebėtas procesas, kai ugdytojas organizavo grupinius neformaliojo ugdymo užsiėmimus kelių suaugusių socialinės rizikos veiksmus patiriančių šeimų narių atstovams. Atliekant stebėjimą natūralioje aplinkoje, buvo fiksuojami ir analizuojami įvairūs proceso dalyvių bendravimo ir bendradarbiavimo parametrai: detalės, elgesys, reakcijos ir ugdymo proceso turinys. Analizuojant surinktus duomenis, jie buvo atrenkami ir lyginami su turimomis kategorijomis bei sąvokomis. Paskutinės teorinės atrankos metu, siekiant, jog išskylanti teorija būtų susieta ne tik su duomenimis, kurie yra gauti tiesiogiai iš tyrimo lauko, tačiau apimtų ir antrinius, mokslinius arba populiariosios žiniasklaidos teikiamus duomenų šaltinius, buvo pasitelkta prieinamos literatūros analizė. Kaip duomenų šaltinis buvo naudota metodinė priemonė „*Socialinis darbas su socialinės rizikos šeimomis: metodinės rekomendacijos*“ (2012) bei straipsnis internetiniame žinių portale 15 min (2014) „*Socialinės rizikos šeimos pačios turi norėti pasikeisti*“. Šiame straipsnyje pateikta Šiaulių socialinių paslaugų centro darbuotojos nuomonė ir požiūris į ugdomąjį darbą, kurį atlieka su tikslinės grupės šeimų suaugusiaisiais. Tai buvo išties įdomi patirtis tyrėjui, kadangi buvo analizuojama jau turima informacija (iš antrinių šaltinių), kurioje buvo aptarta tiek suaugusiųjų socialinės rizikos veiksmus patiriančių šeimų narių neformaliojo ugdymo proceso dalyvių patirtis, tiek teikiami moksliniai apibendrinimai bei įžvalgos apie įgyvendinamą ugdymo procesą. Taigi antriniais duomenų šaltinių epizodai buvo lyginami su iškilusiomis grindžiamosios sąvokomis ir kategorijomis: „*Atsakingumo jie mažai turi, nes jie [socialinės rizikos šeimos] viską įsivaizduoja, kad sutvarkys socialinis darbuotojas. Jie [socialinės rizikos šeimos] jau tokio atsakingumo neturi... Jie jau žino, ar reikės kur nuvežti, ar baigiasi kažkas, ar pasas pasibaigė, – jie žino, kad socialinis viską sutvarkys. Nu, sakau, savarankiškumo jie jau tokio neturi*“ (Socialinis darbas su socialinės rizikos šeimomis, 2012). Šis epizodas buvo lyginamas su esamomis sąvokomis ir kategorijomis, jam priskiriant tam tikrą indikatorių, pvz., stereotipizavimas, kuris siejamas su turinio neatitikimo kategorija.



„Apibendrinus galima teigti, kad socialiniai darbuotojai siekia sutvarkyti klientų gyvenimą, užmiršdami, kad klientai patys yra už savo gyvenimą atsakingi. Taip pat socialiniai darbuotojai užmiršta, kad pagrindinė pagalba bendruomenės nariams yra neformali tarpusavio pagalba. Laikui bėgant socialiniai darbuotojai ir bendruomenės nariai pastebėjo, kad klientai tapo nesavarankiškesni. Socialinės darbuotojos, norėdamos padėti šeimai, prisiėmė didelę dalį klientų atsakomybės. Vietoj klientų aktyvinimo atsirado klientų pasyvumas ir didesni klientų reikalavimai socialinėms darbuotojoms.“ Šiame, antriniame duomenų šaltinyje, aptiktame moksliniame apibendrinime rastos epizodo sąsajos su Santykio neatitikimo kategorija bei Formalaus bendravimo sąvoka.

Skaitant straipsnį, buvo išskirti epizodai, kurie buvo analizuojami nuolatinės lyginamosios analizės būdu: „Tėveliai pripažįsta, kad konsultacijos keičia mąstymą, jiems susiklosčiusios situacijos tampa aiškesnės, galiausiai jie išmoksta, kaip reikia kalbėti su vaiku. Be to, organizuojamose pagalbos grupių užsiėsimuose, šeimos turi galimybę pasidalyti įgyta patirtimi ir išsipasakoti.“ Šis epizodas susisieja su atsispindėjimo kategorija ir situacijos suvokimo sąvoka.

Atrankiniame kodavime, kaip ir viso tyrimo metu, buvo svarbu siekti, kad duomenų analizė nebūtų formuojama pagal išankstines nuostatas ir poreikį „pritempti“ duomenis prie egzistuojančių sąvokų ir kategorijų. Dėl to reikėjo viską detaliai apmąstyti, stengiantis iškelti grindžiamosios teorijos bruožus iš empirinių duomenų. Taip pat pasitelkus grindžiamosios teorijos procedūras, buvo palaipsniui einama analizės pakopom ir siekiama, kad tyrimo lauke atsiskleistų tyrėjo teorinis jautrumas. Atvirojo kodavimo metu buvo sutelkta daug skirtingų duomenų, kurie suteikė galimybę vėliau koncentruotis į išryškėjusius teorijai reikšmingus konceptus (sąvokas) ir jų indikatorius, išryškėjusias kategorijas. Tyrimo duomenų abstrakcija, iš visaapimančio link koncentruoto ir aiškaus (deliminavimas), pasirodė esantis daug laiko ir kruopštumo reikalaujantis darbas, kuris buvo įgyvendinamas nuolat lyginant epizodus, sąvokas ir kategorijas (Holton ir Walsh, 2017). Šis lyginimas padėjo iškelti ir abstrahuoti sąvokas, sukongretinti ir susieti duomenis. Palaipsniui atėjo metas, kai naujų reikšmingų duomenų gauta nebuvo, o gauta informacija (duomenys) tik dar labiau išryškino esamų reikšminių parametru bruožus. Todėl šioje tyrimo stadijoje, kaip jau minėta anksčiau, buvo nuspręsta atlikti paskutinį duomenų rinkimo ciklą (-us): analizuoti mokslinę/praktinę literatūrą ir šiose šaltiniuose esančius duomenis lyginti su ryškėjančiais grindžiamosios teorijos parametrais. Taip buvo siekiama iškelti iškilusią grindžiamąją teoriją.

### **3.3. Teorinis kodavimas ir grindžiamosios teorijos iškilimo procesas**

Šioje trečiojo skyriaus dalyje yra aptariamas teorinio kodavimo procesas, kurio pagalba palaipsniui išskyla grindžiamoji teorija.

#### **3.3.1. Teorinio kodavimo iššūkiai, siekiant teorijos iškilimo**

Apibendrinant galima teigti, kad atvirojo ir atrankinio kodavimo metu duomenys buvo rinkti 35 duomenų rinkimo ir analizės ciklais, kaskart duomenis analizuojant ir nuolat grįžtant į tyrimo lauką, papildyti tyrimą naujais duomenimis. Galutinis šio cikliško proceso rezultatas – pasiektas teorinis duomenų prisotinamumas, kai iš naujai gautų duomenų

nebebūvo gaunamos naujos kategorijos arba naujai gauti duomenys neatskleisdavo naujų sąvokų charakteristikų (Holton ir Walsh, 2017).

*Kaip tarpusavyje susieti gautus ir pakankamai teoriškai prisotintus duomenų parametrus? Kaip turi iškilti grindžiamoji teorija? Kaip mums tai pavyks padaryti?* Šie klausimai – tai priemonė skatinti tyrėjo teorinį jautrumą naujame duomenų analizės etape. Vadovaujantis nuostata „*padėti duomenims iškelti teoriją*“ (Glaser, 1992), kuri suprantama kaip judėjimas nuo empirinių duomenų rinkimo link empirinio jų apibendrinimo (angl., *generalization*) ir teorijos iškilimo, pagal sisteminės dedukcijos ir duomenų verifikacijos principą (Heatha, 2004), palaipsniui fragmentiški empiriniai duomenys virto sąvokomis ir jas jungiančiomis kategorijomis. Siekiant, kad iškiltų pati tiriamojo reiškinio grindžiamoji teorija, šie atskiri elementai turi būti susieti tarpusavyje hipotetiniais ryšiais. Ryšiams atsiskleisti padeda kodų šeimos (Glaser, 1978, Glaser, 2005, Bohm, 2004), kurios trumpai buvo aprašytos anksčiau. Teorinio atmintinių rūšiavimo metu, anot B. Glaser, iškyla apie 90 procentų visų teorinių kodų (Glaser, 2001), ir *in vivo* kodų, kurie jau konkretaus kodavimo metu atsiskleidė kaip tam tikras elgesys arba procesas (Glaser, 1978).

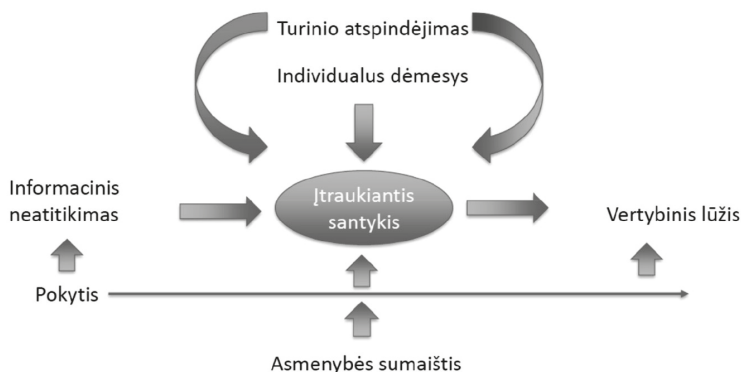
Pagrindinis teorinio kodavimo etapo tikslas – grindžiamosios teorijos iškilimas (Holton ir Walsh, 2017). Tyrimo metu buvo siekiama pirmiausia peržiūrėti atvirojo kodavimo metu gautas kategorijas, ieškant *in vivo* kodų. Buvo svarstoma, kaip šio pobūdžio kodas gali parodyti ir atspindėti tam tikrą teorinį kodą. Vertybinis lūžis, nukreipiantis sąmoningumas, atmetimo ciklas, stereotipizavimas, formalus bendravimas, spaudimas veikti, nenoras bendrauti ir kt. sąvokos bei kategorijos atspindi tam tikrą elgesį ar vykstantį procesą. Tačiau tam, kad būtų įmanoma suprasti visų parametrų tarpusavio ryšius, būtina pasitelkti teorinį atmintinių rūšiavimą (Glaser, 1992). Pats teorinis kodavimas nėra kitas tyrimo procesas, jis neatsiejamas nuo konkretaus kodavimo, kurio metu buvo rašomos atmintinės (Simmons, 2010). Vėliau šios atmintinės buvo naudojamos teorijai iškelti ir sąvokoms susieti tarpusavyje (Glaser ir Strauss, 1967). Tam tikra prasme, anot A. Bohm (2004), konkretūs ir teorinis kodavimai vyksta lygiagrečiai, jau atmintinėse atsispindi tam tikri teoriniai kodai. Tačiau tik teoriškai prisotinus duomenimis iškilusias kategorijas galima siekti patikimos teorijos iškilimo. Teorinis kodas savo pobūdžiu nėra tolygus *in vivo* kodui. Teorinis kodas turi atskleisti sąvokų ir kategorijų tarpusavio ryšius. Teorinį kodavimą galima atlikti ir be konkrečiojo kodavimo, tačiau, tokiu atveju, jis nebus pakankamai išsamus ir galintis atskleisti proceso specifiškumą (Glaser, 1998). B. Glaser (1978) pateikia „*kaip tai padaryti strategiją*“ – naudodamas 18-os kodų šeimas. 1998 metais autorius išplėtė šį sąrašą iki 23 šeimų. Teoriniame kodavime nėra griežtai reikalaujama, kad būtų kodų šeimos. Tai greičiau yra nuoroda į ką svarbu atkreipti dėmesį, siekiant atskleisti duomenų tarpusavio ryšius (Glaser, 1998). Šiame tyrime, atsižvelgiant į B. Glaser pateiktas teorines kodų šeimas, jau esamus *in vivo* kodus bei poreikį susieti sąvokas ir kategorijas hipotetiniais tarpusavio ryšiais, tyrėjas teorinio kodavimo pradžioje pasitelkė „Šešeto C's“ strategiją ir vadinamąjį atmintinių rūšiavimo procesą (Holton ir Walsh, 2017). Atmintinių rūšiavimo procesą teoriniame kodavime galima matyti priede Nr. 4.

Siekiant atskleisti hipotetinius tarpusavio ryšius, iškilusios grindžiamosios teorijos sąvokos ir kategorijos buvo analizuojamos pasitelkus „šešeto C's“ kodų šeimas. Atmintinėse buvo fiksuojama, kaip šios analizės atliekamos, o tai, savo ruožtu, buvo naudojama teorinio atmintinių rūšiavimo metu.

Atmintinės buvo rūšiuojamos ir perrūšiuojamos daug kartų, kadangi teorinio kodavimo metu buvo gautos naujos atmintinės, jas buvo būtina rūšiuoti ir pertvarkyti. Kalbant apie „šešeto C’s“ kodų šeimų naudojimą teorinėje analizėje, įtraukiantis santykis buvo išskirtas kaip centrinis fenomenas. Kontekstas ir sąlygos – atrodė, kad yra kelios skirtingos sąvokos, kurios pakankamai gerai dera ir kaip kontekstas, ir kaip sąlygos, ir kaip priežastis ar pasekmė. Buvo akivaizdu, kad analizuojant išryškėjusius *in vivo* kodus, pasitelkus šias kodų šeimas, teorijos iškelti nebuvo neįmanoma. Tačiau „šešetas C’s“ buvo naudojamas kaip priemonė, kuri padėjo atmintinėse fiksuoti įžvalgas ir pamąstymus apie tai, kas buvo daroma šiame kodavimo etape.

*„Šešetas C’s“ nelabai sudėlioja teoriją taip, kaip įsivaizdavau... Mažai dar duomenų? Bet kokių atveju pabandyta ir gauta informacijos apie tai. O tai jau įžvalgos apie ryšius tarp sąvokų, tarp kodų. Greičiausiai prie to dar grįšiu.“*

Buvo tikėtasi, kad vėlesniame teorinio kodavimo proceso etape, sumaišties ir nesu-  
pratimo, kaip būtų galima atskleisti sąvokų ir kategorijų tarpusavio ryšius, bus mažiau. Atmintinėse taip pat buvo braižoma „šešeto C’s“ pirminė hipotetinių ryšių schema. Ji pateikiama paveiksle Nr. 10.

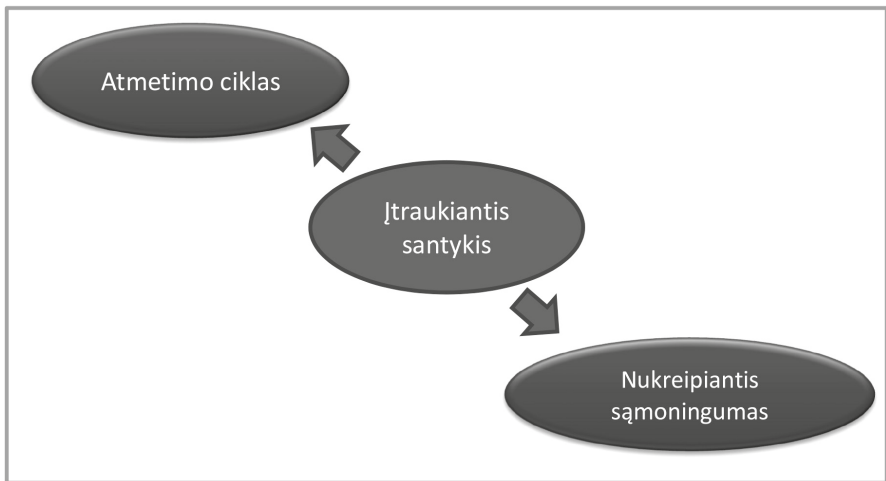


**Pav. Nr. 10.** Išskylančios grindžiamosios teorijos analizė naudojant „šešeto C’s“ teorinius kodus.  
Sudaryta autoriaus, remiantis B. Glaser (1978)

Pateiktoje schemoje matyti, kad informacijos neatitikimo, kaip priežasties parametrai daro įtaką įtraukiančio santykio, kaip fenomeno parametrams. Esant turinio atspindėjimui ir individualaus dėmesio sąlygai arba asmenybės sumaiščiai kaip atsitiktinumui, vyksta vertybinis lūžis (pasekmė). Vėliau ši schema kito, kai buvo įvesta privestinio dalyvavimo kategorija, o sąlyga pakeista turinio atspindėjimu. Tačiau einant teorinio kodavimo link, kad procesas būtų visiškai suvoktas ir teorija atskleista, reikėjo padaryti daugiau nei taikyti vieną paprastą schemą.

*„...iš šios schemos tikrai nieko nesuprasi. Labai ji abstrakti ir paviršutiniška – jokios universalios teorijos neįžvelgsi. Niekas čia neiškyla, gal labiau tik prisitraukia. Reikia eiti toliau...mąstyti, kokių keliu eiti...“*

Glaser (2001) teiginys, kad net 90 procentų teorinių kodų atsiranda rūšiuojant atmintines, įkvėpė tyrėją atlikti šį teorinio kodavimo veiksmą. Sekant grindžiamosios teorijos gairėmis, atmintinių rūšiavimo proceso metu yra siekiama atskleisti ryšius tarp centrinės kategorijos ir kitų sąvokų bei iškilusių kategorijų. Tokios nuostatos taip pat buvo laikytasi – rūšiuojant bei rašant naujas atmintines apie tai, kas ir kaip yra rūšiuojama, kad būtų aptikti preliminariūs ryšiai tarp atskirų kategorijų bei sąvokų (Holton ir Walsh, 2017). Todėl būtent šiame tyrimo etape ne vieną kartą buvo peržiūrėti ir iš naujo sudėlioti hipotetiniai ryšiai tarp skirtingų išskylančios grindžiamosios teorijos parametru. Jau baigus atvirąjį kodavimą ir dar prieš pereinant prie teorinio kodavimo, buvo pradėjusios ryškėti dvi kategorijos, kurios tuo metu buvo įvardintos kaip centrinės kategorijos subkategorijos – **atmetimo ciklas** ir **nukreipiantis sąmoningumas**. Įtraukiančios santykio subkategorijų schemą galime matyti paveiksle Nr. 11.



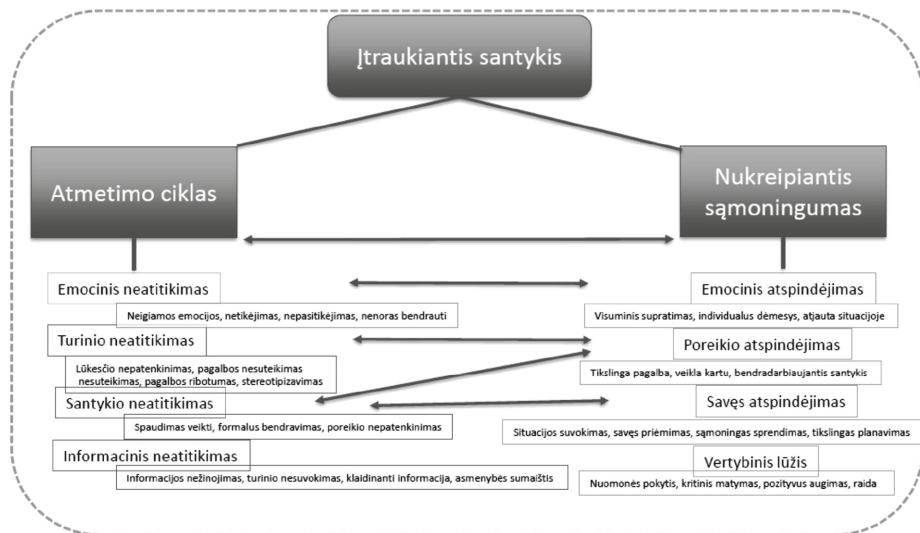
Pav. Nr. 11. Įtraukiantis santykis kaip dviejų subkategorijų išraiška. Sudaryta autoriaus, 2018 m.

Šie grindžiamosios teorijos tyrimo metu išryškėję parametrai padėjo suprasti kaip yra sprendžiamas pagrindinis proceso rūpestis. Tačiau savaime šios kategorijos negalėjo atskleisti hipotetinių ryšių tarp jų pačių ir kitų grindžiamosios teorijos elementų. Todėl centrinė kategorija ir visi susiję elementai, jungiantys kelis *in vivo* kodus ir sąvokas, turėjo būti paaiškinti teorinio kodavimo metu.

*„Tiek atmetimo ciklas, tiek ir nukreipiantis sąmoningumas yra kelių sąvokų darinys. Atrodytų, kad tai dvi skirtingos įtraukiančio santykio pusės, jo priešpriešos. Bet koks judviejų tarpusavio santykis arba santykis su įtraukiančio santykio kategorija, kitais elementais, dar neaišku... Reikia toliau dėlioti procesus ir atlikti tyrimą“.*

Iš pradžių, atliekant teorinį kodavimą ir rūšiuojant atmintines galėjo atrodyti, kad įtraukiantis santykis skyla į dvi skirtingas subkategorijas, kurios pasižymi skirtingomis charakteristikomis, tačiau, tuo pat metu, siejasi ir apibūdina įtraukiantįjį santykį. Įtraukiantis

santykis, kaip paaiškėjo atliekant teorinį kodavimą, gali nukreipti ugdymo procesą link asmens sąmoningumo ir yra emocinio, poreikio, asmens savęs atspindėjimo bei vertybinio lūžio raiška. Atmetimo ciklas, priešingai, yra įtraukiančio santykio išraiška, kai esant emociniam, turinio ir santykio neatitikimui, informacijos neatitikimo charakteristikoms kyla proceso atmetimo reiškinys. Hipotetiniai ryšiai išryškino, kad įtraukiantis santykis gali būti nukreipiantis arba atmetantis, priklausomai nuo to, kokie elementai išryškėja procese. Įtraukiančio santykių subkategorijų pagrindinės charakteristikos bei jų turinys pateikiamas paveiksle Nr.12.



**Pav. Nr. 12.** Įtraukiančio santykio neformaliojo ugdymo procese pagrindinės charakteristikos.  
Sudaryta autoriaus, 2018 m.

Kita vertus, ši pirminė kylančios grindžiamosios teorijos kaip įtraukiančio santykio dviejų skirtingų polių schema, nebuvo išsami ir aiški. Tokio primityvaus pobūdžio įtraukiančio santykio išraiška nebuvo patvirtinta ir teorinio atmintinių rūšiavimo metu. Atmintinių apie šį procesą (teorinį kodavimą, pasitelkiant teorinių kodų šeimas ir atmintinių rūšiavimą) rašymo ir bendrų išvalgų atsiradimo metu, pradėjo ryškėti ir atsiskleidė kur kas išsamesni ir sudėtingesni parametrai ir tam tikri tarpusavio ryšiai tarp sąvokų. Išsamiau jie bus aptarti kituose poskyriuose.

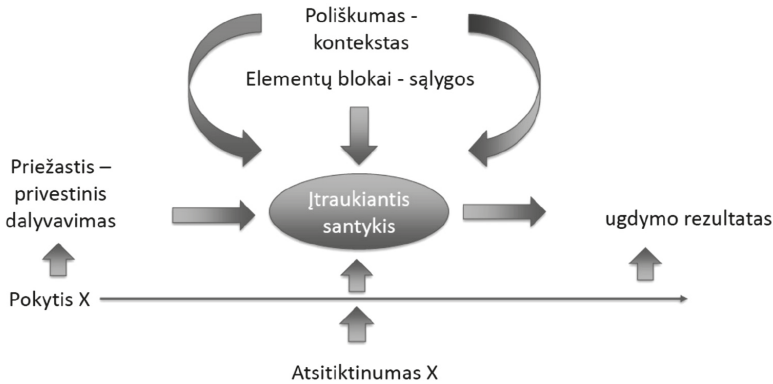
### 3.3.2. Atmintinių rūšiavimas ir nuolatinė lyginamoji analizė, kaip prielaida teorijos bruožams iškilti

Atliekant atmintinių rūšiavimą, pradėjo ryškėti kitokia grindžiamosios teorijos parametų sisteminė struktūra ir tarpusavio ryšiai. Šiame procese buvo itin svarbu ir toliau

laikytis sisteminės nuolatinės lyginamosios analizės principo (Walsh, Holton, Bailyn, Fernandez ir Glaser, 2015). Siekiant grindžiamosios teorijos iškilimo, laikantis klasikinės grindžiamosios teorijos reikalavimų, ir toliau tarpusavyje buvo lyginamos iškilusios kategorijas ir sąvokos, jas apibūdinantys indikatoriai bei atmintinės. Paaiškėjo, kad sprendžiant privestinio dalyvavimo neformaliojo ugdymo procese iššūkį ir taikant įtraukiančio santykio strategiją, labai svarbų vaidmenį atlieka 4 pagrindiniai proceso turinio elementai. Tai yra kategorijos, sudarytos iš sąvokų, kurios skiriasi tarpusavyje savo pobūdžiu ir bruožais. Būtent šios sąvokos ir jų pobūdis suteikia turinį ir anksčiau įvardintiems parametrams (dimensijos šeima pagal Glaser (1998)), nurodydamos teigiamo ar neigiamo poliškumo pobūdį, taip pat judėjimo šia ašimi kryptį (pagal Glaser (1998), procesas – laipsnių kodų šeima). Būtent *poliškumas* bei adekvatus poliškumui (teigiamas ar neigiamas) kryptingumas, atspindi iškilusios grindžiamosios teorijos esmę. Esant teigiamoms poliškumo apraiškoms kuriame nors iš parametrų (formos šeima), procese galime stebėti kryptingą judėjimą teigiama ašimi pozityvių pokyčių link (strategijos šeima) ir nukreipiančio sąmoningumo subkategorijos realizacijos, tai yra, proceso dalyviai sėkmingai sprendžia pagrindinį privestinio dalyvavimo iššūkį. Tokiu atveju, dauguma parametrų bei charakteristikų yra išsidėstę teigiamame proceso poliuje ir veda link galutinio rezultato – teigiamų neformaliojo ugdymo proceso išraiškų, įgytų socialinių įgūdžių, elgsenos pokyčių ir kt.

Atvirkščiai proporcingas šiam procesui yra judėjimo neigiamo poliškumo ašimi fenomenas, kai esminiai neformaliojo ugdymo proceso parametrai yra prisotinti neigiamomis charakteristikomis. Šių charakteristikų neigiamas poliškumas, pagrindinio rūpesčio sprendimo kontekste, veda link neigiamo neformaliojo ugdymo proceso rezultato – tai yra nepasiektų ugdymo tikslų arba laukiamo rezultato nebuvimo, kai nėra įgyjama naujų įgūdžių, jie netaikomi praktikoje, o pati situacija ir suaugusiųjų elgesys nesikeičia. Čia taip pat iškyla rigidiškumas, kaip atskira sąvoka.

Teorinio atmintinių rūšiavimo sistemai išryškinius pagrindinius hipotetinius ryšius tarp iškilusios grindžiamosios teorijos elementų buvo dar kartą bandyta taikyti B. Glaser (1978) pateikto „šešto C’s“ teorinių kodų principus. Šiame etape jie patvirtino iškilusios grindžiamosios teorijos kontekstą – įtraukiančio santykio fenomenui daro įtaką privestinio dalyvavimo priežastis. Tai yra pradinis elementas, kuris įveda ugdymo proceso dalyvius į procesą. Šio proceso išdava ir pasekmė yra ugdymo rezultatas, kuris gali būti teigiamas (pokytis) ir neigiamas. Neigiamas rezultatas šiame tyrime vadinamas – rigidiškumu (Cambridge dictionary – nuo angliško žodžio *rigid*). Kontekstas rezultatui atsirasti – tai proceso poliškumas arba skilimas į du skirtingus poliūs. Jis atsispindi per konkrečias įtraukiančio santykio sąlygas, neigiamo ar teigiamo pobūdžio elementų blokų raišką (13 paveikslas). Kaita arba pokytis bei atsitiktinumas neformaliojo ugdymo procese gali pasitaikyti, tačiau teoriškai jų atskleisti nepavyko. Kita vertus, teorija visuomet gali būti modifikuojama ir papildoma naujais duomenimis, todėl tikėtina, kad ateityje atlikti papildomi tyrimai galėtų atskleisti ir šiuos elementus bei jų santykį su iškilusia grindžiamąja teorija. Šis teorijos apibūdinimas yra labai abstraktus ir mažai ką pasakantis, tačiau jis pateikiamas labiau kaip lyginamasis pavyzdys, o pats proceso apibūdinimas ir išsami teorinė analizė buvo atlikta šiek tiek vėliau.



**Pav. Nr. 13.** Įtraukiančio santykio kategorijos pagrindinės charakteristikos pagal „šešto C’s“ kodus. Sudaryta autoriaus, remiantis B. Glaser (1978)

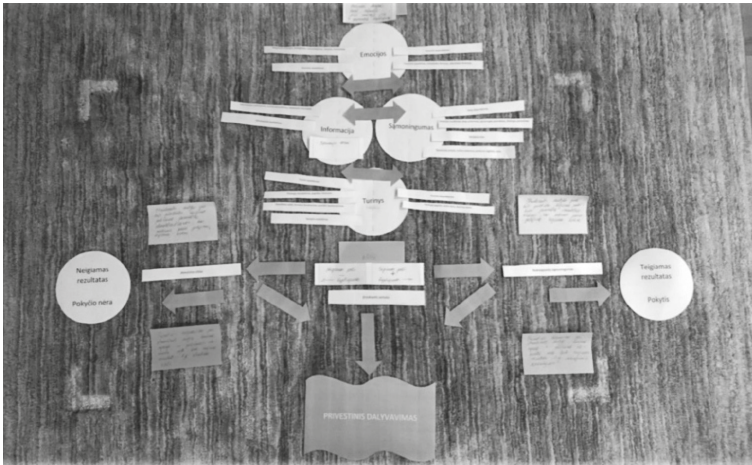
Suaugusiųjų socialinės rizikos veiksmius patiriančių šeimų narių neformaliojo ugdymo procesą, išryškėjusį atliekant teorinį atmintinių rūšiavimą bei kodavimą, galima schematiškai apibūdinti kaip tarpusavio ryšius tarp:

- Pastangų spręsti proceso pagrindinį rūpestį, naudojant įtraukiantį santykį. Čia pasitelkiami tam tikri procesą apibūdinantys parametrai: proceso turinio parametrai; emocijų parametrai; santykio parametrai; asmens sąmoningumo parametrai; ir informacijos trukdžių parametrai.
- Turinio, santykio bei emocijų parametrai gali būti tiek teigiami, tiek neigiami; asmens sąmoningumo elementai yra visuomet teigiami; informacijos trukdžių parametrai – visuomet neigiami. Šie blokai neformaliojo ugdymo procese suformuoja iš esmės skirtingos ir priešingos krypties tendencijas.
- Ašinis kryptingumas – tai yra judėjimas nuo centrinės ašies link teigiamo arba neigiamo poliaus, atsižvelgiant į tai, kokios charakteristikos vyrauja proceso turinyje. Neigiamo poliškumo charakteristikos ugdymo procesą kreipia neigiamo, atmetimo ciklo ir neigiamų ugdymo proceso rezultatų link; teigiamo poliškumo charakteristikos ugdymo procesą kreipia teigiamo, nukreipiančio sąmoningumo ir teigiamų ugdymo proceso rezultatų link. Centrinė ašis reprezentuoja hipotetinę neutralią atspirties ribą, įvardijančią atspirties tašką proceso krypties ir poliškumo įvardinimui.
- Teigiamai sprendžiamas pagrindinis neformaliojo ugdymo proceso rūpestis įgyvendinamas, keičiant neigiamo poliškumo charakteristikas į teigiamo pobūdžio proceso turinio elementus.

Žemiau yra pateikta teorinio kodavimo metu iškilusi neformaliojo ugdymo proceso grindžiamosios teorijos schema. Ši schema buvo daugybės bandymų, atmintinių rašymo ir analizės, iškilusios dėliojant parametrus, atliekant teorinį susiejimą, keliant hipotezes, rezultatas. Siekiant, kad grindžiamosios teorijos teorinio kodavimo procesas būtų efektyvesnis, pagrindiniai elementai ir juos siejantys teoriniai kodai buvo išspausdinti ant iškarpu ir, esant poreikiui, rūšiuojami pagal atmintinėse iškilusius bruožus. Paveiksle Nr. 14 pateiktas galutinis scheminis



iškilusios grindžiamosios teorijos vaizdas (išskyrus nuorodą ir rodyklę į privestinį dalyvavimą, kuris „ešeto C’s“ analizės pagalba buvo išgrynintas ir nukreiptas priešinga kryptimi).



**Pav. Nr. 14.** Teorinio kodavimo rezultatas. Iškilusios grindžiamosios teorijos substanytyvoji išraiška. Sudaryta autoriaus, 2018 m.

Iškilusios grindžiamosios teorijos teoriniai kodai išsamiai bus aptariami kitame skyriuje. Baigiant šį skyrių ir apibendrinant teorinio kodavimo metu analizuotus grindžiamosios teorijos elementus, pateikiama susisteminta išryškėjusių suaugusiųjų socialinės rizikos veiksmus patiriančių šeimų narių neformaliojo ugdymo proceso charakteristikų suvestinė (Lentelė Nr. 2).

**Lentelė Nr. 2.** Pagrindinės įtraukiančio santykio suaugusiųjų socialinės rizikos veiksmus patiriančių šeimų narių neformaliojo ugdymo procese charakteristikos. Sudaryta autoriaus, 2018 m.

<i>Pagrindinis rūpestis, kurį siekiama spręsti</i>	<i>Centrinė kategorija, arba kaip siekiama spręsti pagrindinį rūpestį</i>	<i>Kitos kategorijos</i>	<i>Pagrindinės charakteristikos arba sąvokos</i>
Privestinis dalyvavimas	Įtraukiantis santykis	Atmetimo ciklas	Emocinis neatitikimas
			Santykio neatitikimas
			Turinio neatitikimas
			Informacinis neatitikimas
		Nukreipiantis sąmoningumas	Emocinis atspindėjimas
			Poreikio atspindėjimas
			Savęs atspindėjimas
			Vertybinius lūžis
		Rezultatas	Pokytis
		Dinamikos ašis	Rigidiškumas
			Teigiamas kryptingumas
			Neigiamas kryptingumas



## 4. SUAUGUSIŲJŲ SOCIALINĖS RIZIKOS VEIKSNIUS PATIRIANČIŲ ŠEIMŲ NARIŲ NEFORMALIOJO UGDYMO GRINDŽIAMOJI TEORIJA: TYRIMO REZULTATAI

Šioje daktaro disertacijos dalyje yra pateikiama iškilusių pagrindinių grindžiamosios teorijos elementų analizė, atskleidžiama jų specifika ir apibūdinamos sąsajos su kitais tyrimo parametrais. Sąvokos, šioje tyrimo dalyje, nėra analizuojamos ar lyginamos su egzistuojančiomis ugdymo teorijų sąvokomis bei idėjomis. Jos pristatomos kaip savarankiškos iškilusios grindžiamosios teorijos dalys. 4.1.1 ir 4.1.2 poskyryje aptariamos atmetimo ciklo ir nukreipiančio sąmoningumo subkategorijos, kaip skirtingos įtraukiančio santykio raiškos. 4.1.3 aiškinamos visos iškilusios grindžiamosios teorijos elementų sąsajos neformaliojo suaugusiųjų socialinės rizikos veiksnius patiriančių šeimų narių ugdymo procese.

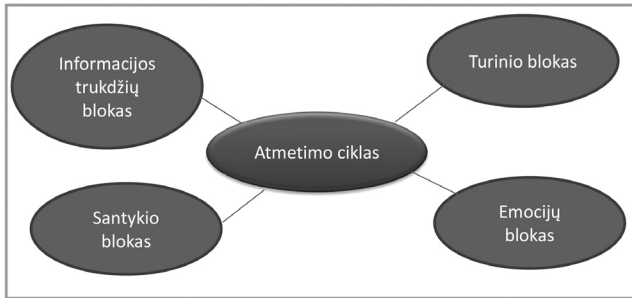
### 4.1. Pagrindiniai grindžiamosios teorijos parametrai ir sąvokos

Kaip jau yra išsiaiškinta ankstesniuose skyriuose, išryškėjusi pagrindinė arba centrinė kategorija, įtraukiantis santykis, yra siejama su dviem tyrimo metu iškilusiomis subkategorijomis. Šios subkategorijos padeda aiškinti ir apibūdinti tiriamąjį socialinį reiškinį, tai yra, suaugusių socialinės rizikos veiksnius patiriančių šeimos narių neformaliojo ugdymo procesą. Jos taip pat rodo, kaip yra sprendžiamas proceso metu išgyvenamas iššūkis. Tyrimas atskleidė, kad priverstinio dalyvavimo aspektas neformaliojo ugdymo procese tikrai yra svarbus, o pastangos jį įveikti sietinos su įtraukiančio santykio dvilypiškumu. Centrinė kategorija yra įgyvendinama viso neformaliojo ugdymo proceso metu. Toks procesas, kurio metu siekiama spręsti ugdymo proceso rūpestį, atsiskleidė kaip ugdytojo ir ugdytinio tarpusavio sąveika. Ši sąveika pasižymi tam tikromis savybėmis, kurios lemia, kaip bus įgyvendinamas ugdymo procesas. Tyrimo eigoje iškilusios subkategorijos reikšmingai susieja ir sujungia kitas, analizės ir tyrimo metu gautas kategorijas, į hipotetiniais ryšiais apibūdinamą teoriją. Būtent šios subkategorijos, teorinio kodavimo metu išryškėjo kaip reikšmingai susijusios su kitomis sąvokomis, kategorijomis ir elementais bei teikiančios prasmę iškilusiai teorijai. Priverstinio dalyvavimo reiškinį paaiškina ne pati kategorija ar jos aspektai, o teorinio kodavimo metu išryškėję ryšiai tarp visų elementų ir jų tarpusavio sąveika. Šių ryšių pagrindu galime paaiškinti tiriamąjį fenomeną, arba socialinį reiškinį. Teorinio kodavimo metu, atliekant teorinį atmintinių ir lauko užrašų rūšiavimą bei pasitelkus „šešeto C“ ir kitų kodų šeimas, atsiskleidė ryšiai tarp skirtingų kategorijų ir jas apibūdinančių sąvokų, kuriuos išsamiai bus nagrinėjamos šiame skyriuje.

#### 4.1.1. Atmetimo ciklas

Viena iš iškilusių grindžiamosios teorijos subkategorijų, kuri reikšmingai siejasi su kitais iškilusios grindžiamosios teorijos elementais, yra „*atmetimo ciklas*“. Kadangi tyrimo dalyvių dalyvavimas neformaliojo ugdymo procese yra specifiskas, nulemtas kitų, tiesiogiai su jais ir organizuojamų procesu nesusijusių asmenų, tad nenuostabu, kad įtraukiantis

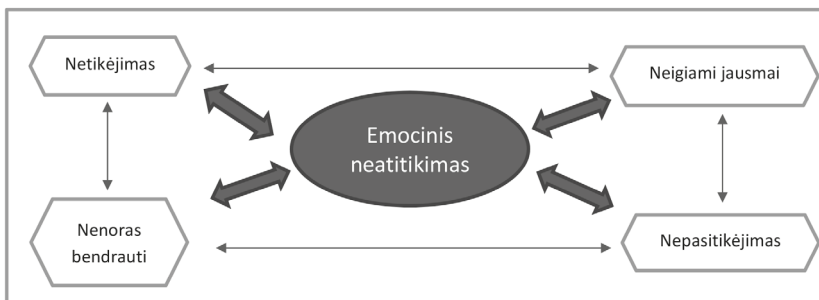
santykis, kuris turėtų padėti spręsti ugdymo proceso problemas, gali būti susijęs su ugdymo proceso turinį sudarančiais neigiamo pobūdžio (poliškumo) parametrais (sąvokomis). Neigiamo poliškumo elementai priskiriami keturiems skirtingiems parametų blokams (sritims) – *emocijų blokas, kuriam priklauso emocinis neatitikimas; turinio blokas, kurį sudaro paslaugų turinio neatitikimas; santykio blokas, kurį sudaro santykio neatitikimas; informacijos trukdžių blokas, kurį sudaro informacijos trukdžiai*. Atmetimo ciklo subkategorijos elementai pateikiami paveiksle Nr. 15.



**Pav. Nr. 15.** Atmetimo ciklo parametų blokai. Sudaryta autoriaus, 2018 m.

Kiekvienas iš šių blokų sujungia keletą skirtingų sąvokų, kurios apibūdina santykio, turinio, emocijų ir informacijos trukdžių kategorijas. Šios neigiamo poliškumo sąvokos arba ugdymo procese atsirandančios įtraukiančio santykio charakteristikos, jų turinys, yra kartu ir neformaliojo ugdymo procesą bei kontekstą sudarantys elementai.

Neigiamo poliškumo emocijų bloką atspindi *emocinio neatitikimo* kategorija, kurią galima apibūdinti tokiomis tarpusavyje susijusiomis sąvokomis kaip neigiami jausmai (baimė, nusivylimas, liūdesys ir kt.), netikėjimas, nepasitikėjimas, nenoras bendrauti (žiūrėti paveikslą Nr. 16).



**Pav. Nr. 16.** Emocinio neatitikimo kategorijos parametrai. Sudaryta autoriaus, 2018 m.

Emocinis neatitikimas siejasi su suaugusiųjų socialinės rizikos veiksniais patiriančių šeimos narių emocijomis bei jų jausmais ir išgyvenimais, kurie yra neigiamo pobūdžio.

Tokie jausmai kaip baimė, išgastis, jaudulys, nusivylimas ir kt., yra susiję su neigiamomis emocijomis. Tačiau tai siejasi ir su socialinės aplinkos, kurioje vyksta neformaliojo ugdymo procesas, emociniu fonu bei asmeniniais išgyvenimais ar būsenomis, apibūdinančiomis suaugusiųjų reakcijas. Nepasitikėjimas, netikėjimas, nenoras bendrauti ar kitos asmens būsenos atspindi neigiamą įtraukiančio santykio poveikį. Emocinis neatitikimas – tai normali asmens emocinė būsena ir jausmai, priešingi socialiniam – psichologiniam kontekstui, kuriame suaugusysis jaučiasi saugiai, emociškai stabiliai ir užtikrintai. Vėliau, kai buvo atliktas iškilusios grindžiamosios teorijos bruožų lyginimas su egzistuojančiomis teorijų teikiamomis suaugusiųjų neformaliojo ugdymo charakteristikomis, atsirado galimybė emocinį parametrų bloką susieti su humanistinėje ugdymo perspektyvoje aptariamu palankios suaugusiojo ugdymui(si) aplinkos sudarymu. C. Rogers (2005) bei A. Maslow (2009) savo teorijose aptaria, kad būtina tenkinti asmens poreikius, taip sudarant palankias ugdymo sąlygas. Emociškai palankių aplinkos sąlygų sudarymas ugdomajam, yra kertinis humanistinės ugdymo(si) paradigmos bruožas. Saugumas yra vienas iš svarbiausių žmogaus poreikių, tokio poreikio netenkinimas siejamas su neigiamomis emocijomis, nuolatinio stresu ir išgyvenimais, kurie nesudaro sąlygų pozityviai asmenybės raidai (Du Jinga, 2012). Žvelgiant iš iškilusios grindžiamosios teorijos perspektyvos, būtent šie jausmai neleidžia sukurti pozityvių santykių, įsitraukti į ugdymo procesą ir sudaryti sąlygų suaugusiems socialinės rizikos veiksniais patiriančių šeimų nariams tapti aktyviais ugdymo(si) proceso dalyviais. Atmetimo ciklas, dėl neigiamo poliškumo bei ugdymo proceso krypties bei jo rezultato, glaudžiai siejasi su palankių ugdymui(si) sąlygų stoka. Būtent tokiomis aplinkybėmis formuojasi atmetimo ciklas – tai yra ugdymo proceso judėjimas nuo centrinės ašies (pradinio ugdymo proceso atspirties taško) link neigiamo poliaus. Šis judėjimas (apibūdinamas kaip įtraukiančio santykio kontekste esanti sąveika) tarp ugdytojo ir ugdytinio, nesukuria pozityvaus rezultato – pokyčio ir yra siejamas su rigidiškumu arba atmetimo ciklu, kaip proceso išdava. Tada, kai nesulaukiama ugdymo proceso rezultato, suaugusiųjų ugdytinių atsparumas pokyčiams yra tas akstinas, kuris matomas oficialiojoje statistikoje apie suaugusiųjų socialinės rizikos veiksniais patiriančių šeimų narius (SPIS duomenų analizė, 2018). Baimė, nusivylimas, išgastis – tai būsenos ir jausmai, kai suaugę socialinės rizikos veiksniais patiriančių šeimų nariai išgyvena neigiamus jausmus dėl ugdytojų elgesio, savo statuso procese ir jau turimos neigiamos patirties. „*Man tikrai neramu, su baime laukiu susitikimo, nes nežinau apie ką kalbėsime, kas bus...*“, „*Turiu tos patirties, buvo mano tokia darbuotoja, tai nežinau kas jai užeidavo. Ne savu balsu paskambinusi rėkdavo. Tai aišku, kad baimė atsiranda*“. Neigiamos emocijos kyla dėl nepasitikėjimo ugdytoju, ugdymo proceso turinio ir būtinybe jame dalyvauti. Nepasitikima ir ugdytojais kaip asmenybėmis, ir apskritai socialinių paslaugų sistema. „*O kaip man gali padėti? Ji savo vaikų neturi ir kalba, ką turiu daryti...*“, „...*apskritai, nemanau, kad tokiu būdu kažkam tai gali padėti.*“ Kita vertus, netikima ir nesitikima, kad situacija gali kisti ir ugdymo procesas padės įgyti tam tikrų savybių, pakeisiančių socialinę aplinką ir situaciją. Nenoras arba noras dalyvauti ugdymo procese, kuris gali būti nulemtas tiek išorinių, tiek vidinių suaugusių socialinės rizikos šeimų narių savybių, yra svarbi sąvoka, kuri apima pasyvaus priešinimosi dalyvauti ugdymo procese elementą.

**Informacijos trukdžiai** siejami su tuo, kad turima ir gaunama informacija neatitinka esamos faktinės situacijos, ugdymo proceso dalyvių lūkesčių, pačios informacijos apie ug-

dymo procesą tikslų, uždavinių ir siekiamų rezultatų. Šie elementai taip pat atspindi neigiamą įtraukiančio santykio kontekstą, trukdo siekti ugdymo proceso tikslų ir gauti laukiamą rezultatą. „*Tai aišku, kad sunku suprasti. Jei niekas nepasako. Ateina keturiose, nei vienas neprisistato, tik pasilabina, kambarius apžiūri ir išeina*“. Informaciniai trukdžiai – *informacijos nežinojimas, turinio nesuvokimas, klaidinanti informacija*.

Informacijos nežinojimas – tai situacija, kai ugdymo proceso dalyviams nepateikiama informacija. Remiantis tyrimo metu gautais duomenimis, tai gali būti situacija, kai ugdytiniai neturi informacijos apie ugdymo procesą ir jo tikslus arba tos informacijos ugdytiniams nepakanka, kad suprastų, ko gali tikėtis. Gali būti ir taip, kad ugdytojai šios informacijos neturi, todėl negali jos gerai pateikti, arba neteikia apskritai. Situacijos taip pat yra susijusios su ugdymo proceso turiniu, kuris vėliau bus aptartas detaliau.

Ugdytiniai įvardina, kad jiems nėra pakankamai aiškiai ir detalai aiškinama, kodėl jie turi dalyvauti šiame procese, kodėl buvo į jį įtraukti ir kokių konkrečių pokyčių iš jų tikimasi – dažniausiai atliekami konkretūs veiksmai ir pradedamas įgyvendinti ugdymo procesas. Tokie informacijos trukdžiai išties nesukuria palankių sąlygų, kad ugdymo procesas vyktų sklandžiai ir teigiamai baigtųsi. Neturėdami pakankamai informacijos, ugdymo proceso dalyviai negali suprasti, ko iš jų yra tikimasi ir dėl kokių priežasčių šis procesas yra organizuojamas. Savaiame suprantama, kad tai labai glaudžiai siejasi ir su emocinio neatitikimo parametrais. Informacijos trūkumas gali kelti neigiamus jausmus – tokius kaip nusivylimas, nepasitenkinimas, baimė, nerimas, susirūpinimas ir kt. Taip pat gali atsirasti įvairios emocinio pobūdžio ugdymo proceso dalyvių būsenos – nenoras dalyvauti, nepasitikėjimas ir netikėjimas proceso poreikiu bei efektyvumu. Teorinio kodavimo metu, sisteminant tyrimo metu darytas atmintines ir tyrimo laiko užrašus, galima buvo pastebėti tiesiogines sąsajas tarp visų atmetimo ciklo kategorijų elementų: Dalyviai, kurie patiria neigiamus jausmus, dažniausiai neturi reikiamos informacijos, pasigenda bendravimo ir bendradarbiavimo, nesupranta ugdymo proceso esmės ir nežino, ko iš jo tikėtis, kaip jis bus vertinamas. Taigi neturėdami pakankamai informacijos arba turėdami netikslią informaciją, tyrimo dalyviai išgyvena neigiamus jausmus – kyla baimė, netikėjimas ir nenoras įsitraukti į procesą, nepasitikėjimas ugdymo proceso organizatoriais.

Tam tikrais atvejais informaciniai trukdžiai siejami ir su tuo, kad ugdymo proceso metu yra renkama informacija, tačiau ugdytojams nėra aišku, kodėl ši informacija yra renkama ir kaip ji yra naudojama. Neigiamus išgyvenimus ir jausmus lemia tai, kaip informacija yra renkama ir ką su ja daro ugdytojai, ypač kai dėl to pasigendama grįžtamojo ryšio: „*atidarau duris, ten stovi keturiose...iš jų pažinau vieną. Ji mano socialinė darbuotoja. Pasisveikino, visi įėjo į vidų ir, nieko nesakę, pradėjo vaikščioti po kambarius, į šaldytuvą įlindo, batų nenusiavę pavaikščiojo, pasižiūrėjo... Paklausė, kaip sekasi, ką šiandien veiksiu, kaip sekėsi įgyvendinti sutartus veiksmus, ar jau naudojuosi tuo, ką praeitą kartą mokėmės...na ir viskas – išėjo...*“. Šis pavyzdys gerai iliustruoja situaciją, kai ugdymo procesas nėra aiškus, jo metodai neaptarti ir nežinomi ugdomiešiams, taip pat nėra konstruktyvaus bendradarbiavimo, aiškumo ir bendro darbo supratimo.

**Turinio ir santykio neatitikimo parametrų blokai.** Aptardami iškilusios grindžiamosios teorijos turinio ir santykio neatitikimo parametrus, turime omenyje neformaliojo proceso, kaip sąveikos tarp ugdytojo ir ugdytinio, kontekstą. Šis kontekstas siejasi su *santykio neatitikimo ir ugdymo proceso turinio neatitikimo* kategorijomis. Kaip ir visos anksčiau aptartos kate-

gorijos, turinio neatitikimas siejasi su tam tikrais ugdytinio ir ugdytojo tarpusavio santykiais, kurie neleidžia efektyviai panaudoti įtraukiančio santykio turinio bei nukreipia jį atmetimo ciklo arba neigiamo poliškumo dinamikos link. Turinio neatitikimas yra sudėtinis santykių ir paslaugos turinio neatitikimų elementų derinys. Santykio neatitikimas reiškiasi per išorinį *spaudimą veikti* ugdymo procese, siekti keliamų tikslų ir situacijos kitimo. Ugdymo proceso dalyviai yra spaudžiami užsiimti veikla ir atlikti užduotis, kurių jie nėra išsąmoninę, aptarę ir išskėlę kartu su ugdytojais. Tai pasireiškia, kai pradedami įgyvendinti ugdytojo sugalvoti ir iškelti tikslai ir uždaviniai: „*ateina pas mane „kažkokia ponia“ ir sako, žinote čia pas jus labai netvarkinga, todėl dabar jums reikia išmokti, kaip reikia tvarkingai gyventi... Pasidarysime planelį, įrašysime ką turite padaryti ir tikrinsime, kaip sekasi... Kam man viso to reikia? Aš visą gyvenimą taip gyvenau, čia mano tokia tvarka, kodėl aš turiu taip daryti?“. Ugdymo procese matome, kad suaugusiųjų ugdymo tikslai nėra keliami abiem pusėm susitarus, išdiskutavus ir priėmus abiem priimtina sprendimą dėl ugdymo turinio ir tikslų. Priešingai, yra stebimas vienpusiškas ugdymo tikslų iškėlimas, kuris kelia neigiamus jausmus, ugdomųjų frustraciją, sumišimą ir nusivylimą. „*Tai kam manęs apskritai kažko klausti, klausinėti... Jei nusprendžia savaip, o tada sako darysi tą. Nors man taip neatrodo gerai...“*. Akivaizdu, kad atmetimo ciklą sudarantys neigiamo poliškumo blokai yra glaudžiai tarpusavyje susiję. Santykio neatitikimo charakteristika – *formalusis bendravimas*, yra dar vienas elementas, kuris yra neatsiejama atmetimo ciklo ir, visiškai priešinga sąmoningumo bloko sąvokoms, charakteristika: „*atrodo darbą dirbi, o jie sau, visokios problemos ir su mokslais, ir su draugais, ir man sunku... Manau, kad neturėtų būti toks formalus darbas, labiau turėtų būti kaip draugė, patarėja...“*. Formalusis bendravimas, kurio metu palaikomi tik formalūs ryšiai, siekiama mechaniškai ir tiksliai atlikti veiksmus, susijusius su tam tikru ugdymo proceso „protokolu“, neskatina suaugusiųjų socialinės rizikos veiksmus patiriančių šeimų narių pradėti bendradarbiauti, kurti abipusiais įsipareigojimais pagrįstus santykius, bet sukelia atvirktinį, atsiribojimo nuo ugdymo proceso, reiškinį. „*Dabar valstybiniame sektoriuje to nėra. Dabar turi kaip policininkas eiti, ir prašyti, kad priimtų pagalbą“*. Formalusis bendravimas pasireiškia ir tada, kad nėra gilinama į situaciją, nepaisoma, kaip žmogus jaučiasi ugdymo procese, kokių lūkesčių jis turi: „*na žinote, mums šią funkciją pavedė atlikti vaiko teisės, todėl mes turime tai padaryti... Iškelta problema, ją reikia spręsti. Aišku, kad jie nėra patenkinti, pyksta ir panašiai, tačiau apie ką mes čia? Juk reikia padaryti taip, kad situacija keistųsi, tai kam ten sau emocijas kelti ir po kitų emocijas kapstyti“*. Formaliame bendravime taip pat atsiranda ir trukdžių, atliepti bei atspindėti žmogaus poreikį, jo norus, įsiklausyti į tai, kas jam yra svarbu. Tai, savo ruožtu, prieštarauja humanistinės ugdymo paradigmos principams (Knowles, Holton ir Swanson, 2015). Antra vertus, suaugę socialinės rizikos veiksmus patiriančių šeimų nariai taip pat įvardina, kad formalusis bendravimas jiems kelia neigiamus jausmus ir tai pat neleidžia priimti teikiamos informacijos. „*Apie kokį ten bendrą darbą kalbame? Ateina kaip prezidentai pas mane, sureguliuoja viską ir vykdyk“*. Informacijos trukdžių elementai glaudžiai siejasi su formalaus bendravimo kategorija.*

*Poreikio nepatenkinimas* yra siejamas su tuo, ką galime įvardinti kaip lūkesčių konfliktą tarp to, ko norėtų ir ko reikėtų vienai pusei, tačiau kita ugdomojo proceso pusė pateikia veiksmus ir sąlygas, nesusijusias su šio poreikio tenkinimu. Tai yra, jeigu suaugusysis ugdomasis norėtų tenkinti savo bazinius poreikius bei užsitikrinti saugumą, nes gyvena nesau-

gioje aplinkoje, tačiau jam primygtinai keliamas tikslas – įgyti tam tikrų socialinių įgūdžių. Tokiu atveju jis yra linkęs tai vertinti kaip jo poreikio neatitinkantį elementą, santykių tarp ugdytinio ir ugdytojo spragą, dėl kurios nėra įsitraukiama į ugdymosi procesą. „*Na žinote, pas mus tokia situacija, kad neišku dėl to būsto, šeimnininkai bet kada gali paprašyti išsikraustyti... O mes kalbame apie tai, kad turėčiau įgyti kvalifikaciją, mokytis profesijos ir tų dalykų, kuriuos siūlo darbuotojai...*“ Santykio neatitikimas labai glaudžiai siejasi su kitomis atmetimo ciklo kategorijomis. Visų pirma, išorinis spaudimas, formalus bendravimo suvaržytas santykis bei asmens poreikių neatitikimas keliamiems tikslams, sukelia neigiamas emocijas bei nenorą dalyvauti ugdymo procese: „*nenoriu aš tikrai... nemalonu, žinote, kai nueini, o į tave žiūri kaip į visišką nieką... Man reikia pagalbos, aš noriu, kad apsaugotų mane ir mano vaikus, o čia vis jums trūksta tėvystės įgūdžių*“. Antra vertus, poreikius atitinkantis santykis neformaliojo ugdymo procese yra laukiamas reiškinys: „*tikrai norėtusi, kad būtų kitaip*“. „*Na gal draugiškai kažkaip, kad skirtų ir laiko daugiau ir dėmesio*“. Ugdytojai taip pat parodo, kad neformaliojo ugdymo procesas neatitinka ugdytinių lūkesčių: „*o dabar sistema yra pritraukta, žmonės eina kaip į lažą, pyksta, kam čia dabar viso to reikia, kodėl jiems. Ir ta dirbtina sistema padaro pati blogą darbą su socialinės rizikos veiksniais patiriančiomis šeimomis*“.

Turinio neatitikimas suaugusių socialinės rizikos veiksniais patiriančių šeimų narių neformalaus ugdymo grindžiamosios teorijos kontekste yra suprantamas, kaip tyrime dalyvavusių asmenų įvardintas, reikiamų jiems paslaugų ir ugdymo proceso turinio nesuteikimas, laukiamos pagalbos stoka arba pagalbos ribotumas. Ugdymo proceso dalyviai įvardina, kad jiems būtų reikalinga vienokio pobūdžio pagalba, ugdymo turinys, tačiau jiems primygtinai yra siūloma kitokia pagalba arba paslaugos. Teikiama pagalba kai kuriais atvejais gali tik iš dalies atliepti keliamus lūkesčius ir įgyvendinti ugdymo turinį: „*aš tikrai norėčiau, kad mūsų santykis būtų kitoks. Kad pas mane ateitų ir praleistų daugiau laiko, galėtume pakalbėti apie man svarbius dalykus, mano situaciją. Dabar man siūlė pasikalbėti su psichologu, bet kam man tas psichologas ir jo pagalba? Aš tiesiog norėčiau, kad manęs išklaustytų ir suteiktų tai, ko man iš tiesų reikia*“; „*Šiuo metu yra taip, kad mes negalime žmogui suteikti to, ko jis iš mūsų tikisi – jam reikia, kad kažkas padėtų išspręsti jo vaiko problemą. Na, tarkim, jei jis nežino kaip reaguoti vienoje ar kitoje situacijoje, jei vaikas neklauso, bėga iš namų, čia juk reikia išmokti reaguoti kitaip, bet ką mes galime padaryti, juk kartu negyvensime...*“. Šios sąvokos taip pat glaudžiai siejasi ir su santykių neatitikimo charakteristikomis. Nesuteikus laukiamo ugdymo proceso turinio ir pagalbos nėra tenkinamas ugdytinių poreikis, jis neatitinka ugdomųjų lūkesčių. Todėl tokie, persidengiantys elementai, formuoja atmetimo cikliškumą, kai įtraukiantis santykis kaip būdas ir priemonė spręsti privestinio dalyvavimo problemą, nėra tinkamai įgyvendinamas.

*Stereotipizavimas*, kaip turinio neatitikimo kategorijos sąvoka, taip pat siejamas su tuo, kad ugdytojas stereotipiškai žvelgia į situaciją, taiko standartines strategijas, kurios neatliepia ugdytinio poreikių, dėl kurio į asmenį žiūrima turint išankstinę nuostatą: „*Socialinės rizikos šeimos nenori įsileisti, bet kaip gudriai gali jas apgauti. Aš vis tiek įeinu. Palauki ar šeimos vaiko pareinant iš mokyklos, ar ko. Tas vaikas beldžia į duris, o tu čia stovi už kampo*“. „*Pastebėjau, kad jeigu šeimoje viskas gerai ir tvarkinga, tai klientai laukia manęs, nuvažiauvus klausia, kodėl neatvažiauvau vakar, kad jie laukė manęs. O kada kambariai netvarkingi,*

kada vartoja alkoholį, jie tada ir slepiasi, ir bėga, kavoja. Visko būna.“ Šios ugdytojų išsakytos mintys rodo, kad ugdytiniams apibendrintai ir stereotipiškai priskiriamos vienos ar kitos savybės, ugdymo strategijos parenkamas vienodai, pagal principą „visi jie vienodai reaguoja“. Ugdymo proceso dalyviai neįgyja naujų įgūdžių, neišsivina informacijos ir ne-taiko naujų elgesio modelių kasdieninio gyvenimo situacijose, nes ugdymo proceso turinys neatitina esamos situacijos bei ugdomųjų lūkesčių, egzistuoja informacijos trūkumas, neigiamo pobūdžio emocinis kontekstas, nekuriama palanki aplinka suaugusio asmens ugdymui(si) neformaliojo ugdymo proceso metu. Ugdymo turinys bei laukiamas rezultatas yra cikliškai atmetami dėl tam tikrų šio proceso eigoje atsirandančių aplinkybių ir neigiamo poliškumo charakteristikų raiškos. Apibendrintus atmetimo ciklo, kaip įtraukiančio santykio išraiškos, elementus galima matyti paveiksle Nr. 17.



