

Kompleksinės pagalbos modelio įgyvendinimo patirtis teikiant pagalbą vaikui

Valdonė Indrašienė¹, Violeta Jegelevičienė², Odeta Merfeldaitė³, Asta Railienė⁴

- ¹ Mykolo Romerio universitetas, Edukologijos ir socialinio darbo institutas, Ateities g. 20, 08303 Vilnius, v.indrasiene@mruni.eu
² Mykolo Romerio universitetas, Edukologijos ir socialinio darbo institutas, Ateities g. 20, 08303 Vilnius, violeta.suboc@mruni.eu
³ Mykolo Romerio universitetas, Edukologijos ir socialinio darbo institutas, Ateities g. 20, 08303 Vilnius, o.merfeldaite@mruni.eu
⁴ Mykolo Romerio universitetas, Edukologijos ir socialinio darbo institutas, Ateities g. 20, 08303 Vilnius, asta.railiene@mruni.eu

Anotacija. Straipsnyje analizuojamos pedagogų patirtys įgyvendinant kompleksinės pagalbos vaikui modelį. Nustatyta, kad modelio įgyvendinimas lemia pokyčius mokyklos bendruomenėje, kurie turi tiesioginės įtakos vaiko elgsenos, mokymosi motyvacijos kaitai. Darytina prielaida, kad šiems pokyčiams atsirasti didelę įtaką turėjo vaikų, tėvų, mokytojų ir kitų suinteresuotų pagalbos institucijų bendrų veiksmų koordinavimas, pagalbos vaikui individualizavimas ir atsakomybių už konkretaus atvejo vadybą asmens numatymas.

Esminiai žodžiai: *mokinys, mokykla, mokytojas, kompleksinė pagalba, pagalbos individualizavimas.*

Įvadas

Strateginiuose ir švietimą reglamentuojančiuose Lietuvos dokumentuose (Valstybinėje 2013–2022 metų švietimo strategijoje; 2014–2020 metų nacionalinės pažangos programoje; Europos bendradarbiavimo švietimo ir mokymo srityje strateginėje programoje „ES 2020“; LR švietimo įstatyme, LR vaiko minimalios ir vidutinės priežiūros įstatyme) aktualizuotas įvairių institucijų bendradarbiavimas, siekiant užtikrinti švietimo ir mo-

kymo kokybės gerinimą, plėtoti socialinę sanglaudą, stiprinti visų socialiai pažeidžiamų grupių įtrauktį į švietimo procesą. Neabejotinai svarbus vaidmuo šiame procese tenka mokyklai, kuri, siekdama sudaryti sąlygas kiekvienam vaikui įgyti jo prigimtį atitinkantį išsilavinimą, privalo užtikrinti kokybišką ir visapusišką socialinės pedagoginės pagalbos teikimą. Laiku mokiniui teikiama socialinė pedagoginė pagalba gali padėti ateityje asmeniui išvengti skurdo, socialinės atskirties, o visuomenei – sumažinti tokias opias socialines-ekonominės problemas kaip nedarbas, nusikalstamumas, sergamumas dėl žalingų įpročių. Tyrimai rodo, kad nesėkmę mokykloje patyrę asmenys sunkiau įsidarbina ir rečiau randa nuolatinį, gerai mokamą darbą (OECD, 2012). Remiantis nacionalinės mokyklų vertinimo agentūros 2010–2014 m. duomenimis, bendrojo ugdymo mokykloje pagalbos mokiniui (į kurią įeina ir mokymosi pagalba) kokybė vertinama vidutiniškai. LR švietimo ir mokslo ministerijos 2014 m. atliktos apklausos duomenimis, Lietuvos bendrojo ugdymo mokykloms, ypač turinčioms mažai mokinių, trūksta mokinio krepšelio lėšų mokymosi pagalbai teikti. Kai kuriose savivaldybėse trūksta ir švietimo pagalbos specialistų, pagalba dažnai teikiama nekoordinuotai (Mokymosi pagalba bendrojo ugdymo mokyklų mokiniams: padėtis ir problemos, 2015). Pažymėtina, kad aptariant pagalbos efektyvumo kriterijus, turi būti aktualizuojamas ne atskiro mokyklos pagalbos specialisto vaidmuo teikiant pagalbą vaikui ar vaikų grupėms, bet koordinuota pagalbos specialistų, pedagogų ir kitų institucijų veikla (toliau – kompleksinė pagalba).

Kompleksinės pagalbos sistemos mokykloje kūrimo reikšmė išryškėja skirtingų tyrimų kontekste: nustatyta, kad bendradarbiaujančiose (instituciniu ir tarpinstituciniu lygmeniu) mokyklose gerėja mokinių pasiekimai (Chapman ir Muijs, 2014; Hutchings et al., 2012; Sammons et al., 2007), atsiranda paskata mokyklos pedagogams ir pagalbos specialistams tobulinti kvalifikaciją (Hill et al., 2012; West, 2010); dalytis gerąja praktika ir inovacijomis, kas sustiprina mokyklą kaip organizaciją (Woods et al., 2013; Woods et al., 2010). Koordinuotas visų pagalbos specialistų, pedagogų ir kitų institucijų (jei yra poreikis) veikimas padidina pagalbos sistemos mokykloje tvarumą ir leidžia išvengti besikartojančių intervencijos strategijų (Bye et al., 2010; Fixsen et al., 2005).

Kompleksinės pagalbos vaikui modelis, orientuotas į individualius vaiko poreikius / situaciją, Lietuvos mokyklose išbandytas 2013–2015 metais. Šis modelis pagal taikomą intervencijos filosofiją atliepia JAV paplitusį tripakopį intervencijos modelį RTI (*Response to Intervention*), plačiai taikomą mokyklos praktikoje, kuriuo remiantis galima pasiekti pozityvių rezultatų mokymosi bei elgesio srityse (Crawford, 2014; Clark et al., 2010; Harlacher, 2008; Wanzek, Vaughn, 2007; Burns, Appleton ir Stehouwer, 2005; Lane, Rogers, Parks, Weisenbach, Mau, Merwin ir Bergman, 2007). Taikomas kompleksinės pagalbos vaikui modelis atliepia RTI modelio antros intervencijos pakopos modelį, kurio pagrindinės charakteristikos apima išsamią mokinio situacijos analizę, duomenimis grįstą intervenciją, mokinių pažangos stebėseną ir subalansuotą komandos veiklą (Brown-Chidsey ir Steege, 2005; Fuchs ir Deshler, 2007; Gresham et al., 2005). Modelis parengtas remiantis S. L. Deno (1989, 2005) problemų sprendimo modeliu, kur pagalbos

planavimas remiasi mokslinių tyrimų duomenimis, periodiškai vertinant intervencijos pasekmes. Pagalba vaikui teikiama remiantis sudarytu individualiu pagalbos vaikui projektu, už kurio parengimą ir įgyvendinimą atsakingi mokyklos švietimo pagalbos specialistai pedagogai ir administracijos atstovas (*institucinis lygmuo*) bei pagal kiekvieno vaiko situaciją, esant poreikiui, įtraukiami socialiniai partneriai (*tarpinstitucinis lygmuo*). Vienas iš didžiausių Lietuvos mokyklose taikomo kompleksinės pagalbos vaikui modelio išskirtinumų – vaikas pagalbos procese yra aktyvus „pagalbos pačiam sau“ proceso dalyvis, vadinasi, atsakoma poveikio paradigmos ir palengva pereinama į sąveikos paradigmą (Merfeldaitė et al., 2016).