Pav. Nr. 17. Atmetimo ciklo charakteristikos. Sudaryta autoriaus, 2018 m.

Atmetimo ciklas, kaip sąvoka gali būti siejama su tuo, kad nėra ugdymui palankių aplinkos sąlygų (pagal humanizmo paradigimą ugdymo moksle) (Tight, 2007). Taip pat P. Freire (2000, 2012) kritikuota bankinė ugdymo sistema; C. Rogers (1993) palankios ugdymo aplinkos ir fasilituojančio santykio nebuvimas; poreikių nepatenkinimas pagal A. Maslow (2011), andragogikos, transformuojančio ir patyriminio mokymosi (Knowles, Holton ir Swanson, 2015) sąlygų stygius.

Kita vertus, tyrimo metu išryškėję neigiami jausmai ir emocijos, taip pat gali būti siejami su bihevizmo, kaip ugdymo paradigmos principais, kai žmonės išmoksta reaguoti į vieną ar kitą situaciją (Myers, 2008). Tai sietina tiek su sąmoningu, tiek su nesąmoningu išmokimu per neformalųjį ugdymą: kartais net patys to nesuvokdami, žmonės gali jausti nemalonius jausmus, baimę ir susikaustymą dėl prieš tai buvusios ir įgytos nemalonyos pa-



tirties. Tai gali būti siekis vengti nemalonių potyrių (neigiamas paskatinimas) ar bausmės arba įgytas sąlyginis refleksas. Apibendrinant, galima išskirti keletą svarbių atmetimo ciklo brouožų, kurie atskleidžia suaugusiųjų socialinės rizikos veiksmus patiriančių šeimų narių grindžiamosios teorijos kontekstą:

- Atmetimo ciklas yra įtraukiančio santykio pagalba sprendžiamas privestinis dalyvavimas ugdymo procese, jo neigiama išraiška.
- Atmetimo ciklo subkategorijos elementai – keturi neigiamo poliškumo charakteristikomis apibūdinami sąvokų blokai, kurie, savo ruožtu, aiškina neformaliojo ugdymo procesą ir suteikia jam turinį.
- Neigiamas ugdymo proceso rezultatas arba jo nebuvimas (rigidiškumas) yra siejamas su ugdymo procese esančių neigiamų charakteristikų tarpusavio sąveika *dinamikos ašies lauke*, kurios išraiška ir yra galutinis rezultatas.
- Atmetimo ciklo blokų elementai yra glaudžiai tarpusavyje susiję ir darantys įtaką vienas kitam. Įžvelgiamos tendencijos, kad santykio, turinio ir informacinis neati tikimai sukelia neigiamas emocijas, daro neigiamą įtaką, mažina galimybes kurti teigiamus santykius su ugdytojais ir, per nukreipiantį sąmoningumą, spręsti pagrindinį rūpestį, kuris, kaip išsiaiškinta anksčiau, suvokiamas kaip nesavanoriškas dalyvavimas ugdymo(si) procese.

Atmetimo ciklo subkategorija, per centrinės ašies lauke esančius blokus, siejasi su nukreipiančio sąmoningumo subkategorija, kuri bus aptariama kitoje dalyje. Atmetimo ciklo neigiamo poliškumo blokai ir jų parametrai yra atvirkščiai proporcingi nukreipiančio sąmoningumo teigiamo poliškumo blokams ir jų charakteristikoms. Tiek atmetimo ciklas, tiek nukreipiantis sąmoningumas yra įtraukiančio santykio pagalba sprendžiama pagrindinė suaugusiųjų socialinės rizikos veiksmus patiriančių šeimų narių neformaliojo ugdymo proceso rūpestio – privestinio dalyvavimo – išraiška. Šios išraiškos pobūdis, kaip ir pats ugdymo proceso rezultatas, priklauso nuo to, kokio pobūdžio charakteristikos ir jas jungiantys blokai egzistuoja ugdymo procese.

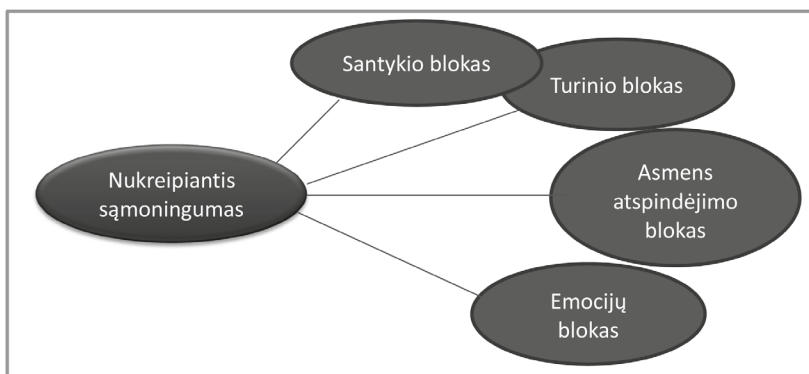
#### 4.1.2. Nukreipiantis sąmoningumas

Kitas įtraukiančio santykio poliūs yra *nukreipiantis sąmoningumas*. Tai grindžiamosios teorijos elementas arba centrinės kategorijos subkategorija, kuri siejama su priešingais atmetimo ciklo parametrais ir charakteristikomis. Tai yra tarsi atvirkščiasis atmetimo ciklo atspindys, talpinantis elementus, kurie padeda ugdomiesiems įgyti sąmoningumą ar patirti vertybinį lūžį. Ugdytinis neformaliojo ugdymo proceso metu patiria emocinį, turinio bei santykio atitikimą jo lūkesčiams, sėkmingai sprendžia privestinio dalyvavimo rūpestį. Būtent šie elementai arba subkategorijos parametrai, apibūdina sėkmingą suaugusiųjų socialinės rizikos veiksmus patiriančios šeimos narių ugdymosi proceso rezultatą – įvykusį pokytį.

Lygiai taip pat, kaip atmetimo ciklas yra sudarytas iš skirtingų neigiamo poliškumo sąvokų parametrų blokuose, taip ir nukreipiantis sąmoningumas yra sudarytas iš skirtingų teigiamo pobūdžio sąvokų parametrų blokuose. Tačiau atmetimo ciklo elementai nėra tiesiogiai susiję tarpusavio ryšiais su nukreipiančio sąmoningumo elementais. Dėl įtraukiančio santykio, atmetimo ciklo ir nukreipiančio sąmoningumo subkategorijų elementai yra

labiau sietini su veidrodiniu atspindėjimu, tai yra, vienos iš subkategorijų charakteristikų priešingu atspindėjimu kitos subkategorijos charakteristikose. Priešingi poliai negali būti tarpusavyje susiję tiesioginiais ryšiais, jų sąsajos atspindi atvirkštinių pobūdį ir yra priešingų savo turiniu parametų išraiškos. Suaugusiųjų socialinės rizikos veiksmus patiriančių šeimų narių neformaliojo ugdymo procesas – tai dinamiškos pastangos, padedančios spręsti privestinio dalyvavimo šiame procese problemą, pasirenkant vienokį ar kitokį sprendimo turinį. Šis turinys, tai vienos iš įtraukiančio santykio subkategorijų raiška proceso metu. Ši raiška vyksta dinamikos ašyje, kuri apima skirtingus subkategorijos elementus ir dėl jų įgyja tam tikrą kryptį. Jeigu neformaliojo ugdymo procese pasireiškia atmetimo ciklo subkategorijos, ir, pavyzdžiui, emocinio neatitikimo bloko neigiamos charakteristikos, tai tame pačiame procese negali pasireikšti ir jam priešingos emocinio atspindėjimo charakteristikos, tai yra, ugdymo proceso metu jo dalyviai negali jausti ir teigiamų ir neigiamų emocijų dėl tos pačios patirties. Informacijos trukdžių blokas arba egzistuoja, arba juos keičia priešingos charakteristikos – tai yra informacijos pakankamumas, situacijos suvokimas ar kitos charakteristikos.

*Nukreipiantis sąmoningumas* yra sudarytas iš keturių skirtingų teigiamo poliškumo parametų blokų: *emocijų bloko*, kurį sudaro emocinis atspindėjimas; *asmens atspindėjimo bloko*, kurį sudaro vertybinis lūžis ir savęs atspindėjimas; *turinio ir santykio bloko*, kuriuos apibūdina poreikio atspindėjimas ir jo elementai. Kiekvienas iš šių blokų yra apibūdinamas tam tikromis sąvokomis ir jų charakteristikomis, kurios sudaro ugdymo proceso turinio elementus. Kaip jau buvo aptarta anksčiau, šiems elementams yra būdingas teigiamas poliškumas ir pobūdis, kuris padeda, kad ugdymo procese vyktų pozityvūs pokyčiai ir būtų pasiekti ugdymo tikslai. Šių elementų tarpusavio ryšiai taip pat buvo atskleisti teorinio kodavimo metu, analizuojant atmintinėse ir tyrimo lauko užrašuose užfiksuotas idėjas, pastabas, rašant pastabas apie tai, ką tyrėjas mąsto, atlikdamas teorinį šių atmintinių grupavimą. Tačiau aptariamoms kategorijoms ir jų charakteristikoms iškilo ankstesniuose etapuose, tai yra, atliekant atvirąjį ir atrankinį kodavimą, bet jų ryšiai grindžiamos teorijoje buvo apibūdinti, atliekant teorinio kodavimo procesą. Nukreipiančio sąmoningumo parametų blokus galima matyti paveiksle Nr. 18.



Pav. Nr. 18. Nukreipiančio sąmoningumo parametų blokai. Sudaryta autoriaus, 2018 m.

Emocijų blokas apima **emocinį atspindėjimą**, kuris yra priešingas įtraukiančio santykio emociniam neatitikimui, kaip nukreipiantis sąmoningumo parametras. *Visuminis supratimas, individualus dėmesys, atjauta situacijoje* yra pagrindinės sąvokos, kurios apibūdina emocinio atspindėjimo kategoriją. Suaugusiojo ugdomojo poreikių, situacijos, lūkesčių ir norų supratimas, rodomas dėmesys ir įsijautimas į situaciją, taip pat siejamas su pozityviu emociniu fonu ir teigiamais jausmais. Jausmas, kad esi suprastas, pozityviai priimamas savo situacijoje, siejasi su ramybės ir tikėjimo ateitimi jausmais: „*kai mes kalbame apie tuos dalykus, kurių reikėtų išmokti gyvenime. Kad ir visi tie dalykai apie vaikus. Kiek ten dalykų, apie kuriuos net nepagalvodavau... O čia kartu sėdim ir kalbamės, apie tai, kokios gali būti priežastys, ką galima būtų daryti ir aptarti, kaip padarysime... Na ir, kad pagalba bus, jei tik bandysiu ir nesigaus. Na čia taip, kad net mamos nepaklausčiau, iškart priekaištautų. Jaučiuosi puikiai – ramu, nes žinau, kad visada aptarsime, jei bus sunkumu...*“. Gebėjimas neformaliojo ugdymo procese emociškai atspindėti suaugusių socialinės rizikos veiksmus patiriančių šeimų narių situaciją, poreikius, jausmus yra pozityvūs proceso elementai, formuojantys ir atspindintys įtraukiančio santykio kontekstą. Būtent įtraukiančio santykio elementai įprasmina socialinį reiškinį, kurį pasitelkus siekiama pozityviai spręsti problemą, tai yra, privestinį dalyvavimą procese. Nukreipiantis sąmoningumas siejasi su pozityviu nukreipimu, kuris neatsiejamas nuo to, kaip žmogus priimamas, vertinamas, kaip įgyvendinama jo emocinio atspindėjimo situacija. Emocinis atspindėjimas siejasi su keliamomis sąlygomis, kad ugdytinis sąmoningai pildytų būtinas prielaidas ir siektų ugdymo proceso tikslų. *Visuminis atspindėjimas* yra sąvoka ir emocinio atspindėjimo kategorijos charakteristika, kuri yra siejama su ugdytojo gebėjimu suprasti sudėtingą ugdytinio situaciją, jo problemas, lūkesčius, norus ir į juos atsižvelgti, organizuojant bei įgyvendinant ugdymo procesą: „*suprantate, mano darbuotoja visuomet su manimi pasišneka, aš jai galiu papasakoti visas situacijas...ir ji padeda, visuomet padeda, kadangi žino viską apie mane...kaip aš jaučiuosi, kokios mano problemos ir kaip jas spręsti...žino ko man reikia. Situacija keičiasi, nes visi supranta, kad darbuotoja padės, jei tik reiks*“, „...*be abejo, reikia ne tik padėti, tačiau ir suprasti, ko žmogui reikia, kaip prie jo priėti, ką pasakyti... Na žodžiu, reikia įsijausti į situaciją, „išgyventi ją“ ir tada rezultatas ateina, tikrai ateina*“. Visuminis atspindėjimas apima situacijos žinojimą, įsijautimą į ją, taip pat gebėjimą suprasti žmogaus jausmus ir juos atspindėti, tai yra, ugdytojas turi adekvačiai reaguoti į žmogaus patirtą emociją: „...*tikrai mane supranta, nes kai kalbame man pasako, jūs esate nusiminusi...visada atspėja, kaip jaučiuosi. Jei kažkas yra ne taip, visada pastebi ir paklausia...*“; arba konkrečią situaciją: „*taip, aš daugiau pasikalbu ir aptariu su darbuotoja, nei su savo artimaisiais. Ji puikiai žino mano situaciją, kaip joje atsidūriau, dėl ko tai įvyko,...o kartu ką darau dėl to dabar...*“. Nors iškilusios grindžiamosios teorijos parametrų santykis su kitomis teorijomis buvo apžvelgtas atskirai, tačiau šiame darbe laikomasi tradicijos ir šių parametrų sąsajos su kitomis teorijomis trumpai aptartiamos tada, kai parametrai yra nagrinėjami. Grindžiamąją teoriją siekiama aiškinti, kas vyksta praktikoje, tai yra, neformaliojo ugdymo proceso metu. Įtraukiančio santykio metu paaiškėja, kad įgyvendinant neformaliojo ugdymo praktiką galima sulaukti dvejopų rezultatų: vyksta žmogaus situacijos emocinis atspindėjimas, kuris kreipia procesą laukiamo rezultato link arba emocinis neatitikimas, kai žmogaus poreikiai, jausmai ir lūkesčiai nėra atspindimi. Tai glaudžiai siejasi su humanistinės ugdymo paradigmos

bruožais (Rogers ir Freiberg, 1993, Rogers, 2003, 2005). Atrodytų, kad ugdymo procesas yra toks pat, tačiau jo praktinis įgyvendinimas gali labai skirtis, tai priklauso nuo to, koks yra ugdymo turinys.

*Individualus dėmesys* yra siejamas su individualizuotu požiūriu į žmogų ir jo situaciją. Tai gebėjimas ugdymo proceso dalyvį identifikuoti kaip asmenybę, kurio situacija gali visiškai skirtis nuo kitų dalyvių situacijos, net jeigu šios situacijos yra panašios. Gebėjimas suprasti, kad kiekvienas žmogus skirtingai suvokia savo paties situaciją ir į tai atsižvelgti, padeda emociškai atspindėti konkrečią situaciją ir nukreipti ugdymo procesą teigiamo poliškumo link: „*aš labai džiausiuosi, kad į mano situaciją žiūrima su pagarba, kad kalbama apie mane, o ne apie tai, kas vyksta apskritai... nėra sakoma, kaip, kad anksčiau, ai, visi mes turime bėdų*“, „*į kiekvieną žmogų reikia žiūrėti kaip į save patį, tačiau tuo pačiu metu suprasti jo situaciją iš jo paties pozicijos... nėra dviejų vienodų žmonių ir nėra vienodų situacijų, tik supratę tai ir pasidalinę tuo su ugdomaisiais mes gali tikėtis, kad tikslai bus iškelti tikslingai ir sprendžiama būtent TA situacija, to žmogaus situacija, o ne situacijos bendrai, taikant bendrus ugdomojo darbo šablonus*“.

*Atjauta situacijoje* – tai tokie atvejai, kai žmogus jaučiasi suprastas, žino, kad jo situacija rūpi ugdymo procesą organizuojantiems žmonėms. Kiekvieno žmogaus situacija yra individuali, todėl svarbus ne tik individualus požiūris į konkrečią situaciją, tačiau ir tai, kaip žmogus, turintis savo unikalią problemą, lūkesčius, jausmus ir kitas savybes yra suprantamas, kaip yra gebama pažvelgti į situaciją iš jo paties perspektyvos. Taigi gebėjimas suprasti ir atjausti kitą žmogų, įsigilinti į jo asmeninius išgyvenimus yra ištis labai svarbi emocinio atspindėjimo parametro sudedamoji dalis. „*Toje situacijoje aš labai blogai jaučiausi... visur kreipiausi, niekas nepadėjo... tada tiesiog šnekėjome apie tai, kaip jaučiuosi, ką išgyvenau... pedagogė pasakė, jog supranta, kaip jaučiuosi, papasakojo savo patirtį, man tada labai padėjo, nes jaučiau, kad esu suprasta, kad kalbame apie tuos pačius dalykus*“, „*čia kaip ir bet kuriame santykiyje su žmogumi, svarbu, kad neatskirtume žmogaus ir jo jausmų, nuo žmogaus jo situacijoje. Žmogus juk nedalomas...*“. Nesunkiai galima išvelgti aprašytos įtraukiančio santykio charakteristikos sąsajas su žymių humanistų išsakytomis idėjomis apie ugdymo mokslą (Rogers, 2003, Maslow, 2011).

Dar dvi nukreipiančio sąmoningumo parametrų sritys arba blokai yra **turinio ir santykio blokai**, kurie apima *poreikio atspindėjimą* (*poreikio atspindėjimo elementai apima proceso turinio ir santykio atspindėjimą*). Ugdymo turinio atspindėjimas reiškiasi per *tikslingą pagalbą, veiklą kartu ir bendradarbiavimą* (santykį).

*Tikslinga pagalba* gali būti apibūdinama, kaip paslaugos turinio atspindėjimas ir siejama su tokiais bruožais, kaip gebėjimas atliepti kliento poreikius ir suteikti pagalbą; tai yra, kad ugdymo proceso turinys ir jo organizavimas yra nukreiptas ne tik į iš anksto išsikeltus ugdymo tikslus ir jų įgyvendinimą, tačiau ir į individualių ugdomojo poreikių tenkinimą. Ugdymo turinys visiškai atspindį asmens poreikius ir padeda juos tenkinti: „*mano atveju toje situacijoje buvo taip, kad mergaitė turėjo problemų ir niekaip negalėjome šios situacijos spręsti. Tačiau su pedagoge aptarėme situaciją ir padarėme planą, kaip šioje situacijoje elgsimės, ką darysime. Iki tol buvo ištis neramu, kadangi nežinojome, kaip turime elgtis, tačiau kai išsikėlėme tą tikslą, man tapo aišku, ką turime daryti, aišku, kad problema sprendžiasi, o aš išmokau, kaip šioje situacijoje tvarkytis*“, „*mes organizuojame ir grupines veiklas, tai yra,*

jeigu vieno ir kitų žmonių poreikiai yra panašūs...tarkim jie visi augina paauglius, kuriems iškyla tam tikrų problemų, tačiau negeba su tomis problemomis tvarkytis, vadinasi, ir ugdy-  
mo tikslas yra suteikti žinias, diegti tas kompetencijas ir įgūdžius, kurie padeda susidoroti  
su šiais iššūkiiais...na ir tvarkosi, keičiasi situacijos, jei tik tėvai išmoksta kaip reikia elgtis su  
savo vaikais“.

Veikla kartu ir bendradarbiaujantis santykis yra susiję su ugdytojo ir ugdytinio tikslinga  
veikla, siekiant bendro tikslo. Tai nėra tik ugdytinio arba tik ugdytojo tikslas, tai yra su-  
prantama kaip bendras tikslas, padedantis siekti rezultato. Jeigu matoma, kad dėl konkre-  
čios situacijos ugdyto proceso dalyviai kartu įsipareigoja, aptaria ir sutaria, kaip ugdytojai  
ir ugdytiniai elgsis, siekdami bendro tikslo, toks susitarimas ir bendras darbas dažniausiai  
būna prasmingas ir veda link teigiamų pokyčių. Bendradarbiavimas vyksta ugdytiniui ir  
ugdytojui dalinantis informacija, nuolat susitikinėjant, kai tarpusavyje yra konstruktyviai  
aptariamą pasiekimai ir numatomi tolimesni veiksmai, kurie būtų naudingi, siekiant įgy-  
vendinti ugdyto proceso uždavinius. „*kalbame, pasidaliname ką kiekvienas iš mūsų žino,  
pasakome kaip mes tai suprantame, na pasitiksline, jei reikia..svarbu, kad suvienodini-  
tume savo matymą...kai turime šį bendrą matymą, tai ir sprendimas turi būti bendras. Jei  
siekiame konkrečių tikslų, turi būti aišku ką darau aš, ką darys ugdytinis, kaip dažnai susi-  
tinkame, kaip pasitikriname ar esame tame pačiame kelyje, galbūt kažką net reikėtų keisti...“.*  
Bendradarbiavimo santykiai apima ir gebėjimą užmegzti pozityvius, pagarbius, pasitikėjimą  
keliančius santykius su ugdytiniais. Esant tokiems santykiams daug paprasčiau siekti  
užsibrėžtų tikslų: „*aš tikrai pasitikiu savo pedagoge, nes žinau, kad tai, ką pasakysiu nebus  
apskelbiama kažkur, o ir pasitikiu aš ją labiau nei giminėmis...ką ten giminės, jie tik apšne-  
kėti gali...o čia mes kalbame apie reikalus, susitariame ką darysime ir be jokių kitų žmonių  
pagalbos padarome ką sutarėme“; „*viskas daug paprasčiau, kai pažįsti tą žmogų, kai supranti  
jo situaciją ir prisiimi tam tikrą atsakomybę prieš tą žmogų tame santykiyje...“.**

Veikla kartu ir bendradarbiaujantis santykis glaudžiai siejasi su emocinio atspindėjimo  
kategorijos parametrais, tačiau jų pobūdis šiek tiek skiriasi. Emocinio atspindėjimo atveju  
kalbama apie gebėjimą atspindėti asmens jausmus ir lūkesčius, reaguoti į sudėtingą jo situ-  
aciją, įsijausti, išklaudyti. Turinio atspindėjimo atveju, aptariama, kaip organizuoti ugdyto  
procesą, kad techniškai atlikti veiksmai ir sukurtos sąlygos galėtų išpildyti ugdytinių lūkes-  
čius, atliepti jų poreikius ir prisidėti, įgyvendinant emocinį atspindėjimą. Šie parametrai yra  
priešingi santykio neatitikimo bei emocinio neatitikimo kategorijoms, kadangi reiškiasi tais  
dalykais, kurie būtini ugdytiniui, dalyvaujantiam ugdyto procese. Pagalba pagal poreikį,  
veikla kartu, buvimas kartu yra kertiniai elementai, kuriant pozityvius santykius; jie glaudžiai  
susiję tarpusavyje ir susisieja į kompleksiskai sudarytą kategoriją, kuri užpildo nukreipiančio  
sąmoningumo subkategoriją bei suteikia jai prasmę. Kaip minėta anksčiau, šios kategorijos  
elementai yra priešingi atmetimo cikliškumo subkategorijos elementams. Tarp ugdyto pro-  
ceso dalyvių, kurie identifikuoja, kad jų poreikiai yra atliepti veikla kartu, pagalba, kurios  
labiausiai reikia, buvimas šalia tuo metu, kai to reikia yra formuojamas įtraukiantis santykis,  
kuris padeda spręsti iššūkius dėl privestinio dalyvavimo ugdyto procese.

**Asmens atspindėjimo blokas** yra dar vienas grindžiamosios teorijos parametrų blo-  
kas, dėl kurio pozityviai yra sprendžiami ugdyto proceso metu kilę iššūkiiai ir sunkumai.  
Šis blokas yra dvilypis ir apima *savęs atspindėjimo* ir *vertybinio lūžio* elementus. Privestinis

dalyvavimas ugdymo procese nėra susijęs tik su neigiamais dalykais ir „užstrigimu“ atmetimo cikle, siekiant kurti įtraukiantį santykį. Nors santykis, iš tiesų ne visuomet laukiamas ar pageidaujamas, nėra savanoriškas ir nebūtinai atliepia ugdymo proceso dalyvių poreikius, tačiau, kita vertus, kai šie poreikiai bent iš dalies yra atspindimi, tenkinami, vyksta emocinis ugdymo proceso dalyvio atspindėjimas ir pasireiškia savęs atspindėjimas, tai yra, pajuntamas suvokimas, kas su manim vyksta, supratimas, kodėl aš esu šiame procese ir kas nutiko, kad esu privestas dalyvauti jame. Savęs atspindėjimas siejamas ir su kitais elementais, kurie iškilo ir atsiskleidė tyrimo metu. Nuomonės ir vertybių transformacija yra neatšiejama savęs atspindėjimo dalis, kadangi tai yra susiję su žmogaus, kaip asmenybės, kitimo suvokimu, priėmimu ir susitapatinimu su naujai įgytomis vertybėmis bei įsitikinimais.

*Situacijos suvokimas, savęs priėmimas, sąmoningas sprendimas, tikslingas planavimas* – sąvokos, kurios apibūdina savęs atspindėjimą; o *nuomonės pokytis, kritinis matymas, pozityvus augimas ir raida* – atspindi vertybinio lūžio aspektą.

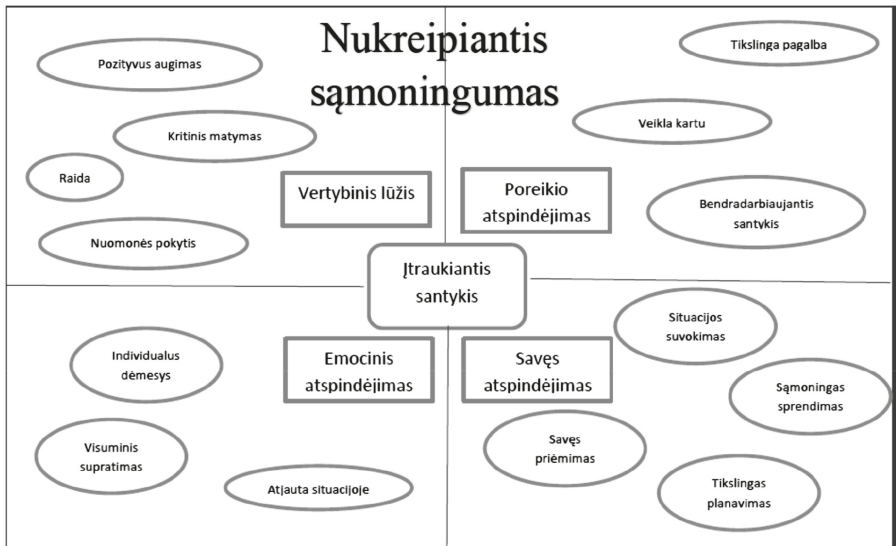
Ugdymo proceso metu ugdytinis pradeda suprasti savo situaciją, suvokti, kas iš tiesų su juo vyksta ir kodėl tai vyksta. Situacija yra suvokiama ir tai padeda priiimti atsakomybę už savo situaciją, sprendimus bei sąmoningai orientuotis į ugdymo proceso keliamus tikslus, siekiant teigiamų rezultatų. Savęs priėmimas gana glaudžiai siejasi su situacijos suvokimu, kadangi žmogus dažniausiai ir yra tos situacijos dalis, tačiau skirtumas vis dėlto yra. Svarbu tai, kad žmogus įsisąmonintų, kokias problemas asmeniškai jis išgyvena, kokių įgūdžių, gebėjimų jam trūksta kasdieninėse situacijose rūpinantis vaikais ir šeimos gerove. Šis suvokimas pirmiausiai sietinas su ugdytinio gebėjimu suprasti: *taip, tai esu aš, man nepakanka žinių ir įgūdžių, kad susidoročiau su šiais iššūkiais*. Tik vėliau atsiranda sąmoningas sprendimas ir tikslingas planavimas, kadangi, bet kokių atveju, tai yra susiję su sąmoningumo elementu. Tik supratęs savo situaciją ir suvokęs, kad aš esu toks koks esu, kad turiu trūkumą ir privatumą, galiu savanoriškai priiimti atsakomybę ir tikslingai planuoti tai, ką ugdymo proceso metu nutariau daryti dėl to, kad situacija keistųsi. Ugdytinio gebėjimas suprasti ir sau atsakyti į klausimus, ką man reikia išmokti ir kaip tai darysiu yra svarbus ir kertinis asmenybės atspindėjimo kategorijos elementas, kuris taip pat siejasi su turinio atspindėjimo elementais, tokiais kaip bendradarbiavimas ir santykis su ugdytiniu. Šios charakteristikos yra glaudžiai tarpusavyje susijusios ir tada, kai yra bendradarbiavimu grįsti santykiai, kalbama ir apie savęs bei atsakomybės priėmimą ir kitus asmenybės atspindėjimo elementus.

Vertybinis lūžis yra susijęs su tam tikru pokyčio momentu, kai ugdytinis į konkrečią situaciją žvelgia kritiškai, tarsi iš šalies, ir priima ją tokią, kokia ji yra. Toliau kalbama apie tai, kad asmuo geba augti, tobulėti, vyksta natūralūs asmens raidos procesai ir jiems vykstant atsiranda tam tikrų pokyčių įsitikinimuose, nuomonėje. Kuo vertybinis lūžis skiriasi ir kaip siejasi su savęs atspindėjimo elementais? Kalbant apie savęs atspindėjimą, turimas omenyje suvokimas, sąmoningas situacijos matymas, kurie savaime nėra susiję su vertybių pokyčiais. Asmuo nebūtinai keičia nuomonę apie situaciją, kai į ją žiūri iš kito taško. Vertybinio lūžio kategorija apima tą sritį, kurioje pasikeičia iki tol vyravę įsitikinimai, vertybės, požiūris į tam tikrą dalyką, kai kritiškai peržiūrima vertybių sistema ir persiorientuojama. „*Ir žinote, tas mano paties žodžių pakartojimas privertė mane įsiklausyti, pagalvoti...palauk palauk, čia juk iš tiesų aš taip sakiau...o jeigu taip yra iš tiesų, juk tokia mano pozicija yra neteisinga... visi iki tol man sakė, tačiau dabar aš supratau. Kai tik pradėjau apie tai galvoti, supratau, kad neteisingai*



elgiausi, kad tai nepadedą mano situacijoje, kad aš dar tiek daug nežinau....bet noriu to išmokti. Čia toks persivertimas mano galvoje, tame kuo aš tikėjau...na žinote tame stiliuje, kad psichologai tik durniams reikalingi, kad aš pats sau geriausias gydytojas...“: Tai yra vidinis pokytis, kuris savo ruožtu, taip pat prisideda, ugdant pozityvius proceso rezultatus.

Emocinis atspindėjimas ir poreikio atspindėjimas, kaip išoriniai ugdymo procese pasireiškiantys elementai, bei vidinis, ugdymo proceso dalyvio savęs atspindėjimas, yra glaudžiai tarpusavyje susiję. Šių elementų visuma yra įtraukiančiojo santykio sudedamosios dalys, kurios siejamos su gebėjimu neformaliojo ugdymo proceso metu efektyviai spręsti privestinio dalyvavimo ugdymo procese iššūkius, siekti ugdymo tikslų ir kryptingo tobulėjimo. Netgi tais atvejais, kai formuojasi atmetimo ciklas ir neefektyviai sprendžiamas privestinio dalyvavimo iššūkis, galima suprasti, kad suaugusiojo ugdytinio asmenybės ar situacijos pokytis yra vidiniai ugdymo proceso dalyvių elementai. Kad pokyčiai vyktų, reikalingos išorinės sąlygos: ugdymo aplinka bei kiti ugdymo proceso dalyviai, pavyzdžiui, atliepti emocijas, poreikius bei atvirkiščiai – mažinti su atmetimo cikliškumu susijusius reiškinius – turinio neatitikimą, emocijų neatitikimą, informacijos neatitikimą bei santykių su ugdomaisiais neatitikimą. Tai ne tik išoriniai ir socialiniai aplinkai būtini veiksniai, tačiau tai ir vidinių asmens poreikių, vidinio „aš“ savitumo pripažinimas, jo ugdymas. Apie asmens pokytį, arba transformaciją, suaugusiųjų ugdymo(si) procese, išsamiai yra rašęs J.Mezirow (1978, 1991), kuris sukūrė ir išplėtojo suaugusiųjų transformuojančiojo ugdymo teoriją. Nukreipiančio sąmoningumo parametrus galima matyti paveiksle Nr. 19.

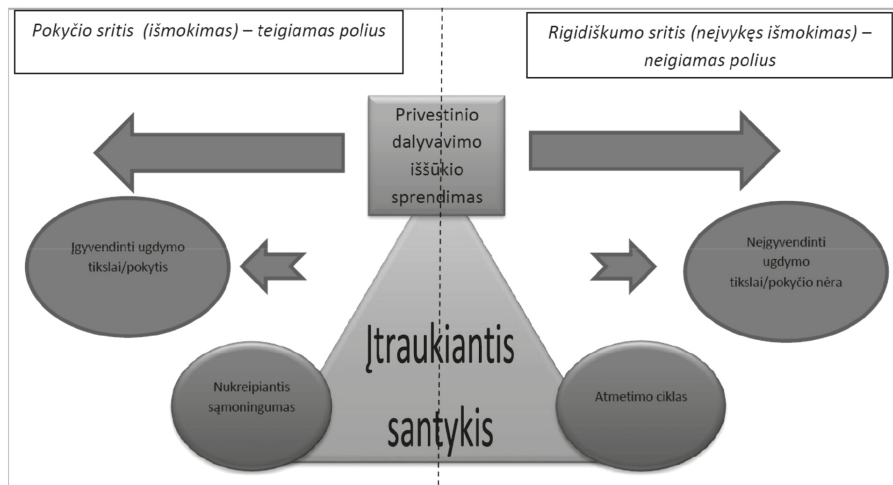


Pav. Nr. 19. Įtraukiančio santykio parametrai. Sudaryta autoriaus, 2018 m.

Apibendrinant reikėtų įvardinti, kad atmetimo ciklas ir nukreipiantis sąmoningumas yra siejami su įtraukiančio santykio suaugusiųjų socialinės rizikos veiksniais patiriančių



šeimų narių neformaliojo ugdymo proceso raiška. Kiekviena įtraukiančio santykio forma, taip pat atspindi ir proceso kryptį bei dėl to pasiektą rezultatą. Kryptingumas ir kiti teorinio kodavimo metu iškilę hipotetiniai grindžiamosios teorijos elementų ryšiai bus aptarti kituose poskyriuose. Paveiksle Nr. 20 galima matyti įtraukiančio santykio neformaliojo ugdymo proceso schemą, kurioje išryškėja, kad privestinis dalyvavimo iššūkių sprendimas, pasitelkus įtraukiantį santykį, gali įgyti priešingą kryptį. Viena vertus, atmetimo ciklas yra sietinas su neįgyvendintais ugdymo proceso tikslais ir neįvykusi išmokimu (rigidiškumo sritis). Kita vertus, nukreipiantis sąmoningumas yra sietinas su įvykusi išmokimu bei pokyčiu. Apibendrintas iškilusios grindžiamosios teorijos parametrų sąvadas pateikiamas Priede Nr. 6.



**Pav. Nr. 20.** Įtraukiančio santykio kryptingumas kaip ugdymo proceso rezultato prielaida.  
Suadryta autoriaus, 2018 m.

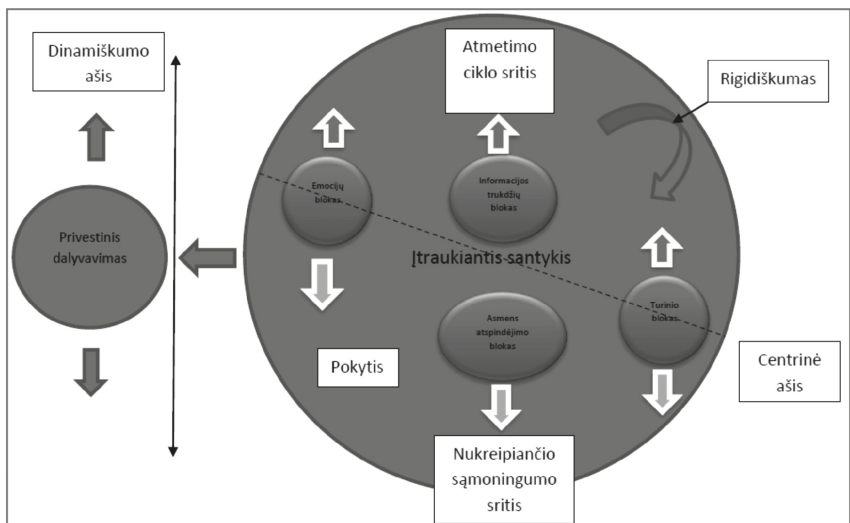
#### 4.1.3. Grindžiamoji teorija suaugusių socialinės rizikos veiksmių patiriančių šeimų neformaliojo ugdymo kontekste

Šioje mokslinio darbo dalyje aptarsime kaip, remiantis teorinio kodavimo metu iškilusiais teoriniais kodais, suaugusiųjų neformaliojo ugdymo proceso metu yra įgyvendinama iškilusi įtraukiančio santykio grindžiamoji teorija. Įtraukiantį santykį, kaip jau buvo aptarta anksčiau, galima skirti į dvi skirtingas sritis arba polius. Nepaisant to, kad įtraukiantis santykis yra nevienalytis, jis negali būti suprantamas kaip du skirtingi reiškiniai ar procesai. Tai yra to paties proceso skirtingos kryptys, įgyjančios dinamikos (judėjimo) bruožų dėl neformaliojo ugdymo proceso parametrų raiškos. Atmetimo ciklas ir nukreipiantis sąmoningumas atspindi skirtingų ugdymo proceso charakteristikų poveikį ugdymo proceso kryptį. Ugdymo procesas įgyja kryptį bei kinta, judėdamas nuo centrinės ašies (ugdymo proceso pradinis taškas) į vieną arba kitą pusę dinamikos (pokyčio) ašyje. Norint suvokti

bei palyginti šį procesą galima pasitelkti žemės rutulio pavyzdį. Ties žemės pusiaujo geografinė ir klimatinė zona pasireiškia vienokios klimatinės charakteristikos, tačiau judant į pietus arba šiaurę tos charakteristikos kinta. (Gaublys. 2014 ). Šis pokytis reiškiasi dėl tam tikrų fizinių ir gamtinių skirtumų bei lemia vienokius ar kitokius gamtinius reiškinius. Taip pat Šiaurės pusrutulis yra atvirkštinis Pietų pusrutulio atspindys, tai yra, kad tuo metu, kai Šiaurės pusrutulyje yra vasaros sezonas, pietiniame bus žiema ir – atvirkščiai. Tokiu pat principu gali būti aiškinamas ir neformaliojo ugdymo proceso poliškumas, tai yra, ugdymo procesas įgyja teigiamą arba neigiamą (vienas kitam priešingą) raišką dėl neformaliojo ugdymo metu vykstančių procesų įtakos. Neigiamo poliškumo parametrai suteikia neformaliojo ugdymo procesui neigiamo kryptingumo raišką (tuo pačiu metu, neformaliojo ugdymo procesas negali būti ir teigiamo, ir neigiamo kryptingumo). Įtraukiantis santykis yra suprantamas ne tik kaip du skirtingi poliai, tačiau ir kaip penki pagrindiniai ugdymo proceso parametrų blokai, kurie yra išsidėstę ties centrine ašimi arba viename iš neformaliojo ugdymo proceso polių. Nepaisant to, kuris iš polių nagrinėjamas, juos apibūdina tam tikras turinys, jo atitikimas arba neatitikimas suaugusiųjų socialinės rizikos veiksnius patiriančių šeimų asmenų poreikiams; tai ryšys, kuriame atsispindi poliškumas ir skirtingi šio ryšio parametrai – teigiamas arba neigiamas, pavyzdžiui, žinios arba informacija, kuri yra pakankama, atitinkanti tikrovę (poreikio atspindėjimas) arba priešinga tam (informacijos trikdžiai). Jausmai, emocijos ir kitos su emociniu būviu susijusios būsenos taip pat gali būti ir teigiamos, ir neigiamos, kaip išsiaiškinta anksčiau, darančios įtaką kitiems elementams. Visi šie elementai yra tarpusavyje glaudžiai susiję ir neformaliojo ugdymo procese negali būti nagrinėjami ar suprantami kaip atskiri, savaime egzistuojantys socialinės realybės elementai. Emocinis blokas dinamiškumo ašyje (vykstančiame pokytyje) gali pasireikšti dėl emocinio neatitikimo (neigiamo poliaus) arba emocinio atspindėjimo (teigiamo poliaus). Šioje ašyje esantys turinio ir santykio blokai sietini su turinio ir santykio neatitikimo arba poreikio atspindėjimo kategorijomis. Tačiau informacijos trukdžių blokas ir asmens atspindėjimo blokas yra elementai, kurie yra arba teigiamame, arba neigiamame poliuje ir turi tik to poliaus elementams būdingas charakteristikas. Dar viena savybė, kurią būtina įvardinti ir aptarti, yra neformaliojo ugdymo proceso polinis kryptingumas. Šis reiškinys turi būti suprantamas, kaip tam tikrų neformaliojo ugdymo proceso metu pasireiškiančių turinio charakteristikų įtaka įtraukiančiam santykiui, bei kaip yra sprendžiama privestinio dalyvavimo ugdymo procese problematika. Kuo toliau judama nuo centrinės dinamikos ašies (hipotetinė neutralioji arba pusiausvyros linija) link išorinių atmetimo cikliškumo kraštų, tuo didesnė tikimybė, kad nebus efektyviai sprendžiama privestinio dalyvavimo problema ir esama situacija reikšmingai nesikeis. Taip pat ši situacija išliks stabili ir dėl to pasireikš *rigidiškumas*. Priešingai, nuo atmetimo ciklo poliaus judant link centrinės linijos bei išorinio nukreipiančio sąmoningumo ribų, stebima stipresnė pokyčio tikimybė ir geriau sprendžiama privestinio dalyvavimo ugdymo procese problema. Kai yra dinamiškai judama pokyčio link, tada pasiekiami laukti ugdymo tikslai ir rezultatai.

Apibendrinant galima teigti, kad ugdymo(si) tikslai įtraukiančio santykio procese yra pasiekiami ties nukreipiančio sąmoningumo riba, kai stebima visų susijusių elementų pozityvi raiška ir susijungimas. Teigiamos emocijos, kuriuos susijusios su pakankamu informacijos kiekiu, turinio atitikimu ugdytinio poreikius ir pozityvius ryšius, paremtus nefor-

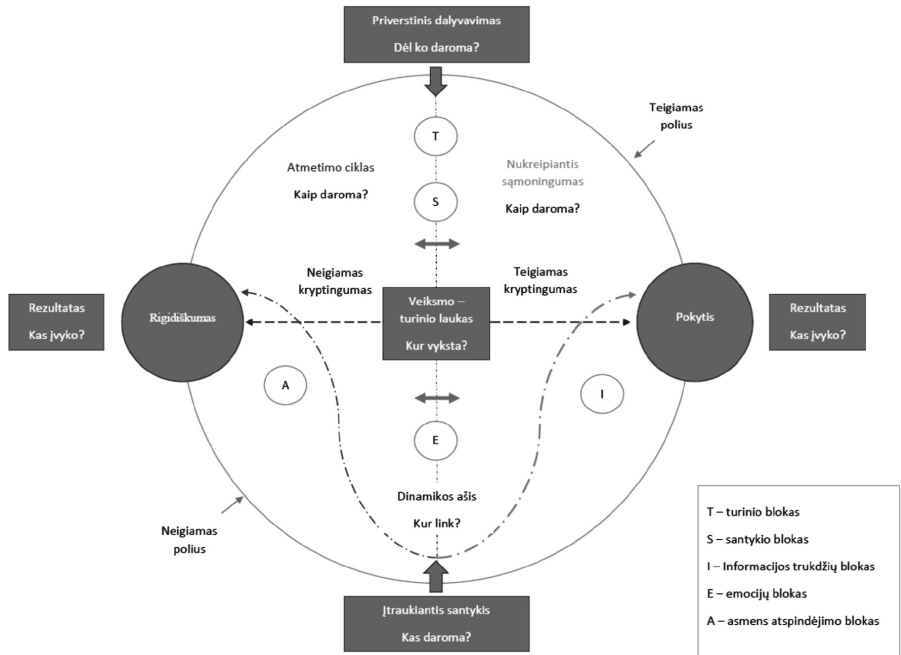
maliu, „žmogišku“ bendravimu ir pagarba. Žemiau yra pateikta iškilusios grindžiamosios teorijos įtraukiančio santykio iššūkio įveikos schema (Paveikslas Nr. 21).



**Pav. Nr. 21.** Įtraukiančio santykio įgyvendinimas, sprendžiant privestinio dalyvavimo iššūkį suaugusiųjų neformaliojo ugdymo procese. Sudaryta autoriaus, 2018 m.

Apibendrinant teorinio kodavimo metu iškilusius teorinius kodus, reikia įvardinti, kad pats neformaliojo ugdymo procesas apibūdinamas pagrindiniais, tyrimo metu išryškėjusiais klausimais. Šie klausimai siejami su iškilusiais teoriniais kodais ir atspindi grindžiamosios teorijos esmę. Visų pirma, turime atsakyti į klausimą, kodėl neformaliojo ugdymo procesas yra organizuojamas. Tyrimo metu organizuotas procesas, siekiant išspręsti privestinio ugdytinio dalyvavimo ugdymo procese problemą (dėl ko tai yra daroma? *priežastis*). Tai, kas yra daroma proceso metu, rodo pastangas, kurios reikalingos sprendžiant problemą. Šias pastangas apibūdina įtraukiantis santykis (kas yra daroma? *kontekstas*). Į klausimą *kaip tai yra daroma?* – padeda atsakyti proceso metu naudojami neformaliojo ugdymo elementai, sudarantys nukreipiančio sąmoningumo ir atmetimo ciklo sub-procesus. Procesas yra įgyvendinamas veiksmo arba turinio lauke (kur vyksta? *erdvė*). Šis laukas gali būti suprantamas kaip menama (įsivaizduojama) erdvė, kurią centrinė ašis (ugdymo proceso pradinis taškas) dalina į dvi skirtingas dalis. Kiekviena iš šių atskirtų veiksmo erdvės dalių reprezentuoja proceso polių – teigiamą ir neigiamą. Dinamikos ašis (kur link? *kryptingumas*) rodo kryptį, kuria vyksta neformaliojo ugdymo procesas ir rezultatą, link kurio judama. Šis rezultatas gali būti – rigidiškumas, kai nepasiektas lauktas rezultatas, ir įgyvendintas proceso tikslas arba įvykęs pokytis, kai įgyvendinti iškelti tikslai ir pasiektas lauktas rezultatas (*rezultatas*). Dinamikos ašis, kaip jau minėta anksčiau, atspindi ugdymo proceso kitimo kryptį bei, esant pradiniam proceso etape, takoskyrą, centrinę ašį tarp teigiamo ir neigiamo ugdymo proceso polių bei teigiamo ir neigiamo proceso kryptingu-

mo. Pagrindiniai parametru blokai gali būti centrinėje ašyje ir tapti skirtingų polių sąlyčio taškais (santykio, emocijų ir turinio parametru blokai), arba yra tik viename iš šių polių (asmens atspindėjimo blokas arba informacijos trukdžių blokas). Šie elementai atspindi neformaliojo ugdymo procesą ir sąlygas, kurios lemia įtraukiantį santykį bei dėl jo atsiradusį ugdymo proceso rezultatą (kas įvyko?). Galutinė iškilusios grindžiamosios teorijos schema pateikta paveiksle Nr. 22.



**Pav. Nr. 22.** Įtraukiantis santykis, kaip suaugusiųjų socialinės rizikos veiksnius patiriančių šeimų narių, neformaliojo ugdymo proceso iššūkio sprendimo priemonė. Sudaryta autoriaus, 2018 m.

## 5. ĮTRAUKIANČIO SANTYKIO SUAUGUSIŲJŲ SOCIALINĖS RIZIKOS VEIKSNIUS PATIRIANČIŲ ŠEIMŲ NARIŲ NEFORMALIOJO UGDYMO GRINDŽIAMOSIOS TEORIJOS ŠAŠAJOS SU EGZISTUOJANČIOMIS TEORIJOMIS

Šioje dalyje, siekiant iškilusios grindžiamosios teorijos validavimo ir gautų teorijos parametų integravimo į ugdymo mokslo teorijų sistemą, pateikiama įtraukiančio santykio suaugusiųjų socialinės rizikos veiksnius patiriančių šeimų narių neformaliojo ugdymo grindžiamosios teorijos bei kitų suaugusiųjų ugdymo teorijų analizė.

### 5.1. Suaugusiųjų ugdymo teorijų kontekstinė analizė

Šiuolaikiniame suaugusiųjų neformaliojo ugdymo mokslo srityje galima išskirti penkias pagrindines filosofines ugdymo kryptis: liberalųjį suaugusiųjų ugdymą; humanistinį suaugusiųjų ugdymą; bihevioristinį suaugusiųjų ugdymą, radikalųjį suaugusiųjų švietimą; ir progresyvųjį bei analitinės pakraipos suaugusiųjų ugdymą (Merriam, Caffarella, Baumgartner, 2007). Kitų autorių teigimu, ugdymo ir mokymosi teorijos gali būti grupuojamos iš psichologinės, sociopolitinės arba fiziologinės perspektyvos. Lentelėje Nr. 3., pateikiamas mokymosi modelių grupavimas pagal mokymosi pobūdį (Hillier, 2005).

**Lentelė Nr. 3.** *Ugdymo teorijų ir krypčių grupavimas (pagal Yvonne Hiller, 2005)*

Mokymosi modeliai			
Fiziologiniai	Psichologiniai	Sociologiniai	Multi-disciplininiai
Cheminis Neurologinis	Bihevioristinis Kognityvinis Humanistinis Raidos Psichoanalitinis	Radikalusis Transformuojantis Liberalusis Socialinio kapitalo Grupinės dinamikos	Gilusis ir paviršutinis Patiryminis Andogogika Situacinis mokymasis

P. Jarvis (2006) suaugusiųjų ugdymo teorijas grupuoja į keturias kategorijas: *ugdymas nukreiptas į elgesį (biheviorizmas ir socialinio išmokimo teorija); kognityvinės ugdymo teorijos, emocinis ugdymo požiūris ir patyriminis mokymas*. B. Morgan Klein ir M. Osborn (2007) taip pat išskiria keturias pagrindines suaugusiųjų mokymosi tradicijas, tačiau jos skiriasi nuo P. Jarvis pateiktos grupavimo sistemos savo pobūdžiu: *mokymas ir mokymosi efektyvumas; savivada grįstas mokymasis ir andragogika; į ugdytinį orientuotas ugdymas ir humanistinis požiūris; kritinis ugdymas ir socialinio veiksmo teorijos*.

Šioje tyrimo dalyje, užuot pretenduojant į visaapimančios suaugusiųjų ugdymo teorijos atradimą (Jarvis, 2012), apžvelgsime, kaip iškilusios grindžiamosios teorijos charakteristikos siejasi su andragogikos, kritinės sąmonės ugdymo, pragmatizmo ir kitų suaugusiųjų ugdymo paradigmų teiginiais bei idėjomis. Ši analizė taip pat yra siejama su iškilusios grindžiamosios teorijos aukšto abstrakcijos lygio užtikrinimu ir, tam tikrame kontekste, patikimumo (angl., *validity*) įvertinimu. Aptariant su tiriamuoju reiškiniu susijusias teorijas, vieną vertus, reikia įvardinti, kad tyrėjui neteko rasti prieinamos ugdymo teorijos, kuri

orientuotą bei analizuotą konkrečiai socialinės rizikos veiksnius patiriančių suaugusiųjų asmenų neformalią ugdymą, nepavyko aptikti ir grindžiamosios teorijos tyrimų šioje srityje. Kitą vertus, esame apsibrėžę, kad mūsų tyrimo objektas yra suaugusiųjų neformalusis ugdymo procesas, todėl renkantis teorijas, kurių pagalba siekta atlikti iškilusios grindžiamosios teorijos abstrahavimą (nuo konkrečios link formaliosios) prioritetas buvo skirtas pagrindinėms suaugusiųjų ugdymo teorijoms (S. Knowles andragogika, P. Freire kritinės sąmonės ugdymas, J. Mezirow transformuojantis ugdymas), tradicinėms psichologinėms-kognityvinėms ugdymo teorijoms (biheviorizmas ir socialinio išmokimo teorijos). Filosofo patriarcho J. Dewey idėjos suaugusiųjų ugdymo tema bei humanistų C. Rogers bei A. Maslow suaugusiųjų ugdymo koncepcijos taip pat apžvelgiamos mokslinės literatūros analizėje. J. Piaget socialinis konstruktyvizmas ir L. Vygotsky sociokultūrinė ugdymo teorija labiau siejamos su vaikų ugdymu bei išmokimo procesais, tačiau šiame darbe buvo siekta pažvelgti į ugdymo reiškinį platesniu požiūriu, tikintis aukštesnio lygio iškilusios grindžiamosios teorijos abstrakcijos. Neabejotinai, nėra įmanoma viename moksliniame darbe apžvelgti visų įmanomų suaugusiųjų ugdymo teorijų ir požiūrių dėl laiko ir mokslinio darbo apimties ribotumų. Visgi būtų vertinga atlikti tolimesnias analizes, skirtingų teorijų kontekste, siekiant iškilusios grindžiamosios teorijos pritaikomumo (angl., *modifiability*).

### 5.1.1. M. S. Knowles andragogika (suaugusiųjų ugdymas)

Suaugusiųjų ugdymas, kaip atskira mokslo, vėliau ir tyrimo sritis, buvo išplėta gana neseniai. Nors užuominų apie suaugusiųjų ugdymą galima rasti jau antikos laikais bei didžiųjų praėjusio amžiaus pradžios ugdymo filosofų darbuose, tačiau tik praėjusio amžiaus 7-ojo dešimtmečio pabaigoje rasta besiformuojančios suaugusiųjų ugdymo teorijos bruožų (Knowles, Holton ir Swanson, 2015). M. S. Knowles (1970) teigia, kad kai kurie būdai, kuriuos mokydamiesi naudoja suaugusieji, skiriasi nuo tų būdų, kuriuos naudoja vaikai. Autoriaus teigimu, suaugusiesiems yra būdingesnis savarankiškas (angl., *self directed*) mokymasis, kurį lemia vidinė motyvacija. Mokslas apie suaugusiųjų ugdymą paprastai domisi, kaip suaugusieji mokosi, kokie konkretūs suaugusiųjų ugdymo metodai bei tuo, kaip reikėtų organizuoti ir įgyvendinti ugdymo procesą (Rubenson, 2011). M. S. Knowles knygoje „*The modern practice of Adult education: androgogy versus pedagogy*“ (1970 m.) pateiktas pagrindinių suaugusiųjų ugdymo principų rinkinys, kurie apibūdina suaugusiųjų ugdymo būdus (Knowles, Holton, Swanson, 2015). Netrukus ši knyga tapo suaugusiųjų ugdymo Biblija. M. S. Knowles apibūdintas suaugusiųjų mokymasis remiasi selektyviu (angl., *selective*) ir savarankišku mokymosi principu. Knygoje yra pabrėžiama, jog suaugęs žmogus, turintis gyvenimišką patirtį ir subrendęs kaip asmenybė, atsirenka, ko jam reikia mokytis bei geba savarankiškai organizuoti mokymąsi (Rubenson, 2011). Tokie suaugusiųjų ugdymo principai, žvelgiant paviršutiniškai, nedera su suaugusiųjų socialinės rizikos veiksnius patiriančių šeimų narių neformaliojo ugdymu. Privestinio dalyvavimo ugdymo procese iššūkis galėtų būti suvokiamas kaip prieštaravimas tarp to, kas vyksta praktiškai ir to, ką išryškina kaip būtinas sąlygas andragogikos teorija. Atrodytų, kad suaugusiųjų ugdymas, neesant tam tikrų būtinų sąlygų yra neįmanomas, tačiau svarbu nepamiršti, jog iškilusi grindžiamoji teorija parodo, kad esant konkrečioms sąlygoms, kokios kyla neformaliojo ugdymo metu,

praktiškai ir yra įgyvendinamas suaugusiųjų neformalusis ugdymas praktiniame lauke. Be to, pateikiamos principinės gairės, kaip galima tai efektyviai spręsti. Todėl atliekant analizę, natūraliai kyla būtinybė įvardinti ar kiti požiūriai ir paradigmos į suaugusiųjų ugdymą, patvirtina iškilusios grindžiamosios teorijos hipotezes. Kita vertus, andragogikos teorija yra gana stipriai kritikuojama, kadangi dažnai gyvenime ir, ypač darbo vietoje, žmogus nėra motyvuotas mokytis, tačiau privalo turėti reikiamų žinių bei įgūdžių (Rubenson, 2011). Reikia atkreipti dėmesį į tai, kad R. Desjardins (2009 m.), atliktas tyrimas atskleidė, jog įvairiose šalyse, tam tikrų „atskirties“ arba rizikos grupių dalyvavimas ugdymo procese skiriasi ir priklauso nuo to, kiek diemėsio konkrečios šalies politikoje yra skiriama įgyvendinant ir užtikrinant asmenų lygybę. Tose šalyse, kur siekiama mažinti nelygybę, rizikos grupių nariai labiau nori dalyvauti ugdymo procese. (Rubenson ir Desjardins, 2009). Todėl galima daryti prielaidą, kas neformalusis suaugusiųjų socialinės rizikos veiksnis patiriančių šeimų narių ugdymas, kaip šalies politinė strategija, tikrai nėra nulemta vien asmens vidinės motyvacijos. Tai patvirtino tyrime iškilusi neformaliojo ugdymo proceso pagrindinė problema – privestinis dalyvavimas. Taigi, kai M. S. Knowles suformulavo suaugusiųjų ugdymo arba kitaip – andragogikos teoriją, jis išskyrė *penkias* pagrindines suaugusiųjų mokymosi prielaidas (angl., *assumptions*) (Merriam, 2001):

- Savimonės – savo esmės ir vaidmenų suvokimas. Kadangi suaugusieji yra brandžios asmenybės, jie turi labiau susiformavusią savimonę nei vaikai. Todėl suaugusieji geba tikslingai nukreipti savo mokymąsi.
- Praeities mokymosi patirtis – mokydamiesi suaugusieji gali pasitelkti didelę savo patirtį. Tuo tarpu vaikai tik įgyja naują mokymosi patirtį.
- Pasirengimas mokytis – daug suaugusiųjų yra pasiekę tokį raidos lygį, kai jie jau mato mokymosi vertę ir yra pasirengę mokytis.
- Praktinis pagrindas mokymuisi – suaugusieji ieško praktinių būtų, kaip spręsti mokymosi problemas. Daugelis suaugusiųjų grįžta į formalųjį mokslą dėl konkrečių praktinių priežasčių.
- Vidinė motyvacija – dauguma vaikų mokytis yra motyvuoti išoriškai – dėl baimės patirti bausmę už prastą įvertinimą arba paskatinimą, kai gauna gerą pažymį. Suaugę dažniau mokosi dėl vidinės motyvacijos.

M. S. Knowles, F. E. Holton ir A. R. Swanson (2015) išskiria šešis pagrindinius suaugusiųjų mokymosi principus, kuriuos analizuojant pagal iškilusią grindžiamąją teoriją, galima išvelgti tam tikras tendencijas. Visų pirma, ugdytiniai turi žinoti, kas, kodėl ir kaip vyksta - kodėl jie dalyvauja ugdymo procese, kaip jis bus organizuotas bei kokių tikslų bus siekiama. Grindžiamajoje teorijoje teikiama nuoroda į informacijos trukdžius, kurie tapatinami su informacijos nežinojimu, jos neteikimu ir turinio nesuvokimu, tai asmenybės atspindėjimui priešinga tendencija, kuri taip pat transformuoja požiūrį į mokymąsi. Grindžiamajoje teorijoje taip pat matoma, kad informacijos trukdžiai, kaip ir nežinojimas kas, kodėl ir kaip vyksta suaugusiųjų ugdyme, yra viena iš sąlygų, kuri trukdo tam, kad ugdymas būtų sėkmingas.