Tačiau daugelyje mokyklų pagalbos strategijos nėra koordinuotos (Merfeldaitė ir Indrašienė, 2010; Targamadžė et al., 2008; Sugai ir Horner, 2006; Adelman ir Taylor, 2003), o tai didina pagalbos specialistų krūvį ir mažina pagalbos efektyvumą (Domitrovich et al., 2010). Kita problema – įgyvendinant įvairias pagalbos priemones pasigendama jų veiksmingumo ir poveikio vertinimo (King et al., 2011; Kearney et al., 2011; Fox et al., 2010; Franklin ir Kelly, 2009; Gambrell, 2006; Adams ir McCarthy, 2005).

Straipsnyje analizuojama problema konkretinama klausimais: kaip kompleksinės pagalbos modelio taikymas veikia vaiko elgseną? Kokias patirtis ugdytinio lygmeniu mokytojai išryškina?

Tyrimo objektas – pedagogų, taikančių kompleksinės pagalbos vaikui modelį, patirtis.

Straipsnio tikslas – atskleisti pedagogų, taikančių kompleksinės pagalbos vaikui modelį, patirtis.

Tyrimo metodologija

Tyrimo metodologija grindžiama socialinio konstruktyvizmo nuostatomis, teigiančiomis, kad žmonės pasaulį pažįsta ne per pasyvias stimulo ir reakcijos sąveikas su aplinka, o, greičiau, aktyviai konstruoja savąjį pasaulio supratimą sąveikaudami. Individai ne atranda realybę, o ją kuria. Konstruktyvizmo perspektyvoje socialinės paramos ir pagalbos procesas traktuojamas kaip aktyvus procesas, kai žmonės kuria (konstruoja) žinias, jas susiedami į kompleksines ir realias gyvenimiškas situacijas su ankstesne turima patirtimi (Burr, 2003; Westbrook, 1993).

Duomenims rinkti ir apdoroti pasirinkta kokybinių tyrimų prieiga, leidžianti atkreipti dėmesį į situacijas, kurių kiti nepastebėjo ir kurios gali būti reikšmingos (Shaw, Gold, 2001).

Tyrimo organizavimas ir imtis. Tyrimas vykdytas 2013 m. rugsėjo – 2015 m. sausio mėnesiais. Dalyviams atrinkti taikyta tikslinė, netikimybinė tiriamųjų atranka, kai tyrėjas į formuojamą grupę įtraukia asmenis, kurie, anot jo, yra tipiškiausi tiriamuoju požiūriu (Kardelis, 2002). Tyrime dalyvavo 15 mokytojų, atsakingų už pagalbos konkrečiam mokiniui koordinavimą, iš trijų Lietuvos mokyklų (dvi jaunimo mokyklos ir viena progimnazija), kuriose buvo įdiegtas sukurtasis modelis. Tyrimo duomenims rinkti taikyta indukcinė kokybinė turinio analizė, pasitelkiant pusiau struktūruotą elektroninį

dienoraštį, kuriame dalyviai kartą per savaitę rašė refleksijas (Žydžiūnaitė ir Sabaliauskas, 2017). Sistemingas ir nuoseklus pedagoginių dienoraščių rašymas suteikė galimybę atvejų koordinatoriams reflektuoti modelio išbandymo procese patiriamus individualius ir institucinius pokyčius.

Tyrimo metodai: mokslinės literatūros, dokumentų analizė, pusiau struktūruotas dienoraštis. Duomenų analizei taikytas indukcinės kokybinės turinio analizės metodas: atlikus atvirą kodavimą, tekstiniams duomenims suteikti subkategorijų, kategorijų ir temų pavadinimai.

Tyrimo etika. Tyrimas atliktas laikantis visų tyrimui būtinų etikos principų. Tyrimo dalyviams buvo paaiškintos konfidencialumo ribos: kaip bus naudojami surinkti duomenys ir saugoma tyrimo medžiaga. Siekiant išlaikyti konfidencialumą, informantams suteikiami kodai anonimiškumui garantuoti. Tyrimo duomenys anonimizuoti – citatose minimi vaikų vardai yra pakeisti.

Tyrimo patikimumą užtikrina tyrimo tikslinė imtis ir išsamiai aprašyta metodologija. Tyrimo patikimumą įrodo ir tai, kad visi informantai, nors ir dirbdami skirtingose mokyklose, įvardijo beveik tuos pačius pokyčius. N. Golafshani (2003) tyrimo tinkamumą apibūdina kaip apimtį (angl. *extent*), kurios rezultatai yra pastovūs, nuoseklūs laike ir tiksliai reprezentuoja visą populiaciją, kuri buvo patikimai tirta (išstudijuota), ir kai tyrimo rezultatai gali būti pakartoti su panašia metodologija.

Tyrimo rezultatai

Pedagogų, taikančių kompleksinės pagalbos modelį, patirtys apima dvi pagrindines temas: pokyčiai ugdymo procese ir kompleksinės pagalbos vaikui modelio įgyvendinimo problemos. Pokyčiai ugdymo procese sietini su ugdytiniu (ugdytinio pasiekimų, elgsenos ir asmeninių savybių pokyčiai) ir su jo šeima (komunikavimas ir įsitraukimas). Kompleksinės pagalbos vaikui modelio įgyvendinimo problemos siejamos su pedagogo pasirengimu teikti pagalbą bei koordinuoti pagalbos teikimą ir su modelio funkcionavimu mokyklos procesuose.

Šiame straipsnyje pateikiami kompleksinės pagalbos modelio įgyvendinimo patirties, susijusios tik su ugdytiniu, analizės rezultatai. Tyrimo dalyvių refleksijos dienoraščiuose konkretinamos išskiriant tris kategorijas: (1) mokymosi proceso pokyčiai, (2) asmeninių savybių kaita ir (3) pokyčiai santykiuose su aplinkiniais.

Tyrimu atskleista, kad taikant kompleksinės pagalbos modelį vienas iš esminių pokyčių mokymosi procese yra didėjanti mokinių mokymosi motyvacija. Pedagogai pastebi didėjančias mokinių pastangas siekti geresnių mokymosi rezultatų: „<...> *Dabar stengiamės pažymius gerinti, pvz., ne 4, o bent 5*“ (8.1); „*Matas stengiasi rašyti, darydamas mažiau klaidų. Susitarėme, kad ir virtualiai bendraudamas „kabins nosines, dėš brūkšnius ant ilgosios Ū“ ir pan.*“ (3.1). Fiksuojamas augantis mokinių įsitraukimas į mokymosi procesą. Tai stebima mokinams atliekant namų ir papildomus darbus: „*Inga <...> labai daug dirba paskutinėmis dienomis su namų darbais ir labai stengiasi kiek galima geriau pabaigti*

mokslo metus“ (1.1); „*Labai stengiasi darbus atlikti laiku, prašo mokytojų skirti papildomų darbų, kad pagerintų pažymį*“ (3.1); elgsenos pamokoje pokyčius (persėdimas į kitą suolą, pokalbiai su mokytoja): „<...> *kalbėjosi su geografijos mokytoja, kas jai nepavyko. Pati pasiprašė, kad galėtų persėsti arčiau mokytojos, kad viską girdėtų <...>. Susitarėme, kad kiekvieną svarbią informaciją pamokoje užsirašys į sąsiuvinį, namie dar kartą rašys ant kortelės ir stengsis kiekvienai pamokai išmokti, kas užduota*“ (1.1).