Suaugusiojo ugdytinio sąmoningumas turi būti autonomiškas ir savarankiškas (angl., *self directed*) (Knowles, Holton, Swanson, 2015). Sąmoningumo sąvoka gali būti suprantama skirtingai. Kitų autorių nuomone (Fenigstein, Scheier, ir Buss (1975)), sąmoningu-



mas turėtų būti suprantamas kaip būseną, kurioje būdamas žmogus supranta savo elgesį. Elgesio išsąmoninimas, padeda save suvokti kaip socialinį subjektą, žinoti vidinius ir išorinius bruožus, pasitelkus savistabą gebėti apibūdinti savimone. Grindžiamosioje teorijoje tai atsispindi tiriant nukreipiančio sąmoningumo turinį bei asmenybės atspindėjimo elementus. Situacijos suvokimas, savęs priėmimas, sąmoningas sprendimas bei vertybinio lūžio elementai – kritinis matymas, turėtų būti suprantami kaip suaugusiojo sąmoningumas, kuris įgalina autonomiškumą ir savivalda grįstą mokymąsi. Kita vertus, asmenybės sumišimas, pasireiškiantis informacijos trukdžiais bei santykių neatitikimu, gali būti ir antrosios suaugusiųjų ugdymo sąlygos prieštaravimas. Ugdytinio patirtis – resursai bei kognityviniai modeliai, kurie yra suprantami kaip mokymąsi skatinančios priemonės. Suaugęs ugdytinis jau turi sukaupęs nemenką patirtį, yra susiformavę kognityviniai sąmonės konstruktai, kuriais gali sąmoningai vadovautis ugdymo procese. Tačiau žvelgiant iš grindžiamosios teorijos perspektyvos, negalima tiesiogiai sieti individo patirties ir neformaliojo ugdymo proceso metu vykstančių asmens psichosocialinių procesų. Galima numanyti, kad nukreipiančio sąmoningumo pozityvaus augimo bei raidos elementai siejasi su ugdytinio patirtimi, atspindi mąstymo modelius, susiformavusius įgytos patirties metu. Priešinga šiam pavyzdžiui, galėtų būti socialinės rizikos veiksnius patiriančių asmenų neigiama patirtis, kuri gali būti siejama tiek su ankstesnio gyvenimo patirtimi, tiek su tuo, kas yra išgyvenama ugdymo proceso metu. Formalus bendravimas, poreikių nepatenkinimas ir jų stereotipai, gali trukdyti siekti ugdymo tikslų, nes esamos mąstymo schemas ir patirtis leidžia ugdytiniams naudotis priešingomis strategijomis. Kita vertus, tai gali tapti resursais siekiant pokyčio bei siejant savo patirtį su ugdymo tikslais. Pasirengimas išmokti – kai keliami vystymosi tikslai dėl asmeninio gyvenimo. Kaip ir daugelyje ankstesnių pavyzdžių, matome, kad suaugęs ugdytinis turi pats sau kelti tikslus, to stebėti iškilusioje grindžiamosioje teorijoje gryną formą negalime. Asmens atspindėjimo elementai galėtų labiausiai atspindėti šį andragogikos principą, tačiau labiau jis gali būti siejamas su tokios sąlygos neišpildymu – juolab, turint omenyje, privestinį dalyvavimo iššūkį, kai į ugdymo procesą suaugęs ugdytinis patenka ne savo noru. Poreikio atspindėjimas bei tikslinga pagalba ir bendradarbiavimas gali padėti suaugusiam asmeniui išsikelti tikslus, kurie jam yra svarbūs, bei juos realizuoti, pasitelkus ugdytinio poreikio atspindėjimo elementus. Motyvacija mokytis – asmeninės naudos ir gaunamos vertės pagrindas. Privestinis dalyvavimas yra iššūkis ir neformaliojo ugdymo proceso bruožas, kuris gali būti siejamas su tuo, kad pradiniam ugdymo proceso etape nėra motyvacijos. Tačiau galima įžvelgti paraleles, susijusias su asmens poreikių tenkinimu, kai ugdymo tikslai ir procesas tenkina mokymo dalyvio poreikius. Santykis su ugdytoju ir ugdymą skatinanti aplinka taip pat yra poreikių tenkinimas, nes tai gali būti tam tikros vertės ir asmeninės naudos akstinas, motyvacija. Tačiau grindžiamosios teorijos motyvacijos veiksnys nebuvo atskleistas, todėl, apibendrinant reikėtų įvardinti, kad andragogikos, kaip suaugusiųjų ugdymo teorijos, idėjos labiau sietinos su motyvuoto ir linkusio siekti asmeninės augimo raidos individo ugdymu, kai grindžiamoji teorija orientuojasi išskirtinai į suaugusius asmenis, kurie patirdami įvairias socialines rizikas dalyvauja procese trečiųjų šalių sprendimu, todėl šiame procese sunku įžvelgti andragogikos suformuluotas sąlygas. Andragogikos mokslas tik iš dalies gali atspindėti grindžiamosios teorijos iškeltas hipotezes, fragmentiškai užsimindamas apie tam tikrus ugdymo elementus, išryškėjusius

ugdymo procese. Tačiau tai nereiškia, kad siekis įgyvendinti andragogikos įvardintas sąlygas, negali būti ir suaugusių socialinės rizikos veiksnius patiriančių šeimų narių ugdymo proceso uždavinys.

Kalbant apie suaugusiųjų ugdymo teoriją, taip pat svarbu aptarti keturis pagrindinius andragogikos principus, kuriuos pagal savo pateiktas prielaidas formulavo M. S. Knowles (1970). Šie principai – tai rekomendacijos į kurias ugdytojas turėtų atsižvelgti organizuodamas ugdymo procesą. M. S. Knowles (1975) teigia, kadangi suaugusieji yra savarankiški (angl., *self directed*), jie turi turėti galimybę pasisakyti dėl mokymosi proceso turinio ir jo organizavimo. Atsižvelgiant į tai, kad suaugusieji turi sukauptę daug asmeninės patirties, į jų ugdymo procesą yra svarbu įtraukti tuos dalykus, kuriuos jie yra praeityje išmokę. M. Tight (2007) suaugusiojo patirties elementą apibūdino taip: „jis (ugdytinis) sukaupia vis gausesnę patirtį, kuri tampa didėjančiais mokymosi ištekliais“.

Žvelgiant iš grindžiamosios teorijos perspektyvos, akivaizdu, kad toks individualizuotas ir į asmenį nukreiptas ugdymo procesas yra akcentuotas nukreipiančio sąmoningumo subkategorijoje. Emocinis atspindėjimas ir poreikio atspindėjimas yra tie elementai, kurie siejasi su ugdytojo pastangomis ir gebėjimais į ugdymo procesą įtraukti tai, kas yra svarbu ugdomajam, apibendrinti jo patirtis, pažinti kaip individą ir taikyti ugdymo metodus, kurie yra priimtini ir pakankamai individualizuoti. Suaugusieji siekia išmolti praktinių dalykų, todėl ir ugdymo procesas turi orientotis į tai, kas siejasi su asmens asmeniniu gyvenimu. Taip pat mokymasis turi būti orientuotas į problemų sprendimą, o ne ugdymo turinio ir informacijos išmokimą (įsiminimą). Nors andragogikos autoriai (Knowles, Holton ir Swanson (2015)) pripažino, kad ne visiems suaugusiems tinka šie ugdymo principai (tam tikri andragogikos metodai puikiai tinka ugdant vaikus), tačiau svarbiausias, jų nuomone, praktinį ugdymo procesą padedantis įgyvendinti aspektas yra individualus požiūris į suaugusiųjų ugdymo procesą. Labai svarbus yra konkrečios situacijos vertinimas dėl to, kad būtų galima identifikuoti, kaip savarankiškas mokymasis (angl., *self-directed*) galėtų būti naudingas ugdytiniui. Balansas tarp savivaldaus ugdytinio mokymosi (angl., *student – directed learning*) ir ugdytojo, kaip ugdymo proceso „eksperto“, mokymo (angl., *teacher – directed learning*) yra svarbus ugdymo proceso turinio aspektas (Learning theories, 2017). Reikėtų atkreipti dėmesį, kad žmogui bręstant keičiasi ir jo asmenybė (angl., *self*) – iš priklausomo nuo kitų, jis palaipsniui tampa savarankiškas ir autonomiškas žmogus. Šiame raidos procese žmogaus sukaupta gyvenimo patirtis tampa didėjančiais mokymosi ištekliais. Suaugusiojo noras mokytis vis labiau kreipiamas į savo socialinio vaidmens raidos užduotis, o žinių taikymo poreikis sutelkiamas problemoms spręsti (Tight, 2007). Taigi suaugęs ugdomasis turi norėti spręsti konkrečią problemą, kuri yra susijusi ne su teoriniu ar galimu iššūkiu, kuris galėtų padėti iškilti gyvenime, tačiau su labai konkrečia, čia ir dabar esančia problema. Šią problemą ar sunkumą, iššūkį reikia mokėti nedelsiant išspręsti. Taigi suaugęs žmogus, turi išmolti neatidėliodamas taikyti žinias, o neatidėti jų vėliasiui, palankesniai laikui (taikysiu žinias, kai to prireiks) (Tight, 2007). Grindžiamosios teorijos požiūriu šis suaugusiųjų ugdymo principas yra svarbus, sprendžiant privestinio dalyvavimo iššūkį. Dėl to, kad įtraukiantis santykis, kaip priemonė padedanti spręsti privestinio dalyvavimo iššūkį, būtų efektyviai įgyvendinamas ir rezultatyvus, pats suaugęs žmogus turi suprasti, kad tai yra problema, kurią norėdamas išspręsti, turi įgyti žinių. Situacija, kai ugdymo procesas veda link

atmetimo ciklo ir rigidiškumo rezultato formavimosi, gali atsirasti dėl to, jog suaugęs žmogus nėra išsąmoninęs, kad reikia spręsti esančią problemą. Ugdytojas, anot M. S. Knowles (1975), turi suprasti, kad suaugęs ugdymo proceso dalyvis turi praktiškai spręsti problemas, remdamasis turima patirtimi, ir siekti savo tikslų. Tai gali būti atliepiama per nukreipiančio sąmoningumo poliuję esančius emocinio atspindėjimo ir poreikio atspindėjimo elementus. Labai svarbu, kad ugdytinis turėtų galimybę siekti tų tikslų ir įgyti tų žinių, kurių jam reikia. Ugdytojo vaidmuo – visapusiškai pažinti asmenį, bendradauti ir dalyvauti bendroje veikloje (nukreipiančio sąmoningumo elementai). Šie principai yra svarbūs ir humanistinėje C. Rodgers (2005) praktinio mokymosi teorijoje, kuri orientuota į asmenę suaugusio žmogaus patirtį. Kita vertus, M. S. Knowles, rėmėsi C. Rodgers idėjomis, kurdamas suaugusiųjų ugdymo teoriją (Knowles, Holton, Swanson, 2015), todėl humanistinės ugdymo perspektyvos bruožai ir atsispindi andragogikoje.

### 5.1.2. P. Freire kritinio sąmoningumo ugdymas

Kita suaugusiųjų mokymosi ir ugdymo teorija, kurią galima analizuoti grindžiamosios teorijos kontekste, yra žymaus brazilų kilmės pedagogo P. Freire sukurta kritinės sąmonės ugdymo arba „engiamųjų pedagogikos“ teorija (Freire, 2000). Ši teorija „atspindi marksistinės ideologijos teiginius, jog žmonės nesąmoningai priima ir įgyvendina savaime suprantamus klasinės nelygybės reiškinius bei sistemiską masių išnaudojimą mažumos tikslams“. Ugdymo moksle tai yra suprantama, kaip žmonių išmokimas susitaikyti arba priešintis esamai santvarkai (Knowles, Holton, Swanson, 2015). P. Freire kritinės sąmonės ugdymo teorija, suaugusiųjų ugdymą apibrėžia kaip tam tikrų uždavinių įgyvendinimą, vygdant ugdymo procesą. Pirmiausia yra stengiamasi padėti ugdomiesiems suvokti savo galią bei situaciją ir priešintis egzistuojančiai ideologijai, išsilaisvinti iš jos (Freire, 2005). Čia yra akcentuojamas kritinės sąmonės ugdymas, tačiau, kita vertus, nepateikta labai konkrečių ugdymo metodų (kaip to siekti). P. Freire, panašiai kaip G. Glaser, palieka erdvę, kad teoriją įgyvendinantis žmogus galėtų interpretuoti ir kūrybiškai spręstų jį dominančią problemą. P. Freire nepateikia ir neformuluoja instrukcijų ir metodų, kurie galėtų būti taikomi ugdymo moksle. Atvirkščiai, jis griežtai kritikuoja vadinamojo „bankinio mokymo“ (angl., *banking education*) sistemą, kuri, autoriaus nuomone, sudaro sąlygas prarasti kritinį sąmoningumą (Rugut, Osman, 2013). Kritinė teorija teigia, kad žmonės turi suformuotą stereotipinę mąstymą, nuostatas ir požiūrį į tam tikrus visuomenėje egzistuojančius dalykus, pavyzdžiui, kad esamos ugdymo teorijos yra teisingos, nes jos yra „moksliškos“, o tai, kaip šios ugdymo metodikos yra pateiktos – neginčijama tiesa (Jarvis, 2012). Viena vertus, galima matyti, kad grindžiamosios teorijos kontekste „bankinė ugdymo“ sistema gali būti atpažinta atmetimo ciklo elementuose – tai yra šabloninis, stereotipais ir formalumu grįstas ugdymo santykis, kuris neatitinka ugdytinių poreikių. Ugdytinis, kaip išnaudojamosios klasės narys, „privalo“ paklusti kitų, visažinių ugdytojų, įgeidžiams juos lavinti ir ugdyti. Prievarta verčiami dalyvauti ugdymo procese, ugdytiniai sukasi vadinamajame atmetimo ciklo rate. Tada nesiekiami aktyviai keisti situaciją, sąmoningai save suvokti ir išsilaisvinti iš „engiančiųjų priespaudos“ (Freire, 2011). Atvirkščiai, taip siekiama išlaikyti nusistovėjusią vidinę harmoniją ir socialinę santvarką (Hiller, 2005). Kaip teigia P. Freire (2011), engiamųjų pedagogikos

teorijos tikslas buvo humanizuoti ugdymo procesą. Humanizavimas – tai trokštamas ryšys tarp ugdytinio ir ugdytojo, kuris yra kuriamas remiantis abipusiu pasitikėjimu, pagarba ir mąstymo laisve (Dale, Hyslop-Marginson ir Emery, 2012). P. Freire ugdymas yra suprantamesnis kaip gyvenimo stilius, ontologija, o ne metodas. Humanizavimas, atsiradęs dėl kūrybiškų eksperimentų, kuria ugdymo atmosferą ir tarpasmeninius santykius. Tai nėra aklas ugdymo metodų perkėlimas į praktiką, tai yra savito ugdymo stiliaus, laikantis kritinės sąmonės ugdymo principų, sukūrimas. Toks lankstumas ugdymo procese yra apibūdinamas kaip privalumas, nes tradicinėje ugdymo visuomenėje egzistuoja labai skirtingos priespaudos formos. Freire „engiamųjų pedagogika“ akcentuoja laisvąjį ugdymą kaip priešpriešą „bankinei ugdymo“ sistemai. Toks ugdymas – tai mokymasis suvokti socialinius, politinius ir ekonominius prieštaravimus ir imtis veiksmų prieš engėjiškos tikrovės elementus (Dale, Hyslop-Marginson ir Emery, 2012). Žmonės, anot P. Freire (2000), iš tiesų bijo laisvės, stengiasi nuo jos bėgti ir išlaikyti esamą situaciją, nepaisydami visų neigiamų tos situacijos aspektų. Priešingas humanizavimui reiškiny – dehumanizacija – kelia neteisębę, išnaudojimą ir priespaudą. Dehumanizuoti yra ne tik tie, kurių laisvės ir teisės yra pamintos, tačiau ir tie, kurie elgiasi taip, kad pamintų kitų laisvę. Priespauda reiškiasi kaip tam tikrų vienas kito vaidmenų ir suvaržymų sistema. Neišprususi ir neišsilavinusi visuomenės dalis yra engiamieji, kurie suvokia savo statusą, tačiau sąmoningai bijo iš jo vaduotis. Engiantieji, kurie yra ir ugdytojai, taip pat palaiko engiamųjų vaidmenį. Kalbėdamas apie dehumanizavimą, autorius apibūdina ir tradicinę, tačiau neteisęgą, ugdymo turinį. Jis atskleidžia pasakojimo pobūdį, kai pasakotojas atpasakoja ugdymo turinį, visai neakcentuodamas vertybinių ar empirinių tikrovės aspektų „objektams“ – klusniai klausantiems ugdytiniams. Ugdytojo užduotis – pripildyti ugdytinius „turinio“, kuris gali neatitikti juos supančios tikrovės ir jam prasmę teikiančios visumos. Todėl „netekę konkretumo, šie žodžiai ir ugdymo turinys tampa tuščiu, susvetimėjimą skatinančiu, daugžodžiaivimu“ (Freire, 2000). „Bankinė ugdymo“ sistema neigiamai veikia kritinę sąmonę, kai žmonės paverčiami saugyklomis, į kurias, tarsi indėlis banke, dedamos žinios. Užtuot bendravęs, ugdytojas teikia ugdytiniams visiškai neprasmingų žinių. Tik ugdymo turinio aiškinimasis ir praktika, suteikia žmonėms galimybę iš naujo atrasti pasaulį ir įgyti žinių, kad galėtų tą pasaulį tyrinėti (Freire, 2005). Iškilusioje grindžiamojoje teorijoje akivaizdžiai matomas atmetimo ciklo elementas – turinio neatitikimas, kuriame formalus santykis ir toks bendravimas atspindi P. Freire (2005) apibūdintą bankinio ugdymo sistemą, kai ugdymas neįgyja jokios prasmės ir nesuteikia žinojimo bei šių žinių naudojimo praktikoje galimybes. Atvirksčiai – jis kelia priešpriešą ir neigiamas emocijas tarp „visažinio“ ugdytojo ir „nieko neišmanančio“ ugdytinio, kuriam žinios yra tarsi dovanojamos. Tokio ugdymo siekis – valdyti ugdomųjų sąmonę, siekti, kad jie paklustų ugdytojo autoritetui ir taptų lengvai valdomomis būtybėmis (Freire, 2011).

Kaip jau buvo minėta, tokia ugdymo sistema nėra efektyvi, ji remiasi taisyklių, žinių diegimu ir mechaninio mokymosi principais, visiškai atriboja nuo galimybės suprasti, pažinti ir sužinoti tai, kas ateityje gali būti taikoma praktiškai. Nugalėti, negalintys išsilaisvinti ugdymo proceso dalyviai patenka į atmetimo ciklą. Taip pat yra stebimas emocinis neatitikimas, kai ugdytiniai nėra vertinami kaip ugdytojams lygiavertės asmenybės, o tik kaip objektai, kuriems „reikia“ suteikti išminties, žinių ir gebėjimų – tarsi pripildyti tuščią indą. Kita vertus, išlaisvinančio ugdymo esmė – yra siekis šalinti priešpriešą tarp ugdytinio ir ugdytojo, noras

juos sutaikyti dėl to, kad abi ugdymo proceso grandys vienu metu būtų ir ugdytojai ir ugdytiniai (Freire, 2000). „Ugdytojas turi suprasti, kad ugdymo aplinka daro įtaką jo rezultatams“. Tačiau tyrimo eigoje buvo atskleista, kad ugdytojai nekritiškai priima standartinius ugdymo metodus, požiūrį ir vertybes ir dėl to atsiranda *status quo* būseną, taip pat jie nesistengia kitaip pažvelgti į ugdymo turinį (Dale, Hyslop – Marginson, 2011). Todėl matyti, kad ugdytojai, kurie naudojami tradicinėmis ugdymo programomis ir tradiciškai supranta „mokytojo-mokinio“ poziciją, negali kurti humanizavimo praktikos. Jie tiesiog stengiasi išlaikyti tą procesą nepakitusių, o neformaliojo ugdymo rezultatai reprezentuoja grindžiamojoje teorijoje esantį atmetimo ciklą. P. Freire skatina ugdytoją būti autentišku, kurti savo humanizuojantį ir išlaisvinantį ugdymo stilių, akla nepipijuoti jo idėjų, o konstruoti savas idėjas, remiantis kritinės sąmonės ugdymo filosofija (Dale, Hyslop – Marginson, 2011). Autorius savo darbuose taip pat kalba apie vadinamąjį „kultūros ciklą“, kurį apibūdina kaip dinamišką apsikeitimo ugdymo žiniomis erdvę, kuri skatina dalyvauti kuriant kolektyvinę, kontekstinę žinių visumą, nukreiptą į realybės transformaciją. Ugdomieji susitinka ugdymo procese, kuris yra organizuojamas ciklais. Šių ciklų metu yra nagrinėjamos individui ar grupei rūpimos temos. Pagrindinis šio proceso elementas – dialogas ir problemos refleksija, kai ugdytiniai kritiškos refleksijos pagalba aptaria ir konfrontuoja kasdienės išgyventas situacijas (Freire, 2011). Remiantis šiuo, P. Freire aprašomu ugdymo metodu, atsiranda dialogas tarp ugdymo proceso dalyvių. Akcentuojant dialogiškumo principą ugdymo procese, suvokiama, kad „pradėję mokytis abu partneriai išsilaisvina: vienas ima suprasti, kad yra vertinga būtybė, nepaisant to, kad yra neraštingas, neišmano technologijų, skursta, o kitas įsitikina, kad gali užmegzti ir palaikyti dialogą, nepaisydamas ugdytojo, kuris išmano ir supranta, varžančio vaidmens“ (Freire, 2000). Nukreipiančio sąmoningumo kontekste atsiradęs poreikio atspindėjimas, kai vadovaujama bendradarbiaujama, veikiama kartu, tikslingos pagalbos principais; kai yra siekiama emociškai atspindėti ugdytinį, kuriama palanki ugdymui erdvė – P. Freire kultūros ciklas. Ugdytojui kartu leidžiantis į bendrą veiklą, siekiant ne aklai perteikti informaciją ir žinias, o per emocinį atspindėjimą ir santykį, siekti sudaryti sąlygas ugdytiniams ugdytis ir išsilaisvinti iš suvaržymų – grindžiamojoje teorijoje – atspindėti asmenybę. Nukreipiantis sąmoningumas, kaip ir kritinės sąmonės ugdymas vyksta per dialogą, bendradarbiavimą, nuoširdžius santykius ir visapusišką asmens supratimą. Taip, tikriausiai, gali pasireikšti ir P. Freire „laisvės“ sąvoka (Freire, 2000). Sąmoninga asmenybė gali pažinti ir suvokti jį supančią socialinę realybę, įsisauginti neigiamus veiksmus ir išmokyti juos kontroliuoti. Taip pat geba judėti link laukiamo rezultato ir teigiamo esamos situacijos pokyčio. P. Freire (2000) dialogą apibūdina kaip žodį, kuris turi du elementus – refleksijos ir veikimo. Neįgyvendinus šių elementų, dialogas negalimas, o bent iš dalies paaukojus vieną iš elementų – nukentia kitas. Autoriaus teigimu, paaukotas veiksmas tampa daugžodžiuoju, o paaukota refleksija – tuščia veikla. „Dialogas yra susitikimas, kai jo dalyviai savo refleksiją ir veiksmus vieningai nukreipia į pasaulį, kurį reikia keisti ir humanizuoti. Šis dialogas negali virsti tik veiksmu, kai vienas asmuo „įdeda“ savo idėjas į kitą, o ne paprastai diskutuodami apsieičia „vartoti“ skirtomis idėjomis (Freire, 2000)“. Kitas svarbus P. Freire ugdymo filosofijos elementas – kritiškas mąstymas – tai yra žmogaus gebėjimas suprasti objektyvius supančios tikrovės faktus. Integravimasis į savo kontekstą yra priešingas adaptavimuisi, kai paklūstama kitų, o ne savo paties sprendimams, kadangi prarandamas gebėjimas rinktis. Ugdymo proceso tikslas – į ti-

krovę įsiliejęs, tai yra, ją kritiškai suvokęs ir įsisąmoninęs subjektas (jokiu būdu ne objektas). Kai žmogus neįstengia keisti tikrovės jis prisitaiko ir tampa objektu, kuris yra priklausomas nuo kitų žmonių įsakymų (Freire, 2000). Taigi suaugusiųjų socialinės rizikos veiksmus patiriančių šeimų narių neformaliojo ugdymo proceso tikslas, pagal P. Freire (2011), būtų dialogo tarp ugdytinių ir ugdytojų, privestinai dalyvaujančių situacijoje, skatinimas. Dialogas turėtų padėti ugdytiniams išsiugdyti kritinį mąstymą, ir, įsisąmoninus socialinę tikrovę, išsikelti ugdymosi tikslus. Šie tikslai galėtų būti suvokiami ir kaip M. S. Knowles (1970) apibūdinamas andragogikos principas – siekis spręsti problemine situacija, kurią norint išspręsti, reikia įgyti naujų žinių bei įgūdžių. Tokie tikslai padėtų suprasti, ko pats žmogus nori ir siekia. Kaip jau buvo minėta, dialogiškumo, kritinio mąstymo ugdymo proceso apraiškos yra stebimos ir iškilusioje grindžiamojoje teorijoje. Ugdytiniai, kurie bendradarbiaudami sukuria lygiaverčius santykius su ugdytojais, kurie, savo ruožtu, geba atliepti ugdytinių poreikius ir emociškai atspindėti juos kaip asmenybes (per individualų dėmesį, bendrą veiklą bei tikslingą pagalbą), dažnai padeda ugdytiniui atspindėti ir save. Tada matome vertybių lūžį ugdymo procese, kai yra sprendžiamas privestinio dalyvavimo (engiamųjų dalyvavimas nesavanoriškoje ugdymo proceso veikloje) iššūkis per įtraukiantį santykį, pasiekiamas ugdymo rezultatas – savarankiška, integralius elgesio modelius bei sąmoningo kritinio mąstymo būdus įgijusi asmenybė. Svarbu paminėti ir refleksijos bei veiksmo vienybę, tai yra, galimybę ugdytiniui dialogo metu ne tik išgirsti žodį (žinią), tačiau šiam žodžiui suteikti prasmę ir jį suvokti, kai yra aiškinama (refleksija), bei suteikiama galimybė atlikti tam tikrus kartu aptartus veiksmus praktiškai (Freire, 2000). Tai atskleidžia judėjimas dinamikos ašimi link laukiamo rezultato, svarbių kritinio mąstymo ir dialogo elementų įgyvendinimas, siekiant integruotis socialinėje tikrovėje. Tačiau savianalizės, kuri leistų išsilaisvinti iš psichologinio slopinimo ir socialinės ar politinės priespaudos, idėja išsilya ne tik kritinės sąmonės ugdymo teorijoje, tačiau ir kitose suaugusiųjų švietimo teorijose ir praktikose. Savivalda grįstas mokymasis, veiklos tyrimas, mokymosi proceso modeliai ir mokyti padedantys metodai bei andragogika akcentuoja asmens sąmoningumo ir savianalizės svarbą (Tight, 2007).

### 5.1.3. J. Mezirow transformuojantis ugdymas

P. Freire kritinės sąmonės teorija (2005) siejasi su J. Mezirow (1978) „transformuojančiu mokymusi“, kadangi abi šios teorijos vienaip ar kitaip akcentuoja kritinės sąmonės ugdymą (Jarvis, 2006). J. Mezirow yra suaugusiųjų tęstinio mokymosi bei suaugusiųjų ugdymo srities profesorius, bandęs transformuoti suaugusiųjų ugdymą, kuris iki tol buvo labiausiai orientuotas į „bazinių įgūdžių“ diegimą. J. Mezirow susidomėjo suaugusiųjų mokymusi tada, kai jo žmona, kuri nebuvo įgijusi aukštojo išsilavinimo, įstojo mokyti ir, baigusi studijas, pradėjo vadovauti kelioms organizacijomis. Toks asmenybės ir tapatybės pokytis paskatino autorių domėtis suaugusiųjų mokymusi (Taylor, 2009). Transformuojančio ugdymo teorija akcentuoja suaugusiojo asmens tapatybės pokytį (Bulajeva, 2007). Tokio pokyčio svarba yra akcentuojama ir kalbant apie suaugusių socialinės rizikos veiksmus patiriančių šeimų narių ugdymą (Socialinis darbas su socialinės rizikos šeimomis, 2012). Teigiama, kad socialinius rizikos veiksmus patiriantys asmenys suformuoja savitą nuostatų, elgesio bei vertybių sistemą, savitą požiūrį į juos supantį pasaulį. Būtent šių nuostatų ir pačios



asmenybės pokytis yra laukiamas neformaliojo ugdymo rezultatas. J. Mezirow (1991) teigė, jog jo teorija remiasi „*kritine suaugusiųjų mokymosi dimensija, įgalinančia mus atpažinti ir dar kartą įvertinti prielaidas ir lūkesčius, lemiančius mūsų mąstymą, jausmus ir veiksmus*“. Autoriaus teigimu, transformuojantis ugdymas daro įtaką žmogaus pasaulio suvokimui ir žinojimui, jis gali keisti būdą ar būdus, kuriais remdamasis ugdytinis iki šiol konstravo savo pasaulio pažinimą. „Praplėtus egzistuojančias pažinimo schemas, išmokus naujų pažinimo schemų, transformuojasi požiūris ir mąstymo įpročiai“ (Mezirow, 2000). Tai žmogaus mąstymo pokytis ir sąmonės modelių, atsakingų už žmogaus pasaulio pažinimą ir asmeninius įsitikinimus, pertvarkymas (Mezirow, 2009). Anot Taylor (2009), transformuojantis ugdymas apima tiek racionalų, sąmoningą, tiek pasąmoninį mąstymo procesą. Tačiau svarbu yra ir tai, kad šis mokymasis veda į veiksmą, tai yra, žmogus transformuojančio ugdymo metu susiformuoja naujus elgesio modelius ir atlieką konkretų veiksmą (Mezirow, 1993). Norėdami pakeisti savo prasmines schemas (specifinius įsitikinimus, požiūrius ir emocišes reakcijas), ugdytiniai turi imtis kritinės refleksijos dėl savo patirties, kuri veda į perspektyvos transformaciją. Prasminės schemas, sudarančios prasmines struktūras, gali keistis, kai individas gauna naujų idėjų ir jas pritaiko prie jau egzistuojančių schemų arba, prasmės transformacija kinta tiesiog mokantis. Tačiau perspektyvos transformacija, vedanti į transformuojantį mokymąsi, vyksta rečiau. Mezirow (1991) mano, kad ši, retesnė, transformacija paprastai kyla dėl „*disorientuojančios dilemos*“, kurią sukelia gyvenimo krizė ar esminis pereinamasis gyvenimo laikotarpis. Tačiau transformaciją gali sukelti ir reikšminių schemų transformacijų sanaupa, susitelkusi per tam tikrą laiką (Tepulė, 2017). J. Mezirow (1991) teigia, kad kol žmogaus patirtis atitinka egzistuojančias prasmės struktūras, jis nelenkęs užsiimti transformuojančiu mokymusi.

Norint, kad vyktų transformacija ir individo požiūris keistųsi, būtina sudaryti tam tikras sąlygas (Tepulė, 2017):

- Sudaryti sąlygas kritiniam mąstymui. Ugdytojai turi sudaryti sąlygas susipažinti su naujomis idėjomis ir mintimis ir taip skatinti kritinį mąstymą. Vėliau turi vykti dialogas ir dalinimasis mintimis su kitais ir atsirasti poreikis kritiškai kvestionuoti savo įsitikinimus, nuostatas bei įsitikinimus.
- Sudaryti sąlygas savo patirtį susieti su kitais, taip pat išgyvenančiais transformuojančias patirtis. Dalyvauti grupinėse veiklose – girdėdami ir matydami kitų idėjų pokyčius, ugdytiniai gali perimti šias idėjas ir modelius.
- Galimybė išbandyti naujai įgytas idėjas naujose praktinėse erdvėse.

Autorius taip pat pateikia transformuojančio mokymosi etapus, kai ugdytiniai konstruoja, validuoja ir performuluoja savo patirtį bei jos prasmę (Knowles, Holton ir Swanson, 2015). Taigi ugdymo proceso dalyviai dėl to, kad vyktų tapatybės transformacija, turi patirti disorientuojančią dilemą, kuri taip pat yra ir pirmoji transformuojančio mokymosi stadija. Disorientuojanti dilema gali būti staigi (kai kažkas nutinka ir žmogus nebegali gyventi vadovaudamasis iki tol tikusiomis strategijomis) arba gali susiformuoti per tam tikrą laiką, atsiradus pajautimui, kad asmuo neatitinka savo aplinkos. Disorientuojanti dilema – tai dramatiškas įvykis, kaip pavyzdžiui, artimo žmogaus netektis, liga, skyrybos, darbo netekimas ar pan. Įvykus disorientuojančiai dilemai, asmuo supranta, kad jam nepavyks



gyventi toliau vadovaujantis ankstesnėmis vertybinėmis schemomis ar naudojant įprastas strategijas (Mezirow, 1991).

Vėliau vyksta savianalizė ir kritinis prielaidų vertinimas, du nauji etapai, kurie yra susiję su kritine refleksija. Panašiai kaip J. Dewey ir P. Freire, kurie įvardina žmogaus poreikį išeiti iš savo suvokimo zonos ir į situacija pažvelgti kritiškai, taip ir J. Mezirow (1978) (kuriam nemažą įtaką darė šių dviejų autorių darbai), mano, kad patyrę disorientuojančią dilemą, suaugę ugdytiniai pradeda savianalizę. Disorientuojanti dilema susijusi su patiriamais kaltės ir gėdos jausmais, kurie kyla dėl susidariusios situacijos. Žmonės šioje situacijoje svarsto, ką jie padarė, kad taip nutiko, bando suprasti savo jausmus. Taip pat kritiškai yra vertinamas psichinių ir sociokultūrinių veiksnių vaidmuo toje situacijoje. Šiame etape bandoma kritiškai vertinti ir atsiriboti nuo turėtų vertybinių schemų ir supratimo. Keliami klausimai sau pačiam: *Ką reiškia mano jausmai? Ką patarčiau sau šioje situacijoje? Kaip aš interpretuoju tai, kas vyksta? Kokie mano ketinimai?* (Mezirow, 1978).

Etape, kuris vadinamas naujo elgesio galimybių ir vaidmenų vertinimu, suaugęs ugdytinis ima analizuoti naujas galimybes bei elgesio schemas. Svarbu rasti neatitikimus tarp vertinimų, vertybių bei esamos aplinkos. Pripažinus kilusį nepasitenkinimą, atsiveria transformacija ir yra ieškoma informacijos apie kitus, patyrusius tokią pačią ar panašią situaciją, ieškoma galimybių ir naujo vaidmens, santykių ar veiksmų variantų. Veiksmų planavimo ir žinių paieškos fazėse, asmuo ima planuoti veiksmus, vertina ir numato, kokių žinių jam reikia bei kaip jų įgyti dėl to, kad galėtų įgyvendinti planą. Naujų vaidmenų išbandymas bei reintegracija – tai yra etapas arba fazė, kai transformaciją patiriantis asmuo bando kitokius vaidmenis, gilina savo įgūdžius ir kompetencijas bei ugdo savo pasitikėjimą, atlikdamas naujus vaidmenis ir išbandydamas naujus santykius. Atlikęs šiuos veiksmus, ugdymo proceso dalyvis bando grįžti į senąją situaciją, naudodamas naujai transformuotą perspektyvą (Mezirow, 1991).

Kitas transformuojančio ugdymo teorijos autorius, E. W. Taylor (2009), išskiria 6 transformuojančio ugdymo elementus, kurie yra būdingi visiems, ugdymo proceso metu išgyvenusiems transformaciją. Tai yra „*patirtis, kritinė refleksija, dialogas* (kuris suprantamas kaip kognityvinis procesas, kurio metu refleksuojant bei diskutuojant su kitais ugdymo proceso dalyviais, aptariama nagrinėjama tema), *konteksto suvokimas, holistinė orientacija ir autentiška veikla*“. Kaip ir Mezirow (1991) transformuojančio mokymosi etapai, taip ir E. W. Taylor (2009) įvardinti elementai, apibūdina ugdymo proceso turinį. Šis turinys atspindi dalykus, kurie reikalingi sėkmingam ugdymui(si) – savo situacijos ir aplinkinio pasaulio suvokimą, naudojant kritinę refleksiją, dialogą, kaip būdą formuoti naujas žinojimo ribas ir tolimesnės veiklos planą, paremtą transformuotomis nuostatomis ir pažinimo schemomis. E. W. Taylor (2009) teigia, kad šie elementai yra transformuojančio ugdymo receptas, todėl ugdytojui yra svarbiausia žinoti ir įsisąmoninti šiuos elementus (tai leidžia teisingai organizuoti ugdymo procesą). Žmogaus ankstesnė patirtis ir mokantis įgyta nauja patirtis sudaro pagrindą refleksijai ir dialogui. Refleksija, kuri transformuoja pažinimo perspektyvą (Taylor, 2009), gali būti trijų skirtingų tipų – *turinio*, kai reflektuojama tai, ką suvokiame, kaip mąstome, jaučiame ir veikiame; *proceso*, kai reflektuojama į tai, kaip įgyvendiname savo suvokimo funkcijas; ir *prielaidos* refleksija, kuri pasitaiko rečiausiai ir yra kritinės refleksijos pagrindas. Ši refleksija siejama su prielaidų (angl., *presuppositions*),

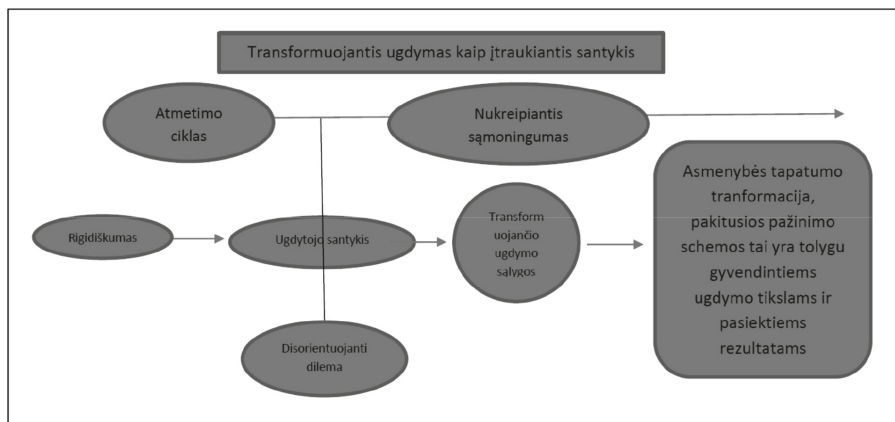
kurios padeda pažinti pasaulį, analize. Kritinė refleksija yra gebėjimas išeiti už savęs pažinimo ribos bei įsigilinti į savęs pažinimo esmę: ką mes žinome? iš kur mes tai žinome? ką mes galime sužinoti? (Taylor, 2009). Kritinė refleksija apima ne tik racionalųjį mąstymą, tačiau ir žmogaus emocijas, jausmus, kurie yra neatsiejama asmenybės dalis. Anot J. P. Kotter ir D. S. Cohen (2002), mokymasis – tai kognityvinis procesas, kuriuo metu pamatome, pajaučiame ir keičiame.

Iškilusios grindžiamosios teorijos kontekste, galima kalbėti apie nukreipiančio sąmoningumo ir transformuojančio mokymosi sąsajas, kadangi tiek vienu, tiek kitu atveju, pagrindinis dėmesys telkiamas į asmenybės pokyčius, kurie pasireiškia iš naujo vertinant elgesį, veiksmus, mąstymo schemas (dėl refleksijos kritiškai juos suvokiant) ir įvykusį vertybinį lūžį, dėl kurio keičiasi ir konkretūs asmens veiksmai. Tai sietina su pakitusiu rezultatu suaugusiųjų socialinės rizikos veiksnius patiriančių šeimų narių neformaliojo ugdymo procese. Kita vertus, J. Mezirow disorientuojančios dilemos, kaip pradinės sąlygos pokyčiui, vaidmuo grindžiamosiose teorijose sunkiai išvelgiamas (netgi atvirakčiai). Nors akivaizdu, kad socialinės rizikos veiksnius patiriantys asmenys gyvena sudėtingos socialinės ir ekonominės padėties sąlygomis (Wolleb ir Daraio, 2009), o skurdo veiksniai ir jų poveikis asmeniui neturėtų sietis su pasitenkinimu savo padėtimi, tačiau tai menkai susiję su prieda transformacijai grindžiamosios teorijos kontekste. Netgi, turint omenyje, kad socialinės rizikos veiksnius patiriančios šeimos gali būti suvokiamos ir kaip socialinės rizikos arba skurdo kultūros atstovai (Lewis, 1966). Tačiau, kai esama situacija suvokiama kaip normali ir įprasta tai kultūrinei grupei (Wilson, 2017), ko gero, nereikėtų sieti šios būsenos su disorientuojančia dilema. Kita vertus, atmetimo ciklo subkategorijos emocijų bloko elementai arba rigidiškumo rezultatas gali būti siejamas su tuo, kad ugdytinių patirtis atitinkama jų prasmės struktūras, dėl kurių nepatiriama disorientuojanti dilema ir nevyksta pokytis (Mezirow, 1991). Kitą vertus, emocinis neatitikimas, gali būti siejamas su situacija, kurioje būdamas žmogus gali išgyventi disorientuojančią dilemą. Todėl svarbu paminėti tai, kad P. Freire (2000) taip pat kalbėjo ir apie engiamųjų baimę keisti savo situaciją bei siekti, kad būtų išlaikytas *status quo* net ir esant nepalankioms sąlygoms. Todėl ugdant suaugusiųjų tikslinės grupės asmenis, reikėtų žvelgti į tarpusavio santykius bei dialogą, kaip perspektyvią ugdymo priemonę, siekiant motyvuoti ir humanizuoti ugdymo proceso dalyvius bei taip skatinti juos sąmoningai įsitraukti į ugdymo procesą (siekti transformuojančio ugdymo sąlygų). Kaip teigia T. Bulajeva (2007), „šiolaikiniame suaugusiųjų ugdymo teorijoje sąmoningo ugdymo problematika yra visapusiškai analizuojama“. Autorė, remdamasi J. Mezirow, akcentuoja, kad ugdytiniams svarbu transformuoti mąstymą, savęs bei pasaulio suvokimą. Tai galima pasiekti ugdant kritinio reflektyvumo kompetenciją. Kritinis mąstymas gali padėti suprasti koks yra pasaulis, kaip jame galima siekti socialinių ir asmeninių tikslų bei daryti įtaką socioekonomininei sistemai. Toks mąstymas taip pat gali padėti suprasti, kokių įgūdžių išties reikia bei kaip juos lavinti ir geriausiai panaudoti (Gedvilienė ir Zuzevičiūtė, 2007). Kaip teigia M. Dillbeck (1988), tie asmenys, kurie yra labiau sąmoningi, atviri patirtims ir mažiau įsitempę – yra labiau pasirengę priimti daugiau informacijos ir ją suprasti. Žinių įsisąmoninimas yra tiesiogiai susijęs su sąmoningumu. Kita vertus, tiek kritinė savimone, tiek sąmoningas mokymasis labiau akcentuoja asmens gebėjimą objektyviai atskirti ir suvokti supančią tikrovę, kuri lemia mūsų elgseną ir gebėjimus (Feningstein, 1979).

Verta paminėti, kad iškilusios grindžiamosios teorijos apibūdintas nukreipiantis sąmonin- gumas gali būti siejamas su reflektyvuoju mokymusi, kai vyksta vertybinis ir nuostatų po- kytis, ugdomasis susieja savo patirtį su esama situacija, tai yra, sąmoningai suvokia kas su juo vyksta, kur tai veda ir kodėl jam reikia dalyvauti ugdymo procese. Anot J. Mezirow (1991), bet koks mokymasis ir ugdymas savaime yra kaita, bet ne visi pokyčiai gali būti vadinami transformacija. Suaugusiųjų ugdytojai turėtų skatinti transformuojantį mokymą, kuris ruošia suaugusiųjų pokyčiams ir išlaisvina iš juos ribojančių sampratų. Kita ver- tus, ne visas suaugusiųjų ugdymas privalo būti transformuojantis, kadangi tam tikrais atve- jais yra ugdomi konkretūs gebėjimai ar siekiama įgyti labai konkrečių žinių, kurios papil- dytų esamas pažinimo schemas ir leistų efektyviau atlikti tam tikras funkcijas ir veiksmus. Visgi, siekiant asmenybės pokyčio, transformacija turi įvykti. Šiame procese J. Mezirow itin akcentuoja ugdytojo vaidmenį: siekdamas, kad vyktų pokytis ir transformacija, ugdytojas privalo sudaryti galimybes transformuojančiam mokymuisi (Bulajeva, 2007). Ugdytojas privalo kelti ugdymo tikslus, kurie ugdytų savarankišką, autonominį mąstymą (autonomiš- kas mąstymas gali būti ugdomas, skatinant ugdomojo kritinę refleksiją diskurso metu). Autonominio mąstymo pagrindai klojami vaikystėje, tačiau toliau plėtojami visą gyvenim- mą. Ugdytojas gali padėti, kad suaugę ugdytiniai taptų kritiškesni, vertindami turimas prie- laidas; geriau apgalvotų atskaitos taškus, keisdami perspektyvas bei efektyviai bendradar- biaudami vienas su kitu, vertindami ir apibendrindami sprendimus ir įsitikinimus (Me- zirov, 1997). Jis, naudodamas įvairius mokymo metodus, taip pat gali skatinti atvirumą ir atradimus. Šie metodai skatina transformuojantį mokymąsi, teikia galimybę ugdytiniais analizuoti savo gyvenimo koncepcijas ir tikrinti ar naujos žinios tinka jų gyvenimo situaci- jai. Ugdytojo vaidmuo, anot J. Mezirow (1991), yra *„padėti mokiniui rasti savo vertybes bei suvokti jų reikšmę, užuot pasyviai priimant kitų pateiktą socialinę tikrovę“* Taigi transfor- muojančio mokymosi teorija suteikia galimybes suaugusiems kritiškai reflektuoti savo gy- venimo aplinkybes, kurias lėmė supratimas ir vertybinės schemas, jas iš naujo įvertinti ir perkonstruoti, kad jos netrukdytų asmeniniam ir profesiniam tobulėjimui. Transformuo- jančio mokymosi teorija yra išties svarbi analizuojant suaugusiųjų socialinės rizikos veiks- nius patiriančių šeimų narių neformalųjį ugdymą, kadangi šiai ugdymo proceso dalyvių grupei yra būdingos specifinės probleminės situacijos ir keliami specifiniai ugdymo tikslai. Suaugusieji dažniausiai turi jau susiformavusias pažinimo schemas ir vertybes, kurios trukdo įgyvendinti visuomenės požiūriu reikalingą elgesio standartą – tinkamai ugdyti savo vaikus, rūpintis šeimos gerove ir kt. Problemiška atrodytų tai, kad suaugusiųjų gyve- nimo sąlygos nėra geros, tačiau tai visiškai atitinka jų patirtį. Todėl lyg ir nėra pagrindo žengti į pirmąjį – disorientuojančios dilemos etapą. J. Mezirow (1991) teigia, kad ne vien netikėti, kriziniai gyvenimo įvykiai veda link transformuojančio mokymo, transformaciją gali sukelti reikšminių schemų transformacijų sancaupa, susitelkusi per tam tikrą laiką. Pagal autorių, bet koks mokymasis jau yra pokytis ir esamų pažinimo schemų papildymas, išplėtimas, vadinasi, ilgainiui gali susidaryti sąlygos transformacijai, net jei ugdytinio gyve- nime nevyksta staigūs, reikšmingi bei netikėti pokyčiai. Antra vertus, tikslinės grupės ug- dytinių gyvenime dažnai kyla reikšmingų pokyčių (Socialinis darbas su socialinės rizikos šeimomis, 2012), kurie gali sudaryti sąlygas atsirasti disorientuojančiai dilemai. Tai gali būti ne tik natūraliai gyvenime vykstantys įvykiai (liga, netektys), tačiau ir tokie socioeko-

nominiai veiksniai, kaip darbo ar būsto netekimas bei dėl vaiko teisių apsaugos atsiradę įvykiai – laikina vaiko globa, tėvystės teisių suvaržymai bei pradėta atvejo vadybos paslauga šeimai. Ir nors, J. Mezirow (1991) nuomone, suaugęs asmuo turi norėti mokytis, tačiau taip pat autorius laikosi nuostatos, kad bet koks mokymasis gali daryti įtaką pokyčiui. Tai leidžia daryti prielaidą, kad situacija, kuria suaugęs mokinys nėra patenkintas, išgyvena tam tikrą gėdos ir kaltės jausmą, gali sudaryti sąlygas disorientuojančiai dilemai. Esamų pažinimo schemų išplėtimas, ugdant tam tikras sritis, ilgainiui gali sudaryti sąlygas transformacijai bei pokyčiui, todėl ugdymo procese labai svarbu išpildyti nukreipiančio sąmoningumo charakteristikas. Ypač tuo atveju, kai įvertinama, kad privestinio ugdymo dilemos sprendimas per įtraukiantį santykį, dinamikos ašyje, formuoja rigidiškumą ir ugdymo proceso dalyviai patenka į atmetimo ciklą. Verta atkreipti dėmesį, kad analizuojant nukreipiančio sąmoningumo sąvoką iškilusioje grindžiamojoje teorijoje, galima rasti nemažai panašumų su J. Mezirow (1991) transformuojančio mokymosi teorija. Ugdytojas, kuris sudaro palankias ugdymo sąlygas, tai yra, atspindi santykius kartu veikdamas, bendradarbiaudamas, tikslingai teikdamas pagalbą bei emociškai atspindėdamas ugdomojo jausmus ir esamos situacijos išgyvenimus, skatina kritiškai vertinti esamą situaciją, suvokti šios situacijos specifiką, mąstyti apie savo paties poziciją, per asmenybės atspindėjimą, sudaro prielaidas asmens tapatybės transformacijai. Taip pat sudaromos sąlygos, leidžiančios pasiekti reikšmingų ugdymo rezultatų. Savęs atspindėjimas ir vertybinis lūžis, tai dvi sąvokos, kurios yra susijusios su ugdymo proceso metu vykstančiais reiškiniais, kurie labai glaudžiai siejasi su J. Mezirow (1991) įvardintais procesais. Čia svarbūs du dalykai – ugdymo proceso metu atsirandanti disorientacinė dilema, kuriai gali daryti įtaką išorės veiksniai, tačiau kuriems tiesiogiai daryti įtakos ugdytojas negali. Jie yra susiję su asmeniniais ugdytinio išgyvenimais ir situacijos suvokimu bei ugdymo procese nuolat kintančiomis pažinimo schemomis, kurias gali lemti ugdytojas – teikdamas informaciją, sudarydamas palankias ir motyvuojančias ugdymo sąlygas – emociškai, turinio ir santykio prasme atspindėdamas ugdytinį. Ugdytojas skatina kelti ugdymo tikslus, apmąstyti ir vertinti esamą situaciją, ieškoti galimų problemų sprendimo būdų bei judėti link transformuojančio mokymosi tikslų. Čia reikėtų akcentuoti ugdytojo vaidmenį – gebėjimą atpažinti transformuojančio mokymosi fazes, praktikoje taikyti transformuojančio ugdymo principus bei padėti ugdytiniui pasiekti autonominių mąstymą (Trepulė, 2017). Kaip rašoma P. Freire (2000) bei J. Dewey (2013) ugdymo teorijose bei J. Mezirow (1991) teorijoje, kritinio mąstymo elementas bei ugdytojo vaidmuo – sąmoningumas bei dialogas yra svarbūs ugdymo proceso metu. Ugdytojas, kuris, suaugusiųjų socialinės rizikos veiksnius patiriančių šeimų narių neformaliojo ugdymo proceso metu geba vadovautis pozityvaus ugdymo principais, gali pasiekti reikšmingų ugdymo proceso rezultatų ir naudodamas įtraukiantį santykį, efektyviai spręsti privestinio dalyvavimo ugdyme dilemą. Šį sprendimą jis įgyvendina atspindėdamas turinį, emocijas, santykius bei asmens poreikius. Asmenybės atspindėjimo sąvoką puikiai apibūdino J. Mezirow (1991), įvardindamas savianalizės ir kritinio prielaidų vertinimo fazes, vartodamas situacijos suvokimo, savęs priėmimo, sąmoningo sprendimo sąvokas, o veiksmų planavimui – vartodamas tikslingą planavimą. Naujų vaidmenų išbandymo ir reintegracijos fazės grindžiamojoje teorijoje atsispindi per nukreipiančio sąmoningumo poliuje esančią teigiamos ašies dinamiką, tai yra, ugdymo proceso rezultatų pasiekimą ir tikslų įgyvendinimą.

Transformuojančio ugdymo sąsajas su iškilusia grindžiamąja teorija galima schematiškai pavaizduoti kaip procesą (Paveikslas Nr. 23).



**Pav. Nr. 23.** Transformuojantis ugdymas iškilusios grindžiamosios teorijos kontekste.  
Sudaryta autoriaus, 2018 m.

Transformuojantis ugdymas arba ugdymo procesas, kaip įsivardinta grindžiamojoje teorijoje, prasideda bet kuriame taške tarp atmetimo ciklo ir ašies, pereinančios į nukreipiančio sąmoningumo pozityvios dinamikos polių. Tam, kad būtų įgyvendintas transformuojantis ugdymas, būtina, kad ugdytojas sudarytų palankias ugdymui sąlygas, kurdamas savo, kaip subjekto vaidmenį – poreikius ir emocinį foną atliepiančius santykius; taip pat įgyvendindamas pagrindinį vaidmenį – fasilituoti ir vykdyti procesą (apimant visas jo fazes), sudarydamas sąlygas pažinti schemų pokyčio sandaugas, kurios tampa arba veda link disorientuojančios dilemos atsiradimo fazės. Nepaisant to, ar yra pastebima disorientuojanti dilema, ar ne, ugdymui reikalingų sąlygų sudarymas yra būtina prielaida, siekiant transformuojančio ugdymo. Taip pat šios sąlygos sudaro prielaidas, padedančias atsirasti disorientuojančiai dilemai, po to, kai susidaro pažinimo schemų pokyčio sandaugos. Esant visoms šioms sąlygoms procesas nukreipiančio sąmoningumo poliuje pradeda judėti dinamikos ašimi pozityvaus rezultato link, tai yra, įgyvendinami transformuojančio ugdymo etapai, kuriuos įvardino J. Mezirow (1991) ir kiti autoriai (Taylor, 2009), efektyviai sprendžiamas privestinio dalyvavimo ugdymo procese iššūkis ir sudaromos sąlygos siekti pokyčių.

#### 5.1.4. Sąsajos su pagrindinėmis psichologinėmis ugdymo ir mokymosi teorijomis

Tradicinės, dėl savo kilmės ir ilgą laiką užimamų dominuojančių pozicijų psichologinės mokymosi ir ugdymo teorijos, tai yra, biheviorizmas bei socialinio išmokymo teorija (Jarvis, 2006), šio tyrimo metu buvo analizuojamos ir lyginamos iškilusios grindžiamosios teorijos perspektyvoje. Iš tiesų buvo sudėtinga analizuoti tai, kas biheviorizmo auto-

rių nuomone, vyksta asmens viduje, žmogaus sąmonėje arba yra instinktyviai išmokstama (Knowles, Holton, Swanson, 2015). Išmokimas grindžiamojoje teorijoje siejamas su pakitusia elgsena, įgytomis vertybinėmis nuostatomis ir kitais asmenybės pokyčiais, į kuriuos nebuvo nukreiptas šis tyrimas. Jie nebuvo akcentuojami ir išsamiai neanalizuoti gautuose empiriniuose duomenyse. Tradicinės elgesio išmokimo teorijos, labiau akcentuoja tai, ką galime moksliskai pastebėti, tai yra, elgesio pokytį, reakcijas ir kt. (Myers, 2008). Elgesio išmokimo teorijos nuostatos, negali būti nei patvirtintos, nei paneigtos, kadangi tiesiogiai nesisieja savo nagrinėjamu dalyku. Biheviorizmas nagrinėja, kaip yra išmokstama vienaip ar kitaip elgtis, pagal kokius principus formuojamas elgesys, o grindžiamoji teorija orientuojasi į ugdymo, kaip išmokimo procesą, veiklą ir turinį; procesas ir jo struktūra yra aiškiami, tačiau nesiikiama atskleisti priežasties – pasekmės ryšio.

Biheviorizmas, kaip psichologinės krypties ugdymo teorija, akcentuoja tris mokymosi ir išmokimo lygmenis arba būdus (Myers, 2008). Pirmasis arba klasikinis akcentuoja įgytą atsaką arba refleksą į tam tikrą stimulą. Mokymasis dažniausiai vyksta nesąmoningai, kai neutralus stimulus yra tiesiog siejamas su nesąlyginiu stimulu, kuris lemia nesąlyginį atsaką ir ilgainiui dėl to, kaip atsakas į iki tol buvusį neutralų stimulą, įgyjamas sąlyginis atsakas. Taip nesąmoningai yra išmokstama reaguoti į tam tikrą aplinką, joje egzistuojančius veiksnius. Bene labiausiai aprašytas ir žinomas klasikinis sąlygojimo atvejis yra mažojo Alberto eksperimentas (Watson, Rayner, 1920): berniukui išsivystė baimė (nesąlyginis atsakas) gyvūnams (neutralus stimulus), kaip atsakas į tai, kad berniukas, būdamas patalpoje su gyvūnu, buvo išgąsdintas. Dėl to susiformavo sąlyginis atsakas (baimė) į iki tol buvusį neutralų stimulą (gyvūną). Grindžiamosios teorijos kontekste galima mėginti įžvelgti sąsają tarp atmetimo ciklo elementų – emocinio neatitikimo kategorijos, kai neigiami jausmai tokie, kaip baimė, nepasitikėjimas, vengimas, gali būti nulemti anksčiau patirto klasikinio sąlygojimo. Anksčiau turėtas arba ugdymo proceso metu įgyjamas neigiamas patirtis (vaikų paėmimo atvejai, stereotipizavimas, formalusis bendravimas ir kt. veiksniai) ugdytiniai gali sieti su pačiu neformalaus ugdymo procesu, o tai nevalingai kelia neigiamus jausmus bei pasipriešinimą. Priešingas šiam procesui reiškinys, kai vienas ar kitas ugdymo proceso stimulus yra siejamas su teigiamomis patirtimis, malonumu ir nevalingai formuoja išmokimą. Tačiau tai labiau hipotetinio pobūdžio diskusija, kurios pagrįsti empiriniais tyrimo duomenimis negalima.

Operantinis arba instrumentinis sąlygojimas yra žmogaus elgesio išmokimo teorija, kuri akcentuoja tam tikrų teigiamų ir neigiamų skatinimų bei bausmių svarbą žmogaus elgesio formavimuisi (Myers, 2008). Bihevioristai teigia, kad žmogaus elgesį galima formuoti pasitelkus skatinimus, tai yra, už pageidaujamą elgesį atlyginama, suteikiant kažką malonaus ir naudingą (atlikus užduotį – pagiriama) tam asmeniui, arba tiesiog nesuteikiant to, kas nemalonu ir nelaukiama (laiku atėjus į susitikimą – išvengiama nemalonaus dialogo). Suformuotas (angl., *reinforced*) elgesys turi tendenciją kartotis, jeigu net kurį laiką netaikomi paskatinimai. Bausmės yra taikomos rečiau, jų taikymas yra vertinamas prieštaringai, kadangi moksliniais eksperimentais įrodyta, jog toks elgesio koregavimo būdas yra trumpalaikis ir labiau moko vengti bausmės nei nekartoti nepageidaujamo elgesio (Myers, 2008). Kylančius iššūkius dėl suaugusių socialinės rizikos šeimos narių privestinio dalyvavimo ugdymo procesuose, stengiamasi spręsti pasitelkus įtraukiantį santykį, kuris atspindi



di pastangas taikyti tam tikrus veiksmus, formuojančius ir keičiančius ugdomųjų elgesį. Atmetimo ciklo elementai gali atspindėti tam tikrus bandymus formuoti elgesį baudžiant arba kritikuojant („*Socialinės rizikos šeimos nenori įsileisti, bet kaip gudriai gali jas apgauti. Aš vis tiek įeinu. Palauki ar šeimos vaiko pareinant iš mokyklos, ar ko. Tas vaikas beldžia į duris, o tu čia stovi už kampo*“). Tokioje situacijoje yra pasitelkiamas įtraukiantis santykis, tikintis, kad naudojant emocinio neatitikimo elementus, vengdami nemalonios akistatos, socialinės rizikos veiksniai patiriantys asmenys sieks keisti savo elgseną ir išmoks pozityvių socialinių įgūdžių. Tačiau tokiose situacijose greičiausiai yra formuojama priešinga praktika, kai vengdami potencialios „bausmės“, šie žmonės dar labiau vengs kontakto su nemaloniomis išgyvenimais keliančia aplinka.