Pažymėtina, kad didėjančią mokinių mokymosi motyvaciją mokytojai tiesiogiai sieja su pagerėjusiais mokymosi rezultatais. Darytina prielaida, kad mokinio individualizuotų poreikių atlieptis teigiamai veikia jo įsitraukimą į mokymąsi, elgseną pamokos metu ir yra susijusi su mokymosi rezultatu kaita. Tai patvirtina mokslininkų R. Way ir kt. (2007), Ch. Kearney ir A. P. Graczyk (2014) tyrimų rezultatai. Šiame procese esminis yra pedagogo vaidmuo. Svarbu identifikuoti individualius mokinio mokymosi sunkumus, atliepiant juos individualizuoti ugdymosi planą ir fiksuoti bei reflektuoti vaiko pažangą. Akcentuotina, kad efektyvi pagalba mokiniui galima tik tada, kai mokytojai supranta savo vaidmens svarbą pagalbos teikimo procese. Nors daugelis tyrimų rodo, kad mokytojams sunku užtikrinti efektyvią individualizuotą mokymosi pagalbą vaikui dėl laiko stokos (Briesch et al., 2015; Soares et al., 2009; Reinke, 2014; State, Harrison, Kern ir Timothy, 2017), tačiau tiriamųjų refleksijose ši problema nebuvo akcentuojama.

Kaip vieną iš mokinių mokymosi motyvacijos pokyčių pedagogai paminėjo mokinio dalyvavimo mokymo(si) procese kaitą nuo stebėtojo iki aktyvaus dalyvio, kada mokiniai ne tik aktyviai įsitraukia į mokytojo siūlomas veiklas: „<...> *Darius aktyviai dalyvavo matematikos pamokoje, įsitraukė į darbą, pajuto, kad suprato temą, toliau noriai atliko užduotis. Sakėsi, kad nepajuto, kaip praėjo pamoka, džiaugėsi savo darbo rezultatais*“ (5.1); demonstruoja pastangas atlikdami ne su mokymosi procesu susijusias užduotis: „*Darius noriai įsitraukė į pasiruošimą papuošti mokyklą <...>. Labai nustebino, kad vienintelis iš berniukų po atlikto darbo pasiliko sutvarkyti darbo vietas*“ (5.1); „*Justė stengėsi kuo gražiau parašyti skelbimą, kelis kartus pati atėjo parodyti, ką jau padarė <...>*“ (9.1).

Gauti tyrimo rezultatai atliepia V. Indrašienės ir V. Suboč (2010) tyrimą, kad laimėjimo, sėkmės poreikių patenkinimas sustiprina mokinių norą siekti dar geresnių pasirinktos veiklos rezultatų, tobulintis ir tapti gerais žinovais. Tai tampa nematoma varomąja jėga, pozityvios energijos lobynu, tiesiog verčiančiu dirbti, stengtis dėl paties savęs, įgyti kitų pripažinimą, pagarbą.

Mokytojai kaip vieną iš kompleksinės pagalbos vaikui modelio rezultatų taip pat įvardija pagerėjusį mokyklos lankymą: „*Pagerėjo Jurgio lankomumas <...>*“ (7.1); „*Šią savaitę Darius buvo pasižadėjęs nė karto nepabėgti iš pamokų. Savo pažadą ištesėjo*“ (5.1); „*Vakar Lukas pasirašė pasižadėjimą nebėgti iš pamokų iki metų pabaigos*“ (11.1); „*Vakar Greta pasirašė pasižadėjimą, kad iki mokslo metų pabaigos nebėgs iš pamokų. Šiandien pažado laikėsi*“ (12.1).

Tyrimai rodo, kad mokyklos nelankymo priežastys yra susijusios su individualiomis asmenybės savybėmis, nepakankamais mokymosi gebėjimais bei savo elgesio ypatu-

mais (Barkauskaitė, Gaigalienė, Indrašienė ir Rimkevičienė, 2004), todėl galima daryti prielaidą, kad didelę įtaką mokinių lankomumui turi ne tik individualizuota pagalba, tačiau ir vaiko elgsenos stebėseną (Anderson et al., 2004; Lehr et al., 2004, Indrašienė, Prakapas, 2016). Tai atliepia ir J. L. Epstein, S. B. Sheldon (2002), E. E. Tanner-Smith ir S. L. Wilson (2013), A. A. Peguero ir kt. (2011) tyrimų rezultatus, kuriuose mokyklos lankymas tiesiogiai siejamas su geresniais mokymosi pasiekimais.

Kita atskleista kategorija siejama su asmenybiniais pokyčiais. Viena iš individualios pagalbos modelio efektyvumo prielaidų yra mokinio atvirumas santykiuose su atvejo koordinatoriumi. Tyrimo rezultatai rodo, kad pedagogai – atvejo koordinatoriai – refleksijose kaip vieną iš stebimų vaiko asmenybės pokyčių pastebi būtent atvirumą santykiuose. Kaita santykiuose stebima per išreikštą pasitikėjimą atvejo koordinatoriumi: „<...> Lukas prisipažino, kad prastų pažymių prisirinko, nes tingėjo atlikti užduotis. <...> Suorganizavo kelis pabėgimus iš paskutinės pamokos. Prisipažino, kad jis buvo iniciatorius“ (11.1); „Matas bendrauja daugiau. Berniukas noriai ateina papasakoti, kaip sekasi <...>, jeigu kažką „pridirbo“, aš sužinau iš jo pasakojimo, o ne iš mokytojų“ (3.1); „Labai džiaugiuosi, kad Matas nusiėmė kapišoną, nes jis taip slėpė savo nepasitikėjimą savimi“ (3.2).

Tyrimo dalyvių teigimu, taikant kompleksinės pagalbos vaikui modelį, aiškiai stebima pasitikėjimo savimi kaita: „Tomas išmoko išsakyti savo nuomonę, nebijo pasirodyti juokingas, todėl vis dažniau ir drąsiau atskleidžia savo požiūrį į vertybes, pasaulį, aplinką“ (10.1); „Laisviau reiškia savo nuomonę, nebijo suklysti“ (3.1).

Pažymėtina, kad vaiko pasitikėjimo savimi, savo jėgomis stiprinimas – vienas esminių modelio siekių. Tyrimu atskleista, kad mokinio pasitikėjimo savimi kaitai turi įtakos nuolatinis individualizuotas atvejo koordinatoriaus ir mokinio kontaktas, grįstas tikėjimu vaiku. Pasak U. Orthir ir kt. (2012), adekvatus savęs vertinimas turi įtakos vaiko savarankiškumui ir tikslų siekiui, socialumui.

Tyrimo rezultatai atskleidė, kad pedagogai, taikantys kompleksinės pagalbos vaikui modelį, stebi išaugusį vaiko savarankiškumą: „Rasa <...> savoje klasėje vedė valandėlę apie smurtą, o dabar planuojame užsiėmimą trečiokams“ (2.1); „Justė <...> prisiėmė pirmus įsipareigojimus pasiruošti Užgavėnių šventei. Mergaitė pati pasisiūlė, ką galėtų padaryti <...>“ (9.2).

Atskleista vaikų atsakomybės ir atsakingumo kaita: „<...> išmoko prisiimti įsipareigojimus ir juos atlikti iki galo, <...> imasi atsakomybės. <...> Paprašė auklėtojos, kad paskambintų mamai ir informuotų, kad namo grįš vėliau“ (8.1); „Matas drąsiau planuoja darbus, mažiau vengia atsakomybės“ (3.1); „Jurgis stengiasi laikytis dienotvarkės, <...> mažiau vengia atsakomybės“ (7.1). Tai siejama su tuo, jog mokiniai prisiima įsipareigojimus, iki galo atlieka darbus, juos palnuoja atsakingai, laikydamiesi dienotvarkės.