Reikia suprasti, kad klasikinio ir operantinio sąlygojimo teorijos gali atspindėti tik labai mažą dalį grindžiamosios teorijos ir visapusiškai neatspindi empiriniais duomenimis grįstų neformaliojo ugdymo proceso konstrukto. Pagal grindžiamąją teoriją, neformalusis ugdymo procesas yra dinamiškas ir grindžiamas santykiais, kurie atsiranda ugdymo metu. Bihevioristinės teorijos labiau aiškina ne patį procesą ir jo komponentus, tačiau domisi, kaip pasiekiamas rezultatas, kaip mokomasi, ar reikšmingos dėl patirties atsiradusios savybės bei įgytas elgesys. Akivaizdu, kad suaugusiųjų socialinės rizikos šeimos narių ugdymo procesas yra reiškinys, kurio negalima aiškinti bihevioristinių išmokimo teorijų pagrindu (toks išmokimo būdas arba metodas neatspindi grindžiamosios teorijos duomenyse). Kita vertus, bihevioristinės teorijos gali paaiškinti kaip susiformavo, atsirado ir vystėsi su atmetimo ciklu susietos kategorijos. Biheviorizmas taip pat apima tik siaurą mokymosi sritį ir labiau orientuojasi į elgesio ir elgsenos modelių formavimąsi bei įgijimą. Šio mokslo negebėjimas visapusiškiau aprėpti asmenybės spektro ir kognityvinių, valingo apsisprendimo, modeliavimo aspektų yra labai kritikuojamas (Stenberg ir Williams, 2010). Kalbant apie ugdymo vaidmenį neformaliojo ugdymo procese, kai taikomi biheviorizmo principai, galima paminėti: poreikį, kad būtų sudaromos ugdymui tinkančios sąlygos, ir neigiamų emocijų, susijusių su ugdymo turiniu, vengimas; taip pat reikia skatinti, kad susitikimai būtų malonūs ir asocijuotųsi su teigiamais potyriais. Taikant operantinio arba instrumentinio sąlygojimo principus, ugdytinius galima įvairiai skatinti už atliktas veiklas. Tačiau grindžiamojoje teorijoje atsiskleidęs atmetimo ciklo reiškinys gali būti siejamas su išmoku bejėgiškumu – būseną, kai žmogus išmoksta nedaryti nieko, kad išvengtų galimos bausmės (Martin ir Pear, 2016). Jei žmogus išmoksta, kad negali išvengti bausmės, jis tiesiog nieko nedarys ir taip jos išvengs. Šiame kontekste atmetimo ciklas ir rigidiškumas, kaip įtraukiančio santykio rezultatas, gali būti aiškinamas, pasitelkus biheviorizmo teoriją. Ugdytinis gali išmokti vengti atlikti tam tikrus veiksmus arba sakyti tai, ką ugdytojas nori iš jo išgirsti. Tačiau, jei toks elgesys yra išmoktas, galima siekti, kad toks išmoktas elgesys būtų pakeistas kitu. Jei, tarkime, asmuo išmoko bejėgiškumo, tinkamai jį skatinant jis gali išmokti optimizmo. Tačiau ilgainiui tradicinis bihevioristinis modelis kito ir mokslininkai šiuo metu sutinka, kad mokymasis negali būti atsietas nuo konteksto. Mokymasis vyksta kultūrinėje, istorinėje, socialinėje aplinkoje. Bihevioristinė teorija buvo papildyta tokiais mokymosi elementais, kaip paskata (angl., *drive*), signalas (angl., *cue*), atsakas ir pastipros (angl., *reinforcements*). *Paskata* apima tam tikrus motyvacijos ir poreikių elementus, *signalai* – tai socialinio konteksto stimulai, *atsakas* – tai, kas veda link patirties ir *pastipra* yra



atlygis už tai, ko trokštama (Jarvis, 2012). Šis, praplėstas požiūris į tradicinį biheivioristinį ugdymą, tai socialinio išmokimo teorija (Tomic, 2016). Socialinio išmokimo teorija, iškilusios grindžiamosios teorijos požiūriu, taip pat nebuvo itin reikšminga ir labiau sietina su vienu iš nukreipiančio sąmoningumo elementu dinamikos ašyje. Pokytis, kuris vyksta stebint socialinėje aplinkoje matomą elgesio modelį ir jį taikant kaip elgesio modelį, ateityje gali būti siejamas su ugdymo proceso metu vykstančia sąveika tarp ugdymo proceso dalyvių. Stebimas elgesys gali būti perkeliamas į veiklos laiką, o poreikio atspindėjimo elementai – veikla kartu ir bendradarbiaujantis santykis, gali būti laikomi kaip potencialus modeliuojamos elgsenos pavyzdys. Tačiau tyrimo metu analizuoti empiriniai duomenys tiesioginių sąsajų tarp šių elementų neišryškina.

Albert Bandura (Myers, 2008), socialinio išmokimo teorijos autorius, akcentuoja tai, kad žmonės mokosi stebėdami kitų žmonių elgesį, požiūrį bei pasekmes dėl elgesio. „Dažniausiai žmogaus elgesys kinta stebint ir modeliuojant: stebėdamas kitą, žmogus formuluoja nuostatą apie naujos elgsenos modelį ir vėliau, ši koduota informacija pasitarnauja kaip elgesį lemiantis veiksnys. Socialinio išmokimo teorija aiškina žmogaus elgseną kaip tęstinę tarpusavio sąveiką tarp kognityvinių, elgsenos ir aplinkos faktorių“ (David, 2015). Tai yra žmogaus mąstymo, tam tikrų natūraliai išmoktų reakcijų ir aplinkos įtakos sąveika, pasireiškianti naujai išmoktais elgesio modeliais ir būdais. Ugdymo procesas, kaip socialinio išmokimo teorija, turi būti nukreiptas į naujo elgesio modelio formavimą, kai ugdytiniui yra sudaromos galimybės stebėti kito žmogaus elgesį konkrečioje situacijoje, modelio vertybių bei nuostatų raišką konkrečioje situacijoje, tai yra, simuliuoti naujos elgsenos kodą. Esant palankioms situacijoms, žmogus galės naudotis šiais modeliais konkrečioje praktinėje situacijoje. Efektyviam modeliavimui yra būtinos tam tikros sąlygos: *dėmesys* – skirtingi faktoriai gali padėti didinti ir sutelkti dėmesį arba jį mažinti. Tai susiję su patrauklumu, išskirtinumu bei pritaikomumu ir kitomis stebimo elgesio vertėmis. *Išlaikymas* yra susijęs su prisiminimu tų dalykų, į kuriuos buvo atkreiptas dėmesys – simbolinis kodavimas, vaizdiniai, kognityvinės struktūros, veiksmo ir simbolinis pasikartojimas. *Reprodukcija* – vaizdinio atkūrimas. Tai apima konkretaus žmogaus fizinius gebėjimus ir vaizdinio atkūrimo savybę. *Motyvacija* – turi būti priežastis, kad būtų kartojamas ar mėgdžiojamas kito žmogaus elgesys. Tai apima tokias priežastis kaip praeities patirtys (tradicinio biheiviorizmo stimuli), laukiamas atlygis (įsivaizduojami akstinai), pasitenkinimas (matyti ir suvokti naująjį modelį, taip jį stiprinant) (Marsella, 2006). A. Bandura tikėjo, kad išmokimo kontekste egzistuoja „sąveikinis determinizmas“ (angl., *reciprocal determinism*), tai yra, abipusė asmens ir aplinkos daroma įtaka: aplinka daro įtaką asmens elgesiui, o asmens elgesys daro įtaką aplinkai. Tai skiriasi nuo tradicinio biheiviorizmo, kuris akcentuoja tai, kad aplinka lemia asmens elgesį. Autorius manė, kad asmenybė yra veikiami trijų pagrindinių komponentų: *aplinkos*, *elgsenos* ir *asmens psichologinių* procesų (gebėjimas priimti kalbą ir vaizdinius mintyse). Socialinio išmokimo teorijoje yra akcentuojamas kondicijų susiformavimas dėl patirties, atsiradusios sąveikaujant su socialiniu pasauliu. Kompetencijos susiformuoja socialiai sąveikaujant su kitais, tai yra, turėdami atgalinį ryšį iš kitų sužinome, kokie mes iš tiesų esame. A. Bandura idėjos yra labai artimos socialinio konstruktyvizmo autorių mintims (Jarvis, 2006). J. Piaget yra autorius, kuris padėjo pamatus konstruktyvizmo teorijai (Jarvis, 2012). Jis akcentuoja, kad žmogus pasaulį ir socialinę realybę konstruoja bei pažįsta

per informacijos segmentus, kurie perimami per amžiaus tarpsnius bei patirtį, taip pat to žmogaus patirtyje adaptuojant šiuos informacinius segmentus (Duoblienė, 2011). Autorius akcentavo ne tik žmogaus, kaip individo raidą ar vidinius psichologinius procesus, tačiau taip pat ir socialinių faktorių svarbą asmenybės vystymuisi. Autoriaus teigimu, žmogaus socialinė aplinka, nuo pat jo gimimo, jam daro įtaką taip pat kaip ir jį supanti fizinė aplinka (Piaget, 2010). Visuomenė, net labiau nei fizinė aplinka, daro įtaką asmenybės struktūrai, kadangi ji ne tik teikia galimybę žmogui pažinti faktus, tačiau ir pateikia jiems iš anksto parengtą šių daiktų reikšmių sistemą (simbolį). Ši sistema arba simboliai daro įtaką mintims bei elgsenai (Piaget, 2010), formuoja naujas vertybes ir apibrėžia vaidmenų nulemtą įsipareigojimų spektrą. Socialinis pasaulis daro įtaką mąstymui per tris mediatorius: *kalbą* (ženkla), *sąveikos turinį* (intelektinės reikšmės) bei *mąstymo taisykles* (kolektyvinės loginės ir prie-loginės normos). Integracija į socialinę aplinką labiausiai priklauso nuo asmens raidos lygio ir, savo ruožtu, taip pat skirtingais lygmenimis daro įtaką žmogaus protinėms struktūroms.

Žmogaus asmenybė vystosi ir įgyja struktūrą, kuri formuoja sąveikos tarp subjekto ar subjektų ir aplinkos bruožus. Asmenybė yra šių bruožų, kuriuos ji pati ir konstruoja, esmė. Gyvenimas – „tai bruožų kūrėjas“, tam tikri instinktai yra organų loginis atsakas, nereikalaujantis didelių pastangų, tačiau tai veiksmas, kuris įgyvendintas naujoje aplinkoje, gali formuoti naują pažinimą bei asmenybę. Įpročiai bei požiūriai, anot J. Piaget (2010), sudaro kitokius bruožų modelius. J. Piaget kognityvinė konstruktyvizmo teorijoje teigiama, kad vaikai ir suaugusieji mokosi bei įgyja reikiamų įgūdžių, aktyviai manipuliuodami aplinka ir ją tyrinėdami. Įgydami žinių apie supančius reiškinius ir socialinę aplinką, neatliekame šių reiškinių objektyvios reprodukcijos, o keičiame jas (suvokimą), pagal turimas mąstymo schemas. Kognityvinė raida vyksta tada, kai įgyjame naujų schemų ir jau turimos schemas tampa sudėtingesnės. To pagrindas – aktyvi veikla aplinkoje, o tai, ką sužinome iš patirties, dėliojame ir organizuojame į kognityvines schemas. Sėkmingos socializacijos tikslas – pakitusios nuostatos bei elgesys; tai, kas išmokta, turi būti „perfiltruojama“, remiantis suaugusiojo patirtimi, kad taptų naujomis schemomis. Šias idėjas galima sieti su andragogikoje naudojamu mokymosi iš savo patirties principu, kai suaugęs ugdytinis bus linkęs mokymosi procese naudotis savo patirtimi bei spręsti praktiškai jo gyvenime egzistuojančias problemas, o ne įgyti mokslinių žinių, kurių taikyti neturės galimybių. Tam, kad žinios taptų kognityvinėmis schemomis, kurios lemia nuostatas, požiūrį ir socialinį elgesį, jos turi būti įgyjamos per patirtį. Kognityvinė adaptacija su supančiu pasauliu vyksta per *asimiliaciją* ir *akomodaciją*. Asimiliacijos procesas vyksta tada, kai taikant esamas schemas, patirtis darosi prasminga ir leidžia turimą schemą taikyti prie aplinkos. Akomodacijos procesas vyksta tada, kai schema yra keičiama, atsižvelgiant į naują informaciją. Balansas tarp asimiliacijos ir akomodacijos yra prielaida, padedanti geriau suvokti pasaulį (Piaget, 2010). Kaip ir dauguma jau nagrinėtų psichologinių mokymosi teorijų, taip ir J. Piaget kognityvinė konstruktyvizmo teorija iš esmės orientuojasi į vidinius asmens mokymosi ir raidos aspektus. Todėl pagal iškilusią grindžiamąją teoriją, kuri orientuojasi į ugdymo procesą, lyginamoji sąvokų, konteksto ir turinio analizė nebuvo rezultatyvi. Socialinės aplinkos ir ugdytinio sąveika, kaip būdas išmoti, įgyti naujų arba keisti esamas nuostatas, yra pagrindinis teorijos akcentas ir bene vienintelė sąsaja su hipotetiniu ugdytojo vaidmeniu, stengiantis

daryti įtaką, kad būtų sudaroma naujų mąstymo ir elgsenos schemų. Bendradarbiaujantis santykis ir veikla kartu arba formalus santykis gali būti suprantami, kaip sąveikaujant įgyta patirtis, kurios pagrindu formuojasi nuostatos. Tačiau ši teorija tikrai nėra pajėgi aprėpti ir paaiškinti arba paneigti iškilusių grindžiamosios teorijos parametrų. Teorijos nagrinėja skirtingus ugdymo ir išmokymo parametrus, skirtingai interpretuoja aiškinamą dalyką. Kognityvinė pažinimo teorija galėtų tapti vienu iš grindžiamosios teorijos mechanizmų, kuris padėtų realizuoti asmens atspindėjimą ir vertybinio lūžio kategorijas teigiamo kryptingumo dinamikos ašyje – kaip laukiamas pokytis ir ugdymo proceso rezultatas.

### 5.1.5. L. Vygotsky artimiausio vystymosi zona

Kaip jau aptarta anksčiau, prie konstruktyvizmo, kaip ugdymo mokslo teorijos atsiradimo prisidėjo J. Piaget, tačiau, didžiausią įtaką jos raidai padarė L. Vygotsky (Tappan, 1998). Sociokultūrinė ugdymo teorija akcentuoja naujų žinių konstravimą, remiantis socialiniais ir žmonių tarpusavio ryšių santykiais. Naujų žinių konstravimas per sąveiką – tai pažinimo vystymosi pagrindas (Vygotsky, 1998). Kalbant apie sociokultūrinę teoriją, J. Piaget konstruktyvizmą ir kitas susijusias ugdymo mokslo filosofines idėjas, galima aptikti konstrukcionizmo sąvoką. Kas yra konstruktyvizmas ir kuo jis skiriasi nuo konstrukcionizmo? Socialinis konstruktyvizmas yra siejamas su individo pasaulio pažinimu, o socialinis konstrukcionizmas akcentuoja socialinį santykį, tai yra žinios aptinkamos ne žmogaus sąmonėje, o tarp žmonių (Duoblienė, 2011). L. Vygotsky naujų žinių įgijimo schemą pavadino „artimiausio vystymosi zona“ (angl., *zone of proximal development*) ir ją apibūdino kaip „atstumą tarp vaiko iš tiesų turimo raidos lygio, kuris vertinamas pagal gebėjimą savarankiškai spręsti problemas, ir, jo galimo raidos lygio, kuris vertinamas pagal gebėjimą spręsti problemas, kai padeda suaugęs žmogus arba bendravimas su gabesniais bendraamžiais“ (Vygotsky, 1978). Vygotski (1978) akcentuoja aplinkos vaidmenį žmogaus ugdyme: „svarbiausias yra tinkamas instrukcinių mokymosi aplinkos sąlygų sudarymas arba, kitaip tariant, asmens sąveika su aplinka, kuri prisideda prie sėkmingo mokymosi proceso, todėl ugdymo aplinkoje yra svarbi socialinė suvokimo dimensija“ (Schunk, 2004). L. Vygotsky taip pat domėjosi, koks yra santykis tarp asmens raidos ir jo mokymosi. Svarbiausias tokio santykio elementas, anot L. Vygotsky (1978), yra santykiai tarp ugdytinio ir ugdytojo. Šie santykiai rodo ugdytojo gebėjimą parinkti instrukcines strategijas pagal ugdytinio raidos gebėjimus: „ugdytojas atpažįsta funkcijas ir gebėjimus, kurie dar nėra pakankamai susiformavę, dar yra formavimosi procese ir kurie gali būti suformuoti tik jam padedant. Ugdytinis tampa artimiausios vystymosi zonos stimulu ir ugdymo proceso ašimi (Tappan, 1998). Nagrinėjant sąsajas tarp L. Vygotsky socioedukacinės teorijos ir iškilusios grindžiamosios teorijos, galima pastebėti, kad L. Vygotsky akcentuojamas ugdytinių ugdymo būdas, tinkamas ugdymui socialinės aplinkos kūrimas, ugdytojo vaidmuo atpažįstant, pastebint ir tobulinant tas sritis, kurios nėra pakankamai brandžios, tačiau turi potencialą vystytis, siejasi su įtraukiančiu santykiu (ugdytojo vaidmuo ir funkcija) neformaliojo ugdymo procese. Arba sprendžiamu privestinio ugdytinio dalyvavimo ugdymo programoje iššūkiu. Kaip jau buvo rašyta ir aptarta anksčiau, daugelis suaugusiųjų ugdymo teorijų remiasi suaugusiojo motyvacija mokytis bei įgyti konkrečių praktikai reikalingų žinių bei

įgūdžių, kad būtų galima čia ir dabar spręsti kylančias problemines situacijas (Jarvis, 2012). Dauguma iš jų taip pat akcentuoja santykius, palankią ugdymuisi aplinką bei suaugusiojo ugdytinio refleksiją ir kritinį mąstymą. Emocinis atspindėjimas ir poreikio atspindėjimas – tai ugdytojo kompetencijos ir taip pat būtinos sociokultūrinės raidos teorijos sąlygos, kad sėkmingai būtų pasiektas neformaliojo ugdymo rezultatas. Visapusiškas asmens savo situacijos supratimas, padeda įžvelgti tuos potencialius asmens gebėjimus, kuriuos reikia padėti vystyti, tinkamai sudarius instrukcinę aplinką, tai yra, tikslingą pagalbą, bendradarbiavimą ir bendrą veiklą. Sątykiai tarp ugdytojo ir ugdytinio yra bene svarbiausias sociokultūrinės raidos teorijos elementas, pažangios raidos garantas. Tyrimo metu gauti empiriniai duomenys (ši aplinka yra nukreipiančio sąmoningumo prielaida) – tai asmens pažinimo ir raidos potencialo vystymas, kai ugdytinis ugdymo proceso metu įgyja naujų žinių, įgyja naujų ir praplečia turimas kompetencijas bei gebėjimus, taiko naujus elgesio modelius. Šis socialiai konstruojamas rezultatas, kaip asmeninių savęs pažinimo ribų plėtra, yra tapatinamas su asmenybės atspindėjimu ir vertybių lūžiu. Remiantis L. Vygotsky (1978) teorija, galima teigti, kad ugdymui tinkamos aplinkos sudarymas yra sėkmingo pokyčio bei asmens kognityvinių (aplinkos bei savęs pažinimo) procesų adaptavimas. Čia galima įžvelgti sąsają su transformuojančio ugdymo teorija (Mezirow, 1991), nes joje apibrėžta pagrindinė ugdytojo funkcija, tai yra, atpažinti ir suprasti ugdytinio individualią situaciją, pripažinti jos unikalumą, pastebėti esamai situacijai būdingas charakteristikas. Kita vertus, dialogo metu bendraujant su ugdytiniu nukreipti ugdymo procesą galutinio ugdymo proceso tikslo link, tai yra, naujo pažinimo, tapatybės pokyčio ir elgsenos kaitą.

L. Vygotsky (1978) sociokultūrinės raidos teorijoje vartojamas artimiausios vystymosi zonos terminas yra minėtas ir kitų autorių, kurie nagrinėjo sociokultūrinės teorijos principus, darbuose (Jarvis, 2006). Ilgainiui L. Vygotsky pasiūlytas terminas mokslinėje literatūroje buvo pradėtas vartoti kaip sinonimas vadinamajam tiltelio (angl., *scaffolding*) konceptui, taip pat kooperatyviojo mokymosi (angl., *cooperative learning*), nukreipiančio mokymosi (angl., *guided learning*) sąvokomis, kurios puikiai atskleidžia ugdytojo vaidmens svarbą ugdymo procese. Ugdytojo funkcija yra įvardinti „tuos (ugdymo) užduoties elementus, kurie yra už ugdytinio gebėjimų ribų, todėl leidžia jam susikaupti ir įgyvendinti tik tas užduoties sąlygas, kurios atitinka jo kompetencijas“ (Wood, Bruner ir Ross, 1976). Šiame kontekste ugdytojo vaidmuo – tai pagalba ugdytiniui sprendžiant problemą ar įgyvendinant užduotį, kurios ugdytinis negalėtų atlikti be pagalbos. To galima siekti stengiantis, kad ugdytinis susidomėtų ugdymo užduotimi, ieškotų joje prieštaravimų ir neatitikimų, sumažinus užduoties sudėtingumą, kontroliuojant ugdytinio nerimą ir kai reikia, ir kur reikia – pasitelkus įvairius kitus ugdymo elementus (Rogoff, 1990). Intersubjektyvizmas yra būdas, kurio metu žmonės suvokia pasaulį ir tarpusavyje dalinasi šiuo pažinimu. Tai svarbi L. Vygotsky (1978) teorijos sąvoka, nes drauge vieno tikslo siekiantys žmonės, turi efektyviai tarpusavyje bendrauti ir vienodai suprasti turinį, kad galėtų jį aptarti, diskutuoti ir sutarti dėl bendros reikšmės. Vienas iš andragogikos principų, taip pat transformuojančio ugdymo teorijos akcentas (Knowles, 1970), yra poreikis, kad suaugęs ugdytinis turėtų pakankamai informacijos apie tai, kas vyksta ugdymo proceso metu. Tai galima įgyvendinti tik glaudžiai bendraujant ir drauge dirbant, kad atsirastų galimybė keitis schemomis, atskleidžiančiomis pasaulio suvokimą. Tik vienodai matydami pasaulio ugdymo pro-

cesą, dalyviai gali dirbti ir siekti tuo paties tikslo. L. Vygotsky, apibūdinamas šį reiškinį, vartojo *internalizacijos* sąvoką, kuri reiškia tam tikrų dalykų perkėlimą į vidinį/psichikos planą (Bagdonas, Rimkutė, 2013). Tai yra ir procesas, kuris vienu metu vyksta ir socialinėje aplinkoje, ir žmogaus sąmonėje. Teigiama, kad socialinė sąveika sukuria artimiausią vystymosi zoną tam, kad būtų skatinami tie įgūdžiai, kurie, iš pradžių, efektyviai pasireiškia bendradarbiaujant ir atliekant bendrą veiklą, o vėliau, dėl palaipsniui atliekamos praktikos, internalizuojasi į autonominį procesą (Vygotsky, 1998). Internalizacija vyksta, kai išoriškai įgyvendintos socialinės sąveikos apraiškos yra perkeliamos į vidinį planą (Palincsar, 1986). Grindžiamosioje teorijoje iškilusios *veikimo kartu* ir *bendradarbiaujančio santykio* sąvokos, siejasi su internalizacijos procesu socioedukacinėje teorijoje, kadangi būtent dėl jų yra inicijuojamas išmokimas ir pokytis. Grindžiamosios teorijos pokytis taip pat matomas tada, kai užtikrinamos poreikio atspindėjimo ir asmenybės atspindėjimo sąlygos. L. Vygotsky sociokultūrinė teorija išryškina, kad papročiai, vertybės, kultūra ir socialinių grupių įgūdžiai daro įtaką asmens raidai. Jo nuomone, ugdymo procese visuomet dalyvauja daugiau nei vienas asmuo, o jo metu yra kuriamas naujos informacijos vaizdinys. Žinios yra ne tiek sukonstruotos, kiek perkurtos ir iš naujo sukonstruotos (Gage, Berliner, 1994). L. Vygotsky (1978) ir kitų autorių darbai išryškina socialinės – kultūrinės – istorinės aplinkos, kurioje vystosi asmenybė, poveikį jo raidai ir elgsenai bei formuoja vertybes (Wilson, 2017). Kultūrą ir artefaktus, anot P. Jarvis (2006), išgyvename kiekvieną dieną ir nuo pat gimimo esame nuolat jų veikiami – žodžiai, simboliai, jų prasmės lemia tai, ką suprantame ir kaip konstruojame savo suvokimą. Žmogus pažįsta jį supančią aplinką, įgydamas tam tikrą kultūrinį kontekstą, pavyzdžiui, vaikas, kuriam tėvai žodžiais ir neverbaliniais simboliais apibūdina jų namuose besilankantį ugdytoją, jau patiria kultūrinį pažinimo procesą, dėl asmens padarytos įtakos. Kultūrinė aplinka suteikia objektams reikšmę, o ši reikšmė daro įtaką mūsų pažintiniams procesams, mąstymui, vertybių, įsitikinimų sistemai ir su ja susijusiai socialinei elgsenai. Socialinis elgesys yra socialiai sukonstruotas – kartu su mus supančia socialine-kultūrine aplinka. Tačiau taip pat svarbu suprasti, kad jis (socialinis elgesys) yra konstruojamas ir kuriamas visą gyvenimą. Dėl šios priežasties, ugdytojo, kaip kito subjekto ir kultūrinio artefakto šaltinio santykis su ugdymo procese dalyvaujančiu subjektu, kurio pažinimas ir konstruoja socialinę realybę sąveikoje su savo socialine aplinka, yra ištisai reikšmingas. Norint praplėsti turimas socialines schemas, reikia naujo socialinės realybės pažinimo, naujos sąveikos su socialine aplinka (Vygotsky, 1978). Todėl, jeigu suaugęs žmogus yra kultūriškai išmokęs suvokti, kad socialinio ugdymo intervencijos yra grėsmė jo aplinkai, asmeninei gerovei, o vaikų ugdymas namuose, tarkime, neprivalo reikalauti papildomos investicijos („*vaikai patys auga, jie ne daržovės ir laistyti nereikia*“), tai tokias mąstymo struktūras, įsitikinimus bei iš jų kilusius elgesio modelius galima keisti tik keičiant pačias mąstymo schemas. Suaugusysis jau turi suformavęs tam tikras pažinimo struktūras ir dėl to, kad jos keistųsi, turi vykti sąveika tarp objekto ir subjekto. Ši sąveika bus sėkminga, jei kultūrinis artefaktas turės galios keisti tokią struktūrą – tai ne tik žodžiai, jiems teikiamos reikšmės ir simboliai, tačiau ir kartu su ugdytoju formuojama socialinė tikrovė (Vygotsky, 1978). Grindžiamosios teorijos kontekste galime pastebėti įtraukiančio santykio sąsajas su L. Vygotsky ugdymo samprata. Įtraukiantis santykis yra priemonė arba įrankis siekti asmens socialinės kultūrinės raidos, tai yra, priemonė, dėl kurios turinio

vyksta mokymasis bei formuojamos naujos arba praplečiamos turimos socialinės pažinimo struktūros. Šio santykio turinys yra artefaktas (kultūra), kuris veikdamas kaip mediatorius, turi turėti galimybę plėsti pažinimo ribas. L. Vygotsky įvardina dvi asmens pažinimo formavimosi sąlygas – visų pirma pažinimas vyksta kultūriniam kontekste, sąveikoje su artefaktais (simboliškai, žodžiais), o vėliau yra apdorojamas žmogaus vidinių psichologinių procesų bei tampa pažinimo schemomis (Vygotsky, 1998). Taigi bene pagrindinis ugdytojo uždavinys ugdytojo proceso metu, yra sukurti artimiausią vystymosi zoną, kurioje vyktų asmenybės vystymasis ir raida. Artimas santykis, emocinis ir turinio, santykio atspindėjimas tampa sociokultūrinės aplinkos sąlygomis, leidžiančiomis vykdyti asmenybės raidai. Jeigu ši aplinka yra skatinanti ir palanki, gebanti kurti palankią kaitai atmosferą, ugdytojo procesas bus sėkmingas. Taigi, matome, kad svarbus elementas yra ugdytojo turinys ir ypač asmenybės atspindėjimo elementai. Asmuo gali formuoti naujas pažinimo schemas ir jas naudoti gyvenime, jei ugdytojas įtraukiančio santykio sąveikoje naudosis šiais ugdytojo turinio elementais.

Nors L. Vygotsky yra labiau žinomas kaip vaikų, o ne suaugusiųjų ugdytojo specialistas (Miller, 2011), tačiau šiame tyrime būtent šio autoriaus sociokultūrinė ugdytojo teorija dėl savo konstruktyvistinės prigimties buvo pasirinkta ir analizuojama.

### 5.1.6. Humanistinė perspektyva – C. Rodgers ir A. Maslow

C. Rodgers (1951) – vienas iš humanistinės perspektyvos ugdytojo mokslo pradininkų, savo darbuose atkreipęs dėmesį, kad tradicinis to meto pagalbos žmogui ir ugdytojo modelis, nebūtinai padeda pasiekti asmenybės pokyčių ir efektyviai spręsti problemų. Autorius kritikavo bihevizmo idėjas, tačiau savąjį ugdytojo metodą (kur pagrindinis dėmesys skiriamas asmeniui) (angl., *person centered*) siejo su psichoanalitikų akcentuotomis asmenybės vystymosi formomis (1951). C. Rodgers, kaip psichologas praktikas pastebėjo, kad asmenybė yra linkusi labiau keistis ir vystytis, kai užmezgamas pozityvus santykis tarp konsultanto ir konsultuojamojo (Rodgers, 1951). Humanistai, kalbėdami apie suaugusiųjų ugdymą (angl., *approach*), atmeta instrukcinį ugdytojo stilių ir itin akcentuoja ugdytojo, kaip ugdytojo proceso fasilitatoriaus, vaidmenį ugdytojo procese (angl., *facilitator for learning*) (Knowles, Holton ir Swanson, 2015). Instrukcinis mokymo stilius atpažįstamas dėl komandų ir instruktažų apie tai, kaip kitas žmogus turėtų mąstyti ir elgtis. Panašiai kaip P. Freire (2005) aprašyta bankinė ugdytojo sistema, instrukcinis ugdymas neskatina asmens sąmoningumo bei jo elgesio, vertybių bei asmenybės pokyčių. Ugdytojo proceso tikslas nėra jo asmeninis siekis, tai socialinės aplinkos reikalavimas (Rodgers, 1993). Tradicinis ugdymas – paremtas „arbatinuko ir tuščio puodelio“ principu, kai ugdytinis laikomas tuščiu puodeliu, o ugdytojas – arbatinuku, kuris savo turiniu pripildo absoliučiai tuščią ugdytinio vidų, buvo labai humanistų kritikuojamas. Tradicinėje ugdytojo aplinkoje ugdytojas tampa savotišku baudėju, prievaizdu ir formaliu ugdytojo proceso prižiūrėtoju, tai, iš esmės, sukelia susipriešinimo jausmą, suvaržo asmens savasties raišką ir pranašauja ugdytojo nesėkmę (Du Jina, 2012). C. Rodgers (1951) manymu, dėl to, kad būtų galima siekti ugdytojo tikslų, būtina gerbti ugdytinį ir kartu kurti pozityvų subjekto – subjekto santykį. Reikia skatinti, kad ugdytinis imtų mąstyti savarankiškai, o vėliau daryti įtaką, kad jis taptų savarankiškas



ir savimi pasitikintis bei siektų veikti savarankiškai. Norėdamas, kad humanistinė teorija būtų nukreipta tinkama linkme ir veiktų, ugdytojas turėtų atsakyti nuostatos, kad ugdytinis yra „gavėjas“: pasyvus, negatyviai nusiteikęs, gynybiškai reaguojantis. Autorius taip pat teigė, kad kiekvienas žmogus geba ir gali keistis, jei jam sudaroma palanki aplinka ir sąlygos. Vienas iš svarbiausių pokyčio elementų yra pozityvūs santykiai, todėl ugdymo proceso fasilitatorius privalo (Rogers, 1993):

- Kurti grupėje palankią atmosferą ir ugdymo aplinką. Sukūręs grupėje draugišką klimata, ugdytojas pats tampa grupės dalyviu ir kartu mokosi.
- Padėti kelti ir tikslinti individualius ir grupės tikslus. Ugdytojas yra pasirengęs pripažinti ugdytinių norus ir vadovautis jais, siekdamas individualių tikslų, pripažįstama, kad tai yra kaip motyvacinė jėga mokytis.
- Telkti ir teikti ugdymui(si) reikalingus resursus. Fasilitatorius taip pat yra grupės narys, kuriuo sugebėjimais gali naudotis kiti grupės nariai. Ugdytojas supranta savo ribotumą ir ugdymo procese pateikia save kaip instrumentą.
- Reaguodamas į grupės poreikius, ugdytojas privalo priimti tiek intelektualinį proceso turinį, tiek emocines grupės narių nuostatas. Jis dalinasi asmeniniais jausmais ir emocijomis su grupės nariais, su ugdytiniais bendrauja kaip su asmenybėmis, o ne kaip su objektais.
- Reaguodamas į grupės narių emocijas, ugdytojas turi atspindėti jų jausmus, reikšdamas aukštą empatijos lygį.

C. Rogers (2003) manymu, vienintelė priežastis, dėl kurios kyla žmogaus noras mokytis – tenkinti saviraiškos poreikį. Ugdymo uždavinys – siekti, kad asmenybė galėtų įsisąmoninti savo savastį ir suprasti, ko iš tiesų nori. Akcentuojama ugdančio proceso svarba ugdytiniui, kai ugdytojas yra atsakingas ne tiek už žinių perdavimą ir įgūdžių ugdymą, kiek už palankios aplinkos, pozityvių santykių kūrimą. Siekiant sukurti palankius santykius tarp ugdytinio ir ugdytojo, svarbūs keli emocinio ryšio faktoriai ir prielaidos:

*Nuoširdumas* – kai vykstančiuose ugdymo procesuose nėra melo, apgaulės ir nutylėjimų. Visi ugdymo proceso dalyviai turi būti atviri bei nuoširdūs, išsakyti, įvardinti visus savo jausmus, nesistengti jų slėpti ir apsimesti. Būtent adekvatus savo jausmų įvardinimas sudaro palankias sąlygas ugdytiniams įsisąmoninti tikrovę bei suprasti kitus.

*Priėmimas* – ugdymo proceso dalyviai privalo suprasti vieni kitų jausmus bei požiūrių skirtumus (Rogers, 2003).

C. Rogers psichologinio konsultavimo ir terapijos principus perkėlė į ugdymo mokslą bei iškėlė savivalda grįstą ugdymo konceptą (angl., *self-directed*). Vėliau šį konceptą savo darbuose plėtojo M. S. Knowles (Knowles, Holton ir Swanson, 2015), tam tikrų apraiškų apie savivalda grįstą mokymąsi galima aptikti ir J. Dewey darbuose (2013). M. S. Knowles (1975) savivada grįstą mokymąsi apibūdina kaip „procesą, kurio metu ugdytiniai – vieni ar padedami kitų – patys imasi iniciatyvos, nusistato savo mokymosi poreikius, suformuoja mokymosi tikslus, organizuoja išteklius, renka tinkamas mokymosi strategijas ir patys vertina savo mokymosi procesą“. Ilgainiui, analizuodamas suaugusiųjų ugdymo reiškinį, C. Rogers (1993) išplėtojo patyriminio ugdymo arba mokymosi iš patirties teoriją (angl., *experiential learning*). Autorius teigia, kad tokio pobūdžio mokymuisi būdingi du elementai. Viena vertus, žmogui yra būdingas *kognityvinis mokymasis*, kai išmokstama žodžių, tam



tikrų mokslinių faktų ir datų (pvz., Mendelejevo lentelė) ir *patyriminis mokymasis*, „*kuris kyla iš veiklos ir atliekamo veiksmo*“. Svarbiausias skirtumas tarp šių mokymosi formų – patyriminis mokymasis atliepia to, kuris mokosi poreikius ir norus. Patyriminis ugdymas pasižymi asmeniniu įsitraukimu, savivalda grįstu mokymusi, kai pats ugdytinis vertina savo rezultatus. C. Rodgers (1993) manymu, patyriminis mokymasis yra tolygus asmenybės augimui ir kitimui.

Kitas humanistinės krypties ugdymo mokslo autorius, A. Maslow, taip pat kritikuoja tipinį paradigminį ugdymą, kurį autoriaus dažnai atpažįsta biheivoristų ir geštalto teorijos šalininkų darbuose. Autorius teigia, kad asociacinis mokymas, kuris orientuojasi į manipuliavimą priemonėmis, kai siekiama nesuformuluotų tikslų, nėra tinkamas ugdymo būdas (Jarvis, 2006). A. Maslow (2011) iškelta pamatinių poreikių teorija „*atsižvelgia į organizmo tikslus ir vertybes*“, kadangi šie tikslai savaime yra reikšmingi žmogui, nes jis išmoksta visų dalykų, kurių reikia, kad pasiektų šiuos tikslus. Poreikiai, anot A. Maslow, yra ne tai, ko žmogus gali norėti, tačiau tai, be ko žmogus negali gyventi. Poreikių alkis verčia žmones ieškoti būdų juos tenkinti, o vienintelis būdas tai padaryti – patenkinti atsiradusius poreikius. Ilgainiui šie poreikiai išnyksta, ypač jei „*jo tenkinimas yra susijęs su vis didėjančiu atlygiu, pagyrimu, pasitenkinimu, pastiprinimu*“ (Maslow, 2011). Tai, kas anksčiau stimuliuo elgseną, reguliariai tenkinant poreikius, tiesiog nustos veikti žmogų, kadangi jis nebeturės poreikio alki. A. Maslow (2009) teigia, kad mes negalėsime suprasti žmogaus gyvenimo tol, kol nesuprasime jo aukščiausių siekių. Asmens augimas, savęs aktualizavimo poreikis, anot autoriaus, yra neabejotinos ir universalios tendencijos. Tačiau atkreipiamas dėmesys ir į tai, jog egzistuoja „*regresavimo, baimės ir savęs menkinimo tendencijos*“, kurias autorius siejo su žmogaus pasirinkimu, kai žmogus bijo skausmingo augimo, todėl ne tik neparodo savo geriausių savybių, bet net jų vengia (Maslow, 2009). Toks požiūris, anot P. Freire (2000) engiamųjų pedagogikos teorijos, taip pat gali būti sietinas su nesąmoningu siekiu likti *status quo* pozicijoje, nes bijoma prisiimti atsakomybę ir išsilaisvinti iš aplinkos. A. Maslow (2009) akcentuoja, koks svarbus holistinis požiūris į asmenį. Asmuo, kurio poreikiai nepatenkinamai, nėra toks pats, kurio poreikiai jau yra patenkinti. Nesi savimi, kai esi alkanas, kai jautiesi nesaugus, nemylimas, tai yra, neturi galimybių savęs realizuoti. Visi asmens troškimai yra tik priemonės, padedančios siekti kokio nors tikslo, o ne tikslai patys savaime. Mes norime turėti pinigų, kad galėtume įsigyti brangių daiktų, tačiau šie daiktai mums reikalingi tam, kad būtume panašūs į kitus žmones. Tai lemia poreikis būti pripažintiems ir įvertintiems. Detaliau paanalizavus matyti, kad kiekvieno iš mūsų norai veda link fundamentalių tikslų, todėl kiekvienas individas nuolat turi motyvaciją. Kiekvienas jausmas ar emocija verčia žmogų siekti, kad vienaip ar kitaip galėtų tenkinti savo poreikius. Asmuo, kuris jaučiasi nepriimamas kitų, kaip nedaloma visuma, sieks tenkinti savo poreikius, dėl to kils tokie reiškiniai kaip psichologiniai gynybos mechanizmai, priešiškus ir kt (Scheier, Fenigstein ir Buss, 1974).

Grindžiamosios teorijos ir atlikto tyrimo kontekste, reikia pripažinti, kad pagal demografines charakteristikas, dažnai socialinės rizikos veiksnius patiriančių šeimų suaugusieji gyvena socialinės atskirties sąlygomis, t.y., patiria atskirtį. Jie neturi galimybių gyventi ekonominius ir socialinius standartus atitinkančiomis sąlygomis, kaip kiti visuomenės nariai. Dėl to reikia suprasti, kad suaugęs ugdymo proceso dalyvis, kuris neturi galimybės

tenkinti savo bazinių poreikių, negalės rūpintis aukštesniųjų poreikių tenkinimu (pavyzdžiui nesaugi mama negalės suteikti saugumo ir kurti saugų emocinio ryšį su savo vaikais). Kita vertus, bet koks elgesys, kartais net neatinkantis socialinių normų reikalavimų, gali būti siejamas su asmens noru tenkinti savo nepatenkintus poreikius. Tarkime, priklausyti socialinei grupei, mylėti ir būti mylimu, augti ir realizuoti save. Grindžiamojoje teorijoje atsiskleidusios atmetimo ciklo sąvokos – poreikių neatitikimas, emocinio turinio bei santykių neatitikimo kategorijos, gali būti siejamos su A. Maslow bazinių poreikių tenkinimo teorijoje aprašomomis situacijomis, kai destruktivus elgesys ir jo raiška yra būdinga, siekiant tenkinti šiuos poreikius. Nepatenkinti poreikiai neleidžia siekti aukštesnių tikslų – savirealizacijos ir asmenybės tobulėjimo. Motina, kuri gyvena kartu su agresyviu vyru ir niekaip neįstengia su juo išsiskirti, galbūt tiesiog stengiasi tenkinti savo saugumo poreikį, kuris, atrodytų, visiškai prieštarauja tam, kas iš tiesų vyksta. Tai nėra noras būti mylima, tačiau tai noras turėti bent sąlyginai prognozuojamą ir saugią aplinką, kurioje nebūtų daugiau išorės pavojų ir grėsmių.

Kaip C. Rogers (1951, 1993, 2003) ugdymo teorijoje, taip ir A. Maslow (2009, 2011) akcentuoja pozityvių santykių su ugdytiniu svarbą. Ugdymo proceso metu ugdytojas turėtų leisti ugdytiniams pasirinkti mokymosi turinį bei motyvaciją ir neturėtų primesti ugdymo tikslų, neatsižvelgdamas į jų poreikius. Jei ugdytiniai neturės motyvacijos, ugdymo procesas nebus sėkmingas. Ugdytojas, kartu su ugdytiniu, turi aptarti ugdymo turinį, sudaryti palankias ugdymui sąlygas bei skatinti ugdytinį prisidėti, organizuojant ugdymo procesą. Po tokio savivalda grįsto mokymosi seanso, ugdytojas gali aptarti ugdymo rezultatus bei išsakyti savo nuomonę ir reflektuoti. Ugdytojas – fasilitatorius patyriminio mokymosi metu yra atsakingas už pozityvų mokymosi klimatą ir aplinkos paruošimą; ugdymo tikslų tikslinimą; ugdymo resursų organizavimą ir jų prieinamumo užtikrinimą; emocinių ir intelektualinių ugdymo komponentų subalansavimą bei dalijimąsi jausmais, emocijomis bei mintimis su ugdytiniais, vengdamas dominavimo (Maslow, 2009). Ugdytiniai taip pat turėtų pasirinkti sau palankų mokymosi būdą, kad įgytų naujų žinių ir reikiamų įgūdžių. C. Rogers (1993) akcentuoja, jog svarbus paties ugdytinio ugdymo(si) rezultatų, įgytų ugdymo proceso metu, vertinimas. Todėl ugdytojas privalo sudaryti galimybes bei sąlygas, kad pats ugdytinis galėtų nustatyti savo mokymosi rezultatų vertinimo būdą ir organizuoti jų aptarimą kartu su ugdytoju. Tokiais atvejais, kai vertina ugdytojas, ugdytinis jaučiasi nuvertintas, „matuojamas“, tai kelia gėdos, nepasitenkinimo ir kitus neigiamus jausmus (Knowles, Holton ir Swanson, 2015). Emocinis neatitikimas, santykių ir ugdymo proceso turinio neatitikimas, kuris yra matomos iškilusioje grindžiamojoje teorijoje, yra elementai, kuriuos galima sieti su C. Rogers ir A. Maslow įvardintais ugdymo proceso trukdžiais, instrukcinio – asociacinio mokymosi modeliu, kurį labai kritikuoja humanistai. Netinkamų mokymosi sąlygų sudarymas, neteisingai pasirinktas ugdytojo vaidmuo, kai mokytojas užuot tampęs fasilitatoriumi ir ugdymo proceso dalyviu, trukdo siekti ugdymo proceso tikslų ir laukiamų rezultatų. Žmogus privalo būti tuo, kuo jis turi būti. Tais atvejais, kai yra tenkinami visi poreikiai, tikėtina, kad žmogus pradės jausti naują nepasitenkinimą ar nerimą, kuris vers žmogų ieškoti sprendimo dėl kilusio nerimo (Maslow, 2011). Tačiau žmogus bus visiškai harmoningas ir patenkintas savimi tais atvejais, kai galės visapusiškai save realizuoti, tai yra, būti savimi ir reikšti savąją savastį, kažką veikdamas: kompozitorius kuria muziką, rašytojas rašo ir t.t. Todėl pagrindinis užda-

vinys, kurį yra akcentavęs C. Rogers (1993), yra padėti žmogui „*atrasti save*“, susivokti, kuo jis nori būti. A. Maslow (2009) teigia, kad poreikių tenkinimas, sukelia ir tam tikrus antrinius padarinius, tokius kaip vertybių virsmas, charakterio bruožų ir asmenybės formavimasis. Vertybės, kurios iki tol buvo svarbios, patenkinus poreikius gali tapti ne tokios svarbios, įgyti kitą prasmę. Taip pat keičiasi ne tik charakterio bruožai, tačiau ir kognityviniai procesai, tarpasmeniniai santykiai ir egzistencinė būseną (Maslow, 2009). Todėl vertėtų atkreipti dėmesį į grindžiamosios teorijos pagrindu vykstantį suaugusių socialinės rizikos veiksmus patiriančių šeimų narių neformaliojo ugdymo procesą. Dalyviai, siekdami spręsti problemą dėl privestinio dalyvavimo ugdymo procese, per įtraukiantį santykį įgyvendindami emocinio atspindėjimo, poreikio atspindėjimo ir asmenybės atspindėjimo parametrus dinamikos ašyje teigiamo kryptingumo tiesėje, juda link ugdymo tikslų įgyvendinimo nukreipiančio sąmoningumo poliaus. Priešingas tam procesas – neigiamas kryptingumas dinamikos ašyje ir atmetimo ciklo poliuje, kai įtraukiantis santykis, sprendžiant problemą dėl privestinio dalyvavimo ugdymo procese, apibūdinamas emociniu neatitikimu, turinio neatitikimu, santykių neatitikimu ir dėl informacijos trukdžių parametru įtakos atsiradusiu rigidiškumo rezultatu ir ugdymo tikslų neįgyvendinimu. Siedami grindžiamosios teorijos hipotezes su humanistiniu ugdymu, matome, kad ugdytojo vaidmuo iš tiesų yra svarbus. Ugdytojas, kaip fasilitatorius, kuris atjaučia ir supranta asmenį kaip visumą (visuminis supratimas), skiria jam individualų dėmesį, tikslingą pagalbą, bendradarbiauja ir veikia kartu, gali sudaryti tinkamas ugdymui sąlygas, kuriose reiškiasi asmens atspindėjimo parametrai – sąmoningas sprendimas, tikslingas planavimas, situacijos suvokimas ir savęs priėmimas. Savivalda grįstas mokymas ir patyriminis mokymasis taip pat gali būti atpažįstami grindžiamosios teorijoje, kadangi galimybė tenkinti savo poreikius, juos realizuoti toje aplinkoje, kuri priima, skatina ir nukreipia, yra labai svarbus humanizmo aspektas. Taigi humanizmo, taip pat ir andragogikos išryškintas patyriminio ugdymosi tendencijas, kai asmuo ugdomi palankiomis sąlygomis, laisvai pasirenka ugdymosi tikslus ir priemones, grindžiamoji teorija atspindi tik iš dalies. Negalima susieti asmens pasirinkimo ugdymo(si) procese, jo planuoto augimo ir savivalda grįsto mokymosi (rezultatų vertinimas) su suaugusiųjų neformalaus ugdymo procesu. Taip pat negalime stebėti ir patyriminio mokymosi grynosios formos.

C. Rodgers vystytą patyriminio ugdymo teoriją, kaip ugdymo metodą, filosofiniu aspektu išsamiausiai yra nagrinėjęs J. Dewey. Autorius akcentuoja asmens patirtį, kuri iš prigimties yra labai subjektyvi, svarbą mokymosi procese: „*kai aš pamatau kėdę, aš sakau, kad aš turiu turėti patirties ir žinau apie kėdę. Tačiau patirtis yra daug daugiau nei pamatyti kėdę bei žinoti kaip ji atrodo, kokios spalvos yra. Iš tiesų aš galėsiu kalbėti apie kėdę tada, kai išbandysiu ją atsisdėjęs ant jos ir galėsiu įvardinti ne vien jos fizinius atributus* (Dewey, 2000)“<sup>6</sup>. Ugdytojas turi suvokti, pripažinti ir vadovautis ugdytinio patirtimi, pripažinti jos svarbą ugdymo procese. Daugelis autorių, tyrusių suaugusiųjų ugdymo sritį, pabrėžia patirties bei patyrimo svarbą suaugusiųjų ugdyme. C. Rogers, vėliau M. S. Knowles andragogikos teorijoje taip pat pabrėžia, koks svarbus turimos patirties ir patirties, kuri įgyjama mokantis, vaidmuo. Patyriminiam mokymuisi yra būdingi ir socialinio konstruktyvizmo, kildinamo iš J. Piaget bei L. Vygotsky teorijų, elementai – sąveika su aplinka ir joje konstruojama socialinė realybė bei žinios, tai yra kertiniai šios teorijos elementai.

C. Beard ir J. P. Wilson (2018) patyriminį mokymąsi apibrėžia kaip procesą: „*prasmę kuriančią aktyvią sąveiką tarp vidinio žmogaus pasaulio ir išorinio aplinkos pasaulio*“, tada mokymasis yra sąveika tarp savęs ir išorinės aplinkos, trumpiau tariant – mūsų patirtis. D. Kolb (1984) teigė, kad „*patyriminis ugdymas yra visą gyvenimą trunkančio mokymosi proceso, integruojančio socialinės psichologijos, filosofijos, kognityvinės psichologijos intelektualines tradicijas, pagrindas. Jis suteikia gaires, pagal kurias gali būti analizuojamos ir stiprinamos jungtys tarp ugdymo, darbo ir asmeninio augimo*“ (Kolb, 1984). Šio autorius patyriminio mokymosi teorija geriausiai žinoma dėl jo keturių etapų patyriminio mokymosi modelio, kurį sudaro – *konkreiti patirtis, stebėjimas ir refleksija, abstrakčių sąvokų ir generalizacijų formavimas ir patyriminių sąvokų ir konstruktyvų išbandymas praktikoje* (Kolb, 1984). Patyriminio mokymosi sąvoka remiasi konkrečiu įpročiu – betarpišku grįžtamuju ryšiu, ugdant socialinių santykių įgūdžius (Tight, 2007). Grindžiamąjoje teorijoje galima atpažinti konkrečios patirties elementą, kadangi pats ugdymo procesas savaime jau yra patirtis, kai ugdymo proceso metu, per įtraukiantį santykį, ugdytojas aktyviai siekia spręsti privestinio dalyvavimo ugdymo procese problematiką bei naudoja skirtingus mechanizmus bei metodus. Šiuos mechanizmus ir aktyvias pastangas apibūdina nukreipiančio sąmoningumo ir atmetimo ciklo parametrai. Stebėjimas ir refleksija gali būti siejami su asmens atspindėjimo kategorija nukreipiančio sąmoningumo poliuje. Vertybinis lūžis, kaip nuomonės pokytis, raida ir pozityvus augimas, yra tam tikrų konstruktyvų išbandymas praktikoje. Be jokios abejonės, ugdymo procesas įgyja teigiamą kryptingumą dinamikos ašyje tik tada, kai patyriminis mokymasis padeda praktiškai išbandyti naujus sąmoningo elgesio modelius. Atmetimo ciklo parametrai sietini su priešingu patyriminiam mokymuisi reiškiniu, kai, nepaisant turimos patirties, ugdytinis negali realizuoti patyriminio mokymosi principų, nes tiek emocinio, tiek turinio ir santykio bei informacijos trukdžių neititikimo parametrai (tokie, kaip netinkamos ugdymui sąlygos bei netinkamas ir priešingas fasilitavimui ugdytojo vaidmens pasirinkimas) – formalusis bendravimas ir kt., neleidžia siekti teigiamų pokyčių. Patyriminio ugdymo šalininkai teigia, kad formalusis mokymasis gali turėti neigiamą poveikį asmeniui. Dažnai ugdymo praktikoje galima aptikti atvejų, kai ugdymo procesas nėra efektyvus, o žmonės tiesiog nenori ką nors daryti – visa tai gali būti neigiamos patirties pasekmė (Beard ir Wilson, 2006). D. Boud ir D. Walker (1993) įvardino neigiamai mokymąsi veikiančius veiksnius, kurie gali turėti įtakos tiek pačiam ugdymo procesui, tiek jo rezultatams. Pagrindiniai trukdžiai gali būti: išankstinės prielaidos apie tai, ką galime ir ko negalime atlikti; negebėjimas vertinti savo pajėgumų; neigiamos ankstesnės patirtys; kitų žmonių lūkesčiai; grėsmės asmens tapatybei, požiūriui ar elgsenai; sąmoningumo trūkumas; nepakankamas pasirengimas; nejauki ir grėsminga mokymosi aplinka; laiko trūkumas; išoriniai reikalavimai ir spaudimas; aplinkinių palaikymo trūkumas; įgūdžių veikti ir analizuoti trūkumas; negebėjimas priimti galimo mokymosi iš patirties „tai neveiks“, „tai nėra įmanoma“; neigiamos emocijos – pasitikėjimo savimi trūkumas, baimė dėl galimų nesėkmių ar kitų reakcijos, neišsakytas gailėjimasis dėl nepanaudotų galimybių. Šie trukdžiai ir nepalankios ugdymui aplinkybės iš dalies gali būti nulemtos vidinių asmenybės procesų, tokių kaip mąstymas, savo tapatybės suvokimas, tačiau, kita verus, gali būti nulemta išorinių veiksnių. Bet kokių atveju, kalbant apie ugdymo proceso barjerus ir trukdžius, verta prisiminti humanistinės teorijos autorių akcentuojamą tinkamos ugdy-

mui aplinkos sudarymo svarbą bei pozityvių santykių tarp ugdytinio ir ugdymo aplinkos (ugdytojo) palaikymą. Tai yra būdas atliepti ugdytinio poreikius, mažinti tiek nepalankius išorinės aplinkos veiksmus, tiek ir vidinių asmens kognityvinių procesų įtaką ugdymo procesui, taip pat sudaryti palankias sąlygas efektyviam ugdymui.

Grindžiamąją teoriją lyginant su patyriminio mokymosi teorijomis ir pagrindiniais praktikos principais bei įvardintais mokymosi trukdžiais, galima kalbėti apie panašumus ir sąsajas su atmetimo ciklo proceso elementais ir charakteristikomis. Neigiama ir nepalanki aplinka yra susijusi su asmeniniais ir išoriniais, ugdymo procesui įtaką darančiais veiksniais, tai yra, emocinis neatitikimas, santykio ir turinio neatitikimas atspindi formalus „mokytojo“, kaip subjekto, vaidmenį ugdymo procese. Formalizuoti santykiai, negebėjimas įsiklausyti į asmens poreikius, jų atpažinti ir atliepti ugdymo turinio (kai nepaisoma ugdytinio lūkesčių), norų ir poreikių, ribotas informacijos pateikimas yra tie veiksniai, kurie apibūdinami kaip tradicinio mokymo stiliaus ribotumai, kurių, ugdant suaugusius žmones, visais atvejais reikėtų vengti ir ypač tada, kai suaugusiems asmenims skirtame ugdymo procese remiamasi patirtimi.

### 5.1.7. J. Dewey pragmatizmas

Kaip jau yra aptarta ankstesniuose skyriuose, žmonės, kaip socialinės būtybės, nuolat gyvendamos tarp kitų žmonių, kuria ir konstruojame socialinę realybę. Ši realybė gali būti nulemta išorinių veiksnių (Vygotsky, 1978). Pavyzdžiui, kai kurios „grand teorijos“ taip iškreipia mąstymą ir požiūrį į pasaulį, kad mes negebame suvokti, kokią didelę įtaką daro šios teorijos (Freire, 2000). Žmonės tampa savo pačių požiūrio įkaitais ir beatodairiškai įsitraukia į dėl to susiformavusį socialinį kontekstą (Hiller, 2005), pavyzdžiui, tam tikras stereotipinis mąstymas ir kultūriniai įsitikinimai – socialiniai vaidmenys, kuriuos lemia šie įsitikinimai. Kalbant apie suaugusiųjų socialinės rizikos veiksmus patiriančių žmonių neformalųjį ugdymą, nederėtų pamiršti, jog kai kurios iš šių teorijų, aiškindamos socialinės rizikos veiksnių raišką, remiasi vadinamuoju kultūros kontekstu (tai yra aptarta anksčiau), todėl ir suaugusiųjų tikslinės grupės elgesį galime sieti su tokiu būdu įgytais elgesio ir vertybių bei nuostatų modeliais, pavyzdžiui, vyriškos ir moteriškos profesijos, veiklos, pomėgiai, laisvalaikio leidimas, tėvystės stiliai ir panašiai, gali būti atsiradę dėl išorinės aplinkos poveikio (Tight, 2007). Lygiai tokia pat socialiai nulemta vaidmenų klasifikacija remiasi to meto ar tos kultūros formuojamos mokslinės nuostatos, kuri dažnai atsispindi ir formaliajame ar neformaliajame ugdyme (Jarvis, 2006). Tam tikros socialinės grupės ar subkultūros veiksmai ir elgesys taip pat gali atsirasti dėl tos grupės įsitikinimų ir nuostatų, rodančių, kaip jie turi elgtis, pavyzdžiui, neatsakingai auginti vaikus, manyti, kad vaikams nebūtinai emocinis atspindėjimas ir panašiai (Wilson, 2017). J. Dewey (2013) manymu, dėl to, kad būtų galima išsilaisvinti iš susikurtų taisyklių, reikia pradėti mąstyti reflektoriai arba kritiškai: *„kurdami ir primesdami taisykles, mes nepaaiškiname ugdymiesiems jų prasmės ir todėl nesudarome galimybės jiems pažinti ir suvokti veiksnių bei procesų esmę. Patirtis bus įsisąmoninta ir įgis prasmę tada, kai žinios, taisyklės ir reikalavimai bus paaiškinti“*. Būtent asmeninės patirties ir refleksijos sąvokos yra kertinės J. Dewey ugdymo teorijos atramos (2013), kurios aptartos veikale „Demokratija ir ugdymas“. Autorius (2001) išskiria

penkis reflektyvaus mąstymo arba refleksyvosios patirties bruožus: „1. *suglumimas, sumišimas, abejojimas*, tai yra jausmas, kuris kyla patekus į situaciją, kuri dar nėra visiškai aiški. Galima teigti, kad šis, J. Dewey apibūdintas, jausmas panašus į J. Mezirow transformuojančio mokymosi išryškintą disorientuojančią dilemą (1978), kuri siejama su gėdos ir nepasitenkinimo dėl esamos situacijos jausmu; 2. *tiriamas numatymas* – preliminarus esamų elementų interpretavimas, priskiriant jiems savybę, galinčią sukelti tam tikras pasekmes; 3. *nuodugnus tyrimas* – visų galimų variacijų, kurios apibrėžia ir aiškina konkrečią problemą, analizavimas (apžiūra, nagrinėjimas, tyrimas, analizė); 4. *tolesnis pirminės hipotezės detalizavimas* – apžvelgus didesnę kiekį turimų duomenų ir įvardintų faktų, žmonių nuomones, toliau svarstomi galimi problemos sprendimo būdai; 5. *vieno svarstomos hipotezės požiūrio, kaip veiksmo plano pasirinkimas* – šiuo metu pasirenkami konkretūs veikimo būdai, siekiant laukiamo rezultato ir norint patikrinti iškeltą hipotezę (Dewey, 2001). J. Dewey (2013) pateikti refleksyvosios patirties bruožai, panašiai kaip J. Mezirow (1991) transformuojantis ugdymas, atspindi tam tikrus etapus, kurių metu yra mokomasi ir praktikoje taikomos naujos elgesio ir veikimo formos. Iškilusioje grindžiamojoje teorijoje taip pat matomos efektyvaus ugdymo sąlygos, kurios analizės metu buvo susietos su transformuojančiu ugdymo procesu.

Antra vertus, kaip teigia J. Dewey, visi žmogaus gyvenimo tarpsniai, ugdymo požiūriu, yra vienodi, kadangi yra svarbu būtent tai, ko yra išmokta ir kaip suvokiama šio išmokimo prasmė. Ugdymas, jo manymu, tai tarsi patirties rekonstrukcija, kuri suteikia papildomą prasmę ir stiprina gebėjimą toliau kaupti patirtį (Duoblienė, 2006). Gyvenime mes natūraliai įgyjame tam tikrą patirtį, išmokstame ir gebame įgytą patirtį susieti su kitais veiksniais. Kuo labiau tyrinėjame savo patirtį, tuo labiau randame sąsajų tarp mūsų patirties ir kitų socialinėje aplinkoje egzistuojančių dalykų. Taigi patirtis teikia žinių, praplečia mūsų suvokimą ir įprasmina gebėjimą įgyti naujos patirties. Kiekviena patirtis integruojama į jau turimą patirtį ir taip sukuriamas visuminis vaizdas. „J. Dewey patirtį ir jos integraciją į pasaulio suvokimą susieja su racionalumo, logikos mokymu, kurie veda link pasaulio suvokimo ir protingo jo vartojimo“ (Duoblienė, 2011). Autorius daug dėmesio skyrė socialinės aplinkos ugdomajai funkcijai, teigdamas, kad aplinka formuoja elgesio ypatumus ir įpročius. Žmogaus, kuris yra susijęs su kitais žmonėmis, ar, mūsų atveju, su ugdytoju, aplinka yra socialinė. Žmogaus veikla priklauso nuo kitų žmonių poelgių, nes šie kuria sąlygas, leidžiančias jiems pasireikšti. Taigi kiekvieno žmogaus veiksmai veikia aplinkinių poelgius ir atvirkščiai (Dewey, 2013). Čia galima matyti ugdytojo asmenybinių savybių reikšmę ugdymo procesui. Šios savybės atsiskleidė grindžiamojoje teorijoje ir gali būti siejamos su C. Rogers (1993) ir A. Maslow (2009, 2011) apibūdintu ugdymo fasilitatoriumi, J. Mezirow (1991) ir P. Freire (2000) akcentuota ugdytojo, kaip santykius su ugdytiniais kuriančio asmens, sąveika. Santykio ir poreikio atspindėjimas nukreipiančio sąmoningumo poliuje, iškilusios grindžiamosios teorijos kontekste, leidžia kalbėti apie jo vaidmens susiejimą su J. Dewey (2013) ugdymo paradigma. Tikslinga pagalba, veikla kartu, bendradarbiaujantis santykis – visa tai yra santykis su ugdytiniu, kuris, anot J. Dewey (2013), formuoja elgesio ypatumus ir įpročius. Ši nuostata taip pat gali būti susieta su socialiniu išmokimu arba mokymosi stebint teorijos idėjomis, kuriose teigiama, kad žmogus mokosi iš pavyzdžių, stebėdamas savo socialinę aplinką – jis kuria tam tikrus elgesio modelius savo sąmonėje, priima



kognityvinius sprendimus apie tokios elgesio schemos tinkamumą ir, esant tinkamoms sąlygoms, bando ir įtvirtina praktikoje. Toks elgesio išmokymas yra akcentuojamas ir patyriminio mokymosi teorijose (Rogers, 1993, Kolb, 1984). „Sąvokų ar reikšmių panašumas atsiranda tada, kai du žmonės, kaip partneriai, įsitraukia į bendrą veiklą, kurioje vienas daro įtaką kitam“ (Dewey, 2013): šis teiginys atskleidžia J. Dewey mintį, kad žinios, vertybės ir įgūdžiai bus efektyviai perduodami kitam žmogui tik tada, kai abu žmonės, kaip partneriai, veiks išvien, siekdami vieno bendro tikslo, tai yra, kai bus atsakyta stereotipinių, „bankinio švietimo“, anot P. Freire (2000), ir instrukcinio, asociatyvaus mokymosi principų, kurie atspindi humanizmo požiūrį (Rogers, 1993). Kaip buvo atskleista iškilusioje grindžiamojoje teorijoje, veikla kartu, bendradarbiaujantis santykis, dalinimasis patirtimi ir bendras emocinis, poreikio ir turinio atspindėjimas, lygiai taip pat, kaip buvo aptarta analizuojant humanistines perspektyvas, įgalina siekti reikšmingų ugdomojo proceso tikslų.

Ne mažiau reikšminga J. Dewey (2013) idėja, kad žmonės, veikdami išvien, turi gebėti kalbėtis „ta pačia kalba“, tai yra, įgyvendinant bendrą projektą arba veiklą būtina vienodai suprasti verbalinės ir simbolinės kalbos turinį. Sunku tikėtis, kad du ar daugiau žmonių, veikdami kartu, tačiau skirtingai suvokiantys tą patį objektą (mokymosi turinio), gali pasiekti abiem pusėms vienodai pageidaujamą rezultatą. Todėl, kalbant apie neformaliojo suaugusiųjų ugdymo proceso turinį, būtina atkreipti dėmesį į informacijos trukdžių parametrus. Būtent šie dalykai, kaip teigia J. Dewey (2013), neleidžia išsiskirti, o vėliau ir efektyviai siekti ugdymo proceso tikslų, kadangi informacinis neatitikimas bei kiti blokai sudaro nepalankias sąlygas, kurios trukdo sutarti dėl procesui svarbių elementų. M. S. Knowles (1970) andragogikos teorijoje taip pat buvo akcentuota, kad suaugęs ugdytinis turi suprasti ir žinoti viską, kas siejama su ugdymo procesu. Autorius mano, kad daugelį vertybinių nuostatų žmonės įgyja dar vaikystėje, augdami ir būdami savo socialinėje aplinkoje, kuri nepriklauso nuo tikslingo mokymo. Įsitikinimai, vertybinės nuostatos ir moraliniai emociniai mąstymo elementai yra įgyjami būnant socialinėje aplinkoje bei derinatis prie šios aplinkos: „Mūsų sąmoningi vertinimai, dažniausiai pagrįsti kriterijais, kurių net neįsąmoniname. O šie, už suvokimo ribų slypintys įpročiai, susiformuoja bendraujant su kitais, nuolat keičiantis informacija ir jie yra svarbūs (Dewey, 2013)“. J. Dewey pragmatizmas (2013) gali būti siejamas su A. Bandura socialinio išmokymo teorija, kuri teigia, kad žmogus ir jo socialinė aplinka yra neatskiriami: aplinka veikia individą, o individas veikia aplinką. Šioje aplinkoje asmuo natūraliai mokosi ir įgyja tam tikrų elgesio modelių, mąstymo schemų ir vertybinių nuostatų. Anot J. Dewey (2013), ugdymo procesas vyksta pats savaime, natūraliai būnant socialinėje aplinkoje, todėl bene vienintelis būdas valdyti ugdymo procesą – tai kontroliuoti aplinką, kuri nukreiptų ugdytinių poelgius, jų mintis bei jausmus reikiama linkme. Būtent ugdymo aplinkos kūrimas ir vadovavimas jai yra svarbus ir neatsiejamas efektyvaus ugdymo elementas, leidžiantis nukreipti ugdymo procesą pageidaujama linkme. Tačiau šis procesas negali būti tik išorinis, nustatantis taisykles ir teikiantis žinių (išorinis dirgiklis). Toks vadovavimo stilius gali turėti tik trumpalaikį poveikį, pavyzdžiui, vengdamas galimos grėsmės ar neigiamo poveikio, žmogus gali atlikti vieną ar kitą veiksmą, tačiau tai bus tik vienkartinis veiksmas. Siekiant tenkinti „žmogiškąją prigimtį“ ir individualius ugdymo proceso dalyvių poreikius – reikia suprasti, kad „bet koks vadovavimas yra jau vykstančio proceso nukreipimas tinkama kryptimi“ (Dewey, 2013), o



jeigu nebus atsižvelgta į individualius ugdytinio poreikius ir jo savybes, tai procesas bus nesėkmingas. Tai atsispindi ir iškilusi grindžiamoji teorija – emocinis ir santykio neatitikimas, kai neatsižvelgiama į individualius asmens poreikius, lūkesčius ir situacijas, ignoruojami ugdymo proceso dalyvių lūkesčiai, sudaromos sąlygos, palankios ugdymo proceso neigiamam kryptingumui dinamikos ašyje. Todėl įtraukiantis santykis, siekiant spręsti priverstinio dalyvavimo ugdymo procese dilemą, negali kurti teigiamo pokyčio. Ir atvirksčiai, laukiamas rezultatas ir ugdymo proceso sėkmė yra siejama su nukreipiančiais sąmoningumo elementais – emociniu bei turinio atspindėjimu, tenkinant individualius asmens poreikius, atsižvelgiant į jo lūkesčius ir norus, atliepiant vadinamuosius prigimties instinktus, kurie sudaro sąlygas siekti ir įgyvendinti ugdomojo proceso uždavinius. Tai siejama ir su anksčiau aptartu humanistiniu ugdymo proceso turiniu, kai yra atsižvelgiama į ugdytinio poreikius, sudaromos sąlygos šiuos poreikius tenkinti ugdymo proceso metu bei asmeniui, kaip individui, realizuoti savo potencialą ir galimybes, taip pat augti ir tobulėti, atskleidžiant ir pripažįstant to asmens vidinius, prigimtinius elementus ir savybes. Humanistai laikosi nuomonės, kad žmogus iš prigimties yra geras, kupinas potencialo ir galimybių, tačiau socialinė aplinka ir jos poveikis, asmens poreikių neatliepimas ir jų slopinimas sudaro sąlygas neigiamoms asmenybės savybėms atsirasti (Veugelers, 2011). Kaip teigia J. Dewey (2001), „bauginimas nemalonia baigtimi gali sukliudyti žmogui daryti tai, ką jis nori. Tačiau kartą tokiems bauginimams paklusęs žmogus gali taip pasikeisti, kad apskritai praras savo valią. Toks žmogus dėl blogos įtakos gali padaryti labai blogų dalykų: tapti gudrus, piktavalius, imti sukčiauti arba pradėti dar kaip nors kitaip netinkamai elgtis“. Vadinasi, iki tol natūraliai socialinėje aplinkoje vyravę kontrolės ir valdymo būdai buvo netinkami ir netaikytini ugdomojo proceso praktikoje. Šiame kontekste iškilusios grindžiamosios teorijos parametrai taip pat yra sietini su netinkama ugdymo aplinka ir ugdytojo vaidmeniu bei santykiu su ugdytiniais. Tai glaudžiai siejasi su atmetimo ciklo santykio ir turinio neatitikimo parametrais, kai spaudimas dalyvauti, formalusis bendravimas, stereotipizavimas gali būti siejami su netinkamais ugdymo proceso „kontrolės ir valdymo“ būdais, kuriuos apibūdina Dewey (2013). Ugdymo proceso tikslas yra sudaryti emocines, turinio ir asmenybės savybes atspindinčio ugdymo proceso sąlygas, siekiant, kad suaugęs ugdytinis galėtų turėti galimybes siekti savo potencialo ir ugdymo proceso tikslų. Priešingu atveju, bus atspindimi tie neigiami atmetimo ciklo elementai, kurie neleidžia siekti norimo rezultato, o žmogui gali „būti sužadintas jo klastos instinktas, ir jis ims išsisukinėti, meluoti ir apgaudinėti...“ (Dewey, 2013). Tokia J. Dewey filosofinė mintis galėtų paaiškinti socialinės rizikos veiksnius patiriančių šeimų suaugusių narių elgseną. Kita vertus, grindžiamoji teorija žvelgia į ugdymo proceso turinį ir jo įgyvendinimą. Anot autoriaus, veikla kartu yra pagrindinis nuostatų kūrimo būdas (nuostatos lemia elgseną), o elgesys tam tikroje situacijoje ir tam tikro vaidmens įgyvendinimas yra socialiai nulemtas dalykas. Vaidmens formavimasis gali lemti kito žmogaus pavyzdys (Dewey, 1997). Žmogaus natūralus poreikis bendrauti ir bendradarbiauti, imituoti ir mėgdžioti suaugusiųjų veiklą yra aptariamas ne tik Dewey veikale „*Demokratija ir ugdymas*“, tačiau ir labai išsamiai plėtojamas A. Bandura socialinio išmokymo teorijoje. Vykstant mokymuisi, išmoktas elgesys nebūtinai yra kartojamas čia ir dabar, tačiau ilgainiui, suformavus mąstymo schemas ir esant panašiai situacijai, toks elgesys gali būti naudojamas ir pritaikomas jau konkrečiai situacijai (Myers, 2008). Grindžiamojo-

je teorijoje pastangos spręsti privestinio dalyvavimo rūpestį (kai yra atspindimas poreikis ir ugdymo proceso metu tarp ugdytojo bei ugdytinio vyrauja bendradarbiaujantis santykis, įgyvendinama veikla kartu), siejasi su J. Dewey „nuostatų kūrimo kartu“ principu. Ugdytojo vaidmuo, žvelgiant iš Dewey (1997, 2014) pozicijos, yra vadovavimas ugdymo procesui, parenkant ir darnant įtaką ugdymo aplinkai. Emocinis atspindėjimas – atjauta, individualus dėmesys, visapusiškas supratimas gali padėti ir sudaryti palankias sąlygas žmogui ugdytis pagal humanizmo filosofiją (Jarvis, 2012). Esant šioms sąlygoms, žmogus gebės suvokti ir įsisąmoninti savo poreikius, atrasti savo „tikrąjį aš“ bei siekti asmeninio augimo tikslų. Ugdytojo uždavinys – sudaryti palankią emocinę ir socialinę aplinką, kad ugdytinis jaustųsi jaukiai, šnekėtų ir analizėtų savo situaciją ir pats gebėtų rasti reikalingus probleminės situacijos sprendimo būdus. Juk remiantis andragogikos, socialinio konstruktivizmo, pragmatizmo principais tikima, kad suaugęs ugdymo proceso dalyvis, turi sukaupęs pakankamai didelę gyvenimišką patirtį, kuri gali būti naudinga sprendžiant problemas. Jis taip pat siekia spręsti praktines problemas, siekia savarankiškai ir lygiavertiškai dalyvauti ugdymo procese bei priimti sprendimus, kurie yra susiję su jo situacija. Todėl emocinis atspindėjimas, poreikio atspindėjimas iškilę grindžiamojoje teorijoje yra būdai, kuriais ugdytojas daro įtaką ugdymo aplinkai. „Socialinė aplinka formuoja individų mąstymą ir emocines elgesio nuostatas, įtraukia juos į veiklą, kuri sukelia ir sustiprina konkrečius impulsus, atsiradusius dėl tam tikrų siekių ir sukeliančius tam tikrus padarinius“ (Dewey, 2013). Tai kertiniai elementai, kuriuos suaugusiųjų socialinės rizikos veiksnius patiriančių šeimų narių neformalaus ugdymo proceso metu siekiama diegti, keisti, stiprinti ar mažinti. Vertybinių nuostatų, mąstymo schemos ir kiti žmogaus sąmonės konstruktai veikia bei daro įtaką žmogaus elgsenai, nukreipia asmens veiksmus viena ar kita kryptimi bei suteikia šiems veiksams prasmę (Nilsson, 2013). Kritiškai mąstantis ir savo veiksmus apgalvojančias bei įsisąmoninantis individas yra ugdymo proceso, pagal P. Freire (2000), J. Mezirow (1991), C. Rogers (1993), A. Maslow (2011), Dewey (1997), tikslas. Todėl ugdytojas, kaip ugdytinio socialinės aplinkos elementas, privalo tapti neatsiejama šios aplinkos dalimi, bei bendradarbiaudamas, dalyvaudamas dialoguose ir veikdamas kartu (tiesioginė sąveika su ugdytiniu) turi siekti bendrų tikslų. Sąmoningas ugdymas gali padėti stiprinti jau įgytus gebėjimus, juos našiau ir sąmoningiau taikyti. J. Dewey pragmatizmas (dar kitaip vadinamas instrumentalizmu) bei jo „pažinimo teorija“ yra vertingi ugdymo moksle dėl to, kad stengiasi jungti teoriją ir praktiką į visumą, o teorija, J. Dewey (2013) teigimu, yra naudinga tuo, kad padeda moksliskai analizuoti ir efektyviai taikyti mąstymo struktūras praktikoje. Pragmatikai teigia, kad teisinga yra visa tai, kas pateisinama praktikoje. Tačiau J. Dewey teorijos yra kritikuojamos kaip senstelėjusios ir neatspindinčios pragmatiškesnių interesų. Tad kalbant apie žmogaus patirties ir sąmonės svarbą ugdant žmogų, vis labiau yra akcentuojama *praktikos bendruomenių* teorija (Tight, 2007). Praktikos bendruomenės yra suaugusiųjų ugdymo būdas, susijęs su patyriminio mokymosi, savivalda pagrįsto mokymosi ir kritinio sąmoningumo ugdymo idėjomis, kurios labiau akcentuoja ne pavienio individo ar organizacijos ugdymą, o socialinės grupės ugdymą. Praktikos bendruomenės yra santykiai tarp žmonių, kurie atsiranta, kad žmonės bendraudami galėtų spręsti problemas. Tokioje bendruomenėje žmonės tyliai dalinasi žiniomis, kurios kyla dialogo metu, jie kalbasi apie darbą ir eksperimentuoja taikydami naujus metodus ir idėjas; jie randa naujus

problemų sprendimo būdus ir kartu tvarko bei taiso socialinį kontekstą (Tight, 2007). Iškilusioje grindžiamosioje teorijoje praktikos bendruomenės gali būti suprantamos kaip grupinė neformaliojo ugdymo veikla. Tačiau dėl to, kad tokia pragmatiška ugdymo forma būtų įgyvendinta, grupė žmonių turi suvokti save kaip bendruomenę. Bendruomenės pasižymi tokiais požymiais – jas vienijantis tikslas, savęs, kaip bendruomenės nario identifikavimas bei emocinis priklausomybės grupei jausmas (Teater ir Baldwin, 2012). Analizuojant empirinius tyrimo duomenis, suaugusiųjų socialinės rizikos veiksmus patiriančių šeimų narių ugdymo procese, nerasta praktikos bendruomenių požymių.

### 5.1.8. Teorinis grindžiamosios teorijos sąvokų ir savybių konceptualizavimas

Grindžiamosios teorijos ir kitų suaugusių ugdymo reiškinį nagrinėjančių teorijų analizė buvo atliekama nagrinėjant prieinamą literatūrą, atmintinėse pasižymint ir išskiriant pagrindinius bruožus, sąvokas bei idėjas. Šios idėjos, sąvokos ir tyrėjo atmintinės, teorinio kodavimo metu buvo analizuojamos, remiantis atmintinių rūšiavimo ir nuolatinės lyginamosios analizės principu. Buvo rašomos pastabos – atmintinės apie tai, kaip atliekamas atmintinių rūšiavimas. Šios, naujos atmintinės, buvo rūšiuojamos bei skirstomos kartu su senosiomis, siekiant suformuoti bendrą teorinį kontekstą. Teorinio kodavimo metu, transformuojančio ugdymo teorija glaudžiai susisiejo su iškilusia grindžiamąja teorija. Todėl galima teigti, kad transformuojančio mokymosi teorija validavo įtraukiančio santykio suaugusių socialinės rizikos veiksmus patiriančių šeimų narių neformaliojo ugdymo grindžiamąją teoriją. Kitos nagrinėtos ugdymo teorijos ir požiūriai vienu ar kitu aspektu taip pat atspindėjo ir validavo iškilusios grindžiamosios teorijos elementus ir proceso savybes. Teorinės analizės proceso momentus galime matyti paveiksle Nr. 24.



Pav. Nr. 24. Teorinis rūšiavimas grindžiamosios teorijos analizėje. Sudaryta autoriaus, 2018 m.

Atlikus iškilusios grindžiamosios teorijos analizę apie kitas suaugusiųjų ugdymo teorijas bei požiūrius, buvo prieita išvadų ir apibendrinimų, kurie pateikti trumpoje diskusijoje:

- Įvairių teorijų požiūris į suaugusiųjų ugdymą ir suaugusiųjų mokymąsi yra skirtingas. Vienose teorijose akcentuojamas aplinkos nulemtas mokymasis (bihevizmas), kitose į asmens ugdymą(si) žiūrima kaip į sąveiką tarp individo ir aplinkos (J. Piaget, socialinio išmokimo, L. Vygotsky, J. Dewey), dar kitose teorijose akcentuojama asmens reflektivaus mąstymo, sąmoningumo ir patirties įtaka ugdymo proceso rezultatui (P. Freire, J. Mezirow, M. S. Knowles andragogika, A. Maslow, C. Rodgers). Visgi dažnai kelios teorijos tais pačiais būdais aiškina skirtingas įžvalgas. (L. Vygotsky, J. Dewey, Andragogika, J. Mezirow).
- Bihevizistinės teorijos, Socialinio išmokimo teorija ir J. Piaget konstruktyvizmas gali būti siejamos su iškilusios grindžiamosios teorijos parametrais tik labai fragmentiškai, dažniausiai atspindi tik galimą ar numanomą išmokimo parametą. Šios teorijos labiau orientuojasi į individualias asmens kognityvines ir aplinkos nulemtas elgesio išmokimo strategijas, o grindžiamoji teorija nagrinėjo neformaliojo ugdymo procesą ir jo struktūrą. Šios teorijos gali atspindėti ugdymo dalyvių individualią patirtį, kuri mažai aptariama grindžiamosioje teorijoje.
- Andragogikos suaugusiųjų ugdymo teorija (grindžiamosios teorijos kontekste) atsiskleidė kaip tam tikrų suaugusiajam būtinų sąlygų netenkinimo parametrai. Atmetimo ciklas ir jį apibūdinantys neigiamo pobūdžio parametų bloko elementai – tai nebuvimas sąlygų, kad galėtų būti vykdomas efektyvus suaugusiųjų ugdymasis. Privestinis dalyvavimas ugdymo procese – tai savarankiško ir pasirinkto mokymosi andragogikos principo priešprieša. Ugdytinio žinios apie ugdymo procesą ir tai, kas su juo susiję – informacijos trukdžiai atmetimo ciklo kontekste. Mokymosi iš patirties parametras – neigiamos patirtys atmetimo cikle. Sąmoningumas, autonomija ir savivalda grįstas mokymasis – prieš asmenybės sumaišties, privestinio dalyvavimo ir informacijos trukdžių elementus. Asmens vystymosi tikslai, kurie keliami ir siejami su gyvenimo etapais, – natūrali raida prieš atmetimo ciklo parametrus. Apibendrinant galima pasakyti, kad atmetimo ciklas puikiai apibūdina visų suaugusiojo ugdymui reikalingų sąlygų neišpildymą, kiekviename iš elementų, todėl galima teigti, kad neigiamas ugdymo rezultatas ir rigidiškumo pasekmė gali būti tiesiogiai susijusi su sąlygų ugdymui nebuvimu. Keičiant šias sąlygas galima būtų tikėtis, kad atsirastų priešingas rezultatas. Tačiau privestinio dalyvavimo ugdymo proceso pobūdis prieštarauja suaugusiųjų savivalda grįsto mokymosi principams.
- J. Mezirow transformuojančio mokymosi teorija puikiai dera su grindžiamosios teorijos konceptais ir jų tarpusavio ryšiais, todėl gali būti siejami tiek konceptuali, tiek praktiniu požiūriu. Transformuojantis ugdymas arba ugdymo procesas, kaip įvardinta grindžiamosioje teorijoje, prasideda bet kuriame taške tarp atmetimo ciklo ir ašies, pereinančios į nukreipiančio sąmoningumo pozityvios dinamikos ašį. Norint, kad būtų įgyvendintas transformuojantis ugdymas, būtina, kad ugdytojas sudarytų palankias ugdymui sąlygas: kurtų poreikius ir emocinį foną atliepiančius santykius, įgyvendintų pagrindinį transformuojančio ugdymo vaidmenį – daly-

vautų visame procese, sudarytų sąlygas, kurios padėtų atpažinti schemų pokyčius ir vestų link disorientuojančios dilemos. Nepaisant to ar yra pastebima disorientuojanti dilema ar ne, ugdymui reikalingų sąlygų sudarymas yra kaip prielaida ir būtinybė, siekiant, kad vyktų transformuojantis ugdymas. Taip pat šios sąlygos sudaro prielaidas atsirasti dilemai, kai yra susidariusios pažinimo schemų pokyčio sankaupos. Esant visoms šioms sąlygos procesas pradeda judėti dinamikos ašimi pozityvaus rezultato link nukreipiančio sąmoningumo poliuje. Grindžiamajoje teorijoje galima atpažinti visus pagrindinius transformuojančio ugdymo elementus, o disorientuojančios dilemos nebuvimas gali būti siejamas su laipsniška veiksmų sankaupa, kuri gali vesti link teigiamo pobūdžio ugdymo rezultato. Pasitenkinimas ir prasmės struktūrų atitikimas gali būti siejamas su atmetimo ciklo parametrais, ypač jei socialinės rizikos veiksniai būtų suprantami kultūriniam kontekste.

- Taip pat galima išskirti tas teorijas, kurios iš dalies neatitinka iškilusios grindžiamosios teorijos bruožų. Kita vertus, kai kurie grindžiamosios teorijos bruožai dera su šių teorinių perspektyvų sąvokomis ir hipotezėmis. Savivalda grįsto ir patyriminio ugdymo bruožų turinčios teorijos – J. Dewey, D. Kolb, M. S. Knowles, L. Vygotsky, C. Rodgers, P. Freire, kuriose atsispindi reflektivaus mąstymo, mokymosi iš patirties ir šios patirties naudojimo mokymosi procese bruožai, nėra atpažįstami grindžiamosios teorijos sąvokose ir jų hipotetiniuose ryšiuose. Tam tikrais atvejais šių teorijų bruožai gali sietis su nukreipiančio sąmoningumo asmens atspindėjimu ir vertybių lūžio parametru. Šiame parametre matomos situacijos suvokimo, kritinio matymo ir sąmoningo sprendimo sąvokos, jos iš dalies sietinos su reflektivių mąstymu, tačiau neturi galimybių aprėpti patyrimu ir savivalda grįsto mokymosi koncepcijų. Antra vertus, šioms teorijoms yra būdingi labai panašūs bruožai, jos siejasi tarpusavyje savo pobūdžiu – fasilituojančio ir procesą organizuojančio ugdymo, kurio pareiga sukurti tinkamas ugdymosi sąlygas, vaidmuo, asmens patirties ir refleksijos, dialogo bei kritinio sąmoningumo elementai jungia šias teorijas į vieną grupę.
- Tam tikri anksčiau minėtų teorijų parametrai glaudžiai siejasi su iškilusios grindžiamosios teorijos sąvokomis. Nukreipiantis sąmoningumas, kaip santykių, emocijų ir turinio atspindėjimo parametru visuma, bei asmens atspindėjimas, kaip kitos svarbios teigiamų sąvokų grupės visuma, siejasi su L. Vygotsky artimiausio vystymosi zona, P. Freire kultūros ciklais, C. A. Maslow ugdymo aplinka, J. Dewey abipusio santykio ir dialogo aplinka. Šios sąvokos yra apibūdinamos pozityviais santykiais, gebėjimu emociškai ir atsižvelgiant į asmens poreikius, tarpasmeninius santykius atspindėti ugdomuosius, telkti veiklai kartu, skirti individualų dėmesį bei pažinti asmenį kaip visumą ir kt., puikiai atskleidžia nukreipiančio sąmoningumo esmę. Taip pat galima apibūdinti atmetimo ciklo santykį su šiomis teorijomis. Informaciniai trukdžiai, formalus santykis bei kitos sąvokos glaudžiai siejasi su bankine ugdymo sistema, asociatyviu ir instrukciniu mokymusi, kuris J. Dewey apibūdinamas kaip vienos kalbos neturėjimas.

## IŠVADOS

1. Suaugusiųjų socialinės rizikos veiksniai patiriančių šeimų narių neformaliojo ugdymo proceso tyrimo metu buvo visiškai įgyvendintas pagrindinis jo tikslas – remiantis klasikine grindžiamosios teorijos tyrimo strategija, iškelta empiriniais duomenimis grįsta teorija, kuri paaiškina socialinės rizikos veiksniai patiriančių suaugusiųjų šeimų narių neformaliojo ugdymo reiškinį. Iškilusi „*įtraukiančio santykio socialinės rizikos veiksniai patiriančių šeimų narių neformaliojo ugdymo grindžiamoji teorija*“ yra apibūdinama kaip tarpusavyje susijusių ir hipoteziniais saitais susietų sąvokų, jų charakteristikų visuma, kuri pateikia atsakymus į visus iškeltus tyrimo klausimus:
  - Kas vyksta suaugusiųjų socialinės rizikos šeimų narių neformaliojo ugdymo proceso metu?
  - Kokia yra pagrindinė suaugusiųjų socialinės rizikos šeimų narių neformaliojo ugdymo proceso problema arba rūpestis?
  - Kokia yra centrinė suaugusiųjų socialinės rizikos šeimų narių neformaliojo ugdymo proceso kategorija?
  - Kaip yra sprendžiama pagrindinė tiriamojo reiškinio problema?
2. Siekiant apibūdinti iškilusią grindžiamąją teoriją kaip galutinį šio mokslinio darbo rezultatą, pateikiamas jos elementų, sąvokų ir jų tarpusavio ryšių aiškinimas:
  - *Privestinis dalyvavimas* – pagrindinis grindžiamosios teorijos rūpestis arba proceso metu atskleista problema, kuri kyla neformaliojo ugdymo proceso dalyviams. Tai atsakymas į klausimą *dėl ko?* Privestinis dalyvavimas ugdymo procese atsiskleidė kaip sąvoka, kurią apibūdina nesavanoriškas, trečiųjų šalių nulemtas, ugdymo proceso inicijavimas bei ugdymo proceso dalyvių išitraukimas į jį. Suaugusiųjų socialinės rizikos veiksniai patiriančių šeimų narių neformaliojo ugdymo proceso metu šį iššūkį siekiama spręsti.
  - *Įtraukiantis santykis* – yra centrinė kategorija suaugusiųjų socialinės rizikos veiksniai patiriančių šeimų narių neformaliojo ugdymo procese. Ji suprantama kaip atsakymas į klausimą – *kas daroma?* Centrinė kategorija tai veiksmas arba tarpusavyje susijusių veiksmų kompleksas, kuriuo siekiama spręsti pagrindinį tiriamojo proceso iššūkį – privestinį dalyvavimą. Taigi privestinis dalyvavimas ugdymo procese grindžiamosios teorijos kontekste yra sprendžiamas ir įgyvendinamas įtraukiančio santykio pagalba. Įtraukiančio santykio kategorija iškilė kaip nuolat pasikartojanti, visuose duomenų rinkimo cikluose vyraujanti kategorija, kuri apibūdinama ugdymo proceso dalyvių (ugdytojų ir ugdytinių) veiksmis. Tai yra veiksmo ir veikimo (arba neveikimo) kategorija, apimanti santykių užmezgimą, susitikimus, bendravimą, visa tai, kas rodo ugdymo proceso dalyvių pastangas (įtraukti į procesą) bendrauti (veiksmas kito subjekto atžvilgiu).
  - *Veiksmo laukas ir turinio laukas* – atsako į klausimą *kur?* Tai yra vieta, kurioje vyksta ugdymo procesas. Įsivaizduojama hipotetinė riba, lanku apibrėžianti tam tikrą lauką, kuriame įgyvendinamas neformaliojo ugdymo procesas.



Veiksmo laukas yra skiriamas į du priešingus veiksmo/turinio lauko poliūs - teigiamą ir neigiamą.

- *Nukreipiantis sąmoningumas ir atmetimo ciklas* – atsako į klausimą *kaip daroma?* Šios dvi kategorijos gali būti apibūdinamos kaip įtraukiančio santykio išraiška ugdymo proceso metu ir šiame kontekste tampa įtraukiančio santykio subkategorijomis.
- *Nukreipiantis sąmoningumas* vyksta teigiamo poliaus veiksmo lauke ir yra apibūdinamas, kaip teigiamo pobūdžio ugdymo proceso turinio parametrų raiška neformaliojo ugdymo proceso eigoje, kuri lemia įtraukiančio santykio ir ugdymo rezultato išraišką. Nukreipiantis sąmoningumas – tai įtraukiantis santykis, kuriame teigiamo poliškumo elementai, egzistuojantys ugdymo proceso turinyje, suformuoja prielaidas ir sąlygas atsirasti teigiamiems ugdymo proceso rezultatams. Ugdymo proceso tikslai yra iš dalies ar visiškai įgyvendinti, stebima elgesio dinamika, asmenybės ir vertybių sistemos raida (pokytyje), įgyjama naujų įgūdžių, kurie taikomi praktikoje. Emocinis atspindėjimas (visuminis supratimas, individualus dėmesys, atjauta situacijoje), poreikio atspindėjimas (tikslinga pagalba, veikla kartu, bendradarbiaujantis santykis), savęs atspindėjimas (situacijos suvokimas, savęs priėmimas, sąmoningas sprendimas, tikslingas planavimas) ir vertybinis lūžis (nuomonės pokytis, kritinis matymas, pozityvus augimas ir raida) yra kategorijos, sudarytos iš skirtingai jas apibūdinančių sąvokų, turinčių teigiamo poliškumo bruožų.
- *Atmetimo ciklai* vyksta neigiamo poliaus veiksmo lauke ir yra apibūdinami kaip neigiamo pobūdžio ugdymo proceso turinio parametrų raiška neformaliojo ugdymo proceso eigoje, kuri lemia įtraukiančio santykio ir ugdymo rezultato išraišką. Atmetimo ciklas – tai įtraukiančio santykio kontekstas, kuriame neigiamo poliškumo elementai, egzistuojantys ugdymo proceso turinyje (kurie vienaip ar kitaip yra susiję su ugdymo aplinka bei ugdytojų ar ugdytinių vaidmenimis ir veiksmis), suformuoja prielaidas ir sąlygas neigiamo pobūdžio ugdymo proceso rezultatams atsirasti. Šiuo atveju ugdymo tikslai neįgyvendinti ir nepasiekti ir nestebima elgsenos, asmenybės, vertybių ir turimų įgūdžių pokyčių. Emocinis neatitikimas (neigiamos emocijos, netikėjimas, nepasitikėjimas, nenoras bendrauti), turinio neatitikimas (lūkesčių nepatenkinimas, pagalbos nesuteikimas, pagalbos ribotumas, stereotipizavimas), santykio neatitikimas (spaudimas veikti, formalus bendravimas, poreikio nepatenkinimas) ir informacijos trukdžiai (informacijos nežinojimas, turinio nesuvokimas, klaidinanti informacija, asmenybės sumaištis) – tai kategorijos, sudarytos iš skirtingų sąvokų, kurios apibūdina šias kategorijas.
- *Dinamikos ašis* – tai menama veiksmo/turinio lauką kertanti ašis, kuri parodo įtraukiančio santykio, sprendžiant iššūkį dėl privestinio dalyvavimo, kryptį ir duoda atsakymą į klausimus – *kur link?* ir *kurioje vietoje yra?* Įtraukiančio santykio kryptis gali būti *teigiamo kryptingumo* arba *neigiamo kryptingumo*. Dinamikos ašis gali būti nukreipiama į teigiamo poliškumo veiksmo ir turinio lauko sritį, kaip nukreipiantis sąmoningumas, arba, kaip atmetimo ciklas, į



neigiamo poliškumo veiksmo ir turinio lauko srity. Dinamikos ašis – tai judėjimas ir kryptis siekiant ugdymo proceso rezultato.

- *Rigidiškumas ir pokytis – kas įvyko?* Tai dvi neformaliojo ugdymo proceso rezultatą apibūdinančios subkategorijos, esančios viename iš veiksmo ir turinio lauko polių kraštų (viršūnėse). Rigidiškumas apibūdinamas kaip nepasiekta ugdymo proceso rezultatas, neįgyvendinti tikslai ir uždaviniai ir neįvykęs pokytis. Pokytis atspindi teigiamą ugdymo proceso rezultatą – įvykusi pokytį, tikslų ir uždavinių įgyvendinimą. Rigidiškumas yra neigiamo poliaus viršūnėje, o pokytis – teigiamo poliaus viršūnėje.
  - *Veiksmo ir turinio lauko elementai ir jų blokai* lemia tai, kurio poliaus kryptingumą įgyja ugdymo procesas, kuris yra apibūdinamas kaip tam tikrų elementų egzistavimo bei jų tarpusavio sąveikos išraiška. Įtraukiančio santykio esmę atspindi jo sąvokų blokų elementai, esantys viename iš polių. Kai kurie iš sąvokų blokų savo pobūdžiu yra universalūs, todėl būdami centrinėje įtraukiančio santykio ašyje įgyja arba atmetimo ciklui, arba nukreipiančiam sąmoningumui būdingų bruožų. Tokie yra: emocinis blokas; turinio blokas bei santykio blokas. Emocijų blokas gali būti apibūdinamas per emocinio neatitikimo arba emocinio atspindėjimo elementus. Turinio ir santykio blokai gali būti apibūdinami per neformaliojo ugdymo turinio neatitikimo arba poreikio ir santykio atspindėjimo elementus. Turinio blokui taip pat priklauso santykio neatitikimo elementai. Kita vertus, tik atmetimo ciklo poliui yra būdingi informacinio neatitikimo parametrai arba informacijos trukdžių blokas. Tik nukreipiančiam sąmoningumui yra būdingas asmens atspindėjimo blokas (savęs atspindėjimo ir vertybinio lūžio kategorijos).
3. Aptariant „įtraukiančio santykio socialinės rizikos veiksmus patiriančių šeimų narių neformaliojo ugdymo grindžiamosios teorijos“ elementus ir jų tarpusavio ryšius, detalai atsiskleidžia ne tik tai, kas vyksta tiriamojo proceso metu, bei kaip tai yra įgyvendinama, tačiau taip pat galima numatyti ir prognozuoti, kaip būtų galima spręsti iškilusius iššūkius. Todėl iškilusi grindžiamoji teorija yra validi, aukšto abstrakcijos lygio teorija. Atlikta išsami iškilusios grindžiamosios teorijos ir kitų mokslinių teorijų analizė, remiantis teorinio kodavimo principais atskleidė:
- J. Mezirow transformuojančio ugdymo(si) teorija detalai atspindi ir integruoja įtraukiančio santykio suaugusiųjų socialinės rizikos veiksmus patiriančių šeimų narių neformaliojo ugdymo grindžiamosios teorijos parametrus į visumą, taip pat susieja transformuojančio ugdymo(si) teiginius į iškilusios grindžiamosios teorijos turinį. Grindžiamoji teorija gali būti apibūdinama kaip transformuojantis ugdymas, kadangi nukreipiančio sąmoningumo elementai atspindi visas transformuojančio ugdymo(si) teorijos sąvokas ir parametrus. Disorientuojanti dilema, ugdytojo, kaip fasilitatoriaus vaidmuo, ir transformuojančio ugdymo etapai gali būti apibūdinami kaip nukreipiančio sąmoningumo raišką dinamikos ašies teigiamo kryptingumo veiksmo ir turinio lauko elementų kontekste. Pokytis (įgyjama įgūdžių, keičiasi elgsena ir asmenybė) iškilusioje grindžiamosioje teorijoje vyksta tada, kai ugdytojas (fasilitatorius)

teigiamai atspindi asmenį (ugdytinį), jo poreikius bei emocijas. Tada vertybinis lūžis gali būti susietas su įvykusia transformacija. Disorientuojanti dilema gali būti siejama su atmetimo cikle esančių elementų sankaupa (įvykusi krizė) ir yra pirminė sąlyga ir etapas transformuojančiam ugdymui(si). Dinamikos ašyje vykstantis pokytis ir veiksmo bei turinio lauke matomi neformaliojo ugdymo proceso parametrai atspindi transformuojančio ugdymo etapus bei eigą.

- Iškilusi grindžiamoji teorija nepatvirtino psichologinių ugdymo teorijų teiginių, kadangi jų parametrų nebuvo įmanoma reikšmingai susieti su grindžiamosios teorijos sąvokomis ir bruožais. Tai nereiškia, kad mokymasis, kaip jį supranta tradicinis biheviorizmas, J. Piaget konstruktyvizmas ar socialinio išmokimo teorija, neformaliojo ugdymo proceso metu nevyksta. Grindžiamoji teorija orientuojasi į ugdymo procesą, jo organizavimą ir turinio elementų sąveiką, kai, anksčiau minėtos teorijos, labiau apibrėžia vidinius (susijusius su asmens mokymosi procedūromis) veiksmus (tai labiau mokymosi būdai, o ne priemonės). Šios teorijos gali būti kaip vienas iš asmens mokymosi elementų, kurie lemia grindžiamosios teorijos rezultatų pokyčius.
  - Kitos teorijos, kurios buvo analizuotos iškilusios grindžiamosios teorijos kontekste, iš dalies siejasi su jos sąvokomis ir charakteristikomis. Atmetimo ciklas, siejant su pagal M. Knowles, C. A. Maslow, J. Dewey, L. Vygotsky ir kt. ugdymo teorijomis, dažnai reprezentuoja būtinų ugdymuisi sąlygų nebuvimą, o nukreipiantis sąmoningumas siejamas su tinkamos ugdymosi aplinkos, jos savybių ir elementų išpildymu. Prieštaravimų grindžiamosios teorijos iškeltoms savybėms neaptikta, tačiau savivalda grįsto mokymosi, patyriminio ir refleaktyvaus mokymosi bruožai lieka nesusieti su iškilusia teorija, todėl šias teorijas būtų tikslinga įtraukti į išsamų teorinį kodavimą, siekiant modifikuoti iškilusią grindžiamąją teoriją.
4. Grindžiamosios teorijos validumo parametrai - dermės, aktualumo, pritaikomumo ir pakeičiamumo principai, suaugusiųjų socialinės rizikos veiksmus patiriančių šeimų narių neformaliojo ugdymo proceso tyrimo metu, buvo užtikrinti tyrimo eigoje nuosekliai laikantis nuolatinės lyginamosios analizės principo bei iškilusią grindžiamąją teoriją abstrahuojant kitų suaugusiųjų ugdymo teorijų atžvilgiu. Tyrimo dermė buvo pasiekta laipsniškos dedukcijos būdu išgryninant bei konceptualizuojant sąvokas (formaliosios grindžiamosios teorijos abstrahavimas). Atsižvelgus į atliktą sąvokų validavimą kitų teorinių perspektyvų ir požiūrių atžvilgiu (J.Mezirow, C.Rogers, A. Maslow, L. Vygotsky, J. Dewey ir kt.), daroma išvada, kad sąvokų hipotetiniai ryšiai patikimai atspindi procese sprendžiamo pagrindinio rūpesčio – privestinio dalyvavimo ugdymo procese, problemą. Atliktas tyrimas yra aktualus, kadangi paaiškina tirtą procesą ir pateikia atsakymus į probleminius klausimus apie šį mažai tirtą reiškinį. Pritaikomumas ir pakeičiamumas – iškilusi grindžiamoji teorija buvo analizuojama ir lyginama su kitomis egzistuojančiomis teorijomis. Sąvokų ir konceptualių idėjų lyginimas su grindžiamosios teorijos sąvokomis leido atlikti teorijos modifikavimo procedūras ir iškelti aukštos abstrakcijos lygio grindžiamąją teoriją, kuri gali būti plėtojama ir papildoma kitų tyrimų pagrindu.

## REKOMENDACIJOS

Tyrimo metu išryškėjo ir atsiskleidė įtraukiančio santykio socialinės rizikos veiksniai patiriančių šeimų narių neformaliojo ugdymo grindžiamoji teorija. Remdamiesi iškilusios grindžiamosios teorijos pateiktu neformaliojo ugdymo proceso aiškinimu, galime suprasti, kas iš tiesų vyksta šio proceso metu. Sužinome, kaip įtraukiančio santykio pagalba sprendžiamas privestinio dalyvavimo ugdymo procese iššūkis. Šis procesas įgyja kryptingumą dėl turinio ir veiksmo elementų visumos (kaip ugdytojo ir ugdytinio sąveika ir santykis). Galime numatyti, kas nutiks jei neformaliojo ugdymo procese pasireikš nukreipiančio sąmoningumo arba atmetimo ciklo elementai. Remiantis įtraukiančio santykio socialinės rizikos veiksniais patiriančių šeimų narių neformaliojo ugdymo grindžiamąja teorija, suformulavome tokias rekomendacijas:

*Rekomendacijos suaugusiųjų ugdymo procesą organizuojantiems ir įgyvendinantiems praktikams.*

- Naudojantis pateiktu iškilusios grindžiamosios teorijos modeliu, rekomenduojama apmąstyti organizuojamo neformaliojo ugdymo proceso struktūrą, jo elementus konkrečios praktikos lauke, kad būtų galima suprasti, kaip konkrečiu atveju yra įgyvendinamas ugdymo procesas. Grindžiamoji teorija gali tapti analizės instrumentu ir įrankiu, padedančiu įvertinti situacijas ir praktikas, taip pat priemone, kuri padėtų vystyti ir tobulinti specialistų taikomus praktikos modelius. Siekiant efektyvaus ugdymo proceso įgyvendinimo ir gerų jo rezultatų, rekomenduojame atkreipti dėmesį į nukreipiančio sąmoningumo parametrų užtikrinimą (emocinį, turinio, santykio ir asmens atspindėjimą), kaip transformuojančio ugdymo prielaidą. Atsižvelgiant į tai, kad suaugusiųjų socialinės rizikos veiksniai patiriančių šeimų narių grindžiamoji teorija iškilo iš praktinio lauko empirinių duomenų, ji gali būti lengvai taikoma ir naudojama praktikoje. Transformuojantis ugdymas, kuris siejamas su grindžiamąja teorija, taip pat gali būti naudojamas kaip modelis ir priemonė, ugdant suaugusiuosius socialinės rizikos veiksniais patiriančių šeimų narius.
- Rekomenduojama siekti, kad organizuojant neformaliojo ugdymo procesą, jo turinyje nebūtų naudojami atmetimo ciklo elementai. Siūlome atkreipti dėmesį, kad nukreipiančio sąmoningumo sąvoka buvo validuota kitų suaugusiųjų ugdymo teorijų perspektyvoje. Ugdytojams rekomenduojame atkreipti dėmesį į gerus santykius su ugdytiniais ir palankios ugdymo aplinkos kūrimą, grupės fasilitatoriaus vaidmenį, vengti bankinio, asociatyvaus ir instrukcinio mokymo. Taip pat rekomenduojame atkreipti dėmesį, kad, įgyvendinant ugdymo proceso turinį, ugdytinis taptų subjektu, partneriu, su kuriuo katru siekiama bendro tikslo. Tokių sąlygų sukūrimas sietinas su pozityviu ugdymo proceso rezultatu. Suaugusiesiems, siekiantiems ugdymo rezultato (išmokimo), reikalingos palankios ugdymo sąlygos. Tokių sąlygų nebuvimas grindžiamosios teorijoje suprantamas kaip atmetimo ciklo prielaida bei nesėkmingo ugdymo kryptingumo išdava (rigidiškumas).

*Rekomendacijos ugdytiniams, kurie privestinio dalyvavimo pagrindu dalyvauja neformaliojo ugdymo procese.*

- Rekomenduojama, kad suaugusieji socialinės rizikos veiksmus patiriančių šeimų nariai, dalyvaujantys neformaliojo ugdymo procese, susipažintų su šio mokslinio darbo pagrindinėmis tezėmis, tokiu būdu siekiant skatinti jų sąmoningumą ir tikslingą dalyvavimą procese. Iškilusi grindžiamoji teorija galėtų tapti pagrindu jų suvokimui ir žinojimui apie neformaliojo ugdymo proceso specifiškumą plėsti (skaitydami teoriją arba girdėdami jos teiginius, ugdytiniai gali suvokti savo vaidmenį ir vykstančius procesus neformaliojo ugdymo metu). Grindžiamoji teorija ugdymo proceso dalyviui gali tapti priemone, kuria vadovaujantis būtų galima siekti dialogo ir nukreipti ugdymo procesą teigiama linkme. Diskutuojant su savimi ir su ugdytojais apie šią teoriją bei jos taikymą praktikoje – galėtų būti ugdomas kritinis mąstymas, sąmoningumas ir savo situacijos suvokimas. Ugdymo proceso dalyvių sąveika ir reflektyvus mąstymas, kaip paaiškėjo iškilusios grindžiamosios teorijos kontekste, yra svarbus ugdymo proceso elementas. Išsivaduoti iš nežinojimo ir aplinkos struktūrų sukurtos priespaudos bei siekti laisvo, savivalda grįšto mokymosi, galėtų skatinti būtent šios teorijos principų taikymas neformaliojo ugdymo metu.

*Rekomendacijos tyrėjams.*

- Iškilusi grindžiamoji teorija yra būdas pažinti mus supančio pasaulio elementus, atsiribojant nuo išankstinio žinojimo ir suvokimo apie reiškinį. Todėl rekomenduojama tyrėjams naudotis įtraukiančio santykio socialinės rizikos veiksmus patiriančių šeimų narių neformaliojo ugdymo grindžiamosios teorijos suformuota tyrimo strategija, plėsti mokslinio suvokimo ribas bei modifikuoti pačią iškilusią grindžiamąją teoriją kitų mokslinių tyrimų kontekste. Nauji tyrimai leistų platinti ir gilinti turimas mokslines žinias, plėsti akademinės visuomenės akiratį apie suaugusiųjų socialinės rizikos veiksmus patiriančių šeimų narių neformaliojo ugdymo procesą.
- Siekiant mokslo ir praktinės veiklos susietumo, rekomenduotume praktikoje vykstantį neformaliojo ugdymo procesą toliau nagrinėti iškilusios grindžiamosios teorijos aspektu, tokiu būdu dar labiau abstrahuojant iškilusią grindžiamąją teoriją. Rekomenduojame įtraukti naujus, šiame tyrime neanalizuotus suaugusiųjų ugdymo modelius ir paradigmas į iškilusios grindžiamosios teorijos tyrimą.
- Suaugusiųjų socialinės rizikos veiksmus patiriančių šeimų narių neformaliojo ugdymo procesas yra mažai tirtas, todėl rekomenduojame atlikti išsamesnius tyrimus tiek iškilusios grindžiamosios teorijos kontekste, ją modifikuojant, tiek atliekant savarankiškus socialinius tyrimus suaugusiųjų socialinės rizikos veiksmus patiriančių šeimų narių neformaliojo ugdymo proceso srityje.

## LITERATŪRA

1. Alberti-Alhtaybat, V. L., Al-Htaybat, K. (2010). Qualitative accounting research: an account of Glaser's grounded theory. *Qualitative Research in Accounting & Management*. 7 (2). 218-219.
2. Armstrong, C. A., Armstrong, D., Spandagou, I. (2010). *Inclusive education*. London: Sage.
3. Artinian, B. M., Giske, T. ir Cone, P. H. (2009). *Glaserian grounded theory in nursing research: Trusting emergence*. New York: Springer Publishing.
4. Augutavičius, R., Barkauskaitė Lukšienė, Ž., Gudžinskienė, V. (2013). The Characteristics of the Life Styles within the Family of the Juveniles Sentenced to Imprisonment in Correction Institutions (Before Conviction). *Outlines of Social Innovations in Lithuania*. Republic of Macedonia: European Scientific Institute.
5. Augutavičius, R., Sadauskas, J. (2018). Social work with family at social risk in Lithuania. *Social work case analysis: global perspective*, 207-244. Prieiga per internetą: [https://www.rsu.lv/sites/default/files/book\\_download/Lotko\\_Social\\_Work\\_Case\\_Analysis.pdf](https://www.rsu.lv/sites/default/files/book_download/Lotko_Social_Work_Case_Analysis.pdf)
6. Bagdonas, A., Rimkutė, E. (2013). *Anglų – lietuvių kalbos psichologijos žodymas*. Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla.
7. Bajoriūnas, Z. (2004). *Šeimos ugdymo mokslas ir praktika*. Vilnius: Kronta.
8. Bajorūnas, Z. (1997). *Šeimos edukologija*. Vilnius: Jošara.
9. Baker-Jamieson, E. E. (2016). *Empowering Parents & Teachers*. Kindle edition: Xlibris.
10. Baldwin, M., Teater, B. (2012). *Social work in the community: making a difference*. London: Policy press.
11. Bash, L. (2005). *Best practices in adult learning*. Bolton: Anker Publishing company.
12. Beard, C., Wilson, J. P. (2018). *Experiential learning: a practical guide for training, coaching and education*. Kindle edition: Kogan Page.
13. Beard, C., Wilson, P. J. (2006). *Experiential learning. A best practice handbook for educators and trainers*. London: Kogan Page.
14. Bertalanffy, V. L. (1967). General theory of systems : Application to psychology. *Social science information*. 6 (6). 125-136.
15. Bertero. C. (2012). Grounded theory methodology - has it become a movement? *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being*. Prieiga per internetą: <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.3402/qhw.v7i0.18571?needAccess=true>
16. Bhana, A., Petersen, I., Mason, A., Mahintsho, Z., Bell, C. ir McKay, M. (2004). Children and youth at risk: adaptation and pilot study of the CHAMP (Amaqhawwe) programme in South Africa, *African Journal of AIDS Research*. 3 (1). 33-41.
17. Bitinas, B. (2011). *Edukologijos terminija: kokybė ir problemos*. Klaipėda: Klaipėdos universiteto leidykla.
18. Bitinas, B. *Rinktiniai edukologijos raštai*. (2013), Edukologija, Vilnius.
19. Bohm, A. (2004). Theoretical coding: text analysis in grounded theory. Iš knygos Flick, U., Kardorff, E. ir Steinke, I. A companion to Qualitative research (p. 270-275). London: Sage publications.

20. Boud, D., Walker, D. (1993). Barriers to reflection to experience. Iš *Using experience for learning* (73-87) Bristol: Open university press.
21. Bryman, A. (2012). *Social research methods*. New York: Oxford university press.
22. Bryman, A. (2016). *Social research methods*. New York: Oxford university press.
23. Brindzaitė, J. (2009). Socialinės rizikos šeimų samprata Lietuvoje. *Tiltas į ateitį. Technologija*. Nr. 1 (3), 17-19.
24. Brookfield, D. S. (2005). *The Power of Critical Theory for Adult Learning and Teaching*. New York: Open University Press.
25. Brookfield, D., S. (2005). *The power of Critical theory for adult learning and teaching*. Glasgow: Open university press.
26. Bubnys, R., Petrošiūtė, D. (2008). Socialinių pedagogų ir socialinių darbuotojų gyvenimo kokybės vertinimas: profesinis aspektas. *Jaunųjų mokslininkų darbai*. Nr. 4 (20). psl 103-108.
27. Budrytė, D., Kasnauskienė, J. (2017). Socialinio darbuotojo bendravimo įgūdžiai teikiant pagalbą socialinės rizikos šeimoms. *Verslas, technologijos, biomedicina: inovacijų įžvalgos: respublikinė mokslinė-praktinė studentų konferencija: straipsnių rinkinys*, 1(8). 99-105.
28. Bulajeva, T. (2007). Suaugusiųjų ugdymas: kritinio sąmoningumo link. Iš knygos *Logos 50*. 167-175. Prieiga per internetą: [http://www.litlogos.eu/L50/logos50\\_bulajeva.pdf](http://www.litlogos.eu/L50/logos50_bulajeva.pdf)
29. Burnkrant, R., R., Page, T. (1984). A modification of the Fenigstein, Scheier, and Buss Self-Consciousness Scale. *Journal of Personality Assessment*, 48, 629-637.
30. Burton, M. L. (1997). Ethnography and the Meaning of Adolescence in High-Risk Neighborhoods. *Journal of the society for psychological antropology*. 25 (2). 208-217.
31. Burton, M. L., Garrett-Peters, R., Eaton, C. S. (2009). More Than Good Quotations. Iš Lerner, M. R., Steinberg, L. *Handbook of Adolescent Psychology*. (55-92). New Jersey: John Willey and sons.
32. Buss, A. H. (1980). *Self- consciousness and social anxiety*. San Francisco: W.H. Freeman.
33. Buss, A. H. (2001). *Psychological dimensions of the self*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
34. Cairo University. (2017). *Pathways to higher education*. Prieiga per internetą: [http://www.pathways.cu.edu.eg/subpages/training\\_courses/Research%20Methods%208/Chapter5.htm](http://www.pathways.cu.edu.eg/subpages/training_courses/Research%20Methods%208/Chapter5.htm)
35. Cambridge dictionary. (2017). *Rigid*. <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/rigid>
36. Cambridge dictionary. (2018). *Self – consiousness*. Prieiga per internetą: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/self-conscious>
37. Chametzky, B. (2016). Coding in Classic Grounded Theory: I've Done an Interview; Now What? *Sociology Mind*. 6. 163-172.
38. Cooney, A (2010). Choosing between Glaser and Strauss: an example. *Nurse Researcher*. 17 (4). 18-29.
39. Crow, L. D., Crow, A. (1963). *Readings in Human learning*. New York, McKay.

40. Dale, J., Hyslop-Margison J. E. (2012). *Paulo Freire: teaching for freedom and transformation*. London: Springer.
41. David, L. (2015). *Social Learning Theory (Bandura): Learning Theories*. Prieiga per internetą: <https://www.learning-theories.com/social-learning-theory-bandura.html>.
42. Deady, R. (2011). Reading with Methodological Perspective Bias: A journey into Classic Grounded Theory. *The Grounded Theory Review*, 10 (1). 41-57.
43. Department of education. (2008). *Haringley safeguarding children board first serious case review*. Prieiga per internetą: <https://www.gov.uk/government/publications/haringey-local-safeguarding-children-board-first-serious-case-review-child-a>
44. Department of Education. (2018) *Statistic of children in need: 2016 -2017*. Prieiga per internetą: [https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/656395/SFR61-2017\\_Main\\_text.pdf](https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/656395/SFR61-2017_Main_text.pdf)
45. Desjardins, R., Rubenson, K. (2009). The Impact of Welfare State Regimes on Barriers to Participation in Adult Education. A Bounded Agency Model. *Adult Education Quarterly: A Journal of Research and Theory*. 59 (3). 187-207.
46. Dewey, J. (1929). *Experience and nature*. Prieiga per internetą: <https://archive.org/details/experienceandnat029343mbp/page/n173>
47. Dewey, J. (1997). *Experiece and education*. New York: Touschstone.
48. Dewey, J. (2001). Democracy and education. The Pennsylvania State University. Prieiga per internetą: [https://www.academia.edu/24704521/Democracy\\_and\\_Education\\_A\\_Penn\\_State\\_Electronic\\_Classics\\_Series\\_Publication](https://www.academia.edu/24704521/Democracy_and_Education_A_Penn_State_Electronic_Classics_Series_Publication)
49. Dewey, J. (2013). *Demokratija ir ugdymas: įvadas į ugdymo filosofiją*. Klaipėda: Baltic printing house.
50. Dillbeck, C. M. (1988). The Self-Interacting Dynamics of Consciousness as the Source of the Creative Process in Nature and in Human Life. Prieiga per internetą: [https://www.mum.edu/pdf\\_msvs/v02/dillbeck.pdf](https://www.mum.edu/pdf_msvs/v02/dillbeck.pdf)
51. Dobeļniece, S., Millere, J. Ir Salmāne-Kulikovska, I. (2015). Situation analysis of social risk families with children in Latvia. *Proceedings of the International Conference "Economic science for rural development"*. 40. 141-150.
52. DU Jingna. (2012). Application of humanism theory in the teaching approach. *Higher education of social sciences*. 3 (1). 32-36. Prieiga per internetą: <http://cscanada.net/index.php/hess/article/viewFile/2674/2750>
53. Duoblienė, L. (2006). *Šiuolaikinė ugdymo filosofija: refleksijos ir dialogo link*. Vilnius: Tyto Alba.
54. Duoblienė, L. (2011). *Ideologizuotos švietimo kaitos teorijos*. Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla.
55. Esthermsmth. (2017). *Andragogy – adult learning theory (Knowles). Learning theories*. Prieiga per internetą: [https://www.learning-theories.com/andragogy-adult-learning-theory-knowles.html#\\_edn1](https://www.learning-theories.com/andragogy-adult-learning-theory-knowles.html#_edn1)
56. Farrington, F. D., Coid, W. J. (2004). *Early prevention of adult antisocial behaviour*. Cambridge: Cambridge University press.



57. Fenigstein, A. (1979). Self-consciousness, self-attention, and social interaction. *Journal of Personality & Social Psychology*. 37 (1). 75-86.
58. Fenigstein, A. (1987). On the nature of public and private self-consciousness. *Journal of Personality*. 55 (3). 543-553.
59. Fenigstein, A., Scheier, M.F. ir Buss, A. H. (1975). Public and private self-consciousness: assessment and theory. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. 43. 522-527.
60. Foley, G. (2007). *Suaugusiųjų švietimas globalizacijos laikais*. Vilnius: Kronta.
61. Freire, P. (2005). *Pedagogy of the oppressed*. London: Continnum.
62. Freire, P. (2011). *Pedagogy of the oppressed*. 50th ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra.
63. Freire, P. (2000). *Kritinės sąmonės ugdymas*. Vilnius: Tyto Alba.
64. Fry, H., Katteridge, S. ir Marshall, S. (2009). *A Handbook for Teaching and Learning in Higher Education*, New York: Routledge.
65. Gage, N.L., Berliner, D.C. (1994). *Pedagoginė psichologija*. Vilnius: Alma litera.
66. Gedvilienė, G., Zuzevičiūtė, V. (2007). *Edukologija*. Kaunas: VDU.
67. Glaser, G. B. (1978) *Theoretical sensitivity: Advances in the methodology of grounded theory*. Mill Valley: Sage.
68. Glaser, G. B. (1992). *Basics of Grounded Theory Analysis*. Mill Valley: Sociology Press.
69. Glaser, G. B. (1998) *Doing grounded theory – issues and discussions*. Mill Valley: Sociology press.
70. Glaser, G. B. (1999). The future of grounded theory. *Qualitative health research*. 9 (6). 836-845.
71. Glaser, G. B. (1999). The future of grounded theory. *Qualitative health research*. 9 (6). 836-845.
72. Glaser, G. B. (2001). *The grounded theory perspective III: theoretical coding*. Mill Valley: Sociology press.
73. Glaser, G. B. (2008). The constant comparative method of qualitative analysis. *Grounded theory review*. 3 (7). Prieiga per internetą: <http://groundedtheoryreview.com/2008/11/29/the-constant-comparative-method-of-qualitative-analysis-1/>
74. Glaser, G. B., Holton, J. (2007). Remodeling Grounded Theory. *Historical social research:supplement. Grounded theory reader*. 19. 47-68. Prieiga per internetą: <http://www.jstor.org/discover/10.2307/40981068?sid=21106083246663&uid=2&uid=4&uid=3738480>
75. Glaser, G. B., Strauss, A. (2012). *The Discovery of Grounded Theory – Strategies for Qualitative Research*. New Jersey: Ruotledge.
76. Glaser, G., Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory – Strategies for Qualitative Research*. New Jersey: Ruotledge.
77. Goulding, Ch. (1999). Contemporary Museum Culture and Consumer Behaviour. *Journal of Marketing Management*. 15. 647-671.
78. Green, J., Bloom, D. (1997). Ethnography and ethnographers of and in education : a situated perspective. Iš knygos Flood, J., Heath, B. S. ir Lapp, D. *Handbook of Research on Teaching Literacy Through the Communicative and Visual Arts*. Prieiga per internetą: [https://www.researchgate.net/profile/Judith\\_Green2/publication/250926888\\_Ethno](https://www.researchgate.net/profile/Judith_Green2/publication/250926888_Ethno)

graphy\_and\_ethnographers\_of\_and\_in\_Education/links/0deec51ee354d335c0000000/  
Ethnography-and-ethnographers-of-and-in-Education.pdf

79. Green, J., Skukauskaite, A., Baker, D.W. (2012). Ethnography as epistemology. *Research Methods and Methodologies in Education*. 309-321. Prieiga per internetą: [https://www.academia.edu/1014039/Ethnography\\_as\\_epistemology\\_An\\_introduction\\_to\\_educational\\_ethnography](https://www.academia.edu/1014039/Ethnography_as_epistemology_An_introduction_to_educational_ethnography)
80. Gregor, S. (2006). The Nature of Theory in Information Systems. *MIS Quarterly*. 30 (3). 611-642.
81. Gudžinskienė V., Railienė A. (2012). Gyvenimo įgūdžių ugdymo ir ugdymo karjerai sąsaja: bendrojo lavinimo kontekstas. *Acta Paedagogica Vilnensia*. Vol. 29.
82. Gudžinskienė, V., Gedminienė, R. (2011). Vaikų, augančių alkoholio vartojimo problemų turinčiose šeimose, patiriami psichologiniai, socialiniai ir mokymosi sunkumai. *Socialinis ugdymas*. Nr. 27 (16).
83. Gudžinskienė, V., Augutavičius, R. ir Barkauskaitė, Ž. (2013). The characteristics of the life styles within the family of the juvenilles sentenced to imprisonment in correction institutions (before conviction). *SOCIN 2013 : international interdisciplinary conference on social innovations "Social innovations : theoretical and practical insights": conference abstracts*. 122-124.
84. Gudžinskienė, V., Augutavičius, R. ir Višnevskienė, J. (2016). Įvertinimo teorija grįsto modelio taikymas įgyvendinant socialinį darbą su socialinės rizikos šeimomis. *Socialinis darbas : mokslo darbai*. Nr. 14(1). 21-39.
85. Guščinskienė, J., Kondrotaitė, G. (2007). Socialinės rizikos šeimų problemos: Pagėgių savivaldybės atvejo studija. *Mokslo darbai. Socialinis darbas*. 6(1). Prieiga per internetą: [http://www.mruni.eu/lt/mokslo\\_darbai/sd/archyvas/dwn.php?id=274449](http://www.mruni.eu/lt/mokslo_darbai/sd/archyvas/dwn.php?id=274449)
86. Heath, H., Cowley, S. (2004). Developing a grounded theory approach: a comparison of Glaser and Strauss. *International Journal of Nursing Studies*. 41. 141–150.
87. Hillier, Y. (2005). *Reflective teaching in further and adult education*. New York: Continuum.
88. Holton, A. J., Walsh, I. (2017). *Classic grounded theory. Applications with qualitative and quantitative data*. Los Angeles: Sage.
89. Holton, A. J. (2010). The Coding Process and Its Challenges. *The Grounded Theory Review*, 9 (1). 21-41. Prieiga per internetą: <http://groundedtheoryreview.com/wp-content/uploads/2012/06/GT-Review-vol-9-no-13.pdf>
90. Hope, A. D., Heinberg, G. R. (1988). Public and private self-consciousness and social phobia. *Journal of Personality Assessment*, 52 (4). 629-639.
91. Hueser, G. N. (2006). Grounded Theory Research: Not for The Novice. *Knowledge area module iv: research methodology: logic, methods, and applications*. Prieiga per internetą: <http://158.132.155.107/posh97/private/research/methods-grounded-theory/ground-theory-Hueser.pdf>
92. Informacinės visuomenės plėtros 2014–2020 metų programa „Lietuvos Respublikos skaitmeninė darbotvarkė“ (2014), Prieiga per internetą: <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/a66c0760b04011e3bf53dc70cf7669d9?jfwid=-470liilqy>

93. Ivanauskienė, V. (2012). Tapimas socialinės rizikos šeima : moters patirtis. *Socialinis darbas. Patirtis ir metodai*. 10(2). 83-97.
94. Jarrett, R. L. (1999). Successful parenting in high risk neighbourhoods. *The future of Children*, 9(2). 45-50.
95. Jarrett, R., L. (1997). African American family and parenting strategies in impoverished neighborhoods. *Qualitative sociology*, 20(2). 275-288.
96. Jarvis, P. (2006). *From Adult education to the learning society*. London: Routledge.
97. Jarvis, P. (2010). *Adult education and lifelong learning: theory and practice*. Oxon: Routledge.
98. Jarvis, P. (2012). *Towards a comprehensive theory of Human learning. Lifelong learning and the learning society*. London: Routledge.
99. Jonišio rajono savivaldybės administracija. (2017). *Socialinės rizikos šeimų, auginančių vaikus, įrašymo į apskaitą, išbraukimo iš apskaitos tvarka*. Prieiga per internetą: <http://www.joniskis.lt/Veiklos-sritys/Vaiko-teisiu-apsauga/Socialines-rizikos-seimu-auginanciu-vaikus-irasymo-i-apskaita-isbraukimo-is-apskaitos-tvarka>
100. Jordan, N. E. (2010). Practical strategies to avoid the pitfalls in grounded theory research. *Nurse Researcher*.17 (4). 29-40.
101. Joseph Rowntree Foundation. (2012). *Are „Cultures of worklessness“ passed down the generations*. 3-60. Retrieved from: <https://www.jrf.org.uk/sites/default/files/jrf/migrated/files/worklessness-families-employment-full.pdf>
102. Jovaiša, L.(1993). *Pedagogikos terminai*. Kaunas: Šviesa.
103. Judraitis, A. (2004). *Asmenybės adaptacija: kintamųjų sąveika*. Šiauliai: VšĮ Šiaulių universiteto leidykla.
104. Juozaitienė, R., Juozaitis, A. M., Lukošūnienė, V. (2008). *Androgogų klausimai: praktiniai suaugusiųjų mokymo aspektai*. Vilnius: Lietuvos suaugusiųjų švietimo asociacija
105. Keršienė, R. (2011). Skurdas ir jo priežastys Lietuvoje. *Ekonomika ir vadyba*. 535-542. Prieiga per internetą: <http://etalpykla.lituanistikadb.lt/fedora/objects/LT-LDB-0001:J.04~2011~1367177702108/datastreams/DS.002.0.01.ARTIC/content>
106. Knowles, M. S. (1970). *The modern practice of adult education: Androgogy versus pedagogy*. New York: New York Association Press.
107. Knowles, M. S. (1975). *Self – directed learning: a guide for learners*, New York: Association Press.
108. Knowles, S. M., Swanson, R. ir Holton, F.E. (2007). *Suaugęs besimokantysis: klasikinis požiūris į suaugusiųjų švietimą*. Vilnius: Danielius.
109. Knowles, S.M., Holton, F.E. ir Swanson, A. R. (2005). *The Adult Learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development*. Brooklin: Elsevier.
110. Knowles, S.M., Holton, F.E. ir Swanson, A. R. (2015). *The Adult Learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development*. London: Routledge.
111. Knowles, S. M., Elwood, F., Holton, A. J. Ir Swanson, A. R, (2011). *The Adult Learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development*. London: Elsevier.
112. Kolb, D. (1984). *Experiential learning*, New York: Prentice Hall. Prieiga per internetą: [https://www.researchgate.net/profile/David\\_Kolb/publication/235701029\\_Exp](https://www.researchgate.net/profile/David_Kolb/publication/235701029_Exp)

riential\_Learning\_Experience\_As\_The\_Source\_Of\_Learning\_And\_Development/links/00b7d52aa908562f9f000000/Experiential-Learning-Experience-As-The-Source-Of-Learning-And-Development.pdf

113. Kolbergytė, A. (2016). *Suaugusiųjų saviugda kaip transformuojantis ugdymasis* (daktaro disertacija). Prieiga per internetą: [https://www.academia.edu/22796314/Au%C5%A1ra\\_KOLBERGYT%C4%96\\_DISERTACIJA\\_SUAUGUSI%C5%B2J%C5%B2\\_SAVIUGDA\\_KAIP\\_TRANSFORMUOJANTIS\\_UGDYMASIS\\_Conscious\\_Self-Development\\_of\\_Adults\\_as\\_Transformative\\_Learning\\_SUMMARY](https://www.academia.edu/22796314/Au%C5%A1ra_KOLBERGYT%C4%96_DISERTACIJA_SUAUGUSI%C5%B2J%C5%B2_SAVIUGDA_KAIP_TRANSFORMUOJANTIS_UGDYMASIS_Conscious_Self-Development_of_Adults_as_Transformative_Learning_SUMMARY)
114. Kondortaitė, S. (2006). *Socialinės rizikos šeimos Lietuvoje: atvejo studija*. Filosofija, Sociologija. Vilnius: Lietuvos mokslų akademija.
115. Kondrotaitė, G. (2006). Socialinės rizikos šeimos Lietuvoje: atvejo studija. *Sociologija. Filosofija*. 4. 55-60.
116. Kondrotaitė, G., Butvilas, T. (2007). Socialinės rizikos šeimose gyvenančių vaikų socializacija: patirtos netekties poveikio jų elgesiui analizė. *Socialinis darbas*. 6 (1). 96-103. Prieiga per internetą: [http://www.mruni.eu/lt/mokslo\\_darbai/sd/archyvas/dwn.php?id=274449](http://www.mruni.eu/lt/mokslo_darbai/sd/archyvas/dwn.php?id=274449)
117. Kotter, J. P., Cohen., D. S. (2002). *Heart of change: Real-life stories of how people change their organizations*. Boston: Harvard Business School Press
118. Laursen, E., Birmingham, S. (2003). Caring Relationships as a Protective Factor for At-Risk Youth: An Ethnographic Study. *Families in Society: The Journal of Contemporary Social Services*. Prieiga per internetą: <http://familiesinsocietyjournal.org/toc/fcss/current?code=afcf-site>
119. Legkauskas, V. (2009). *Savimonė psichologo požiūriu: monografija*. Vilnius: Vaga.
120. Legkauskas, V., Maziliauskaitė, R. (2013). Psichosocialinių veiksnių įtakos darbuotojų lojalumui tyrimas dirbančiųjų Lietuvoje pavyzdžiu. *Organizacijų vadyba: sisteminiai tyrimai*. 65. 45-61. Prieiga per internetą: [https://eltalpykla.vdu.lt/bitstream/handle/1/1037/ISSN2335-8750\\_2013\\_N\\_65.PG\\_45-61.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://eltalpykla.vdu.lt/bitstream/handle/1/1037/ISSN2335-8750_2013_N_65.PG_45-61.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
121. Leliūgienė, I., Juodeikaitė, A. (2005). Socialinės aprėpties, kaip socialinės atskirties, alternatyvos metodologiniai aspektai. *Socialinis darbas*, 4(2). 42-49. Prieiga per internetą: [https://www.mruni.eu/upload/iblock/4a0/5\\_juodeikaite\\_leviugiene.pdf](https://www.mruni.eu/upload/iblock/4a0/5_juodeikaite_leviugiene.pdf)
122. Lewis, O. (1966). *The culture of poverty*. Prieiga per internetą [http://lhc.ucsd.edu/MCA/Mail/xmcamail.2010\\_11.dir/pdfKPNFlustp6.pdf](http://lhc.ucsd.edu/MCA/Mail/xmcamail.2010_11.dir/pdfKPNFlustp6.pdf)
123. Lietuvių kalbos žodynas.(2018). *Poliškumas*. Prieiga per internetą: <http://www.lietuviuzodynas.lt/terminai/Poliskumas>
124. Lietuvos informacinės visuomenės plėtros 2011–2019 metų programa (2011), Prieiga per internetą:
125. Lietuvos Respublikos Atvejo vadybos tvarkos aprašas. (2018). Prieiga per internetą: <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/11e612d5345711e884a38848fe3ec9e2?jfwid=-g0zrz3f0x>
126. Lietuvos Respublikos Grėsmės vaikui lygių kriterijų ir grėsmės vaikui lygio nustatymo tvarkos aprašas. (2018). Prieiga per internetą: <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/ea41f8105df611e896f6c1bcca8cd3a8?jfwid=11dyhem7q2>

127. Lietuvos Respublikos išmokytiems vaikams įstatymas. (1994). Prieiga per internetą: <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/TAIS.5981?jfwid=-7x1be9xe8>
128. Lietuvos Respublikos neformaliojo suaugusiųjų švietimo ir tęstinio mokymosi įstatymas. (2014). Prieiga per internetą: <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/ce0399a00cd411e497f0ec0f2b563356?jfwid=-470liilh8>
129. Lietuvos Respublikos Socialinės apsaugos ir darbo ministerija. (2018). *Ministerija įgyvendina visą paketą naujovių vaiko teisių apsaugos srityje*. Prieiga per internetą: <https://socmin.lrv.lt/lt/naujienos/ministerija-igvyvendino-visa-paketa-naujoviu-vaiko-teisiu-apsaugos-srityje-dar-daugiau-ju-laukia-siomet>
130. Lietuvos Respublikos Socialinės apsaugos ir darbo ministro, 2003 m. gruodžio 17 d. įsakymas Nr. A1–207 „Dėl darbo su socialinėmis rizikos šeimomis metodinių rekomendacijų patvirtinimo“ (2003). Prieiga per internetą: [https://socmin.lrv.lt/uploads/socmin/documents/files/pdf/180\\_min\\_-isak\\_-del-darbo-su-seimomis-metodikos.doc](https://socmin.lrv.lt/uploads/socmin/documents/files/pdf/180_min_-isak_-del-darbo-su-seimomis-metodikos.doc)
131. Lietuvos Respublikos Socialinių paslaugų įstatymas (2006). Prieiga per internetą: <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalActEditions/lt/TAD/TAIS.270342>
132. Lietuvos Respublikos statistikos departamentas. (2018). *Lietuvos vaikai*. Prieiga per internetą: <https://osp.stat.gov.lt/lietuvos-vaikai>;
133. Lietuvos Respublikos Statistikos departamentas. (2018). *Socialinės rizikos šeimoms metų pabaigoje*. Prieiga per internetą: <http://db1.stat.gov.lt/statbank/default.asp?w=1280>
134. Lietuvos Respublikos statistikos departamentas. (2018). *Socialinės rizikos šeimų skaičius metų pabaigoje*. Prieiga per internetą: <https://osp.stat.gov.lt/statistiniu-rodikliu-analize?hash=9b1ad123-5efb-45a5-ba07-5d7ecf5652ef/#/>
135. Lietuvos Respublikos Švietimo ir mokslo ministerija. (2016). *Ugdymas(is) paradigmų kaitoje*. Prieiga per internetą: <https://www.smm.lt/uploads/documents/svietimas/Ugdymas%20paradigm%C5%B3%20kaitoje.pdf>
136. Lietuvos Respublikos Švietimo įstatymas. (2011). Prieiga per internetą: [https://www.sac.smm.lt/wp-content/uploads/2016/02/Lietuvos-Respublikos-svietimo-istatymas\\_svietstrat.pdf](https://www.sac.smm.lt/wp-content/uploads/2016/02/Lietuvos-Respublikos-svietimo-istatymas_svietstrat.pdf)
137. Lietuvos Respublikos Vaiko teisių pagrindų apsaugos įstatymas. (2017). Prieiga per internetą: <https://www.e-tar.lt/portal/lt/legalAct/5a6c9100adc011e79d87b6f526384a70/WTgrwwbAyH>
138. Llewelin, L. (2011). *Consciousness based education: a foundation for teaching and learning in the academic disciplines*. Fairfield: Maharishi university of management.
139. Local safeguarding children board. (2009). *Seriuos case review: baby Peter*. Prieiga per internetą: [http://www.haringeylscb.org/sites/haringeylscb/files/executive\\_summary\\_peter\\_final.pdf](http://www.haringeylscb.org/sites/haringeylscb/files/executive_summary_peter_final.pdf)
140. Lsveikata. (2016). *Vaikų saugumas visų mūsų atsakomybė*. Prieiga per internetą: <http://lsveikata.lt/aktualijos/vaiku-saugumas-visu-atsakomybe-4161>
141. Mamadouh, V. (1999). Grid-Group Cultural Theory: An introduction. *GeoJournal*. 47 (3). 395-409.
142. Marsella, J. A. (2006). *Indigenous and cultural psychology. Understanding people in context*. New York: Springer.

143. Martin, G., Pear, J. (2005). *Behaviour modification. What is and how to do it*. New Jersey: Pearson.
144. Martin, G., Pear, J. J. (2015). *Behavior modification: what it is and how to do it*. New York: Rutledge.
145. Martin, J., Debus, R. L. (1998). Self-reports of mathematics self-concept and educational outcomes: the roles of ego-dimensions and self-consciousness. *British Journal of Educational Psychology*. 68 (4). 517-534.
146. Masiliauskienė, E., Griškutė, V. (2010). Vaikų dienos centrų teikiama pagalba socialinės rizikos šeimų vaikams raiškos kontekstų empyrinis tyrimas. *Mokytojų ugdymas*. 14 (1).138-156. Prieiga per internetą: [https://issuu.com/mokytojuugdymas/docs/mu14\\_8/15](https://issuu.com/mokytojuugdymas/docs/mu14_8/15)
147. Maslow H. A. (2009). *Motyvacija ir asmenybė*. Vilnius: Apostrofa.
148. Maslow H. A. (2011). *Būties psichologija*. Vilnius: Vaga.
149. Masuda, Y. (1981). The Information Society and Post-Industrial Society. *World Future Society*. 31–33.
150. Mazur, E. J. (2006). *Learning and behaviour*. New Jersey: Pearson.
151. McCombs, L. B., Miller, L. (2007). *Learner – centered classroom practices and assessments. Maximizing student motivation, learning and achievement*. Thousand Oaks: Corwin press.
152. Mcmillan, H. J., Schumacher, S. (2006). *Research in education. Evidence – based inquiry*. Boston: Pearson and Ablongman.
153. McWhirter, J. J., McWhirter, T. B., McWhirter, H. E. ir McWhirter, J. R. (2004). *At risk youth. A comprehensive response for councilors, teachers, psychologists and human service professionals*. Belmont: Brooks/Cole.
154. Meriam-Webster dictionary. (2018). *Theory*. Prieiga per internetą: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/theory>
155. Merriam, B. S., Caffarella, S. R. ir Baumgartner, M. L. (2007). *Learning in adulthood. A comprehensive guide*. San Francisco: John Wiley And Sons.
156. Merriam, S. B. (2001). Something Old, Something New: Adult Learning Theory for the Twenty-First Century. *New directions for adult and continuing education*. New York: John Willey and Sons. 2001 (89). 93-96.
157. Merriam, S. B. (2001). Andragogy and self-directed learning: Pillars of adult learning theory. *New directions for adult and continuing education*. New York: John Willey and Sons. Prieiga per internetą: <https://pdfs.semanticscholar.org/348f/4ec482384d90bafad92e226fa4471ff56539.pdf>
158. Mezirow, J. (1978). Perspective Transformation. *Adult Education Quarterly*. 28. 100-110.
159. Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
160. Mezirow, J. (1991b). Faded visions and fresh commitments: Adult education's social goals. *A policy paper prepared for the American Association for Adult and Continuing Education*. Prieiga per internetą: <http://www.alu-c.com/blog/2014/7/12/faded-visions-and-fresh-commitments-adult-educations-social-goals>



161. Mezirow, J. (1993). *How adults learn: The meaning of adult education*. The 34th adult education research annual conference (AERC) proceedings. University Park, PA: Pennsylvania State University. 179-184.
162. Mezirow, J. (1997). Transformative Learning: Theory to Practice. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 74. 5–12.
163. Mezirow, J. (2000). *Learning to think like an adult: Core concepts of transformation theory*. San Francisco: Jossey-Bass
164. Mezirow, J., Taylor E.W. (2009). *Transformative learning in practice: Insights from community, workplace, and higher education*. San Francisco;: Jossey-Bass.
165. Myers, G. D. (2008). *Psichologija*. Vilnius: Poligrafija ir informatika.
166. Myers, G. D. (2008). *Socialinė psichologija*. Vilnius: Poligrafija ir informatika.
167. Mikulionienė, S. (2005). Socialinė atskirtis: sąvokos samprata ir vartoseną Lietuvoje. *Socialinis darbas : mokslo darbai*. 4 (2). 20-32.
168. Miller, R. (2011). *Vygotsky in perspective*. Cambridge: Cambridge university press.
169. Moore, J. (2010). Classic grounded theory: a framework for contemporary application. *Nurse Researcher*, 17 (4). 41 – 48.
170. Moore, J. (2009). An exploration of the origin of classic grounded theory. *Nurse Researcher*, 17 (1). 8-14.
171. Morgan – Klein , B., Osborne, M. (2007). *The concepts and practices of lifelong learning*. London: Routledge, London.
172. Murtonen, M., Gruber, H. Ir Lehtinen, E. (2017). The return of behaviourist epistemology: a review of learning outcomes studies. *Educational Research Review*. 22. 114-128.
173. Najafi, F. N., Roudsari, R. L., Bahri, N. ir Ebrahimofour, H. (2016). *Observation in Grounded Theory and Ethnography: What are the Differences?* Prieiga per internetą: [https://pdfs.semanticscholar.org/2629/2d845ac30e568eb1935d76659e8e54b83747.pdf?\\_ga=2.148567863.1413588886.1543525071-1680479188.1543082732](https://pdfs.semanticscholar.org/2629/2d845ac30e568eb1935d76659e8e54b83747.pdf?_ga=2.148567863.1413588886.1543525071-1680479188.1543082732)
174. New World Encyclopedia, (2014) *Inheritance (Sociology)*. Prieiga per internetą: [http://www.newworldencyclopedia.org/entry/Inheritance\\_%28Sociology%29/](http://www.newworldencyclopedia.org/entry/Inheritance_%28Sociology%29/)
175. Nilsson, A. (2013). *The psychology of worldviews*. Lund university. Prieiga per internetą: <http://lup.lub.lu.se/search/ws/files/5733804/3738786.pdf>
176. NSPCC. (2018). *Statistics on child abuse*. Prieiga per internetą: <https://www.nspcc.org.uk/preventing-abuse/child-protection-system/england/statistics/>
177. O’Loughlin, M., O’Loughlin, S. (2009). *Social work with children and families*. London: Learning Matters Ltd.
178. Office for national statistics. (2018). *Children in need*. Prieiga per internetą: <https://www.ons.gov.uk/search?q=children+in+need&sortBy=relevance&filter=bulletin&q=children+in+need&size=10>
179. Office for National Statistics. (2018). *Overview of the UK population: November 2018*. Prieiga per internetą: <https://www.ons.gov.uk/peoplepopulationandcommunity/populationandmigration/populationestimates/articles/overviewoftheukpopulation/november2018#the-uk-population-is-at-its-largest-ever>
180. Oficialios statistikos portalas. (2018). *Socialinės paslaugos 2017*. Prieiga per internetą: <https://osp.stat.gov.lt/naujienos?articleId=5756111#>



181. Oficialios statistikos portalas. *Socialinės rizikos šeimų skaičius*. (2018). Prieiga per internetą: [https://osp.stat.gov.lt/statistiniu-rodikliu-analize?indicator=\\$3R800#/](https://osp.stat.gov.lt/statistiniu-rodikliu-analize?indicator=$3R800#/)
182. Olavur, Ch. (2010). The Literature Review in Classic Grounded Theory Studies: A methodological note. *Grounded Theory Review*. 9 (2). 15-38.
183. Overgaard, S., Michael, J. (2015). The Interactive Turn in Social Cognition Research: A Critique. *Philosophical Psychology*. 28. 160-183.
184. Oxford American dictionary and thesaurus. (2009). Oxford: Oxford university press.
185. Payne, R. (2005). *A Framework for understanding poverty*. USA: Aha process.
186. Palincsar, A., S. (1986). The role of dialogue in providing scaffolded instruction. *Educational psychologist*. 21(1-2). 73-98.
187. Pandit, A., N (1996). The Creation of Theory: A Recent Application of the Grounded Theory Method. *The Qualitative Report*. 2. 4.
188. Panevėžio socialinių paslaugų centras (2017). *Paslaugos socialinės rizikos šeimoms*. Prieiga per internetą: <http://www.panspc.lt/2-3-.htm>
189. Petkutė, A., Kasnauskienė, J. (2010). Tėvystės įgūdžių programos poveikis socialinės rizikos šeimai. *Studentų tiriamųjų kompetencijų ugdymas*. 60-68.
190. Petružytė, D. (2008). Grindžiamosios teorijos metodologija: B.Glasser'io ir A.Strausso versijų palyginimas. *Sociologija. Mintis ir veiksmai*. 1. 72-85. Prieiga per internetą: <http://www.zurnalai.vu.lt/sociologija-mintis-ir-veiksmai/article/view/6048/4956>
191. Piaget, J. (2010). *The psychology of intelligence*. London: Routledge.
192. Pivorienė, J., Viktoravičienė, R. (2014). Socialinių darbuotojų požiūris į socialinę darbą su socialinės rizikos šeima lyčių lygybės aspektu. *Socialinis darbas: mokslo darbai*. 13(2). 192-203. Prieiga per internetą: <https://repository.mruni.eu/bitstream/handle/007/12993/3917-8510-1-PB.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
193. Prancūnienė, R. (2013). *Nardinantis interaktyvumas. Muziejinėje edukacijoje: grindžiamoji teorija* (daktaro disertacija). Prieiga per internetą: <https://vb.ku.lt/object/elaba:2115599/>
194. Radviliškio rajono savivaldybės tarybos sprendimas „Dėl socialinių įgūdžių ugdymo ir palaikymo paslaugų teikimo socialinės rizikos šeimoms tvarkos aprašo patvirtinimo (2014). Prieiga per internetą: <https://www.e-tar.lt/portal/lt/legalAct/56e1a5502cec11e4a83cb4f588d2ac1a>
195. Rajackas, V. (1999). *Pedagogika – ugdymo mokslas ir menas*. Vilnius: VPU.
196. Rastauskienė, G., Kardelis, K., Kardelienė, L. ir Kavaliauskaitė, S. (2009). Lietuvos aukštųjų universitetinių mokyklų kūno kultūros dėstytojų profesinio identiteto raiška“. *Education. Physical Training. Sport*. 74 (3). 79-86.
197. Raudeliūnaitė, R., Sadauskas, J. (2016). Socio-educational assistance to children from social risk families in day care centres. INTED 2016. 10th international technology, education and development conference : conference proceedings. (p. 7725-7736). Valencia: IATED Academy.
198. Report of an enquiry by Lord Laming. (2003). *The Victoria Climbié inquiry report*. Prieiga per internetą: [https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/273183/5730.pdf](https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/273183/5730.pdf)
199. Richardson, D. L. (2007). *Principles and practice of informal education*. Oxon: Routledge.

200. Rieber, W. R. (1998). *The collected works of L.S. Vygotsky. Vol. V: Child psychology*. New York: Plenum press.
201. Ringgaard, A. (2012). *Money won't buy the freedom from social inheritance*. Prieiga per internetą: <http://sciencenordic.com/money-won%E2%80%99t-buy-freedom-social-inheritance>
202. Ringgaard, A. (2012). *Money won't buy the freedom from social inheritance*. Prieiga per internetą: <http://sciencenordic.com/money-won%E2%80%99t-buy-freedom-social-inheritance/>
203. Roderick, C. (2009). Learning Classic Grounded Theory: An Account of the Journey and Advice for New Researchers. *The Grounded Theory Review*. 8 (2). 8-28. Prieiga per internetą: <http://groundedtheoryreview.com/2009/06/30/891/>
204. Rogers, A., Horrocks, N. (2010). *Teaching adults*. Maidenhead: Open university press.
205. Rogers, C. R. (2003). *Client-Centered Therapy: its current practice, implications and theory*. London: Constable and Robinson.
206. Rogers, C. R. (2005). *Apie tapimą asmeniu: psichoterapeuto požiūris į psichoterapiją*. Vilnius: Via recta.
207. Rogers, C. R., Freiberg, H. J. (1993) *Freedom to Learn* (3rd edn.), New York: Merrill.
208. Rogers, R. C. (1951). *Client-centered therapy*. Boston: Houghton-Mifflin.
209. Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. New York: Oxford University Press.
210. Rubenson, K. (2011). *Adult learning and Education*. Oxford: Academic press
211. Rugut, J. E., Ahmed, A. O. (2013) Reflection on Paulo Freire and Classroom Relevance. *American International Journal of Social Science*. 2(2). 23-28. Prieiga per internetą: [https://www.ajssnet.com/journals/Vol\\_2\\_No\\_2\\_March\\_2013/3.pdf](https://www.ajssnet.com/journals/Vol_2_No_2_March_2013/3.pdf)
212. Rupšienė, L., Pranckūnienė, R. (2010). The Variety of Grounded Theory: Different Versions of the Same Method or Different Methods. *Socialiniai mokslai*. 4 (70). 7-19. Prieiga per internetą: [https://www.researchgate.net/publication/323643819\\_The\\_Variety\\_of\\_Grounded\\_Theory\\_Different\\_Versions\\_of\\_the\\_Same\\_Method\\_or\\_Different\\_Methods](https://www.researchgate.net/publication/323643819_The_Variety_of_Grounded_Theory_Different_Versions_of_the_Same_Method_or_Different_Methods)
213. Rupšienė, L., Rutkienė, A. (2016). *Edukacinis eksperimentas*. Klaipėda: Klaipėdos universiteto leidykla.
214. Rutkauskienė, S., Gudliauskaitė-Godvadė, J. (2011). Lyčių stereotipai socialiniame darbe su socialinės rizikos šeimomis. *Socialinis darbas. Patirtis ir metodai*, 7(1), 7–87.
215. Samuel B. Bacharach, B. S. (1989). Organizational Theories: Some Criteria for Evaluation. *The Academy of Management Review* 14(4). 496-515. Prieiga per internetą: <http://cenfetelli.net/C525/Bacharach-1989.pdf>
216. Scheier, M. F., Fenigstein, A., ir Buss, A. H. (1974). Self-awareness and physical aggression. *Journal of Experimental Social Psychology*, 10 (3). 264-273.
217. Scheier, M. F., Fenigstein, A. ir Buss, A. H. (1978). Self-consciousness, self-report of aggressiveness, and aggression. *Journal of research in personality*. 12 (2). 133-140.
218. Schildrick, T., MacDonald, R., Furlong, A., Crow, R. (2012). *Are „Cultures of worklessness“ passed down the generations?* Joseph Rowntree Foundation, University of Teeside. Prieiga per internetą: <https://www.jrf.org.uk/sites/default/files/jrf/migrated/files/worklessness-families-employment-full.pdf>

219. Schunk, D. H. (2004). *Learning theories: An educational perspective* (4<sup>th</sup> ed.). Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
220. Simmons, O. (2010). Is That a Real Theory or Did You Just Make It Up? Teaching Classic Grounded Theory. *The Grounded Theory Review*. 9 (2). 15-38. Prieiga per internetą: <http://groundedtheoryreview.com/2010/06/25/is-that-a-real-theory-or-did-you-just-make-it-up-teaching-classic-grounded-theory/>
221. *Socialinis darbas su socialinės rizikos šeimomis: metodinės rekomendacijos*. (2012), Kaunas. Prieiga per internetą: [https://socmin.lrv.lt/uploads/socmin/documents/files/pdf/1362\\_metodines-rekomendacijos.pdf](https://socmin.lrv.lt/uploads/socmin/documents/files/pdf/1362_metodines-rekomendacijos.pdf)
222. Stenberg, J. R., Williams, M. W. (2010). *Educational Psychology*. New Jersey: Merrill.
223. Stiglitz, E. J, Greenwald, C. B. (2015). *Creating a learning society :a new approach to growth, development, and social progress*. New York: Columbia university press.
224. Šalna, R., Sapožnikovas, G., Motiejūtė, G., Šiumeta, M., ir Šalna, R. (2014). *Gaublys. Gamtinė geografija. Vadovėlis 11-12 klasei*. Vilnius: Didakta.
225. Šiaulių naujienos. (2014). *Socialinės rizikos šeimos pačios turi norėti pasikeisti*. Prieiga per internetą: <https://www.15min.lt/naujiena/aktualu/lietuva/socialines-rizikos-seimos-pacios-turi-noreti-pasikeisti-56-453870>
226. Šilutės rajono savivaldybės socialinio darbo su socialinę riziką patiriančiomis šeimomis šilutės rajono savivaldybėje tvarkos aprašas (2018). Prieiga per internetą: <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/b7bdbbe2860a11e8aa33fe8f0fea665f>
227. Šinkūnienė, R. J., Katkonienė, A. (2010). Socialinių darbuotojų profesinės veiklos motyvacijos veiksniai. *Socialinis darbas*. 9 (1). 64-73.
228. Taylor, E. W. (2008). Transformative learning theory. *New Directions for Adult and Continuing Education*. 119. 5-15.
229. Taylor, E. W. (2009). Fostering transformative learning. Iš knygos Mezirow, J., Taylor, E. W. *Transformative learning in practice: Insights from community, workplace and higher education*(p 3-17). San Francisco: Jossey-Bass.
230. Taylor, E. W., Cranton, P. (2012). *The handbook of transformative learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
231. Tappan, M. B. (1998). Sociocultural psychology and caring pedagogy: Exploring Vygotsky's "hidden curriculum. *Educational Psychologist*, 33(1). 23-33.
232. Targamadžė, V., Gudelytė, A. (2015). Skurdo spąstų įveikos galimybės: Vilniaus miesto piniginės socialinės paramos gavėjų atvejais. *Socialinio darbo tyrimai ir aktualijos: tęstinis mokslo straipsnių leidinys*. 3. 232-248.
233. Targamadžė, V., Talkovskytė, J. (2015). Vilniaus miesto socialinės paramos centro socialinio darbuotojo, dirbančio su socialinės rizikos šeimomis, veiklos tobulinimo galimybės. *Socialinio darbo tyrimai ir aktualijos: tęstinis mokslo straipsnių leidinys*. 3. 10-28.
234. Tepulė, E. (2017). *Jack Mezirow transformuojantis mokymas*. Prieiga per internetą: <https://ec.europa.eu/epale/sites/epale/files/jackmezirowstraipsnis.pdf>
235. Teresevičienė, M., Gedvilienė, G., Zuzevičiūtė, V. (2006). *Androgogika*. Kaunas: VDU.
236. The independent. (2017). *Record number of children in care as social services reach „tipping point“*. Prieiga per internetą: <https://www.independent.co.uk/news/uk/home-news/social-care-crisis-uk-children-figures-per-day-a7995101.html>

237. The Observer. (2013). *Benefits in Britain: separating facts from fiction*. Prieiga per internetą: <http://www.theguardian.com/politics/2013/apr/06/welfare-britain-facts-myths>
238. The observer. (2013). *Benefits in Britain: separating the facts from the fiction*. Prieiga per internetą: <http://www.theguardian.com/politics/2013/apr/06/welfare-britain-facts-myths>
239. The Telegraph. (2014). *Social inheritance: does it really dictate your life?* Prieiga per internetą: <http://my.telegraph.co.uk/hammarberg/hammarberg/61/social-inheritance-does-it-really-dictate-your-life/> 2
240. Tight, M. (2007). *Kertinės suaugusiųjų švietimo ir mokymosi idėjos*. Vilnius: Kronta.
241. Tomic, W. (2016). Behaviourism and cognitivism in education. *Psychology, A journal of human behavior*, 30 (3/4). 38-46. Prieiga per internetą: <https://dspace.ou.nl/bitstream/1820/3210/1/BEHAVIORISM%20AND%20COGNITIVISM%20IN%20EDUCATION.pdf>
242. Ubartaitė, I., Mačiulskytė, S. (2018). Kliento stiprybių atskleidimas kaip pagalbos socialinės rizikos šeimoms galimybė. *Į sveiką gyvenimą ir skaidrią būtį Vydūno keliu : 20-oji Vydūno tarptautinė mokslinė konferencija : konferencijos medžiaga*. 58.
243. Vaičiūtė, R., Račkauskienė, S. Perdegimo sindromo prevencija, teikiant paslaugas socialinės rizikos šeimoms. (2018). *Verslas, technologijos, biomedicina: inovacijų įžvalgos : respublikinė mokslinė-praktinė studentų konferencija : straipsnių rinkinys*. 1(9). 554-562.
244. Vaiko teisių kontrolieriaus apžvalga (2018). Prieiga per internetą: <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAK/8253830037cb11e884a38848fe3ec9e2?positionInSearchResults=0&searchModelUUID=53cf4b5f-1a0d-49dc-973a-a34f17ebe8fe>
245. Valatkaitė, V. (2007). *Vyresniųjų paauglių (16-17 metų) asmenybės tapatumo ir savęs vertinimo ypatumai*. Vilnius: VPU.
246. Valstybės Vaiko teisių apsaugos ir įvaikinimo tarnyba prie Lietuvos Respublikos Socialinės apsaugos ir darbo ministerijos. (2018). *Vaiko teisių apsaugos sistemos pertvarka*. Prieiga per internetą: <http://www.vaikoteises.lt/vaiko-teisiu-apsauga/vaiko-teisiu-apsaugos-sistemos-pertvarka/>
247. Valstybės vaiko teisių apsaugos ir įvaikinimo tarnyba prie Socialinės apsaugos ir darbo ministerijos. (2018). *Socialinės paramos šeimai informacinės sistemos (SPIS) duomenų analizė*. Prieiga per internetą: <http://www.vaikoteises.lt/media/file/SPIS%20ataskaita%20sutvarkyta.pdf>
248. Valstybės vaiko teisių apsaugos ir įvaikinimo tarnyba prie Socialinės apsaugos ir darbo ministerijos. (2017). *Socialinės rizikos šeima*. Prieiga per internetą: <http://www.vaikoteises.lt/vaiko-teisiu-apsauga/socialine-rizika/socialines-rizikos-seima.html>
249. Valstybės vaiko teisių apsaugos ir įvaikinimo tarnyba prie Socialinės apsaugos ir darbo ministerijos. (2018). *Socialinės rizikos šeimos 2016*. Prieiga per internetą: [http://vaikoteises.lt/media/file/Statisitika/socialines\\_rizikos\\_seimos\\_2016\\_m.%202.pdf](http://vaikoteises.lt/media/file/Statisitika/socialines_rizikos_seimos_2016_m.%202.pdf)
250. Venkatesh, V., Brown, S. ir Bala, H. (2013). Bridging the Qualitative–Quantitative Divide: Guidelines for Conducting Mixed Methods Research in Information Systems. *Management Information Systems Quarterly*. 37 (1). 21-54.

251. Veugelers, W. (2008) *Education and Humanism*. Prieiga per internetą: <https://www.sensepublishers.com/media/299-education-and-humanism.pdf>
252. Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society*. Cambridge: Harvard University Press.
253. Vilniaus miesto savivaldybės administracija. (2012). *Šeimos įrašymo į socialinių igūdžių stokojančių šeimų, auginančių vaikus, sąrašą ir išbraukimo iš jo tvarkos aprašas*. Prieiga per internetą: <http://www.vilnius.lt/vaktai/GetFile.aspx?DocId=3b1d75d4-5a41-4b67-9715-d003675bf260>
254. Vilniaus miesto savivaldybės socialinių paslaugų centras. (2018). *Pagalbos šeimai skyrius*. Prieiga per internetą: <http://www.spcentras.lt/Pagalbos-seimai-skyrius-707.html>
255. Walker, D., Myrick., F (2006). *Grounded Theory: An Exploration of Process and Procedure*. Edmonton: SAGE.
256. Walls, P., Parahoo, K. ir Fleming, P (2010). The role and place of knowledge and literature in grounded theory. *Nurse Researcher*. 17(4). 8-17.
257. Walsh, I., Holton, A. J., Bailyn, L., Fernandez, W. ir Glaser, B. (2015). What Grounded Theory Is . . . A Critically Reflective Conversation Among Scholars. *Organizational research methods*. 1-19. Prieiga per internetą: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.855.6912&rep=rep1&type=pdf>
258. Watson, B. J., Rayner, R. (1920). Conditioned emotional reactions. *Journal of Experimental Psychology* . 3 (1). 1-14.
259. Webb, A. S. (2006). *Social work in a risk society: social and political perspective*. New York: Palgrave – Macmillan.
260. Weick, E. K. (1995). *Sensemaking in Organizations*. Prieiga per internetą: <https://us.sagepub.com/en-us/nam/sensemaking-in-organizations/book4988#preview>
261. Wikipedia. (2018). *Little Albert experiment*. Prieiga per internetą: [https://en.wikipedia.org/wiki/Little\\_Albert\\_experiment](https://en.wikipedia.org/wiki/Little_Albert_experiment)
262. Wilson, D. (2017). Subculture of poverty. *The International Encyclopedia of Geography: people, the earth, environment and technology*. Prieiga per internetą: <https://online-library.wiley.com/doi/pdf/10.1002/9781118786352.wbieg1085>
263. Wlodkowski, J. R. (2008). *Enhancing adult motivation to learn: a comprehensive guide for teaching all adults*. San Francisco: Jossey- Bass.
264. Wojslawowicz, J. (2005). *Public and private self-consciousness during early adolescence* (daktaro disertacija). Prieiga per internetą: <https://drum.lib.umd.edu/bitstream/handle/1903/2494/umi-umd-2371.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
265. Wolleb, G., Daraio, A. (2009). Regional Challenges in the Perspective of 2020. Regional Disparities and Future Challenges. *A report to the Directorate-General for Regional Policy* . Prieiga per internetą: [https://ec.europa.eu/regional\\_policy/sources/docgener/studies/pdf/challenges2020/regional\\_challenges\\_synthesis.pdf](https://ec.europa.eu/regional_policy/sources/docgener/studies/pdf/challenges2020/regional_challenges_synthesis.pdf)
266. Wood, D., Bruner, J. S. ir Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*.17(2). 89-100.
267. World Childhood foundation. (2014). *Families at risk*. Prieiga per internetą: <http://www.childhood.org/project-reports/families-at-risk/>

268. Zabarauskaitė, R., Gruževskis, B. (2015). Skurdo kultūros apraiškos socialinės paramos gavėjų grupėje. *Filosofija. Sociologija*, 2 (14), 99–112.
269. Zabarauskaitė, R., Gruževskis, B. (2015). *Sisteminis skurdo problemos tyrimas Lietuvoje (Systematic study on poverty in Lithuania)*. Lietuvos socialinių tyrimų centras, Darbo rinkos tyrimų institutas. Kaunas: Lietuvos Caritas.
270. Žalimienė, L., Vosyliūtė, A. (2004). *Skurdo subkultūros ypatumai (Socialinio darbo aspektas)*. *Socialinės grupės: nepritekliaus žymės*. Vilnius: Socialinių tyrimų institutas.
271. Žemaitaitytė, I. (2007). *Neformalusis suaugusiųjų švietimas: plėtros tendencijos dabartinėje Europoje*. Vilnius: MRU.
272. Žibėnienė, G., Stremauskienė, R. (2015) Socialinių darbuotojų, dirbančių su socialinės rizikos šeimomis, įsivardinti profesinės veiklos ypatumai. *Socialinė sveikata. Reabilitacijos technika*. Nr. 1(3). 75-83.
273. Žydžiūnaitė, V., Virbalienė, A. ir Katiliūtė, E. (2006). Grindžiamoji teorija – kokybinė edukologijos tyrimų metodologija. *Pedagogika*. 83.57-63.

## Pagrindinės tyrimo organizavimo charakteristikos. Sudaryta autoriaus, 2018

<i>Tyrimo organizavimo etapai</i>	<i>Duomenų rinkimo šaltinis ir pagrindinės charakteristikos</i>	<i>Naudotas metodas</i>	<i>Data</i>	<i>Informantų skaičius</i>	<i>Tyrimo ciklų skaičius</i>
I-as, atvirasis kodavimas	Suaugusieji socialinės rizikos šeimų nariai (5 iš Vilniaus, 2 iš Šiaulių, 1 iš Vilniaus rajono)	Giluminis nestruktūruotas interviu	2015	8	8
I-as, atvirasis kodavimas	Socialiniai darbuotojai (1 iš Varėnos miesto, 1 iš Alytaus, 1 iš Šiaulių ir 1 iš Klaipėdos)	Giluminis nestruktūruotas interviu	2016	4	4
I-as, atvirasis kodavimas	Ugdytojai (pirmojoje fokus grupėje iš 5 informantų Vilniaus mieste), antroje fokus grupėje 4 Šiaulių miesto suaugę socialinės rizikos veiksnius patiriančių šeimų nariai)	Fokus grupės	2016	9	2
II-as, atrankinis kodavimas	Suaugusieji socialinės rizikos šeimų nariai (5 iš Vilniaus, 3 iš Šiaulių, 5 iš Varėnos)	Giluminis nestruktūruotas interviu	2017-2018	13	13
II-as, atrankinis kodavimas	Ugdytojai (1 iš Vilniaus, 2 iš Šiaulių, 1 iš Kauno)	Giluminis nestruktūruotas interviu	2017	4	4
II- as, atrankinis kodavimas	Suaugusieji socialinės rizikos šeimų nariai ir jų ugdytojai natūralioje aplinkoje (individualus – 2 šeimos narių ir grupės – 8)	Stebėjimas	2017	10	2
III-as, teorinis kodavimas	15min.lt straipsnis „Socialinės rizikos šeimos pačios turi norėti pasikeisti. „Socialinis darbas su socialinės rizikos šeimomis: metodinės rekomendacijos“ 2012, Kaunas	Literatūros analizė, atmintinių rūšiavimas ir atmintinių rašymas	2018	2	2
IV-as, atmintinių rašymas ir teorinis kodavimas	Teoriniai kodai ir atmintinės	Atmintinių rūšiavimas ir atmintinių rašymas	2018	-	-
Iš viso:				51	35



## Duomenų transkribcijų epizodai (pavyzdys)

R: „tai yra labai sunkus darbas, aš net kartais rimtai pagalvoju grįžti į mediciną, rimtai (juokiasi). Ateina asmenys, kurie yra visai nemotyvuoti ir šitas dalykas yra sunkiausia dirbti kai jie nemotyvuoti“. V: „sunkiausia yra kuomet stengiesi kažką padėti, padaryti, patarti, o žmonės nieko nedaro, niekur nesikreipia ir turi viską pats padaryti....darai, o jiems viskas vienodai“. R: „Toks vaizdas, kad tau labiau to reikia“. Tyrėjas: „Gal galime plačiau tai aptarti, pridėkite iš savo pozicijų“. R: „Ne, ta sistema yra dirbtinai pritraukta, jeigu būtų taip, kaip dirbome anksčiau prieš tą valstybinį darbą, NVO organizacijoje, su tomis pačiomis šeimomis, nes tai buvo kas kita, jos turėjo pasirinkimą, visada galėjo eiti tada, kada nori ir jos pačios pykdavo, buvo baisu pasakyti, kad norime išbraukti iš programos, jie pykdavo, nes norėdavo ir toliau gauti paslaugas, o dabar sistema yra pritraukta, žmonės eina kaip į lažą, pyksta, kam čia dabar viso to reikia, kodėl jiems ir ta dirbtina sistema padaro patį blogą darbą su soc. rizikos šeimomis. Jeigu būtų, kad žmogus galėtų, matytų, jog savo noru jam padės spręsti problemą, sąmoningas dalykas, tai ir rezultatas yra. Mes per keturis metus turėjom daug sėkmingų atvejų (išteka, priklausomybės baigiasi). Žmonės toje sistemoje buvo patys suinteresuoti spręsti problemas, o dabar valstybiniame sektoriuje to nėra. Dabar turi kaip policininkas eiti“. V: „ir prašyti, kad priimtų pagalbą“ R: „Darbas buvo įdomesnis, nes galėjai daug plačiau žmogui padėti, o dabar yra kaip robotuko funkcijos, tas darbas monotoniškas rutiniškas ir neįdomus....“ Ž: „Man šis darbas yra emociškai sunkus, nes vis tiek nori padėti, kaip kolegos sako, o pagalbos nepriima, o tu labai nori, kad jiems viskas būtų labai gerai ir tada pergyveni...per savo prizmę viską vertini, priimi ir reaguoji, reiktų atsiriboti, anksčiau ar vėliau „skurą“ užsiauginsime“.

Tyrėjas: „manote, kad tai padeda darbui? „Skuro“ užsiauginimas?“ Ž: „tu turi užsiauginti kažkiek...“ V: „lengviau pradėti žiūrėti į viską, situacijas, galvoji, kad taip yra ir niekas nepasikeis...“ R: „bet mes niekada nežiūrime į tai, V, juk kai tik nueinam – ir apsiverkiame ir visai kaip...“ V: „taip taip, vis tiek ir susinervinam jei kažką ne taip randi, o jie juk daro ne taip kaip turi...“ R: „ta „skura“ neužiaugina“. E: „Empatija daro meškos paslaugą, jei perauga į asmeniškumus“. R: „tai kenkia pačiam ugdomajam, nes tu negali visko daryti už jį. Nors jie ir yra vartotojiški.“ „tu privalai daryti, nes man viskas priklauso, o aš piršto nepajudinsiu... Empatija yra viena, bet kliento gyvenimas yra jo gyvenimas ir jis yra atsakingas“.

Tyrėjas: „Kokiu būdu vyksta šis procesas, Jūsų darbo su šeima, jei žiūrėti iš praktinės pusės?“

R: „Nėra stebuklingo įrankio ir būdamas toks pats su visais ugdomaisiais tu gali nepasiekti savo tikslų, nes vienas yra gynybiškas, neigia problemą ir jeigu yra ta gynyba, visi keliai darbui yra užkirsti ir tu nepasieksi nieko. Viskas priklauso ne tik nuo darbuotojo, čia svarbios abi pusės. O tų kelių yra labai daug ir tai nėra vienas įrankis“. E: „Paantrinau R, kad žmogui reikia nesmerkimo, jeigu žmogui reikia pagalbos – tu jam padedi, iki tam tikros ribos. O kodėl va to reikia? Kai supranti tuos dalykus ir bandai šių žmonių nemoralizuoti, jie labiau atsiskleidžia ir leidžia tau padėti. Galbūt žmonės ir nepasikeitė iš esmės, tačiau ta situacija pagerėjo. Būtent manau dėl to artimo bendravimo. Trūko manau dar laiko ir gerėjimas yra

dinamiškas, tačiau po truputi“. V: „Buvo pas mane šeima labai gynybiška, pas ją buvo viskas gerai, tačiau kai sužinojo, kad laukiuosi – atsivėrė, tačiau taip atsivėrė, nesitikėjau tokio dalyko, tačiau labai nustebino ir labai džiaugiuosi“. Ž: „Aš tai sakyčiau, kad labai svarbu pasitikėjimas ir motyvacija....“

Tyrėjas: „O koks atvejis ir įvykis parodo?“

Ž: „Stengiuosi būti savimi, būnu tiesmuka ir tai vaikams patinka. Pavyzdžiui, žaidžiame edukacinius žaidimus ir tu nebijai parodyti, kad tau vaikas kiaušę pakišo ir tu sureaguoji kaip jie sureaguotų ir kai tu būni savimi, vaikai tai mato ir labai vertina, tokiu būdu kontaktą ir pasitikėjimą gali užmegzti. Dažnesnis pasiteiravimas kaip tu jautiesi, paklausimas taip pat labai padeda. Matai, kad vaikų elgesys keičiasi, eina link pasikeitimo.“

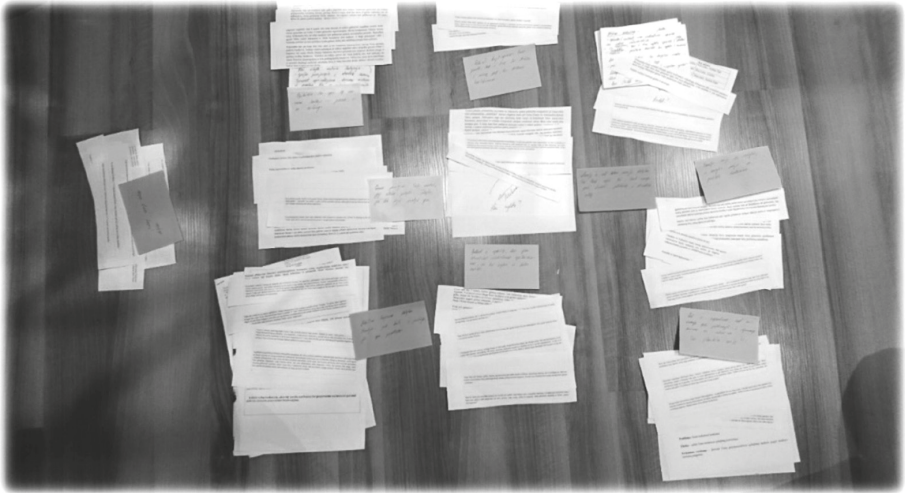
„Su darbuotoja bendrauju mažai. Viską tvarkausi savarankiškai. Žinau, kad galiu kreiptis pagalbos, tačiau jiems jos nereikia. Žinau, kad galiu kreiptis visada ir visais klausimais, tačiau kreipiuosi retai. Daug padeda mama. Nesikreipiu. Darbuotojas nieko nesiūlo, žinau ką turiu daryti pagal vaiko teisių specialistus. Į darbuotojas kreipiasi visais klausimais, net nori išsibraukti iš rizikos sąrašų, nes darbuotojos padeda dieną/naktį. Patiko mamoms organizuojama grupė. Dukra vaikšto pas psichologę ir dabar verkia, nes ji išėina į dekreto.“

	Gerai būtų, kad dažniau pasidomėtų kaip mums sekasi telefonu, gal reikia kokios nors pagalbos, nes dažnai negaliu pasiskambinti, o nueiti toli, nepatogu...gal reiktų į seniūniją tada eiti.
	Neenorėčiau, kad ateitų daug žmonių, man svarbu, kad pašnekėti maloniai apie man rūpimus klausimus, kad pabendrauti tiesiog. Santykis, kad geras būtų.
	Aš kai kalbėdavomės su socialine darbuotoja, kur anksčiau buvo – sakau pažiūrėkite, čia vaikas namie negerai, tėvai geria, neprižiūri, o jie neturisocialinio, tai sako – rašykite skundą į savivaldybę...o prie ko čia ta savivaldybė, kam man tas skundas, aš juk pasakiau specialistui, o kas pasikeitė? Daug tokių šeimų, bet niekas nekreipia dėmesio...
	Svarbiausia, kad būtų santykis, kad galėtume pašnekėti nuoširdžiai, padėtų suprasti problemą, kaip jas spręsti, nes žinote kaip su vaikais, atrodo darbai, dirbi, o jie sau, visokios problemos ir su mokslais ir su draugais r man sunku...manau, kad neturėtų būti toks formalus darbas, labiau turėtų būti kaip draugė, patarėja...ir mane apskritai stebina toks darbas, ką jie ten gali padėti jei sako, žinau, tu turi daryti taip ir taip, o vaikas apsisukęs tik nusijuokia ir nueina, čia turėtų būti artimesnis santykis su visais, kaip galima padėti per 2 minutes per mėnesį? Koks čia psichologinis palaikymas?
	Dar galvoju, o kas padeda toms kitoms šeimoms, kur mažos pahamos, kur tikrai nežino kur kreiptis ir ką daryti, kodėl joms niekas nenori padėti? Daug tokių šeimų yra...ir dar kur tėvai geria ir nežiūri vaikų...pažiūrėkit vakare ką vaikai daro arba tėvai kur pakrūmėse...ką, jiems nereikia padėti?
	Anksčiau kabinete ten seniūnijoje būdavo daugiau žmonių, tai ką ten pakalbėsi kai šalia klausosi?namuose tai ašku, galima ramiai atsisėsti ir kalbėti arba kaip pas psichologą kabinete
	labai gerai būtų, kad darbuotoja užeitų ilgesniam laikui, pakalbėti, padėti, juk yra tų rūpimų klausimų visokių, tik ne kolidoriuje aptarinėti stovint aišku...juk socialinis darbuotojas kaip psichologas, gali padėti bendraudamas, o man būna reikia tokio pokalbio, nes anksčiau ir privačiai ėjome pas psichologą
	žinote, labai būtų gerai, kad apskritai žmonės, kurie dirba su mumis dirbtų ir su tomis šeimomis, su kuriomis reikia dirbti, nes yra tokių šeimų, kurios geria, bet niek su jomis nedirba, vaikų gaila, aš sakau dirbkite su jomis, o jie sako, tai rašykite skundą, o kodėl aš turiu rašyti jei pasakiau? Juk čia ne mano darbas...arba vaikus paima atiduoda, paima atiduoda, tai ar ne geriau, kad liktų su giminėmis?

## Atvirojo kodavimo metu atlikto kodavimo epizodas

Epizodas	Indikatorius/kodas	Kategorija
„Man taip susiklostė gyvenimo aplinkybės, turėjau vieną žmogų, kuris studijavo socialinį darbą“. Tyrėjas: „Ar galima sakyti, kad kito žmogaus pavyzdys lėmė, kad pasirinkote būtent šį darbą?“ Ž.,„taip“, šituo konkrečiu atveju, buvo taip, kad žmogus buvo visiškame dugne, jis pats išlipo iš dugno, susitvarkė savo gyvenimą, su problemomis ir dar pradėjo studijuoti ir padėti kitiems, kuriems to reikėjo. Jis buvo alkoholikas, tada priklausė socialinės rizikos grupei, dabar nebe“.	žmogaus pavyzdžio nulemtas darbo pasirinkimas	Ugdomojo darbo idealizavimas
Konsultanto pateikia informacija paremtą savo turimomis žiniomis bei patirtimi („dažniausiai vaiko teisės atsižvelgia į pokyčius, kuriuos galima įrodyti, kad kažkas paliudytų ką Jūs darėte ir kaip darėte, kad situacija keistųsi. Svarbu, kad gautumėte atsakymus į klausimus, kurie Jums kelia nerimą ir kad fizinė aplinka būtų nepavojinga. Vaiko tyčinio sužalojimo galimybė yra, tai Jums svarbu suprasti ir taip gali atrodyti žmonėms, kurie vykdo tyrimą, tačiau jei taip yra, Jums svarbu pagalvoti iki kito karto, ką galima būtų daryti kitaip, kad ateityje tai nesikartotų“).	asmeninės patirties patrauklumas	
Konsultantė pasako, kad yra patenkinta pokalbio baigtimi, pasidžiaugia, kad pavyko per trumpą laiką sutarti dėl tolimesnių veiksmų. Pabrėžiama, jog svarbu, kad tėvai norėtų pokyčių, antraip situacija nesikeis. Nauda konsultantui – pasiektas teigiamas susitarimą.	pasitenkinimas	
„Aš prieš tai dirbau globoje, su suaugusiaisiais, ne su rizika, mano sena svajonė buvo dirbti su vaikais našlaičiais. Kai įstojau į universitetą – nusprendžiau dirbti būtent SOS kaime ir kai pasitaikė galimybė, dalyvavau konkurse, vėliau pakvietė dirbti padalinyje su socialinės rizikos šeimomis. Dirbau su vaikais dienos centre taip pat. Anksčiau darbas medicinos srityje, visos tos injekcijos, vaistai, buvo per siaura, norėjosi žmonėms padėti labiau...Išėjau iš medicinos, pradėjau studijuoti universitete, o darbas pats patiko todėl, kad jame labai daug kūrybos, visiškai priešingai nei slaugytojos darbas, labai plačiai gali žmogui padėti ir esi labai lanksti.“	Svajonė dirbti su vaikais	
„Aš baigiau mokslus ir sužinojusi apie socialinės rizikos šeimų bėdas, ryžausi Joms padėti“ „mane kažkas iš vidaus labiausiai traukė šį darbą dirbti, su žmonėmis su vaikais.“	siekių padėti kitiems	savirealizacija
„Išėjau iš medicinos, pradėjau studijuoti universitete, o darbas pats patiko todėl, kad jame labai daug kūrybos, visiškai priešingai nei slaugytojos darbas, labai plačiai gali žmogui padėti ir esi labai lanksti.“	darbo kūrybiškas ir lankstus pobūdis	patrauklumas
„Šis darbas mane sužavėjo tuo, kad tai nėra teorinis darbas, bet darbas kuomet žinias gali sieti su praktika. Darbas kuomet labiausiai jaučiamas ryšys tarp teorijos ir praktikos. Kai rinkausi ką studijuoti, būtent ir norėjau, kad tai būtų darbas, kuri mėgčiau dirbti. Šiame darbe yra įprasminamas mano poreikis.“	teorijos ir praktikos prasmingas ryšys	

**Teorinis atmintinių rūšiavimas.**



## Tyrimo lauko užrašai (pavyzdys)

**„Kas vyksta proceso metu?** Atvykę vyras ir žmona pakviečiami į atskirą patalpą, supažindinami su susitikimo tikslais, klausiami apie dalyvių lūkesčius. Ugdytojas pasiteirauja apie tai kaip jaučiasi, su kokiais sunkumais susiduriama bendraujant su vaiku. Klausiami ko tikimasi iš susitikimo ir koku būdu, jų manymu būtų galima jiems padėti, ką jie tikisi išmokti. Atrodo, kad procesas vyksta dialogo pagrindu, dalyviai skatinami pasisakyti ir reflektuoti į pateiktą informaciją, apsvarstyti galimybes gautas žinias pritaikyti praktikoje, klausiami kaip jie galėtų atlikti konkrečius veiksmus.

Už procesą yra akivaizdžiai atsakingas ugdytojas, jis kontroliuoja pokalbio seką ir nukreipia turinį atitinkama linkme. Tiesiogiai skatina kitus dalyvius įsitraukti, siekia suinteresuoti. Dalyviams tenka antraplanis vaidmuo, pakankamai pasyviai reflektuoti į gautą informaciją, abejojant galimybę gautas žinias pritaikyti praktikoje. akivaizdžiai pokalbis palaikomas ugdytojo iniciatyva.

Ugdytojas reaguoja į klausimus, bando į juos atsakyti. Klausia ar tokio atsakymo tikėjosi? Pagrindinis dėmesys kreipiamas į galimas veiksmų projekcijas ateityje, siekiant sutvirtinti galimybes susigražinti vaikų globą. Šeimos nariai reiškia savo emocijas, pasakodami savo situaciją graudinasi. Ugdytojas įvardino, kad jis supranta jų jausmus...siūlo pagalvoti apie tai, kas jiems galėtų leisti nusiraminti. Įvardinti tai, kas jų manymu, gali pakeisti situaciją: „ką galėtumėte padaryti, kad taip nesijaudintumėte? Pagalvokime ką galime padaryti...“

Manau, kad stebėjimo procesas buvo pakankamai informatyvus, turėjau galimybę pamatyti vykstant skirtingus dalykus, akivaizdu, kad sąveika abipusė.“

**Iškilusios grindžiamosios teorijos elementų apibendrinimas.**

Kas vyksta tiriamojo proceso metu?	Pagrindinės sąvokų sritys (bloakai)	Pagrindinės charakteristikos (sąvokos)	Kategorijos
Privestinis ugdymo proceso dalyvių dalyvavimas sprendžiamas įtraukiančio santykio pagalba	Emocijų parametrai	Emocinis neatitikimas	Atmetimo ciklas
		Santykio neatitikimas	
		Turinio neatitikimas	
	Turinio parametrai	Informacijos neatitikimas	Nukreipiantis sąmoningumas
		Emocinis atspindėjimas	
		Santykio ir turinio (poreikio) atspindėjimas	
	Santykio parametrai	Asmenybės atspindėjimas	Rezultatas
		Vertybinis lūžis	
	Asmens atspindėjimo parametrai	Pokytis	Dinamikos ašis
	Informacijos trukdžių parametrai	Rigidiškumas	
		Teigiamas kryptingumas	
	Neigiamas kryptingumas		

MYKOLO ROMERIO UNIVERSITETAS

**Rimvydas Augutavičius**

ĮTRAUKIANTIS SANTYKIS SOCIALINĖS  
RIZIKOS VEIKSNIUS PATIRIANČIŲ ŠEIMŲ  
NARIŲ NEFORMALIOJO UGDYMO(SI)  
PROCESE: GRINDŽIAMOJI TEORIJA

Daktaro disertacijos santrauka  
Socialiniai mokslai, edukologija (07S)

Vilnius, 2019



Disertacija rengta 2014–2018 metais, ginama Mykolo Romerio universitete pagal Vytauto Didžiojo universitetui su Klaipėdos universitetu, Mykolo Romerio universitetu, Vilniaus universitetu Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro 2011 m. birželio 8 d. įsakymu Nr. V-1019 suteiktą doktorantūros teisę (Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro 2017 m. liepos 17 d. įsakymo Nr. V-574 redakcija).

**Mokslinis vadovas:**

doc. dr. Tomas Butvilas (Mykolo Romerio universitetas, socialiniai mokslai, edukologija – 07S)

Daktaro disertacija ginama Klaipėdos universiteto, Mykolo Romerio universiteto, Vilniaus universiteto, Vytauto Didžiojo universiteto edukologijos mokslo krypties taryboje:

**Pirmininkė:**

prof. dr. Valdonė Indrašienė (Mykolo Romerio universitetas, socialiniai mokslai, edukologija – 07 S).

*Nariai:*

doc. dr. Rita Raudeliūnaitė (Mykolo Romerio universitetas, socialiniai mokslai, edukologija – 07 S);

prof. habil. dr. Vilija Targamadžė (Vilniaus universitetas, socialiniai mokslai, edukologija – 07 S);

prof. habil. dr. Margarita Teresevičienė (Vytauto Didžiojo universitetas, socialiniai mokslai, edukologija – 07 S);

doc. dr. Lolita Vilka (Rygos Stradinio universitetas, Latvijos Respublika, humanitariniai mokslai, filosofija – 01 H).

Daktaro disertacija bus ginama viešame edukologijos mokslo krypties tarybos posėdyje 2019 m. balandžio 19 d., 13.00 val. Mykolo Romerio universitete, I-414 aud.

Adresas: Ateities g. 20, 08303 Vilnius.

Daktaro disertacijos santrauka išsiųsta 2019 m. kovo 19 d.

Daktaro disertaciją galima peržiūrėti Lietuvos nacionalinėje Martyno Mažvydo bibliotekoje bei Klaipėdos universiteto, Mykolo Romerio universiteto, Vilniaus universiteto ir Vytauto Didžiojo universiteto bibliotekose.

ĮTRAUKIANTIS SANTYKIS SOCIALINĖS RIZIKOS VEIKSNIUS PATIRIANČIŲ  
ŠEIMŲ NARIŲ NEFORMALIOJO UGDYMO(SI) PROCESE: GRINDŽIAMOJI  
TEORIJA

SANTRAUKA

**Temos aktualumas.** Lietuvoje, remiantis Lietuvos Respublikos Statistikos departamento duomenimis, 2018 metų birželio pabaigoje buvo 9786 socialinės rizikos veiksniais patiriančios šeimos, kuriose augo per 18 415 vaikų. Socialinės rizikos veiksniais patiriančiose šeimose augančių vaikų skaičius bendrojoje šalies vaikų populiacijoje sudaro net 3,7 procentus. Šių šeimų suaugusiesiems nariams, remiantis Lietuvos Respublikos teisės aktais, yra organizuojamos neformaliojo ugdymo veiklos, kurių tikslas – diegti socialinius ir tėvystės įgūdžius, keisti suaugusiųjų, atsakingų už vaikų priežiūrą šeimoje, elgesį bei vertybines nuostatas.

Remiantis socialinių paslaugų informacinės sistemos (SPIS) 2018 metų analizės duomenimis, per 2017 metus į socialinės rizikos veiksniais patiriančių šeimų registrą buvo įtrauktos 2292 naujos šeimos, o išbrauktos – 2157 šeimos. Tačiau tik 39 procentai iš visų šeimų, kurios 2017 metais buvo išbrauktos iš šio šeimų registro, buvo išbrauktos dėl to, kad išnyko įtraukimo į jį priežastys. Likusios šeimos buvo išbrauktos dėl to, kad išsikėlė gyventi į kitą savivaldybę, tėvams buvo neterminuotai apribota valdžia ir vaikui steigta nuolatinė globa arba vaikai sulaukė pilnametystės. Remiantis prieinamais statistiniais duomenimis, tik 8,6 proc. iš visų suaugusiųjų socialinės rizikos veiksniais patiriančių šeimų narių per metus pasiekia reikšmingų ugdymo(si) rezultatų. Dėl tokių socialinės rizikos veiksniais patiriančių šeimų atsirado poreikis kelti klausimą, kas vyksta šių šeimų suaugusiųjų ugdymo proceso metu ir kodėl taikomos intervencinės strategijos nėra efektyvios?

**Temos iširtumas.** Nors šeimos socialinės rizikos raiškos fenomenas yra pakankamai išsamiai tirtas ir aptartas mokslinėje literatūroje, tačiau, vertinant prieinamus mokslinės literatūros šaltinius, matyti, kad į šio reiškinio taikomas intervencines strategijas retai žiūrima kaip į organizuotą neformaliojo ugdymo procesą. Socialinių darbuotojų, atvejo vadybininkų ir kitų su šeimomis dirbančių specialistų intervencijos labiau suvokiamos kaip skurdo mažinimo, psichologinio ir socialinio konsultavimo strategijos, kurios galėtų padėti spręsti asmens ir šeimos problemas. Socialinės rizikos faktorių raišką šeimos ir asmens aplinkoje, taip pat skirtingus jos aspektus ir bruožus nagrinėjo įvairūs mokslininkai. Vieni autoriai tyrė socialinės rizikos veiksniais patiriančių šeimų padėtį Lietuvoje, analizavo jų demografines, socialines ir psichologines charakteristikas (Augutavičius, Sadauskas, 2017), (Gudžinskienė, Augutavičius, 2018), (Brindzaitė, 2009). Yra atlikta tyrimų, kuriuose buvo aptarta, kaip taikomos intervencinės strategijos, dirbant su socialinės rizikos veiksniais patiriančiomis šeimomis (Gudžinskienė, Augutavičius, Višnevskienė 2016), (Targamadžė, Talkauskytė, 2015), taip pat analizuota socialinės rizikos veiksniais įtaka socialinės įtampos raiškai (Kondrotaitė, 2007). S. Rutkauskienė ir J. Gudliauskaitė-Godvalė (2011) bei J. Pivorienė ir R. Viktoravičienė (2014) yra atlikusios mokslinius tyrimus apie lyties ir socialinės

rizikos veiksnių raiškos sąsajas. D. Budrytė ir J. Krasnauskienė (2017) nagrinėjo socialinių darbuotojų bendravimo įgūdžių svarbą, dirbant su socialinės rizikos veiksnius patiriančiomis šeimomis. R. Vaičiūtė ir S. Račkauskienė (2018) yra nagrinėjusios socialinių darbuotojų, dirbančių su rizikos veiksnius patiriančiomis šeimomis, atsparumą neigiamam aplinkos poveikiui. G. Žibėnienė ir R. Stremauskienė (2015) yra apžvelgusios socialinių darbuotojų, dirbančių su socialinės rizikos veiksnius patiriančiomis šeimomis, veiklos ypatumus. S. Mikulionienė ir L. Žalimienė (2005) bei A. Vosyliūtė (2004) yra analizavusios socialinės atskirties reiškinių šalies visuomenėje, V. Targamadžė ir A. Gudelytė (2015) – nagrinėjusios skurdo „spąstų“ reiškinį. Z. Bajoriūnas (2004) yra aptaręs šeimos vaidmenį vaiko socializacijos procese, tėvų švietimo problematiką. V. Gudžinskienė ir R. Gedminienė (2011) gilinasi į vaikus, kurie auga alkoholio vartojimo problemų turinčiose šeimose, patiriamus psichologinius, socialinius ir mokymosi sunkumus. V. Gudžinskienė, A. Railienė (2012) yra apžvelgusios socialinių įgūdžių ugdymo ypatumus, R. Augutavičius, Ž. Barkauskaitė – Lukšienė ir V. Gudžinskienė (2013) – aptarę nepilnamečių, augusių socialinės rizikos šeimose ir atliekančių bausmę pataisos namuose, gyvenimo būdo šeimoje ypatumus. V. Ivanauskienė (2012) yra analizavusi tapimo socialinės rizikos šeima aspektais. I. S. Mačiulskytė (2018) yra tyrusi socialinės rizikos veiksnius patiriančių šeimos narių stiprybių panaudojimo galimybes. A. Petkutė ir J. Kasnauskienė (2010) analizavusios socialinių įgūdžių programų poveikį suaugusiems socialinės rizikos veiksnius patiriančių šeimų nariams. R. Raudeliūnaitė ir J. Sadauskas (2016) yra tyrę socio-educacinės pagalbos vaikams iš jų šeimoms aspektus. E. E. Baker – Jamieson (2016) atliktame tyrime siekė apžvelgti įgalinimo strategijas socialinės rizikos veiksnius patiriančių šeimų tėvams. A. Ringgaard (2012) savo tyrimuose akcentuoja socialinių įpročių, gyvenimo būdo ir kompetencijų paveldimumą. D. Burton (1997) išryškino kontekstinius paauglių raidos socialinės rizikos veiksnius, kuriuos jie patiria šeimos aplinkoje. R. L. Jarret (1997, 1999) atliko etnografinį tyrimą, kuriame apibūdino socialinio „atsparumo“ (angl. *social resilience*) kompetencijas, atsirandančias aplinkoje dėl socialinės rizikos veiksnių. E. Laursen ir S. Birmingham (2003) tyrė suaugusiųjų, patiriančių socialinės rizikos veiksnius, raidą. M. Black, H. Raymond ir kt. (2002) yra aprašę vaikų nepriežiūros problemas, kylančias socialinės rizikos veiksnius patiriančiose šeimose. Kaip vienas iš bandymų generuoti praktines rekomendacijas dirbant su socialinės rizikos veiksnius patiriančiomis šeimomis, yra „Socialinis darbas su socialinės rizikos šeimomis: metodinės rekomendacijos“ (2012). Tačiau nepavyko rasti išsamių tyrimų ir mokslinių publikacijų, kuriose būtų aptariamas suaugusiųjų socialinės rizikos veiksnius patiriančių šeimų narių neformalusis ugdymas, kaip sistemiskai ir nuosekliai organizuojamas procesas.

**Tyrimo mokslinė problema** – socialinės rizikos veiksnių raiška bei strategija šeimos aplinkoje nėra pakankamai tirtos neformaliojo ugdymo proceso kontekste, todėl nėra patikimų mokslinių duomenų, tyrimų, kurie galėtų aiškinti šį fenomeną. Nėra duomenų apie intervencinių strategijų, taikomų dirbant su suaugusiais socialinės rizikos veiksnius patiriančių šeimų nariais, kaip kompleksiško ir organizuoto proceso, analizės. Pats reiškinys nėra pakankamai moksliskai ištirtas ir konceptualizuotas.

**Tyrimo objektas:** suaugusiųjų socialinės rizikos veiksnius patiriančių šeimų narių neformaliojo ugdymo procesas.

**Disertacijos darbo tikslas:** iškelti empiriniais duomenimis grįstą teoriją, kuri padėtų suprasti suaugusiųjų socialinės rizikos veiksnius patiriančių šeimų narių neformaliojo ugdymo procesą.

**Tyrimo uždaviniai:**

1. Atskleisti pagrindinę suaugusiųjų socialinės rizikos veiksnius patiriančių šeimų narių neformaliojo ugdymo proceso problemą, kurią šio proceso metu siekiama spręsti.
2. Atskleisti pagrindinę suaugusiųjų socialinės rizikos veiksnius patiriančių šeimų narių neformaliojo ugdymo proceso kategoriją, kuri apibūdina, kaip yra sprendžiama pagrindinė problema.
3. Paaiškinti, kaip neformaliojo ugdymo procese yra įgyvendinama, valdoma ir sprendžiama (angl., *processed, managed and solved*) (Walsh ir Holton 2017) pagrindinė suaugusiųjų neformaliojo ugdymo problema.
4. Atlikti iškilusios grindžiamosios teorijos formaliąją abstrakciją, pagrindinius jos parametrus analizuoti kitų suaugusiųjų ugdymo paradigms kontekste.

**Tyrimo metodologija.** Siekiant atlikti suaugusiųjų socialinės rizikos veiksnius patiriančių šeimų narių neformaliojo ugdymo proceso tyrimą buvo pasitelkta klasikinės grindžiamosios teorijos tyrimo prieiga (Glaser ir Strauss, 1967), kuri yra universali ir savo pobūdžiu nėra nei kokybinė, nei kiekybinė (Glaser, 1978), (Glaser, 1992). Ji moksliniuose tyrimuose gali būti taikoma analizuojant tiek kiekybinius, tiek ir kokybinius duomenis arba abiejų duomenų grupių kombinacijas. Klasikinė grindžiamoji teorija pasižymi savitu stiliumi – atliekant tyrimą yra atsiribojama nuo išankstinių nuostatų ir teorinių įsitikinimų, nekeliama tradicinių hipotezių, tyrėjas privalo būti „teoriškai jautrus“ ir, naudodamasis šios teorijos principais, iš empirinių duomenų sukurti teoriją (Holton ir Walsh, 2017). Konkrečios tyrimo srities empirinių duomenų apibendrinimas ir jų aiškinimas grindžiamojėje teorijoje yra esminis šios teorijos bruožas (Glaser, 1978). Tyrimas pradedamas nuo empirinių duomenų rinkimo: tuo pačiu metu jos analizuojant bei sprendžiant, kokių duomenų reikia kitam tyrimo ciklui. Geriausiai tyrimo strategiją apibūdina nuolatinės lyginamosios analizės principas: tuo pačiu metu duomenys yra renkami, analizuojami, koduojami (konceptualizuojama) ir sprendžiama, kokių duomenų reikia toliau vykdant tyrimą (teorinė atranka). Viso tyrimo metu rašomos atmintinės, vėliau šios atmintinės analizuojamos, atlikta jų analizė yra pasitelkiama rašant teoriją. Taikant klasikinės grindžiamosios teorijos socialinio tyrimo metodiką, teorija yra ne kuriama, o iškeliama (angl., *discovered*) iš empirinių duomenų, nuosekliai taikant griežtus grindžiamosios teorijos tyrimų strategijos reikalavimus (Glaser, 1992).

Tyrimas buvo atliekamas keliais tarpusavyje susijusiais etapais:

- Teorinė atranka ir atvirasis kodavimas, kurio metu iškyla centrinė kategorija, aiškinanti svarbiausią tiriamojo fenomeno problemą.
- Teorinė atranka ir atrankinis kodavimas, kurio metu atrenkami tik tie duomenys, kurie yra susiję su iškilusia centrine kategorija ir jos komponentais.
- Teorinė atranka ir teorinis kodavimas, kai rūšiuojamos gautos sąvokos, kategorijos ir atmintinės apie jas bei rašomos naujos atmintinės apie tai, kas daroma, yra formuojama iškilusios grindžiamosios teorijos struktūra.

- Grindžiamosios teorijos rašymas ir jos validavimas, ją lyginant bei siejant su kitomis egzistuojančiomis teorijomis.

Apibendrinant reikia pasakyti, kad, siekiant laikytis principinio klasikinės grindžiamosios teorijos reikalavimo, norint išlikti objektyviu ir netaikyti išankstinio vertinimo ar žinojimo, įvairių teorijų, autorių darbų ir tyrimų, aiškinančių suaugusiųjų ugdymo ir mokymosi sritį, nuspręsta pirmajame mokslinio tiriamojo darbo etape jų nenagrinėti. Tačiau vėliau, gavus iškilusios teorijos duomenis, jie buvo lyginami su egzistuojančiomis teorijomis bei mokslininkų darbais, vertinant tai, kaip nuolatinį duomenų lyginimo procesą, siejami tarpusavyje ir rengti apibendrinimai bei teikiamos įžvalgos.

Atliekant tyrimą buvo naudojami tokie duomenų rinkimo šaltiniai: giluminis interviu, stebėjimas, fokus grupės, antrinių duomenų šaltinių analizė (literatūra), tyrėjo atmintinės ir užrašai.

**Tyrimo mokslinė vertė** – iškilusi grindžiamoji teorija, atskleisdama neformaliojo ugdymo proceso pagrindinį rūpestį, centrinę kategoriją ir visus iškilusių elementų tarpusavio ryšius, pateikia atsakymą į tai, ko nežinome apie socialinės rizikos veiksmus patiriančių suaugusiųjų šeimos narių ugdymą. Tyrimo metu iškilusi grindžiamoji teorija buvo abstrahuota pagrindinių suaugusiųjų ugdymo teorijų atžvilgiu, todėl ji pateikia aukšto formalizavimo lygio pagrindą moksliskai aiškinant neformaliojo ugdymo proceso metu vykstančius reiškinius.

**Praktinė tyrimo vertė** – empiriniais duomenimis grįstos naujos teorijos apie socialinės rizikos veiksmus patiriančių šeimos narių neformaliojo ugdymo procesą pateikimas. Pagrindinis grindžiamosios teorijos kokybinis aspektas (kartu jos validumas ir reprezentatyvumas) yra jos praktinis pritaikomumas. Taigi praktikai, naudodamiesi iškilusia grindžiamąja teorija, galės organizuoti ugdymo procesą, remdamiesi ne teorinėmis, o konkrečiomis, moksliskai pagrįstomis, praktinėmis rekomendacijomis.

Vadovaudamiesi šiomis rekomendacijomis specialistai galės efektyviau organizuoti ugdymo procesus, numatyti reikiamas priemones ir sąlygas sėkmingam ugdymo procesui, taip pat turės galimybę įvertinti ir mažinti charakteristikas ir procesus, darančius neigiamą įtaką. Praktikai, susipažinę su grindžiamąja teorija ir šiuo tyrimu, geriau supras reiškinį, kurį jie patiria kiekvieną dieną, galės apmąstyti ir transformuoti savo praktiką pagal teikiamas rekomendacijas. Tyrimo metu išryškėjęs poreikis ugdymo procese kaip lygiaverčiams subjektams dalyvauti ugdytojui ir ugdytiniui, abiem mokytis iš patirties pasitelkus kritinį mąstymą bei išmoktas pamokas įtvirtinti praktikoje, turi skatinti praktikus nebijoti ir bandyti įvairias naujas strategijas.

**Disertacinio darbo struktūra:** pratarinė, įvadas, tyrimo metodologinė dalis, tyrimo rezultatų dalis, tyrimo teorinė dalis, išvados ir rekomendacijos, literatūros sąrašas, priedai. Darbo apimtis: 196 puslapių; 24 paveikslai, 3 lentelės, 6 priedai, panaudoti 273 literatūros šaltiniai.

### **Disertacijos turinio apžvalga**

*Pirmas skyrius.* Šioje darbo dalyje buvo analizuojamos ir gryninamos pagrindinės sąvokos susijusios su tyrimo objektu. Siekiant aiškumo visame moksliniame darbe, nuspręsta aptarti socialinės rizikos veiksmus patiriančios šeimos ir suaugusiųjų jos narių, atsakingų už jose augančių vaikų priežiūrą, neformaliojo ugdymo terminus. Socialinės rizikos šeimos

samprata, remiantis LR įstatymais, buvo vartojama iki 2018 metų liepos mėnesio (LR vaiko teisių apsaugos ir įvaikinimo tarnyba, 2018). Vėliau šio termino buvo atsisakyta ir pradėtas vartoti socialinės rizikos ir rizikos veiksnius patiriančios šeimos konceptas (LR vaiko teisių pagrindų apsaugos įstatymas, 2017). **Socialinė rizika, naujojoje LR Socialinių paslaugų įstatymo redakcijoje (2017 09 28) apibūdinama kaip** „veiksniai ir aplinkybės, dėl kurių asmenys (šeimos) patiria ar yra pavojus jiems patirti socialinę atskirtį: suaugusių šeimos narių socialinių įgūdžių tinkamai prižiūrėti ir ugdyti nepilnamečius vaikus (įvaikius) stoka ar nebuvimas; nepilnamečių vaikų (įvaikių) visapusio fizinio, protinio, dvasinio, dorovinio vystymosi ir saugumo sąlygų šeimoje neužtikrinimas; psichologinė, fizinė ar seksualinė prievarta; smurtas; išnaudojimas prekybai žmonėmis; įsitraukimas ar polinkis įsitraukti į nusikalstamą veiklą; piktnaudžiavimas alkoholiu, narkotinėmis, psichotropinėmis medžiagomis; priklausomybė nuo alkoholio, narkotinių, psichotropinių medžiagų, azartinių lošimų; elgetavimas, vaktavimas, benamystė; motyvacijos dalyvauti darbo rinkoje stoka ar nebuvimas“. Tačiau remiantis LR Socialinių paslaugų įstatyme (2006), Vaiko teisių pagrindų apsaugos įstatyme (2017) ir LR atvejo vadybos tvarkos apraše (2018) įtvirtintomis nuostatomis, šeimos patiria ne socialinę riziką, o jos veiksnius. Taigi ir šiame darbe laikomasi nuostatos, kad *socialinės rizikos veiksnius patirianti šeima, yra tokia šeima, kurioje dėl tam tikrų rizikos veiksnių raiškos, kurie apima tėvystės ir socialinius gebėjimus, vertybines nuostatas, elgesio modelius ar žalingus įpročius, suaugusieji negali tinkamai pasirūpinti šiose šeimose augančiais vaikais. Dėl to vaikams kyla pavojus nepasiekti adekvačių fizinės, socialinės, psichologinės, moralinės ar dorovinės raidos standartų. Dėl tokių veiksnių raiškos, šių vaikų sveikatai, gyvybei ar gerovei taip pat gali kilti grėsmė.*

**Suaugusieji neformaliojo ugdymo proceso dalyviai (ugdytiniai)** yra apibrėžiami vadovaujantis Lietuvos Respublikos įstatymų pateikiamomis sąvokomis ir šiame moksliniame darbe apibendrintais moksliniais apibrėžimais. Apibendrinant galima teigti, kad tai yra suaugusieji (tėvai arba globėjai pagal įstatymą – fiziniai asmenys, kurie įstatymo numatyta tvarka yra teisiškai atsakingi už vaikų iki 18 metų globą) iš šeimų, kurių atžvilgiu yra inicijuota atvejo vadyba (nuo 2018 07 01) arba kurioms buvo skirtos socialinės priežiūros paslaugos, įstatymų numatyta tvarka šias šeimas įtraukiant į socialinės rizikos šeimų registrą (iki 2018 07 01).

**Neformaliojo ugdymo samprata.** Neformaliojo ugdymo procesas suvokiamas kaip priemonė ir būdas siekti, kad tikslinės grupės asmenys mokytųsi ir dėl to keistųsi. *Suaugusiųjų socialinės rizikos veiksnius patiriančių šeimų narių neformaliojo ugdymo procesas šiame kontekste turi būti suprantamas kaip sąveika tarp ugdytinių (socialinės rizikos veiksnius patiriančių šeimų suaugusių narių) ir mokymosi aplinkos (pokytį inicijuojančių agentų ir fizinės aplinkos bei ugdymo turinio), kuri yra organizuota, tęstinė bei apima ugdymo proceso turinį ir metodus, taikomas ugdymo programas, keliamus ugdymo proceso tikslus ir uždavinius, įskaitant proceso monitoringą ir rezultatų vertinimą.* LR atvejo vadybos tvarkos aprašas nuo 2018 07 01 ugdymo proceso organizavimo ir koordinavimo funkciją priskiria atvejo vadybininkui ir socialiniams darbuotojams: „atvejo vadybininkas įvertina vaiko ir šeimos poreikius bei jos aplinką, telkia bendruomenės narius ir specialistus reikalingai pagalbai teikti bei koordinuoja pagalbos vaikui ir šeimai procesą. Atvejo vadybininkas padeda rasti geriausią šeimos problemų sprendimo būdą, sudaro sąlygas šeimai spręsti problemas, nuolat stebi ir koreguoja intensyvaus prevencinio ir socialinio darbo procesus“ (LR vaiko teisių

apsaugos pagrindų įstatymas, 2017), bei turi „teikti šeimai reikalingą informaciją ir žinias, ugdyti tėvystės įgūdžius, socialinius įgūdžius, skatinti glaudesnę šeimos santykį su socialine aplinka, organizuoti šeimų pagalbos sau grupes, kitą prevencinę pagalbą ir kt.“ (LR atvejo vadybos tvarkos aprašas, 2018).

Taigi, pradedant tyrimą, buvo laikomasi nuostatos, kad *suaugusiųjų socialinės rizikos veiksmus patiriančių šeimų neformaliojo ugdymo procesą galima apibūdinti kaip socialinių ugdomųjų strategijų, nukreiptų į rizikos veiksnių ir rizikingo elgesio mažinimą bei sociokultūrinių kompetencijų (įgūdžių, žinių, vertybių, gebėjimų) diegimą šiose šeimose, organizuotai ir koordinuotai įgyvendinant santykius tarp ugdytojo ir ugdytinio ar ugdytinių grupės.*

Antras skyrius. Šioje tyrimo dalyje aptariama moksliniame darbe naudota tyrimo strategija ir pagrindžiamas jos pasirinkimas suaugusių socialinės rizikos veiksmus patiriančių šeimų narių neformaliojo ugdymo fenomenui tirti. Todėl antro skyriaus pirmojoje dalyje pateikiama klasikinės grindžiamosios teorijos, kaip tyrimo strategijos apžvalga, antrojoje dalyje aptariamas klasikinės grindžiamosios teorijos tyrimo dizainas ir atskleidžiamos pagrindinės jo charakteristikos.

Klasikinės grindžiamosios teorijos tyrimo strategijos naudojimo moksliniame tyrime paskirtis yra *naujos teorijos atradimas* (Glaser ir Strauss 1967, Glaser 1992). B. Glaser, anot J. A. Holton ir I. Walsh (2017), grindžiamosios teorijos tyrimo strategijos atrastą teoriją apibūdino kaip „tarpusavyje susijusių ir empiriniais duomenimis pagrįstų sąvokų, sujungtų teoriniu kodu, visumą“. Aptariant klasikinės grindžiamosios teorijos tyrimo strategiją, šioje dalyje buvo pateikta teorinio jautrumo, nuolatinės lyginamosios analizės, teorinės atrankos, kodavimo etapų, atmintinių rašymo bei sistemiško teorijos „iškilimo“ proceso analizė, aptariama tyrimo imtis.

Atliekant grindžiamosios teorijos tyrimą, teorinės atrankos būdu buvo atrinkti:

- *Suaugusieji socialinės rizikos veiksmus patiriančių šeimų nariai – 31 (8 pirmajame etape (atvirasis kodavimas) ir 23 antrajame tyrimo etape (atrankinis kodavimas)). 4 informantai fokus grupėje, 17 interviuojamų informatų bei 10 informantų iš individualaus ir grupinio stebėjimo.*
- *13 ugdytojų. Pirmajame etape 9 ir antrajame tyrimo etape 4. 8 interviu dalyviai, 1 fokus grupė – 5 dalyviai.*
- *Taip pat, kaip duomenų rinkimo būdas, buvo pasitelktas stebėjimas: buvo stebimas neformaliojo ugdymo procesas – ugdytojo ir ugdytinio santykiai ugdymo proceso metu. Stebėtas individualus ugdymo procesas bei grupinis ugdymo procesas – iš viso 2 atvejai, kiekvienos kategorijos po vieną.*
- *Su tiriamuoju procesu susijusios literatūros analizė: „Socialinis darbas su socialinės rizikos šeimomis“. Metodinės rekomendacijos; bei straipsnis internetiniame puslapyje 15 min.lt.*

Šio skyriaus pabaigoje yra išsamiai aptariamas tyrėjo santykis su tyrimu bei teoriniai grindžiamosios teorijos tyrimo patikimumo klausimai, tai yra, *dermės* (angl. *fit*), *technologškumo* (angl., *workability*), *aktualumo* (angl., *relevance*) bei *pritaikomumo* (angl., *modifiability*) principai (Glaser, 1992).

Trečiasis skyrius. Šioje mokslinio darbo dalyje aptariamas tyrėjo kelias link grindžiamosios teorijos iškilimo, analizuojami tyrimo metu įgyvendinti tyrimo proceso veiksmai,



siekiant galutinio tyrimo rezultato: empiriniais duomenimis grįstos teorijos, kaip atskirų jos elementų tarpusavio ryšių, atskleidimo. Tai pat aprašomi tyrimo eigoje iškilę klasikinės grindžiamosios teorijos parametrai, aptariami jų bruožai bei specifika.

Trečiojo skyriaus pirmojoje dalyje aprašomas tyrėjo vaidmuo prieš pradėdant grindžiamosios teorijos tyrimą. Pradiniam tyrimo etape, prieš pradėdant tyrimą, empirinių duomenų rinkimą, literatūros skaitymas apie grindžiamosios teorijos strategiją, jos procedūrų ir reikalavimų suvokimas bei savirefleksija apie savo, kaip tyrėjo, pasirengimą pradėti tyrimą, buvo pagrindinis uždavinys. Siekis būti kaip įmanoma atviresniam ir pastebėti empirinių duomenų teikiamą informaciją, susijusią su tyrimo objektu, siejamas su tyrėjo teoriniu jautrumu (Glaser ir Strauss, 1967) prieš pradėdant tyrimą. Taip pat buvo apmąstomi ir keliama tyrimo klausimai: kas vyksta tiriamojo proceso metu? koks yra pagrindinis iššūkis, kurį siekiama spręsti šiame procese? kaip jis yra įgyvendinamas? Šie klausimai lydėjo tyrėją į tyrimo lauką. Taigi į tyrimo lauką buvo einama įsisąmoninus, kad grindžiamosios teorijos prieiga yra ir pačios teorijos atradimo metodologija.

Antrojoje dalyje aprašomas pagrindinių grindžiamosios teorijos parametrų iškilimas bei aptariamos jų charakteristikos. Poskyris pradėdamas pirmosios teorinės atrankos aptarimu. Vėliau aprašant gautų duomenų analizę, paremtą nuolatinės lyginamosios analizės principu. Nuosekliai aptariami tolimesni teorinės atrankos ir duomenų analizės ciklai, iššūkiai, kurie kilo tyrėjui, atliekančiam tyrimą ir siekiančiam, kad iškiltų pagrindiniai grindžiamosios teorijos parametrai. Galiausiai – išryškėja pagrindinis tiriamojo proceso rūpestis arba probleminis klausimas, kurį ugdymo proceso dalyviai bando spręsti viso proceso metu. Apibendrintai jį galime pavadinti „*privestiniu dalyvavimu*“. Tai yra sąvoka, kuri tyrimo eigoje išsigrūnino kaip tiriamojo proceso metu atsiradusi problema, kuri svarbi tiek ugdytiniams, tiek ir ugdytojams. Pokalbių ir fokus grupių metu tai buvo labai dažnai aptariamas reiškinys, atspindintis tai, kad dalyvavimas neformaliojo ugdymo procese nėra bendras proceso dalyvių susitarimas. Įsitraukimas į ugdymą yra ne pačių ugdymo proceso dalyvių laisvos valios išraiška ir motyvuotas poelgis, tai yra sietina su situacija, kuomet sprendimas yra priimamas už neformaliojo ugdymo proceso dalyvių.

Toliau tęsiant tyrimą, palaipsniui išaiškėjo, kad iš gautų duomenų iškylanti kategorija „*įtraukiantis santykis*“ yra centrinė grindžiamosios teorijos kategorija, kuria yra sprendžiama neformaliojo ugdymo proceso pagrindinė problema arba ugdymo proceso dalyvių iššūkis (Glaser ir Holton, 2004). Taigi įtraukiantis santykis yra apibūdinamas aktyviais ugdymo proceso dalyvių veiksmais ir jų tarpusavio santykiais. Jis atskleidžia aktyvias pastangas ugdymo procese, kai, siekiant spręsti privestinio dalyvavimo rūpestį, imamasi ugdomųjų priemonių ir veiksmų. Šie veiksmai yra įgyvendinami per santykį su ugdymo procese dalyvaujančiais suaugusiaisiais ugdytiniais. Iškilus centrinei kategorijai ir atlikus visų turimų empirinių duomenų analizę, buvo pradėtas atrankinis kodavimas (Glaser ir Holton, 2004) – kai tikslingai buvo atrenkami tik tie duomenys, kurie reikšmingai siejasi su iškilusia centrine kategorija. Atrankinio kodavimo paskirtis – surinkti pakankamai duomenų, kurie leistų pasiekti teorinį duomenų prisotinamumą, kai iš gaunamų naujų duomenų nebegaunama naujų kategorijų, sąvokų ir jų charakteristikų (Glaser, 1978, Holton ir Walsh, 2017). Atvirasis kodavimas leido sutelkti ir apimti daug skirtingų duomenų, kurie vėliau buvo naudojami koncentruojantis į išryškėjusius teorijai reikšmingus konceptus (sąvokas) ir jų

indikatorius, išskylančias kategorijas. Tyrimo duomenų abstrakcija, iš plataus link koncentruoto ir aiškaus (deliminavimas) padėjo iškelti ir abstrahuoti sąvokas, o duomenis sukongretinti ir susieti. Palaipsniui atėjo metas, kai naujų reikšmingų duomenų gauta nebuvo, o gaunami nauji duomenys tik dar labiau pabrėžė esamų reikšminių parametrų bruožus.

Trečiojoje dalyje detalizuojamas teorinio kodavimo procesas, kaip būdas susieti iškilusius ryškėjančios teorijos elementus į visumą. Pagrindinis teorinio kodavimo etapo tikslas – grindžiamosios teorijos iškilimas (Holton ir Walsh, 2017). Pirmiausia tyrimo metu buvo siekiama peržiūrėti atvirojo kodavimo metu gautas kategorijas, ieškant *in vivo* kodų. Buvo svarstoma, kaip toks kodas gali parodyti ir atspindėti tam tikrą teorinį kodą. B. Glaser (2001) teiginys, kad net 90 procentų teorinių kodų atsiranda rūšiuojant atmintines, įkvėpė tyrėją atlikti šį teorinio kodavimo veiksmą. Naudojantis grindžiamosios teorijos tyrimo strategijos rekomendacijomis, atliekant atmintinių rūšiavimą, buvo siekiama atskleisti ryšius tarp centrinės kategorijos ir kitų sąvokų bei iškilusių kategorijų. Baigus atvirąjį kodavimą ir dar neperėjus į teorinio kodavimo etapą, pradėjo ryškėti dvi kategorijos, kurios tuo metu buvo įvardintos kaip centrinės kategorijos subkategorijos – *atmetimo ciklas* ir *nukreipiantis sąmoningumas*. Atrodė, kad įtraukiantis santykis skyla į dvi skirtingas subkategorijas, kurios turi skirtingas charakteristikas, tačiau yra tarpusavyje susijusios ir abi apibūdina įtraukiančio santykio pobūdį. Įtraukiantis santykis, kaip paaiškėjo teorinio kodavimo metu, gali nukreipti ugdymo procesą link asmens sąmoningumo ir yra emocinio, poreikio, asmens savęs atspindėjimo bei vertybinio lūžio raiška. Atmetimo ciklas, priešingai, yra įtraukiančio santykio raiška, kai dėl emocinio, turinio ir santykių neatitikimo, informacijos trukdžių charakteristikų kyla proceso atmetimo reiškinys. Hipotetiniai ryšiai parodė, kad įtraukiantis santykis gali būti nukreipiantis arba atmetantis, priklausomai nuo to, kokie elementai procese išryškėja. Paaiškėjo, kad *poliškumas* bei adekvatus poliškumo pobūdžiui (teigiamas ar neigiamas) kryptingumas, atspindi iškilusios grindžiamosios teorijos esmę. Esant teigiamo poliškumo apraiškoms kuriame nors iš parametrų (formos šeima pagal B. Glaser (1978) pateikiamas teorinių kodų šeimas), galima stebėti kryptingą judėjimą teigiama ašimi link pozityvių pokyčių (strategijos šeima) procese ir nukreipiančio sąmoningumo subkategorijos realizacijos. Tai yra, proceso dalyviai sėkmingai sprendžia pagrindinį privestinio dalyvavimo iššūkį. Atvirkščiai proporcingas šiam procesui yra judėjimo neigiamo poliškumo ašimi fenomenas, kai esminiai neformaliojo ugdymo proceso parametrai yra prisotinti neigiamomis charakteristikomis. Šių charakteristikų neigiamas poliškumas, sprendžiant pagrindinį rūpestį, veda link neigiamo neformaliojo ugdymo proceso rezultato, tai yra, kai nėra įgyvendinti ugdymo tikslai arba pasiektas lauktas rezultatas; kai neįgyjama naujų įgūdžių, jie netaikomi praktikoje; kai situacija ir suaugusiųjų elgesys nesikeičia. Čia taip pat iškyla *rigidiškumas* kaip atskira sąvoka, kuri apibūdina laukiamo pokyčio nebuvimą.

*Ketvirtasis skyrius*. Šioje daktaro disertacijos dalyje yra pateikiama iškilusių pagrindinių grindžiamosios teorijos elementų analizė, atskleidžiama jų specifika ir apibūdinamos sąsajos su kitais tyrimo parametrais. Sąvokos, šioje tyrimo dalyje, nėra analizuojamos ar lyginamos su egzistuojančiomis ugdymo teorijų sąvokomis bei idėjomis. Jos pristatomos kaip savarankiškos iškilusios grindžiamosios teorijos dalys. Pirmajame ir antrajame poskyryje aptariamos atmetimo ciklo ir nukreipiančio sąmoningumo subkategorijos, kaip skirtingos įtraukiančio santykio raiškos. Taigi *atmetimo ciklas* atspindi neformaliojo ugdymo proceso

tyrime dalyvaujančių dalyvių specifika, kai įtraukiantis santykis, kuriuo siekiama spręsti ugdymo proceso metu stebimą pagrindinį rūpestį, gali būti susijęs su ugdymo proceso turinį sudarančiais neigiamo pobūdžio (poliškumo) parametrais (sąvokomis). Neigiamo poliškumo elementai priskiriami keturiems skirtingiems parametrų blokams (sritims) – *emocijų blokas* (kuriam priklauso emocinis neatitikimas), *turinio blokas* (kurį sudaro turinio neatitikimas ir santykio neatitikimas), *santykio blokas* ir *informacijos trukdžių blokas* (kurį sudaro informacijos trukdžiai).

Galima išskirti keletą svarbių atmetimo ciklo bruožų:

- Atmetimo ciklas yra įtraukiančio santykio pagalba sprendžiamas privestinis dalyvavimas ugdymo procese, jo neigiama išraiška.
- Atmetimo ciklo subkategorijos elementai – neigiamo poliškumo charakteristikomis apibūdinami sąvokų blokai, kurie, savo ruožtu, aiškina neformaliojo ugdymo procesą ir suteikia jam turinį.
- Neigiamas ugdymo proceso rezultatas arba jo nebuvimas (rigidiškumas) yra siejamas su ugdymo procese esančių neigiamų charakteristikų tarpusavio sąveika *dinamikos ašies* lauke, kurios išraiška ir yra galutinis rezultatas.
- Atmetimo ciklo blokų elementai yra glaudžiai tarpusavyje susiję ir darantys įtaką vienas kitam. Įžvelgiamos tendencijos, kad santykio, turinio ir informacinis neatitikimai sukelia neigiamas emocijas, daro neigiamą įtaką, mažina galimybes kurti teigiamus santykius su ugdytojais ir, per nukreipiantį sąmoningumą, spręsti pagrindinį rūpestį, kuris, kaip išsiaiškinta anksčiau, suvokiamas kaip privestinis dalyvavimas ugdymo(si) procese.

Kitas įtraukiančio santykio poliūs yra *nukreipiantis sąmoningumas*. Tai grindžiamosios teorijos elementas arba centrinės kategorijos subkategorija, kuri siejama su priešingais atmetimo ciklo parametrais ir charakteristikomis. Tai yra tarsi atvirksčiasis atmetimo ciklo atspindys, talpinantis elementus, kurie padeda ugdomiesiems įgyti sąmoningumą ar patirti vertybinį lūžį. Ugdytinis neformaliojo ugdymo proceso metu patiria emocinį, turinio bei santykio atitikimą jo lūkesčiams, sėkmingai sprendžia privestinio dalyvavimo rūpestį. Būtent šie elementai arba subkategorijos parametrai, apibūdina sėkmingą suaugusiųjų socialinės rizikos veiksmus patiriančios šeimos narių ugdymosi proceso rezultatą – įvykusį pokytį. *Nukreipiantis sąmoningumas* yra sudarytas iš keturių skirtingų teigiamo poliškumo parametrų blokų: *emocijų bloko*, kurį sudaro emocinis atspindėjimas; *asmens atspindėjimo bloko*, kurį sudaro vertybinis lūžis ir savęs atspindėjimas; *turinio bloko*, kurį sudaro poreikio atspindėjimas bei *santykio bloko*, kurį sudaro poreikio atspindėjimas.

Trečiajame poskyryje aiškinamos visos iškilusios grindžiamosios teorijos elementų sąsajos neformaliojo suaugusiųjų socialinės rizikos veiksmus patiriančių šeimų narių ugdymo procese. Apibendrinant teorinio kodavimo metu iškilusius teorinius kodus, reikia įvardinti, kad pats neformaliojo ugdymo procesas apibūdinamas pagrindiniais, tyrimo metu išryškėjusiais klausimais. Šie klausimai siejami su iškilusiais teoriniais kodais ir atspindi grindžiamosios teorijos esmę. Visų pirma, turime atsakyti į klausimą, kodėl neformaliojo ugdymo procesas yra organizuojamas. Tyrimo metu organizuotas procesas, siekiant išspręsti privestinio ugdytinio dalyvavimo ugdymo procese rūpestį (dėl ko tai yra daroma? *Priežastis pagal šešeto C kodų šeimą*). Tai, kas yra daroma proceso metu, rodo pastangas,

kurios reikalingos sprendžiant problemą. Šias pastangas apibūdina įtraukiantis santykis (kas yra daroma? *kontekstas*). Į klausimą *kaip tai yra daroma?* – padeda atsakyti proceso metu naudojami neformaliojo ugdymo elementai, sudarantys nukreipiančio sąmoningumo ir atmetimo ciklo sub-procesus. Procesas yra įgyvendinamas veiksmo arba turinio lauke (kur vyksta? *erdvė*). Šis laukas gali būti suprantamas kaip menama (įsivaizduojama) erdvė, kurią centrinė ašis (ugdymo proceso pradinis taškas) dalina į dvi skirtingas dalis. Kiekviena iš šių atskirtų veiksmo lauko dalių reprezentuoja proceso polių – teigiamą ir neigiamą. Dinamikos ašis (kur link? *kryptingumas*) rodo kryptį, kuria vyksta neformaliojo ugdymo procesas ir rezultatą, link kurio judama. Šis rezultatas gali būti – rigidiškumas, kai nepasiektas lauktas rezultatas, bei *pokytis*, kai įgyvendinti iškelti tikslai ir pasiektas lauktas rezultatas. *Dinamikos ašis*, kaip jau minėta anksčiau, atspindi ugdymo proceso kitimo kryptį bei, esant pradiniam proceso etape, takoskyrą, centrinę ašį tarp teigiamo ir neigiamo ugdymo proceso polių bei teigiamo ir neigiamo proceso kryptingumo. Pagrindiniai parametrai blokai, kurie yra centrinėje ašyje ir, tuo pačiu metu, yra skirtingų polių sąlyčio taškai (santykio, emocijų ir turinio parametrai blokai), arba yra tik viename iš šių polių (asmeninio atspindėjimo blokas tik teigiamame poliuje arba informacijos trukdžių blokas tik neigiamame poliuje). Šie elementai atspindi neformaliojo ugdymo procesą ir sąlygas, kurios lemia įtraukiantį santykį bei dėl jo atsiradusį ugdymo proceso rezultatą (kas įvyko?).

*Penktasis skyrius*. Šioje dalyje, siekiant stiprinti iškilusią grindžiamąją teoriją ir gautus teorijos parametrus integruoti į ugdymo mokslo teorijų sistemą, pateikiama įtraukiančio santykio suaugusiųjų socialinės rizikos veiksmus patiriančių šeimų narių neformaliojo ugdymo grindžiamosios teorijos bei kitų suaugusiųjų ugdymo teorijų analizė. Čia yra pateikiami suaugusiųjų ugdymo teorijų analizės apibendrinimai bei išvalgos.

*Bihevioristinės teorijos, Socialinio išmokymo teorija ir J. Piaget konstruktyvizmas gali būti siejamos su iškilusios grindžiamosios teorijos parametrais tik labai fragmentiškai, dažniausiai atspindi tik galimą ar numanomą išmokymo parametrai.*

*Andragogikos suaugusiųjų ugdymo teorija (grindžiamosios teorijos kontekste) atsiskleidė kaip tam tikrų suaugusiajam būtinų sąlygų netenkinimo parametrai. Atmetimo ciklas ir jį apibūdinantys parametrai blokai – tai nebuvimas sąlygų, kad galėtų vykti suaugusiųjų mokymasis. Privestinis dalyvavimas ugdymo procese – tai savarankiško ir pasirinkto mokymosi andragogikos principo priešprieša. Mokinio žinios apie ugdymo procesą ir tai, kas su juo susiję – informacijos trukdžiai atmetimo ciklo kontekste. Mokymosi iš patirties parametras – neigiamos patirtys atmetimo cikle. Sąmoningumas, autonomija ir savivalda grįstas mokymasis – prieš asmenybės sumaišties, privestinio dalyvavimo ir informacijos trukdžių elementus.*

*J. Mezirow transformuojančio mokymosi teorija puikiai dera su grindžiamosios teorijos konceptais ir jų tarpusavio ryšiais, todėl gali būti siejami tiek konceptuali, tiek praktiniu atžvilgiu. Grindžiamosios teorijoje galima atpažinti visus pagrindinius transformuojančio ugdymo elementus, o disorientuojančios dilemos nebuvimas gali būti siejamas su laipsniška veiksmų sancaupa, kuri gali vesti į teigiamo pobūdžio ugdymo rezultatą. Pasitenkinimas ir prasmės struktūrų atitikimas patirčiai gali būti siejamas su atmetimo ciklo parametrais, ypač jei socialinės rizikos veiksniai būtų suprantami kultūriniame kontekste.*

*Kitų analizėje naudotų suaugusiųjų ugdymo teorijų parametrai taip pat siejami su iškilusios grindžiamosios teorijos sąvokomis. Nukreipiantis sąmoningumas, kaip santykio, emo-*

*cijų ir turinio atspindėjimo parametrų visuma siejasi su L. Vygotsky artimiausio vystymosi zona, P. Freire kultūros ciklais, C. Rodgers ir A. Maslow ugdymo aplinka, J. Dewey abipusių santykių ir dialogo aplinka. Šios sąvokos yra apibūdinamos pozityviais santykiais, gebėjimu emociškai, per asmens poreikius, tarpasmeniniais santykiais atspindėti ugdomuosius, telkti veiklai kartu, skirti individualų dėmesį bei pažinti asmenį kaip visumą ir t.t. Informaciniai trukdžiai, formalus santykis bei kitos sąvokos glaudžiai siejasi su bankine ugdymo sistema, asociatyviu ir instrukciniu mokymusi, J. Dewey akcentuojamu vienos kalbos neturėjimu.*

## IŠVADOS

1. Suaugusiųjų socialinės rizikos veiksniai patiriančių šeimų narių neformaliojo ugdymo proceso tyrimo metu buvo visiškai įgyvendintas pagrindinis jo tikslas – remiantis klasikinės grindžiamosios teorijos tyrimo strategija, iškelta empiriniais duomenimis grįšta teorija, kuri paaiškina socialinės rizikos veiksniai patiriančių suaugusiųjų šeimų narių neformaliojo ugdymo reiškinį. Iškilusi „*įtraukiančio santykio socialinės rizikos veiksniai patiriančių šeimų narių neformaliojo ugdymo grindžiamoji teorija*“ yra apibūdinama kaip tarpusavyje susijusių ir hipoteziniiais saitais susietų sąvokų, jų charakteristikų visuma, kuri pateikia atsakymus į visus iškeltus tyrimo klausimus:
  - Kas vyksta suaugusiųjų socialinės rizikos šeimų narių neformaliojo ugdymo proceso metu?
  - Kokia yra pagrindinė suaugusiųjų socialinės rizikos šeimų narių neformaliojo ugdymo proceso problema arba rūpestis?
  - Kokia yra centrinė suaugusiųjų socialinės rizikos šeimų narių neformaliojo ugdymo proceso kategorija?
  - Kaip yra sprendžiama pagrindinė tiriamojo reiškinio problema?
2. Siekiant apibūdinti iškilusią grindžiamąją teoriją kaip galutinį šio mokslinio darbo rezultatą, pateikiamas jos elementų, sąvokų ir jų tarpusavio ryšių aiškinimas:
  - *Privestinis dalyvavimas* – pagrindinis grindžiamosios teorijos rūpestis arba proceso metu atskleista problema, kuri kyla neformaliojo ugdymo proceso dalyviams. Tai atsakymas į klausimą *dėl ko?* Privestinis dalyvavimas ugdymo procese atsiskleidė kaip sąvoka, kurią apibūdina nesavanoriškas, trečiųjų šalių nulemtas, ugdymo proceso inicijavimas bei ugdymo proceso dalyvių išitraukimas į jį. Suaugusiųjų socialinės rizikos veiksniai patiriančių šeimų narių neformaliojo ugdymo proceso metu ši iššūkį siekiama spręsti.
  - *Įtraukiantis santykis* – yra centrinė kategorija suaugusiųjų socialinės rizikos veiksniai patiriančių šeimų narių neformaliojo ugdymo procese. Ji suprantama kaip atsakymas į klausimą – *kas daroma?* Centrinė kategorija tai veiksmas arba tarpusavyje susijusių veiksmų kompleksas, kuriuo siekiama spręsti pagrindinį tiriamojo proceso iššūkį – privestinį dalyvavimą. Taigi privestinis dalyvavimas ugdymo procese grindžiamosios teorijos kontekste yra sprendžiamas ir įgyvendinamas įtraukiančio santykio pagalba. Įtraukiančio santykio kategorija iškilė kaip nuolat pasikartojanti, visuose duomenų rinkimo cikluose

vyraujanti kategorija, kuri apibūdinama ugdymo proceso dalyvių (ugdytojų ir ugdytinių) veiksmis. Tai yra veiksmo ir veikimo (arba neveikimo) kategorija, apimanti santykių užmezgimą, susitikimus, bendravimą, visa tai, kas rodo ugdymo proceso dalyvių pastangas (įtraukti į procesą) bendrauti (veiksmas kito subjekto atžvilgiu).

- *Veiksmo laukas ir turinio laukas* – atsako į klausimą *kur?* Tai yra vieta, kurioje vyksta ugdymo procesas. Įsivaizduojama hipotetinė riba, lanku apibrėžianti tam tikrą lauką, kuriame įgyvendinamas neformaliojo ugdymo procesas. Veiksmo laukas yra skiriamas į du priešingus veiksmo/turinio lauko polių - teigiamą ir neigiamą.
- *Nukreipiantis sąmoningumas ir atmetimo ciklas* – atsako į klausimą *kaip daroma?* Šios dvi kategorijos gali būti apibūdinamos kaip įtraukiančio santykio išraiška ugdymo proceso metu ir šiame kontekste tampa įtraukiančio santykio subkategorijomis.
- *Nukreipiantis sąmoningumas* vyksta teigiamo poliaus veiksmo lauke ir yra apibūdinamas, kaip teigiamo pobūdžio ugdymo proceso turinio parametrų raiška neformaliojo ugdymo proceso eigoje, kuri lemia įtraukiančio santykio ir ugdymo rezultato išraišką. Nukreipiantis sąmoningumas – tai įtraukiantis santykis, kuriame teigiamo poliškumo elementai, egzistuojantys ugdymo proceso turinyje, suformuoja prielaidas ir sąlygas atsirasti teigiamiems ugdymo proceso rezultatams. Ugdymo proceso tikslai yra iš dalies ar visiškai įgyvendinti, stebima elgesio dinamika, asmenybės ir vertybių sistemos raida (pokytyje), įgyjama naujų įgūdžių, kurie taikomi praktikoje. Emocinis atspindėjimas (visuminis supratimas, individualus dėmesys, atjauta situacijoje), poreikio atspindėjimas (tikslinga pagalba, veikla kartu, bendradarbiaujantis santykis), savęs atspindėjimas (situacijos suvokimas, savęs priėmimas, sąmoningas sprendimas, tikslingas planavimas) ir vertybinis lūžis (nuomonės pokytis, kritinis matymas, pozityvus augimas ir raida) yra kategorijos, sudarytos iš skirtingai jas apibūdinančių sąvokų, turinčių teigiamo poliškumo bruožų.
- *Atmetimo ciklai* vyksta neigiamo poliaus veiksmo lauke ir yra apibūdinami kaip neigiamo pobūdžio ugdymo proceso turinio parametrų raiška neformaliojo ugdymo proceso eigoje, kuri lemia įtraukiančio santykio ir ugdymo rezultato išraišką. Atmetimo ciklas – tai įtraukiančio santykio kontekstas, kuriame neigiamo poliškumo elementai, egzistuojantys ugdymo proceso turinyje (kurie vienaip ar kitaip yra susiję su ugdymo aplinka bei ugdytojų ar ugdytinių vaidmenimis ir veiksmis), suformuoja prielaidas ir sąlygas neigiamo pobūdžio ugdymo proceso rezultatams atsirasti. Šiuo atveju ugdymo tikslai neįgyvendinti ir nepasiekti ir nestebima elgsenos, asmenybės, vertybių ir turimų įgūdžių pokyčių. Emocinis neatitikimas (neigiamos emocijos, netikėjimas, nepasitikėjimas, nenoras bendrauti), turinio neatitikimas (lūkesčių nepatenkinimas, pagalbos nesuteikimas, pagalbos ribotumas, stereotipizavimas), santykio neatitikimas (spaudimas veikti, formalus bendravimas, poreikio nepatenkinimas) ir informacijos trukdžiai (informacijos nežinojimas, turinio nesuvokimas,



klaidinanti informacija, asmenybės sumaištis) – tai kategorijos, sudarytos iš skirtingų sąvokų, kurios apibūdina šias kategorijas.

- *Dinamikos ašis* – tai menama veiksmo/turinio lauką kertanti ašis, kuri parodo įtraukiančio santykio, sprendžiant iššūkį dėl privestinio dalyvavimo, kryptį ir duoda atsakymą į klausimus – *kur link?* ir *kurioje vietoje yra?* Įtraukiančio santykio kryptis gali būti *teigiamo kryptingumo* arba *neigiamo kryptingumo*. Dinamikos ašis gali būti nukreipiama į teigiamo poliškumo veiksmo ir turinio lauko sritį, kaip nukreipiantis sąmoningumas, arba, kaip atmetimo ciklas, į neigiamo poliškumo veiksmo ir turinio lauko sritį. Dinamikos ašis – tai judėjimas ir kryptis siekiant ugdymo proceso rezultato.
  - *Rigidiškumas ir pokytis* – *kas įvyko?* Tai dvi neformaliojo ugdymo proceso rezultatą apibūdinančios subkategorijos, esančios viename iš veiksmo ir turinio lauko polių kraštų (viršūnėse). Rigidiškumas apibūdinamas kaip nepasiekta ugdymo proceso rezultatas, neįgyvendinti tikslai ir uždaviniai ir neįvykęs pokytis. Pokytis atspindi teigiamą ugdymo proceso rezultatą – įvykusi pokytį, tikslų ir uždavinių įgyvendinimą. Rigidiškumas yra neigiamo poliaus viršūnėje, o pokytis – teigiamo poliaus viršūnėje.
  - *Veiksmo ir turinio lauko elementai ir jų blokai* lemia tai, kurio poliaus kryptingumą įgyja ugdymo procesas, kuris yra apibūdinamas kaip tam tikrų elementų egzistavimo bei jų tarpusavio sąveikos išraiška. Įtraukiančio santykio esmę atspindi jo sąvokų blokų elementai, esantys viename iš polių. Kai kurie iš sąvokų blokų savo pobūdžiu yra universalūs, todėl būdami centrinėje įtraukiančio santykio ašyje įgyja arba atmetimo ciklui, arba nukreipiančiam sąmoningumui būdingų bruožų. Tokie yra: emocinis blokas; turinio blokas bei santykio blokas. Emocijų blokas gali būti apibūdinamas per emocinio neatitikimo arba emocinio atspindėjimo elementus. Turinio ir santykio blokai gali būti apibūdinami per neformaliojo ugdymo turinio neatitikimo arba poreikio ir santykio atspindėjimo elementus. Turinio blokui taip pat priklauso santykio neatitikimo elementai. Kita vertus, tik atmetimo ciklo poliui yra būdingi informacinio neatitikimo parametrai arba informacijos trukdžių blokas. Tik nukreipiančiam sąmoningumui yra būdingas asmens atspindėjimo blokas (savęs atspindėjimo ir vertybinio lūžio kategorijos).
3. Aptariant „įtraukiančio santykio socialinės rizikos veiksmus patiriančių šeimų narių neformaliojo ugdymo grindžiamosios teorijos“ elementus ir jų tarpusavio ryšius, detalai atsiskleidžia ne tik tai, kas vyksta tiriamojo proceso metu, bei kaip tai yra įgyvendinama, tačiau taip pat galima numatyti ir prognozuoti, kaip būtų galima spręsti iškilusius iššūkius. Todėl iškilusi grindžiamoji teorija yra validi, aukšto abstrakcijos lygio teorija. Atlikta išsami iškilusios grindžiamosios teorijos ir kitų mokslinių teorijų analizė, remiantis teorinio kodavimo principais atskleidė:
- J. Mezirow transformuojančio ugdymo(si) teorija detalai atspindi ir integruoja įtraukiančio santykio suaugusiųjų socialinės rizikos veiksmus patiriančių šeimų narių neformaliojo ugdymo grindžiamosios teorijos parametrus į visumą, taip pat susieja transformuojančio ugdymo(si) teiginius į iškilusios grin-



džiamosios teorijos turinį. Grindžiamoji teorija gali būti apibūdinama kaip transformuojantis ugdymas, kadangi nukreipiančio sąmoningumo elementai atspindi visas transformuojančio ugdymo(si) teorijos sąvokas ir parametrus. Disorientuojanti dilema, ugdytojo, kaip fasilitatoriaus vaidmuo, ir transformuojančio ugdymo etapai gali būti apibūdinami kaip nukreipiančio sąmoningumo raišką dinamikos ašies teigiamo kryptingumo veiksmo ir turinio lauko elementų kontekste. Pokytis (įgyjama įgūdžių, keičiasi elgsena ir asmenybė) iškilusioje grindžiamosioje teorijoje vyksta tada, kai ugdytojas (fasilitatorius) teigiamai atspindi asmenį (ugdytinį), jo poreikius bei emocijas. Tada vertybinis lūžis gali būti susietas su įvykusia transformacija. Disorientuojanti dilema gali būti siejama su atmetimo cikle esančių elementų sankaupa (įvykusi krizė) ir yra pirminė sąlyga ir etapas transformuojančiam ugdymui(si). Dinamikos ašyje vykstantis pokytis ir veiksmo bei turinio lauke matomi neformaliojo ugdymo proceso parametrai atspindi transformuojančio ugdymo etapus bei eigą.

- Iškilusi grindžiamoji teorija nepatvirtino psichologinių ugdymo teorijų teiginių, kadangi jų parametrų nebuvo įmanoma reikšmingai susieti su grindžiamosios teorijos sąvokomis ir bruožais. Tai nereiškia, kad mokymasis, kaip jį supranta tradicinis biheviorizmas, J. Piaget konstruktyvizmas ar socialinio išmokimo teorija, neformaliojo ugdymo proceso metu nevyksta. Grindžiamoji teorija orientuojasi į ugdymo procesą, jo organizavimą ir turinio elementų sąveiką, kai, anksčiau minėtos teorijos, labiau apibrėžia vidinius (susijusius su asmens mokymosi procedūromis) veiksmus (tai labiau mokymosi būdai, o ne priemonės). Šios teorijos gali būti kaip vienas iš asmens mokymosi elementų, kurie lemia grindžiamosios teorijos rezultatų pokyčius.
  - Kitos teorijos, kurios buvo analizuotos iškilusios grindžiamosios teorijos kontekste, iš dalies siejasi su jos sąvokomis ir charakteristikomis. Atmetimo ciklas, siejant su pagal M. Knowles, C. A. Maslow, J. Dewey, L. Vygotsky ir kt. ugdymo teorijomis, dažnai reprezentuoja būtinų ugdymuisi sąlygų nebuvimą, o nukreipiantis sąmoningumas siejamas su tinkamos ugdymosi aplinkos, jos savybių ir elementų išpildymu. Prieštaravimų grindžiamosios teorijos iškeltoms savybėms neaptikta, tačiau savivalda grįsto mokymosi, patyriminio ir reflektalaus mokymosi bruožai lieka nesusieti su iškilusia teorija, todėl šias teorijas būtų tikslinga įtraukti į išsamų teorinį kodavimą, siekiant modifikuoti iškilusią grindžiamąją teoriją.
4. Grindžiamosios teorijos validumo parametrai - dermės, aktualumo, pritaikomumo ir pakeičiamumo principai, suaugusiųjų socialinės rizikos veiksmus patiriančių šeimų narių neformaliojo ugdymo proceso tyrimo metu, buvo užtikrinti tyrimo eigoje nuosekliai laikantis nuolatinės lyginamosios analizės principo bei iškilusią grindžiamąją teoriją abstrahuojant kitų suaugusiųjų ugdymo teorijų atžvilgiu. Tyrimo dermė buvo pasiekta laipsniškos dedukcijos būdu išgryninant bei konceptualizuojant sąvokas (formaliosios grindžiamosios teorijos abstrahavimas). Atsižvelgus į atliktą sąvokų validavimą kitų teorinių perspektyvų ir požiūrių atžvilgiu (J.Mezirow, C.Rogers, A. Maslow, L. Vygotsky, J. Dewey ir kt.), daroma išvada, kad sąvokų hipotetiniai ryšiai patikimai atspindi procese sprendžiamo pagrindinio rūpesčio –

privestinio dalyvavimo ugdymo procese, problema. Atliktas tyrimas yra aktualus, kadangi paaiškina tirtą procesą ir pateikia atsakymus į probleminius klausimus apie šį mažai tirtą reiškinį. Pritaikomumas ir pakeičiamumas – iškilusi grindžiamoji teorija buvo analizuojama ir lyginama su kitomis egzistuojančiomis teorijomis. Sąvokų ir konceptualių idėjų lyginimas su grindžiamosios teorijos sąvokomis leido atlikti teorijos modifikavimo procedūras ir iškelti aukštos abstrakcijos lygio grindžiamąją teoriją, kuri gali būti plėtojama ir papildoma kitų tyrimų pagrindu.

## REKOMENDACIJOS

*Rekomendacijos suaugusiųjų ugdymo procesą organizuojantiems ir įgyvendinantiems praktikams.*

- Naudojantis pateiktu iškilusios grindžiamosios teorijos modeliu, rekomenduojama apmąstyti organizuojamo neformaliojo ugdymo proceso struktūrą, jo elementus konkrečios praktikos lauke, kad būtų galima suprasti, kaip konkrečiu atveju yra įgyvendinamas ugdymo procesas. Grindžiamoji teorija gali tapti analizės instrumentu ir įrankiu, padedančiu įvertinti situacijas ir praktikas, taip pat priemone, kuri padėtų vystyti ir tobulinti specialistų taikomus praktikos modelius. Siekiant efektyvaus ugdymo proceso įgyvendinimo ir gerų jo rezultatų, rekomenduojame atkreipti dėmesį į nukreipiančio sąmoningumo parametrų užtikrinimą (emocinį, turinį, santykio ir asmens atspindėjimą), kaip transformuojančio ugdymo prielaidą. Atsižvelgiant į tai, kad suaugusiųjų socialinės rizikos veiksniai patiriančių šeimų narių grindžiamoji teorija iškilo iš praktinio lauko empirinių duomenų, ji gali būti lengvai taikoma ir naudojama praktikoje. Transformuojantis ugdymas, kuris siejamas su grindžiamąja teorija, taip pat gali būti naudojamas kaip modelis ir priemonė, ugdant suaugusiuosius socialinės rizikos veiksniai patiriančių šeimų narius.
- Rekomenduojama siekti, kad organizuojant neformaliojo ugdymo procesą, jo turinyje nebūtų naudojami atmetimo ciklo elementai. Siūlome atkreipti dėmesį, kad nukreipiančio sąmoningumo sąvoka buvo validuota kitų suaugusiųjų ugdymo teorijų perspektyvoje. Ugdytojams rekomenduojame atkreipti dėmesį į gerus santykius su ugdytiniais ir palankios ugdymo aplinkos kūrimą, grupės fasilitatoriaus vaidmenį, vengti bankinio, asociatyvaus ir instrukcinio mokymo. Taip pat rekomenduojame atkreipti dėmesį, kad, įgyvendinant ugdymo proceso turinį, ugdytinis taptų subjektu, partneriu, su kuriuo kartu siekiama bendro tikslo. Tokių sąlygų sukūrimas sietinas su pozityviu ugdymo proceso rezultatu. Suaugusiesiems, siekiantiems ugdymo rezultato (išmokimo), reikalingos palankios ugdymo sąlygos. Tokių sąlygų nebuvimas grindžiamosios teorijoje suprantamas kaip atmetimo ciklo prielaida bei nesėkmingo ugdymo kryptingumo išdava (rigidiškumas).

*Rekomendacijos ugdytiniais, kurie privestinio dalyvavimo pagrindu dalyvauja neformaliojo ugdymo procese.*

- Rekomenduojama, kad suaugusieji socialinės rizikos veiksniai patiriančių šeimų nariai, dalyvaujantys neformaliojo ugdymo procese, susipažintų su šio mokslinio

darbo pagrindinėmis tezėmis, tokiu būdu siekiant skatinti jų sąmoningumą ir tikslingą dalyvavimą procese. Iškilusi grindžiamoji teorija galėtų tapti pagrindu jų suvokimui ir žinojimui apie neformaliojo ugdymo proceso specifiškumą plėsti (skaičiuojant teoriją arba girdėdami jos teiginius, ugdytiniai gali suvokti savo vaidmenį ir vykstančius procesus neformaliojo ugdymo metu). Grindžiamoji teorija ugdymo proceso dalyviui gali tapti priemone, kuria vadovaujantis būtų galima siekti dialogo ir nukreipti ugdymo procesą teigiama linkme. Diskutuojant su savimi ir su ugdytojais apie šią teoriją bei jos taikymą praktikoje – galėtų būti ugdomas kritinis mąstymas, sąmoningumas ir savo situacijos suvokimas. Ugdymo proceso dalyvių sąveika ir reflektyvus mąstymas, kaip paaiškėjo iškilusios grindžiamosios teorijos kontekste, yra svarbus ugdymo proceso elementas. Išsivaduoti iš nežinojimo ir aplinkos struktūrų sukurtos spaudos bei siekti laisvo, savivalda grįsto mokymosi, galėtų skatinti būtent šios teorijos principų taikymas neformaliojo ugdymo metu.

#### *Rekomendacijos tyrėjams.*

- Iškilusi grindžiamoji teorija yra būdas pažinti mus supančio pasaulio elementus, atsiiribojant nuo išankstinio žinojimo ir suvokimo apie reiškinį. Todėl rekomenduojama tyrėjams naudotis įtraukiančio santykio socialinės rizikos veiksnius patiriančių šeimų narių neformaliojo ugdymo grindžiamosios teorijos suformuota tyrimo strategija, plėsti mokslinio suvokimo ribas bei modifikuoti pačią iškilusią grindžiamąją teoriją kitų mokslinių tyrimų kontekste. Nauji tyrimai leistų platinti ir gilinti turimas mokslines žinias, plėsti akademinės visuomenės akiratį apie suaugusiųjų socialinės rizikos veiksnius patiriančių šeimų narių neformaliojo ugdymo procesą.
- Siekiant mokslo ir praktinės veiklos susietumo, rekomenduotume praktikoje vykstantį neformaliojo ugdymo procesą toliau nagrinėti iškilusios grindžiamosios teorijos aspektu, tokiu būdu dar labiau abstrahuojant iškilusią grindžiamąją teoriją. Rekomenduojame įtraukti naujus, šiame tyrime neanalizuotus suaugusiųjų ugdymo modelius ir paradigmas į iškilusios grindžiamosios teorijos tyrimą.
- Suaugusiųjų socialinės rizikos veiksnius patiriančių šeimų narių neformaliojo ugdymo procesas yra mažai tirtas, todėl rekomenduojame atlikti išsamesnius tyrimus tiek iškilusios grindžiamosios teorijos kontekste, ją modifikuojant, tiek atliekant savarankiškus socialinius tyrimus suaugusiųjų socialinės rizikos veiksnius patiriančių šeimų narių neformaliojo ugdymo proceso srityje.

## TYRIMO REZULTATŲ SKLAIDA

#### Moksliniai straipsniai:

1. Gudžinskienė, V. Augutavičius, R. Višnevskienė, J. Įvertinimo teorija grįsto modelio taikymas įgyvendinant socialinį darbą su socialinės rizikos šeimomis. Socialinis darbas: mokslo darbai. Vilnius: Mykolo Romerio universitetas. 2016, Nr. 14(1), p. 21-39.
2. Sadauskas, J. Augutavičius, R. Social work with a family at social risk in Lithuania. Social work case analysis: global perspective. Riga: Riga Stradiņš University, 2017. p. 207-244.

3. Gudžinskienė, V. Augutavičius, R. The phenomenon of social risk and its dynamics in Lithuania. Society Health. Welfare Family well-being and human capital improvement in changing society: strategy and practice: 6th International interdisciplinary scientific conference: 2nd conference of speech therapists: abstracts: November 23-25, 2016 / Rīga Stradiņš University. Rīga: Rīga Stradiņš University, 2018. p. 1-9
4. Gudžinskienė, V. Augutavičius, R. The role of complex social services for children from families at risk. Society Health. Welfare Family well-being and human capital improvement in changing society: strategy and practice: 6th International interdisciplinary scientific conference: 2nd conference of speech therapists: abstracts: November 23-25, 2016 / Rīga Stradiņš University. Rīga: Rīga Stradiņš University, 2018. p. 1-11.
5. Butvilas, T. Augutavičius, R. Engaging relationship in non-formal education of adult members from families at risk: grounded theory. Society Health. Welfare Contemporary social dynamics and welfare: urban and rural development perspectives. 7th International Interdisciplinary Scientific Conference. 4th conference of speech therapists: abstracts: October 10-12, 2018 / Rīga Stradiņš University. Rīga: Rīga Stradiņš University, 2018. p. 177
6. Butvilas, T. Augutavičius, R. Non-formal education of adults from social risk families: grounded theory approach. Social work: scientific work. Mykolas Romeris University. Vilnius: Mykolas Romeris University, 2018, Nr. 16 (2). p. 240-253.

Pranešimai mokslinėse konferencijose:

- The phenomenon of social risk and its dynamics in Lithuania. Society. Health. Welfare. Family well-being and human capital improvement in changing society: strategy and practice: 5th International interdisciplinary scientific conference. Rīga. RSU. 2014 Lapkričio 25.
- Adult Informal Education in the Context of Inclusive Relationship. Socin 2018. Social innovations: Theoretical and practical insights. Vilnius. MRU. 2018 Rugsėjo 20.
- Engaging relationship within non formal education of adult members from families at risk: grounded theory. Society. Health. Welfare. Contemporary social dynamics and welfare: urban and rural development perspectives. 7th International interdisciplinary scientific conference. Rīga. RSU. 2018 Spalio 10.
- Intervening the families at risk: non formal education approach. Society. Health. Welfare. Contemporary social dynamics and welfare: urban and rural development perspectives. 7th International interdisciplinary scientific conference. Rīga. RSU. 2018 Spalio 11.
- Socialinio teisingumo ir asmens individualumo atspindėjimas: socialinės rizikos veiksniai patiriančios šeimos kontekstas. Mokslinė – praktinė konferencija „Socialinio darbuotojo profesinis tapatumas kintančioje visuomenėje“ Vilnius. MRU. 2018 Spalio 26.

Mokslinė stažuotė: Stažuotė atlikta Rygos Stradiņos universitete (Latvija), 2014 11 17 – 2014 11 30 (2 savaitės) ir 2018 06 18 – 2018 07 15 (1 mėnesis).

## INFORMACIJA APIE AUTORIŲ

Vardas, pavardė:	Rimvydas Augutavičius
El. paštas:	rimve2@yahoo.com
Išsilavinimas:	
2000-2004	Studijos Mykolo Romerio universitete. Įgytas socialinio darbo bakalauro kvalifikacinis laipsnis
2004-2006	Studijos Mykolo Romerio universitete. Įgytas socialinio darbo magistro kvalifikacinis laipsnis
2014-2018	Doktorantūros studijos Mykolo Romerio universitete pagal jungtinę edukologijos krypties doktorantūros studijų programą drauge su Aveiro universitetu (Portugalija), Klaipėdos universitetu, Vilniaus universitetu, Vytauto Didžiojo universitetu
Profesinė veikla:	
Nuo 2004 iki 2007	Vilniaus miesto vaikų ir jaunuolių pensione vyr. socialinis darbuotojas.
Nuo 2007 iki 2011	City of York Council, UK, Socialinis darbuotojas.
Nuo 2012 iki 2017	Mykolo Romerio universiteto lektorius.
Nuo 2011 iki 2015	LPF VšĮ „Vilniaus SOS vaikų kaimas“ Šeimų stiprinimo programos vadovas.
Nuo 2015 iki dabar	LPF SOS vaikų kaimų draugijos Programų plėtros vadovas.
Moksliniai interesai:	Socialinės rizikos veiksmus patiriančių šeimų ugdymas, socialinis darbas su vaikais ir šeima, socialinės rizikos veiksmų raiškos prevencija ir efektyvios intervencijos strategija.

MYKOLAS ROMERIS UNIVERSITY

**Rimvydas Augutavičius**

ENGAGING RELATIONSHIP IN NON-FORMAL  
EDUCATION OF ADULTS FROM AT SOCIAL  
RISK FAMILIES: GROUNDED THEORY

Summary of Doctoral Dissertation  
Social Sciences, Education Science (07 S)

Vilnius, 2019

This doctoral dissertation was prepared during the years 2014–2018, defended at Mykolas Romeris University according to the right to implement doctoral studies awarded to the Vytautas Magnus University together with Klaipėda University, Mykolas Romeris University, Vilnius University by the order of the Minister of Education and Science (The Republic of Lithuania) No. V-1019, signed on 8 June, 2011 (recast by the order of the Minister of Education and Science (The Republic of Lithuania) No. V-574, signed on 17 July, 2017).

**Scientific supervisor:**

Assoc. Prof. Dr. Tomas Butvilas (Mykolas Romeris University, Social Sciences, Education Science, 07 S)

The doctoral dissertation is defended at the Board of Klaipėda University, Mykolas Romeris University, Vilnius University and Vytautas Magnus University in Education Science:

**Chairman:**

Prof. Dr. Valdonė Indrašienė (Mykolas Romeris University, Social Sciences, Education Science, 07 S).

*Members:*

Assoc. Prof. Dr. Rita Raudeliūnaitė (Mykolas Romeris University, Social Sciences, Education Science, 07 S);

Prof. Habil. Dr. Vilija Targamadžė (Vilnius University, Social Sciences, Education Science, 07 S);

Prof. Habil. Dr. Margarita Teresevičienė (Vytautas Magnus University, Social Sciences, Education Science, 07 S);

Assoc. Prof. Dr. Lolita Vilka (Riga Stradins University, Latvia, Humanities, Philosophy, 01 H).

The dissertation will be defended in a public meeting of the Board in Education Science at 13.00 on 19 April 2019 at Mykolas Romeris University, Room I–414.

Address: Ateities g. 20, LT-08303 Vilnius, Lithuania.

The summary of the doctoral dissertation was sent out on 19 March 2019.

The dissertation is available at the libraries of Martynas Mažvydas National Library of Lithuania, Klaipėda University, Mykolas Romeris University, Vilnius University, and Vytautas Magnus University.



ENGAGING RELATIONSHIP IN NON-FORMAL EDUCATION OF ADULTS  
FROM AT SOCIAL RISK FAMILIES: GROUNDED THEORY

SUMMARY

**Relevance of the study.** According to the data of the Department of Statistics of the Republic of Lithuania, at the end of June 2018 there were 9786 families at social risk, with 18 415 children growing within these families in Lithuania. The number of children growing in families at social risk makes up to 3.7 percent from the total population of the children. In accordance with the legal acts of the Republic of Lithuania, the adult members of these families are offered the non-formal education intervention measures that aim at developing social and parenting skills and changing the behavior or values of adults responsible for care of children in their families. According to the analysis of the Social Services Information System (SPIS) 2018, there were 2292 new families included into the register of families at risk in 2017. However, 2157 families were excluded from this register in the same year. On another hand, only 39 percent of all families, which were excluded from the register in 2017, were excluded because the reasons for being included have disappeared. The remaining families were excluded either because they moved to another municipality, or the parental rights were permanently terminated, and the children were issued permanent custody, or the children reached the legal age. We can see that only 8.6% of all families at social risk attain significant education outcomes. The tendency of the prevalence and expression of the phenomenon justifies the need to raise the question of why the strategies of non-formal education in intervention are not effective and the objectives of adult education are not attainable.

**Exploration of the subject.** On one hand, the phenomenon of families at social risk and the expression of risk characteristics within the family context is quit sufficiently studied. However, the intervention strategies used to address this phenomenon are rarely seen as an organized non-formal education process. The interventions of social workers, family case managers and other family-oriented professionals are usually perceived as the measure for poverty reduction, psychological and social counseling strategy that aims to address personal and family issues.

The phenomenon of families at social risk and the expression of at risk factors within family environment, or different aspects of these factors, had been studied by various scientists in Lithuania. Some authors have focused on analysis of the situation of families at social risk in Lithuania, paying great attention to the social and psychological characteristics of this phenomenon (Augutavicius, Sadauskas, 2017), (Gudzinskiene, Augutavicius, 2018), (Brindzaite, 2009). The intervention strategies are also explored in detail by some authors (Gudzinskiene, Augutavicius, Visnevskienė, 2016), (Targamadze, Talkauskyte, 2015). While the influences of social risk factors on the expression of social difficulties are discussed by others (Kondrotaitė, 2007). S. Rutkauskienė and J. Gudliauskaite-Godvale (2011), J. Pivoriene and R. Viktoraviciene (2014) were interested in the distribution of so-

cial risk factors between genders; D. Budryte and J. Krasnauskienė (2017) have studied the importance of communication skills when working with families at social risk. R. Vaičiute and S. Rackauskienė (2018) analyzed the resilience of social workers when working with families from risk groups to negative environmental impacts. Meanwhile, G. Zibienienė and R. Stremauskienė (2015) reviewed the peculiarities of social work in dealing with families with social risk factors. S. Mikulionienė and L. Zalimienė (2005) and A. Vosyliute (2004) analyzed the phenomenon of social exclusion while V. Targamadze and A. Gudelyte (2015) studied the phenomenon of poverty. Z. Bajoriunas (2004) in his research focused on the role of the family in the process of socialization of a child, the issues of parenting. V. Gudzinskiene and R. Gedminiene (2011) drew attention to psychological, social and educational difficulties of children growing in alcohol-dependent families. V. Gudzinskiene, A. Railiene (2012) reviewed the peculiarities the development of social skills, while R. Augutavicius, Z. Barkauskaite Luksiene and V. Gudzinskiene (2013) had also studied the family lifestyles of minor criminals who grew up in families at social risk. V. Ivanauskiene (2012) was particularly interested in characteristics of the families of social risk. I.S. Maciulskyte (2018) investigated the possibilities of utilizing the strengths of family members experiencing social risk factors. A. Petkute and J. Kasnauskiene (2010) did the research that aimed to measure the impact of social skills development programs on to the adult members of families at social risk. R. Raudeliunaite and J. Sadauskas (2016) studied the context of social-educational assistance organized for children from families at social risk. The attempt to generate practical recommendations for working with families at social risk, is the “Methodological recommendations for social work with families at social risk” (2012). The foreign scientists have also paid attention to the phenomenon of at social risk. E. E. Baker - Jamieson (2016) sought to review empowerment strategies for parents of families at social risk. A. Ringgaard (2012) emphasizes the inheritance of social habits, lifestyles and competences in his works. While D. Burton (1997) highlighted the social context of adolescent development. R. L. Jarret (1997, 1999) conducted an ethnographic study to describe the social resilience of people living under the conditions of at social risk. E. Laursen and S. Birmingham (2003) focused on the development of adults experiencing social risk factors. M. Black, H. Raymond (2002) described the cases of neglect of children living in families at social risk.

In spite of the various studies in the area of at social risk phenomenon, we did not succeed in finding comprehensive research and scientific publications which would emphasise the non-formal education of adult members of families at social risk. No in depth and systematic research was found to analyse the systemically organized process of non formal education of the target group people, while the majority of the studies focus on the fragmented aspects of the phenomenon.

**The scientific problem of the research** - the phenomenon of at social risk family and the expression of risk factors in family environment are not sufficiently investigated in the context of the non-formal education process. Therefore, there are no reliable scientific data, studies that could explain the phenomenon from this perspective as well as the non-formal education strategies working with these families are rarely (if ever) used in the systematic way. The phenomenon of non-formal education process of adult members of families at social risk is not sufficiently scientifically investigated and conceptualized.

**Object of the study:** non-formal education process of adult members from families at social risk.

**The aim of the dissertation** is to construct (discover) an empirical theory that helps to understand the process of non-formal education of adult members of families at social risk.

**Objectives of the study:**

1. To reveal the main concern that is dealt with during the process of non-formal education of adult members from families at social risk;
2. To reveal the core category, which describes how the main problem is processed during the non-formal education process of adult members from families at social risk;
3. To explain how the main concern is implemented, managed and solved through the process of non-formal education of adult members from families at social risk;
4. To discuss the main parameters of the discovered grounded theory in the context of other adult education theories.

**Research methodology.** The classic grounded theory approach was used as the methodological background to study the non-formal education process of adult members from families at social risk (Glaser and Strauss, 1967). Due to the universality of its application in any field of research and its nature which is neither qualitative or quantitative (Glaser, 1978), (Glaser, 1992) this research strategy is been widely used in the social research field. As it seeks to systematically explain a social phenomenon that can not be explained by other social research methods, or the existing theoretical interpretation is not complete or reliable, lacks scientific conceptualization of such a phenomenon (Holton, 2010), the classic grounded theory was considered to fit the scope of the research best.

Following the requirements of classical grounded theory research strategy, the study was conducted in several stages (Holton and Walsh, 2017):

- Theoretical sampling and open coding, which helps the core category to emerge from empirical data. The core category explains how the main concern of the process in focus is processed;
- Theoretical sampling and selective coding, which helps to select the data that is only related to the emerging core category and its components. This helps to focus on emerging patterns of the theory and dismiss irrelevant data;
- Theoretical sampling and theoretical coding, which provides the systematic structure to sort the concepts, categories and data from memos and leads into discovery of emerging theory;
- Writing up and formalization of the emerging grounded theory. This is done by comparing and linking emerged grounded theory with other existing theories. It also helps to ensure the validity and credibility of the theory.

While conducting the study, the following data collection methods have been used: in depth interviews, focus groups, field observation, analysis of secondary data (literature), field note and memos analysis.

**The scientific value** of this research is the discovered grounded theory which is based exclusively on empirical data. This theory provides systematic approach towards explaining the non-formal education of adult members from families at social risk - revealing

the main challenge (concern) of the non-formal education process and the features of its management as the mean of relationship between core category and other emerging elements. The discovered grounded theory provides an opportunity to explain what was not explained scientifically in the field of non-formal education of adult members from families at social risk. The grounded theory was formalized via the analysis of other adult education theories, thus providing a basis for a high level of formalization to scientifically explain the phenomena occurring in the non-formal education process.

**The practical value** of this research is the constructed new theory grounded in empirical data from the field of non-formal education of adult members from at social risk families. The main qualitative aspect of the emerged theory (along with its validity and credibility) is its application in practice (Glaser and Strauss 1967). Thus, practitioners, using the grounded theory, will be able to organize the educational process based on rather specific, scientifically grounded practical recommendations. Following these recommendations, the specialists will be able to organize educational processes in a more effective way as it would provide the necessary tools and conditions for the successful implementation of non-formal education process. They could also recognize possible obstacles and reduce the negative influences on the process. In general, the practitioners using the insights of this study will be able to understand the phenomenon of at social risk better, reflect on and transform their practices according to the recommendations. The research has also highlighted the need for both educators and adults from families at social risk to participate in non-formal education process as subjects, finding the unique way to organize the process and learn from experience through critical thinking.

**Structure of the dissertation:** foreword, introduction, methodological part, research results, theoretical part of the research, conclusions and recommendations, references, annexes. Scope of work: 196 pages; 24 pictures, 3 tables, 6 annexes, 273 references were used.

**The overview of dissertation thesis.**

*Chapter one.* In this part of the study, the basic concepts related to the subject of the research were analyzed and clarified. In order to ensure the clarity throughout the whole study, it was decided to discuss the terms of non-formal education, education of adult members from families of social risk and the concept of at social risk family. The concept of at social risk family, in accordance with the laws of the Republic of Lithuania, was used until the 1<sup>st</sup> of July 2018 (Children Rights Protection and Adoption Service of the Republic of Lithuania, 2018). Subsequently, following the legal requirements, this term was refused and the concept of social risk factors and risk factors were introduced (The fundamentals of child right protection law, 2017). The social risk as the concept is described in the new version of the Law on Social Services of the Republic of Lithuania (28<sup>th</sup> of January 2017) as “factors and circumstances which are experienced by individuals (families) or the individuals (families) are likely to experience: the lack or absence of social skills of adult family members to properly supervise and educate children in their care; neglect of physical, mental, spiritual, moral aspects of development and breach of safety of the children; psychological, physical or sexual abuse; violence; exploitation and human trafficking; involving children in criminal activity; abuse of alcohol, narcotic, psychotropic substances; dependence on alcohol, drugs and psychotropic substances, gambling; begging, homelessness; lack

of motivation to participate in the labor market “. Moreover, according to the provisions of the Law on Social Services of the Republic of Lithuania (2006), The fundamentals of child right protection law (2017) and the Case Management Procedures (2018), families are not distinguished by social risk itself, but would rather experience social risk factors. Thus, this study also follows the idea that a family at social risk or family that experiences the social risk factors is a family that: due to the expression of certain risk factors, including the lack of parental and social skills, specifics of values, behavioral patterns or harmful habits, can not provide an adequate care to the children growing in such a family. Because of these circumstances, the children are at risk of not achieving adequate standards for physical, social, psychological or moral development. The health, well-being and safety of these children may also be at risk.

The adult family members (learners) who are targeted throughout the non-formal education process are also defined in accordance to the legal definitions. These are the adult (parents or guardians by law - who are legally responsible for the care of children under the age of 18) members of families who have been involved in case management (from 01/07/2018) or for whom social care services were provided according to the procedures established by law (till 30/06/2018). The non-formal education process is perceived as the education strategy for reaching the target group of learners while the changes in their behavior, values and cognition are gained during the learning process. In this context, the process of non-formal education of adults from families at social risk should be understood as the interaction between the learners (adult members of the families experiencing social risk factors) and the learning environment (the agents of change and the physical environment or education content), which is distinguished as the organized, monitored and controlled process which utilises certain curricula via educational content and methods. The objectives and tasks are foreseen along with the evaluation of the results when organizing the education process. The case management procedures (2018) attributes the process of organization and coordination of the educational process to the case manager and social workers: “The case manager assesses the needs and environment of the child and the family, assigns the members of the community and specialists for the necessary assistance and coordinates the process of assistance to the child and the family. The case manager helps to find the best way of solving family problems, enables the family to solve problems, constantly monitors and corrects intensive preventive and social work processes “ (The fundamentals of child right protection law, 2017)” to provide the family with the information and knowledge necessary for the development of parental, social skills, promoting a closer family relationship with the social environment, organizing self-help groups to the families, other preventive assistance, etc. “(Case management procedures, 2018).

In general, from the perspective of this study, the process of non-formal education of adults from at social risk families can be described as a set of socio-educational strategies that are directed towards addressing negative consequences of social risk factors and altering behavior or socio-cultural competences (skills, knowledge, values, abilities) through the relationship between the educator and the learner or group of learners.

*Chapter two.* In this part of the study the research strategy is discussed and the choice for studying the phenomenon of non-formal education of adult members from families at

social risk using this strategy is grounded. Therefore, the first part of the second chapter presents the classic grounded theory itself and the review of the research strategy is presented. The second part discusses the research design of the classic grounded theory used in this research and reveals its main characteristics.

The aim of the use of classic grounded theory in the research is to discover (construct) a new theory (Glaser and Strauss 1967, Glaser 1992). B. Glaser, according to J. Holton and I. Walsh (2017) described the grounded theory as “the systematic generation of theory from data as an integrated set of concepts and as hypotheses about interrelationships among these concepts that focus on a main issue or concern.” In discussing the research strategy of classic grounded theory the analysis of theoretical sampling, theoretical sensitivity, constant comparative analysis, theoretical saturation, coding steps, memoing, systematic process of emergence of the theory is presented, the research sample is also discussed.

The sampling used in grounded theory research:

- 31 adult members from families at social risk (8 in the first stage (open coding) and 23 in the second stage of the research (selective coding)). 4 adults from focus groups, 17 interviewed informants and 10 informants from individual and group observation;
- 13 educators. 9 in the first stage and 4 in the second stage of the research. 8 informants from the interviews, 5 informants from 1 focus group;
- As a way of data collection, the observation of the process of non-formal education was used - the interaction between educator and the learner was observed during the non-formal education sessions. The individual and group non-formal education processes were observed - total of 2 cases, each of every type;
- Analysis of research object related literature sources: “Social work with social risk families”. Methodical recommendations; and 15 min.lt portal article.

At the end of this part the relationship between the researcher and the research area is disclosed along with the issue of the reliability of the research in grounded theory discussed in detail: fit, relevance, workability, modifiability (Glaser, 1992).

*Chapter three.* This section discusses the path of the researcher towards the emergence of the grounded theory, while implementing the research process in accordance with classic grounded theory research strategy requirements. The emerging theory, grounded in empirical data, is described by the structure of the research process and gradual discovery of its individual elements. It also describes the patterns of emerging elements and relationships among them in the classic grounded theory.

The first part of this chapter describes the role of the researcher before entering the research field and actually starting the research process: before starting to collect empirical data, the researcher has done the reading of literature related to the grounded theory. This would give an insight and understanding of its procedures and requirements. The self-reflection of the researcher about the readiness to enter the field of study was a key task. The attempt to be as open as possible to the data collected and being objective to the empirical data related to the object of the research should have prepared the investigator to be sufficiently theoretically sensitive (Glaser and Strauss, 1967). At the same time, the research questions were considered and raised - what is happening during the process

studied? What is the main concern that is being addressed in this process? how is it implemented? These questions lead the researcher to the field of research.

The second part describes the emergence of basic parameters of the grounded theory and discusses their characteristics. The subsection begins with the description of the first theoretical sampling and entering the analysis cycle using the principle of constant comparative analysis. Subsequently, other cycles of theoretical sampling and data analysis as well as the challenges faced by the researcher aiming to proceed the emergence of basic parameters of the grounded theory are discussed. Finally, the main concern of the research process, that the participants of the education process try to resolve during the whole process, is discovered. *Lead to participation* is a concept which obviously appears as the main concern of the non-formal education of adults from at social risk families. During the focus groups discussions this was a very common phenomenon mentioned, reflecting to the situations when the participation of adults from families at risk in non-formal education process is not a willingful act and agreement between the parties, but rather a decision made by the authorities. In other words, engagement in the non-formal education is not an expression of the free will nor a motivation driven act.

Following the structure of classic grounded theory research, the core category gradually emerges. *Engaging relationship* has emerged from the empirical data as the central point of the theory. It obviously addresses the main concern of the non-formal education process (lead to participation) (Glaser and Holton, 2004). Thus, the engaging relationship is described through the active actions and interactions of participants in the education process. It reveals active efforts in the educational process, when education measures and actions are taken in order to address the issue of non-formal education process. It does reflect on the active attempts to resolve the main concern via implementation of education measures. This is achieved through the development of relationships with adult learners involved in the education process. After the emergence of core category and completing full analysis of all available empirical data, the selective coding was started (Glaser and Holton, 2004). This process is distinguished by the purposeful selection of the data that is only relevant to the emerging core category and its characteristics. The purpose of selective coding is to collect sufficient data to achieve the theoretical saturation, when no new categories, concepts and their characteristics are obtained during the process of constant comparative analysis (Glaser, 1978, Holton and Walsh, 2017). The process of open coding in grounded theory research has allowed to analyse a large amount of different data that could be collected from the field. This vast number of data was concentrated using the constant comparative analysis into the concepts and categories that were relevant to the non-formal education process in general, rather than new emerging theory. The abstraction of the research data (selective coding), moving from a broad towards concentrated (delimitation process), has helped to achieve the abstraction of the concepts where the data was concretized and linked together (Holton and Walsh, 2017).

The third part of the chapter explains the theoretical coding process as a way to link the emerging elements together to reveal the emerging grounded theory as the whole. The main task of the theoretical coding phase is the emergence of grounded theory (Holton and Walsh, 2017). Within the frame of the study, the categories generated during the substantial coding phase were analysed in search for *in vivo* codes. It was then considered how these



codes can reflect on a certain theoretical code. B. Glaser's (2001) claim that 90 percent of all theoretical codes appear during the theoretical sorting of memoes, had inspired the researcher to proceed theoretical coding. Following the guiding principles of the grounded theory research, the process of theoretical sorting sought to reveal the relationship between the central category and other concepts or emerging categories. Upon the completion of the substantial coding (open and selective coding), and before the transition to the theoretical coding, two categories, which at that time were named as the subcategories of core category, began to emerge. The engaging relationship seemed to split into two different subcategories that would have different characteristics. However, at the same time, both related to and tended to describe the nature of the engaging relationship. On one hand, the non-formal education process can be directed towards *directing consciousness* - an expression of *emotional, needs* and *personal reflection* and *value change*. The *rejection cycle*, on the contrary, is an expression of an engaging relationship, when the *emotional, content, and relationship* and *information* discrepancies occur. This is then related to the rejection of the interventions. Hypothetical relationships of the emerging elements of grounded theory have also highlighted that the engaging relationship may take two forms or directions, thus leading to the rejection or conscious participation. This direction depends on the elements present in the process of non-formal education. It has been revealed that the *polarity* of the elements or the purposefulness of the polarity (positive or negative) represent the essence of the emerging grounded theory. In the case of manifestation of positive polarity in one of the parameters's block (form family), we can observe the process' displacement in a positive axis towards a positive change (strategy family) (Glaser, 1978). In this case, the learners involved are successfully addressing the main concern. This expression of positive polarity is also called *change*. Opposite to this process is the displacement in the negative polarity axis, when the essential parameters of the non-formal education process are saturated with negative characteristics. This negative polarity of the parameters' blocks, would rather lead towards the negative outcome of the non-formal education process. Resulting in unachieved goals of non-formal education - thus when no new skills are acquired, or these skills are not applied in practice, while the situation itself and the behavior of adults do not change. This expression of negative polarity is also called *rigidity*.

*Chapter four.* This part of the dissertation deals with the analysis of the main elements of the emerged grounded theory. The concepts are described in detail and the relationships between the parameters of the grounded theory are explained. The concepts in this part of the research are not compared or analyzed in the frame of existing education theories. These concepts are described as interrelated parts of the emerging theory. In the first and the second subchapters the rejection cycle and the directing consciousness are distinguished as different expressions of the engaging relationship. Thus, the rejection cycle reflects the specifics of participation of adults from families at social risk in the process of non-formal education. This is when the engaging relationship as the mean to process the main concern of the education process, may be related to the negative (polarity) parameters (concepts). Negative polarity elements are assigned to four different parameter blocks (areas): an *emotions* block (which includes emotional descriptency), a *content* and *relationships* block and the block of *information* descriptency (which consists of information descriptencies).

Several important features of the rejection cycle can be distinguished:

- The rejection cycle is a negative expression of the lead to participation in the process of non-formal education;
- The rejection cycle is the manifestation of the four blocks of concepts that have negative polarity, which, in turn, explains the process of non-formal education and provides the context for it;
- Negative result of the non-formal education process or its absence (rigidity) is related to the interaction between the negative characteristics in the process of education on the dynamic axis field. The result of this process is reflection of the purposefulness;
- Elements of the rejection cycle blocks are closely interrelated and affect each other. The relationship, content and informational discrepancies can cause negative emotions and thus negatively influence the possibilities to develop positive relationships between educators and adults from families at social risk. This would also reflect on the capacities to address the lead to participation (main concern).

An entirely opposite polarity and purposefulness of the engaging relationship is directing consciousness. This is the element or subcategory of the core category in emerging grounded theory, which, in its nature, is distinguished by the positive elements within the non-formal education process. It is like a reverse reflection of the rejection cycle, containing elements that are of positive polarity nature. Adult members of families at social risk, provided with these elements in the process of non-formal education would experience an emotional, content and relationship reflection, successfully solving the lead to participation. It is these elements or subcategory parameters that describe the successful outcome of the educational process - the *change*. The directing consciousness consists of three different positive polarity parameter blocks: *emotions* block (consisting of emotional reflection), *personal reflection* block (which consists of a value change and self reflection) and *content* block (consisting of need reflection).

The third part of the chapter explains the interrelationships of all elements of the emerging grounded theory in the context of non-formal education process adults from families at social risk. According to the findings from theoretical coding, it is necessary to point out that the process of non-formal education can be described through the *key questions* that represent the patterns of emerging grounded theory. These questions are closely related to the emerging theoretical codes and reflect the essence of the grounded theory. First of all, it is obviously important to answer the question of *why non-formal education is organized*. In the context of the research, according to the findings, the process is organized in order to address the concern of *lead to participation* (*why is it happening?* appears to be a *reason* in B. Glaser's (1978) theoretical codes family). Whatever is happening within the process, it does reflect the effort to solve this challenge. This effort is described by an *engaging relationship* (*what is happening?* appears as *context*). *How is this implemented?* - the elements of the non-formal education that appear during the process and represent either *directing consciousness* or *rejection cycle* polarity. The process is implemented in the field of *action* or *content* (*where it is happening?* appears as *space*). This field can be understood as an imaginary space, which is divided into two parts by the central axis (the starting point of the education process). Each of these separate parts

of the action space represents the different poles of the process - positive and negative. The *dynamical axis* (*where to?* appears as *direction*) reflects the direction in which the process of non-formal education is directed and, at the same time, the result towards which it moves. This result may be - *rigidity*, when the expected result is not achieved and the goal of the process is not fully implemented; or a *change* has occurred, when the objectives and expected results are achieved. The dynamical axis, as we have already mentioned, represents the direction in the process of education, and, at the initial stage of the process merges with central axis (neutral point) which represents the disjunction between the positive and negative purposefulness or polarity. Some of the non-formal education process parameter blocks are located on the central axis and are divided into negative and positive parts by this axle, (relationship, emotions and the content parameter blocks). The other two blocks of elements can only be located in one of the poles (the block of personal reflection belongs to the positive pole while the block of information discrepancy can only be found in the negative pole). The elements within the blocks represent the context and conditions of the non-formal education process that determine the fulfilment of engaging relationship and the result of the educational process through it (*what has happened?* appears as *outcome*).

*Chapter five.* In order to achieve the high level of abstraction of the emerging grounded theory and ensure its credibility the analysis of the existing adult education theories has been performed. This also helps to integrate the emerged grounded theory into the system of scientific approaches towards the non-formal education. The first part of the chapter presents generalizations and insights from the analysis of adult education theories (M. S. Knowles, L. Vygotsky, C. Rogers, A. Maslow, J. Mezirow, J. Dewey, P. Freire, etc.):

- Behaviorist theories, Social Learning Theory and J. Piaget's constructivism relate to the parameters of the emerged grounded theory in a very fragmented way. Usually it would reflect on the possible or implied learning parameter – not the paradigm that could be recognized in emerged grounded theory.
- In the context of the emerging grounded theory andragogy's relevance is recognized through the main conditions for adult education. The rejection cycle and negative polarity parameter blocks can be identified as the lack of conditions for adult learning. Lead to participation can be the opposite to the principle of independent and selective learning in andragogy. The features of experiential learning (learning from the experience) can also be clearly recognized in the elements of the rejection cycle. The principles of consciousness, autonomy and self-directed learning oppose to the elements of discrepancy or lead to participation.
- Transformative learning theory by J. Mezirow is in perfect tune with the concepts of emerged grounded theory and can be linked together both conceptually and practically. All the main elements of transformative education can be recognized in grounded theory of engaging relationship in non-formal education of adults from families at social risk. Moreover, the clear recognition of disorienting dilemma can be associated with a gradual accumulation of various factors that can lead to a positive outcome of educational (circumstances for disorienting dilemma). Satisfaction in the situation and the relevance of meaningful structures to the experience can be

related to the parameters of the rejection cycle, especially if we count the social risk factors in the context of person's culture.

- Some ideas of other adult education theories that were analysed during the final stage of grounded theory research were recognized as related to the concepts of the emerged grounded theory. Directing consciousness which is understood as a set of parameters of relationships, emotions and content reflection are related to L. Vygotsky's closest development zone, P. Freire's cultural cycles, the positive learning environment in C. Rodgers and A. Maslow's education. J. Dewey's conditions of dialogue and relationships are also associated with the features of directing consciousness. These concepts are fulfilled through a positive relationship, the ability to reflect emotionally on to other people and realize the needs of a person. Interpersonal relationship is maintained by educators and combines such things as activities together, devoted individual attention, knowing the person as a whole, etc. Information discrepancy, formal relationships and other similar concepts are closely related to the banking system of education, associative and instructive learning, while J. Dewey emphasizes this process as the lack of a common language.

## CONCLUSIONS

1. The main task of the research of non-formal education of adults from families at social risk was fully achieved - the grounded theory of engaging relationship of non-formal education of adults from families at social risk was constructed based on the empirical data. This theory explains the phenomenon of non-formal education process. The grounded theory emerged is described as a combination of concepts and interrelated characteristics connected together by hypothetical links, which provide answers to the research questions raised. In order to clarify the discovered grounded theory as the final result of this research, we present an insight of main findings:
  - Lead to participation is the main concern of the grounded theory which is relevant to the participants of non-formal education process. It is the answer to the question why is this happening? Lead to participation has emerged as a concept that is characterized by the unintended, not willingful but rather third-party initiated participation in education process;
  - Engaging relationship - is the core category of the process of non-formal education of adults from families at social risk. It is distinguished as the answer to the question - what is happening? The central category is the action, an attempt to address the main challenge of the research process - lead to participation. Thus, the lead to participation in the context of the grounded theory is solved and implemented with the help of an engaging relationship. This category has emerged as a recurring category in all data collection and analysis cycles. It is associated with the actions of participants within non-formal education process (both educators and learners). Engaging relationship reflects activities that involve establishing a relationship, meetings, communication, everything what actually constitutes to an attempt to engage participants in the process through a particular interaction of participants;

- Directing consciousness and rejection cycle - answer the question how it is happening? These two categories can be described as the expression of an engaging relationship in the educational process via implementation of negative and positive polarity elements;
- Action and content field - answers the question where is it happening? This concept explains where the non-formal education process takes place. The space is limited by the hypothetical boundaries, which define a certain field in which the process of non-formal education is implemented. The action field is divided into two opposing content fields (positive and negative) that represent the different polarities;
- Directing consciousness takes place in the field of positive part of action field and is described through the content of the positive elements blocks that determine the expression and purposefulness of the engaging relationship. Directing consciousness is the context in which the positive polarity elements, present in the content of the educational process, form preconditions for the positive results of education. In this context, the goals of the non-formal education process are partially or fully implemented, the dynamics observed through the change in behavior, personality and values, or the acquisition of new skills that are applied in practice. Emotional reflection (*holistic understanding, individual attention, contextual sympathy*), need reflection (*purposeful help, acting together, involvement in situation*), self-reflection (*perception of self, perception of context, conscious decision, purposeful planning*) and a value change (*change in opinion, critical vision, positive development, personal growth*) are the categories consisting of different elements with positive polarity characteristics;
- The rejection cycle takes place in the negative part of action field and is described through the content of negative elements blocks that determine the expression of the engaging relationship. The rejection cycle is the context of an engaging relationship, where the elements of the negative polarity, present in the content of the educational process form the preconditions for the results of the negative nature. In this case, the goals of education are not realized or achieved and the change in behavior, personality, value system and skills in the context non-formal education of adults from families at social risk is not monitored. Emotional descriptency (*negative emotions, disbelieve, distrust, reluctance, disappointment*), content descriptency (*lack of help, limits of support, stereotyping*), relationship descriptency (*pushing to act, formal relationship, unmet needs*) and information descriptency (*unawareness, wrong perception of content, misleading information*) - these are the categories, consisting of different elements with negative polarity characteristics;
- Dynamical axis is the imaginary axis that divides the field of action and content into two parts. This axis represents the purposefulness of engaging relationship while processing the concern of lead to participation in the process of non-formal education. It is associated with the direction of the process and usually answers the questions where to? or where is it located? The direction

of the engaging relationship may gain the positive or negative orientation. The dynamical axis can be directed towards the positive polarity in the action field (referring to directing consciousness) or, as a rejection cycle, towards the negative polarity in the action field. It also represents the orientation towards the result of the education process;

- Rigidity and change – answer the question what has happened? These two sub-categories would describe the result of the non-formal education process, which is on the edge of the action and content field poles. Rigidity is described through the failure of the result of the educational process, the failure to implement goals and objectives, and the absence of change. The change reflects the positive result of the educational process - the change, the realization of goals and objectives. The rigidity is at the top of the negative pole, and the change is a positive pole.
  - Elements and blocks of elements of the action and content field - depending on the purposefulness and orientation that non-formal educational process is acquiring it is characterized by the existence of certain elements and their relations within the action and content field. The essence of the engaging relationship is represented by the blocks of these elements that concentrate in one of the two poles. Some of these blocks are considered as universal in their nature as they appear on the central axis but acquire the specific features that lead to the manifestation of directing consciousness or rejection cycle. Thus the blocks of elements containing negative or positive polarity elements drive the process of non-formal education towards positive or negative pole in the dynamical axle. These blocks are: emotional block; content block and relationship block. The emotion block can be described through the elements of emotional discrepancy or emotional reflection on another side. The content block can be described through the elements of content discrepancy or need reflection. The content block also includes elements of the relationship discrepancy and self reflection. On the other hand, only the rejection cycle is characterized by the information discrepancy parameters or block of information discrepancy. Directing consciousness is characterized by specific personal reflection block (self-reflection and value change) which would only be found in positive pole.
2. When analysing the elements of grounded theory of engaging relationship in non-formal education of adults from families at social risk, it is obviously that not only these elements are described and their interrelated links revealed in detail, but also the explanation how the process is happening, how it is managed, processed and implemented or what directions it gains is provided. Moreover the emerged grounded theory also can anticipate and predict how the challenges can be addressed. Therefore, the grounded theory appears as valid, high abstraction level theory. This level of abstraction has been achieved during the process of comparative analysis when other existing adult education theories were analysed in the phase of theoretical coding. This analysis revealed:
- The theory of transformative education by J. Mezirow reflects in detail and integrates the parameters of the grounded theory into the whole, while combining

the statements of the transformative education with the content of the emerging theory. The grounded theory of non-formal education of adults from families at social risk can be described through transformative education, since the elements of the directing consciousness reflect on all the concepts and parameters of transformative education. The disorienting dilemma, the role of educator as a facilitator and transformative education stages can be described through the positive purposefulness and orientation of engaging relationship while incorporating the features of directing consciousness and the context of action and content field elements. The change (acquired skills, behavior and personality change) in the grounded theory is identified when the educator (facilitator) positively reflects on the person (educator), his needs and emotions. In such a case, a value change may be associated with the transformation that has taken place. A disorienting dilemma can be associated with the accumulation of elements in the rejection cycle (crisis occurring) and is the prerequisite or the stage for transforming education. The change in the dynamical axis within the field of action and content reflect on the stages of transformative education.

- The emerging grounded theory has rejected the paradigmas of psychological education models, since it was not possible to associate their parameters with the concepts and features of the grounded theory. This does not mean, that learning and education as it is perceived by traditional behaviourism, J. Piaget's constructivism, or social learning theory, does not occur. Simply, the grounded theory focuses on the process of education, its organization and content, while, at the same time, the psychological theories focus more precisely on the internal factors associated with personal learning procedures. These are more types of learning than education tools. These theories can be considered as the elements of person's learning that leads to a change in the field discovered grounded theory;
  - Other theories analyzed in the context of grounded theory of engaging relationship in non-formal education of adults from at social risk families are partly related to the concepts and characteristics of this theory. In many cases, the rejection cycle represents the absence of necessary education conditions. These conditions are described by M. S. Knowles, C. Rodgers, A. Maslow, J. Dewey, L. Vygotsky and other. Directing consciousness is related to the fulfillment and creation of the proper educational environment, developing the features and elements of non-formal education in accordance with the positive polarity elements. However, the features of independent self-directed learning, experiential and reflective learning, remain uncovered by the emerging grounded theory.
3. According to B. Glaser (1992), a quality grounded theory is characterized by fit, work, relevance and modifiability. These principles have been analysed and fulfilled in the research of non-formal education process of adults from at risk families. The congruity of the grounded theory (fit) was ensured following the principle of continuous comparative analysis during the process of research and the abstraction of emerging grounded theory in respect of other adult education theories. The workability of the theory was achieved by gradual deduction in the



purification and conceptualization of concepts (abstraction of subjective and formal grounded theory). Taking into account the validation of concepts in accordance to the ideas of other theoretical perspectives and approaches (J.Mezirow, C.Rogers, A.Maslow, L.Vygotsky, J.Dewey), it is concluded that the hypothetical relationships of concepts are reliably reflected in the process of processing the main concern. The grounded theory research carried out is relevant, since it has a capacity to explain the processes of non-formal education of adults from at social risk families. It also provides us with the answers to what was not known to the science before the research. Modificability - is one of the core elements of the grounded theory that was achieved in the research. The emerging grounded theory was analyzed and compared with existing theories. Comparison of concepts and conceptual ideas of different adult education theories with the concepts of the grounded theory allowed to perform modificability procedure and to achieve high level of abstraction.

## RECOMMENDATIONS

### ***Recommendations for practitioners organizing and implementing the process of non-formal education of adults from at social risk families.***

It is recommended to use the scheme of non-formal education of adults from families at social risk, presented in the emerged grounded theory for reflecting on the structure, elements and characteristics of the non-formal education process that is implemented by the practitioners. This can help to understand how the education process could be implemented in a particular case and what elements of grounded theory can be recognized and play crucial part. The grounded theory of engaging relationship in non-formal education of adults from families at social risk can become an instrument of analysis and tool for evaluating situations and practices, as well as the tool to help modify and improve practitioners' practices. In order to achieve an effective non-formal education process we recommend to use directing consciousness parameters in practice. Thus, emotional, content, relationship and self reflection can be used as the precondition for transforming education. As far as the grounded theory has emerged from empirical data from the field of practice, it could be easily applied and used in practice. Transformative education, which is also linked with the elements of grounded theory, could also be used as a model and tool for intervening the adults from families at social risk familie

When organizing the non-formal education process, it is recommended to avoid using the elements of the rejection cycle in practice. The concept of directing consciousness as well as other elements of discovered grounded theory have been validated through the analysis of existing adult education theories. We believe it is a credible theory and we encourage educators to pay attention to develop dialoge based relationship with learners and a favorable educational environment, which is described by the author. Taking the role of group facilitator, avoiding banking, associative and instructional type of education. It is also recommended that the education process is the subject of the learner to be treated as the subject, negotiating common aim together. The creation of such condi-

tions, according to the grounded theory, is linked to the positive outcome of the education process.

***Recommendations for learners whos participation in the process of education is based on lead to participation.***

It is recommended that the adults from at social risk families who are involved in non-formal education, consiousny understand and critically assess what is happening in the non-formal education process. The grounded theory of engaging relationship in non-formal education of adults from families at social risk could be applied to raise the awareness and stimulate consiousness (students could become aware of their role in the process when reading the statements from the theory). This theory may become a tool to guide dialogue and direct the educational process in a positive direction if the learners become aware of principles of non-formal education. Self discussion and reflection on own experiences in frame of the context of this theory and its application in practice could be used to develop critical thinking, awareness and understanding of own situation. The communication between the learners of the education process and reflective thinking, according to the findings of the grounded theory, is an important element of the education process. In frame of the emerged grounded theory, the awareness can lead to unleash the oppression created by the environmental structures or lack of knowledge and consiousness and to pursue free self-directed learning.

***Recommendations for researchers.***

The emerged grounded theory is a way to explain and know the world around us. It is not based on the prior knowledge and perception of the phenomenon resulting in misinterpretation of the phenomenon. Therefore, it is recommended that the research strategy used in this study of the non-formal education of adults from families at social risk is further used by researchers, in order to expand the limits of scientific understanding and to modify the constructed grounded theory with new parameters and knowledge. New researches would help to disseminate and deepen existing scientific knowledge, broaden the horizons of the academic community on the knowledge of non-formal education process adults from families at social risk. If using this approach in social research, the science and practice can be linked together, so we recommend to carry on the modification of existing theoru, linking it to the new scientific principles, approaches and ideas. As it has been discussed throughout the study, the process of non-formal education of adults from families at social risk has been poorly researched so far, so we recommend to study this area from different perspectives, both theoretical and empirical approach.

## APPROBATION OF THE RESEARCH RESULTS

Publications on the dissertation topic:

1. Gudžinskienė, V. Augutavičius, R. Višnevskienė, J. Application of a theory-based model for social work with social risk families. Social work: scientific work. Mykolo Romerio university. Vilnius: Mykolas Romeris University. 2016, No. 14 (1). p. 21-39.
2. Sadauskas, J. Augutavičius, R. Social work with a family at social risk in Lithuania. Social work case analysis: global perspective. Riga: Riga Stradiņš University, 2017. p. 207-244.

3. Gudžinskienė, V. Augutavičius, R. The phenomenon of social risk and its dynamics in Lithuania. Society Health. Welfare Family well-being and human capital improvement in changing society: strategy and practice: 6th International interdisciplinary scientific conference: 2nd conference of speech therapists: abstracts: November 23-25, 2016 / Rīga Stradiņš University. Rīga: Rīga Stradiņš University, 2018. p. 1-9
4. Gudžinskienė, V. Augutavičius, R. The role of complex social services for children from families at risk. Society Health. Welfare Family well-being and human capital improvement in changing society: strategy and practice: 6th International interdisciplinary scientific conference: 2nd conference of speech therapists: abstracts: November 23-25, 2016 / Rīga Stradiņš University. Rīga: Rīga Stradiņš University, 2018. p. 1-11.
5. Butvilas, T. Augutavičius, R. Engaging relationship in non-formal education of adult members from families at risk: grounded theory. Society Health. Welfare Contemporary social dynamics and welfare: urban and rural development perspectives. 7th International Interdisciplinary Scientific Conference. 4th conference of speech therapists: abstracts: October 10-12, 2018 / Rīga Stradiņš University. Rīga: Rīga Stradiņš University, 2018. p. 177
6. Butvilas, T. Augutavičius, R. Non-formal education of adults from social risk families: grounded theory approach. Social work: scientific work. Mykolas Romeris university. Vilnius: Mykolas Romeris University. 2018, No. 16 (2). p. 240-253.

#### Presentations in the conferences:

- Augutavičius, R. The phenomenon of social risk and its dynamics in Lithuania. Society Health. Welfare Family well-being and human capital improvement in changing society: strategy and practice: 5th International interdisciplinary scientific conference. Rīga, RSU. November 25, 2014.
- Augutavičius, R. Adult Informal Education in the Context of Inclusive Relationship. Socin 2018. Social Innovation: Theoretical and practical insights. Vilnius, MRU. September 20, 2018.
- Augutavičius, R. Engaging relationship in non-formal education of adult members from families at risk: grounded theory. Society Health. Welfare Contemporary social dynamics and welfare: urban and rural development perspectives. 7th International Interdisciplinary Scientific Conference. Rīga, RSU. October 10, 2018.
- Augutavičius, R. Intervention of the families at risk: non formal education approach. Society Health. Welfare Contemporary social dynamics and welfare: urban and rural development perspectives. 7th International Interdisciplinary Scientific Conference. Rīga, RSU. October 11, 2018.
- Augutavičius, R. Reflection of social justice and personality individuality: the context of a family of social risk factors. Scientific-practical conference “Professional Identity of a Social Worker in a Changing Society” Vilnius, MRU. October 26, 2018.

#### Scientific internship:

The scientific internship was carried out at the Rīga Stradina University (Latvia), 24 11 2014 – 30 17 11 2014 (2 weeks) and 18 06 2018 – 15 07 2018 (1 month).

## INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Name Surname: Rimvydas Augutavičius

E-mail: rimve2@yahoo.com

### Education:

2000-2004 Studies at Mykolas Romeris university. Bachelor in social work.

2004-2006 Studies at Mykolas Romeris university. Master in social work.

2014-2018 Mykolas Romeris university, based on joint doctoral degree program in education, organized by Vytautas Magnus University with Aveiro University (Portugal), Klaipėda University, Vilnius University and Mykolas Romeris University.

### Work experience:

2004 to 2007 Vilnius city Residential house for children and youth. Leading social worker.

2007 to 2011 City of York Council, East Riding of Yorkshire Council, UK, Social worker.

2012 to present Lecturer at Mykolas Romeris University.

2011 to 2015 Vilnius SOS children Village, Family strenghtening programme leader.

2015 to present SOS children Villages Lithuania, Programme development director.

Scientific interests: Non-formal education of families at social risk, social work with children and families, prevention on social risk factors, effectiveness of socio-educational interventions and methods.

Augutavičius, Rimvydas

ĮTRAUKIANTIS SANTYKIS SOCIALINĖS RIZIKOS VEIKSNIUS PATIRIANČIŲ ŠEIMŲ NARIŲ NEFORMALIOJO UGDYMO(SI) PROCESĖ: GRINDŽIAMOJI TEORIJA: daktaro disertacija. – Vilnius: Mykolo Romerio universitetas, 2019. 196 p.

Bibliogr. 132-147 p.

ISBN 978-9955-19-940-3 (internete)

ISBN 978-9955-19-941-0 (spausdintinis)

*Disertaciniame darbe yra nagrinėjamas suaugusiųjų socialinės rizikos veiksnius patiriančių šeimų narių neformaliojo ugdymo procesas. Siekiant pateikti mokslškai grįstą aiškinimą, kuriu būdu yra įgyvendinamas šis procesas, pasitelkiama klasikinės grindžiamosios teorijos tyrimo strategija. Tyrimo eigoje palaipsniui išryškėja įtraukiančios santykio socialinės rizikos veiksnius patiriančių šeimų narių neformaliojo ugdymo proceso grindžiamosios teorijos elementai: privestinis dalyvavimas, kaip pagrindinis proceso įgyvendinimo iššūkis, kurį siekiama spręsti neformaliojo ugdymo kontekste; nukreipiantis sąmoningumas ir atmetimo ciklas kaip dvi skirtingos įtraukiančio santykio išraiškos bei priemonė, kurios pagalba sprendžiama privestinio dalyvavimo problema; rigidiškumas ir pokytis kaip galutinis neformaliojo ugdymo proceso rezultatas. Darbe taip pat yra atskleidžiamas nagrinėjamo proceso ašinis kryptingumas ir jo raiška ugdymo proceso parametru sąveikoje. Iškilusi substanti vi grindžiamoji teorija toliau plėtojama kitų suaugusiųjų ugdymo teorijų atžvilgiu, siekiant užtikrinti aukštą mokslinės abstrakcijos ir formalumo lygį. Įtraukiančio santykio suaugusiųjų socialinės rizikos veiksnius patiriančių šeimų narių neformaliojo ugdymo teorija atskleidžia efektyvaus ugdymo proceso organizavimo prielaidas, pateikia mokslines ir praktines išvagas bei rekomendacijas ugdymo mokslo kontekste.*

*The doctoral thesis analyses the process of non-formal education of adults from at social risk families. In order to provide a scientifically based interpretation of how this process is being organized and implemented, classic grounding theory approach in social research is used. While conducting research, the elements of grounded theory of engaging relationship in non-formal education of adults from at social risk families gradually become evident: lead to participation, as the main concern of the process, which is addressed in the context of non-formal education; directing consciousness and rejection cycle, as two different expressions of an engaging relationship and a mean of solving the challenges of lead to participation; rigidity and change, as the final result of the non-formal education process. This work also reveals the axial purposefulness, which is considered as the expression of the interaction of the parameters in the process of non-formal education. The emerged substantive grounded theory is further developed in the context of other adult education theories which ensures a high level of scientific abstraction and credibility of the theory itself. The grounded theory of engaging relationship in non-formal education of adults from at social risk families reveals the preconditions for organizing an effective education process, provides scientific and practical insights and recommendations in the context of educational science.*

Rimvydas Augutavičius  
**ĮTRAUKIANTIS SANTYKIS SOCIALINĖS RIZIKOS VEIKSNIUS PATIRIANČIŲ  
ŠEIMŲ NARIŲ NEFORMALIOJO UGDYMO(SI) PROCESE:  
GRINDŽIAMOJI TEORIJA**

Daktaro disertacija  
Socialiniai mokslai, edukologija (07 S)

978-9955-19-940-3 (internete)  
978-9955-19-941-0 (spausdintas)

Maketavo Karolis Simaitis

Mykolo Romerio universitetas  
Ateities g. 20, Vilnius  
Puslapis internete [www.mruni.eu](http://www.mruni.eu)  
El. paštas [roffice@mruni.eu](mailto:roffice@mruni.eu)  
Tiražas 20 egz. Užsakymo Nr. 21357

Parengė spaudai UAB „Baltic Printing House“  
Svajonės g. 40, LT-94101, Klaipėda  
[www.balticprinting.com](http://www.balticprinting.com)

Spausdino UAB „Baltijos kopija“  
Kareivių g. 13B, Vilnius  
[www.kopija.lt](http://www.kopija.lt)  
El. paštas [info@kopija.lt](mailto:info@kopija.lt)

ISBN 978-9955-19-940-3



9 789955 199403