Vaiko sėkmingam vystymuisi, raidai ir socializacijai būtina visokeriopa parama bei supratimas iš tėvų, draugų, mokytojų. Šis paramos poreikis ypač aktualizuojasi paauglystės laikotarpiu. Analizuojant pedagogų refleksijas identifikuota patirtis, susijusi su ugdytinių pokyčiais santykiuose su aplinkiniais. Bendravimas su bendraamžiais itin

svarbi dedamoji vaiko, ypač paauglio, gyvenime, turinti įtakos jo asmenybinei raidai, požiūriui į save ir pan. Tyrimo rezultatai atskleidė į modelio įgyvendinimą įtrauktų vaikų santykio su bendraamžiais kaitą. Pedagogų užfiksuotos patirtys atskleidžia vaikų bendravimo įgūdžių kokybinę kaitą. Mokiniai geba susirasti draugų: „Jonas išmoko susirasti naujų draugų, nebebijo būti nesuprastas ar išjuoktas; išmoko bendrauti su kitais bendraamžiais <...>, tiesa, jo bendravimas, staiga prasiveržęs, dar yra daugiau intuityvus ir bendravimo normų vis dar mokomasi, todėl kartais vaikinai gali pasakyti neapgalvotą repliką ar kandžią užuominą, bet tik todėl, kad mokosi bendravimo kaip proceso (anksčiau turėjo didelių bendravimo problemų)“ (4.1). Pedagogų patirtys atskleidė, kad kompleksinio pagalbos modelio taikymas padeda ugdyti mokinių gebėjimą prisitaikyti įvairiose bendravimo situacijose: „Linas <...> moka pasirinkti bendravimo stilių atsižvelgdamas į tai, su kuo bendrauja, geba prisitaikyti prie bendraamžių“ (8.1). Stebimi konfliktų valdymo gebėjimai: „Vakar Justė vėl susipešė su Greta, bet įstengė atsiprašyti, net pasižadėjo nupirkti šokoladą“ (9.2). Pažymima, kad dėl pagerėjusių bendravimo įgūdžių vaikams lengviau užmegzti draugiškus kontaktus su bendraamžiais: „Mačiau, kaip veiklai įpusėjęs jis šneka su kitais berniukais, o iki to laiko to nėra buvę“ (3.2); „Bendrauja ne tik su klasės draugais, bet ir su kitais mokyklos mokiniais“ (2.1); „<...> pavasarį, po mūsų bendros išvykos į boulingo klubą, įvyko lūžis. Jau tame klube Darius bendravo su kitais vaikinukais, ko anksčiau nebuvo daręs“ (5.1).

Apibendrinant galima teigti, kad dėmesys mokinių socialinių įgūdžių ugdymui, įgyvendinant kompleksinės pagalbos modelį, lėmė pagerėjusius bendravimo ir bendradarbiavimo gebėjimus.

Tyrimo rezultatų analizė atskleidė pedagogų – atvejo koordinatorių – patirtis, susijusias su vaikų santykių su mokytojais kokybine kaita: „Galime pasidžiaugti <...> geresniais santykiais su mokytojais. Matas <...> drąsiai ateina prašyti jų pagalbos“ (3.2); „<...> pagerėjo Jurgio elgesys su mokytojais“ (7.1); „Matas mažiau konfliktuoja su mokytojais <...>, prašo pagalbos <...>, prašo padėti atlikti namų darbus, pasidalija išpūdžiais, papasakoja apie sėkmes ir nesėkmes. Pats planuoja veiklą savaitei, įvertina pasiekimus. Mokomės rašyti dienotvarkę“ (3.1). Teigtina, kad pozityvūs mokytojo ir mokinio santykiai sudaro prielaidas vaikui jaustis saugiai mokymosi procese ir yra socialinių, akademinų įgūdžių formavimosi pagrindas. Mokslininkų (O'Connor, Dearing ir Collins, 2011; Raju, 2013) teigimu, pozityvus mokytojo ir mokinio ryšys gali turėti įtakos vaiko akademiniam ir socialiniam rezultatams, padeda mažinti iškritimą iš mokymosi sistemos.

Didžiulę įtaką vaiko mokymosi sėkmei ir mokymosi motyvacijai daro šeimos narių tarpusavio santykiai. Šeimos mikroklimatas – dvasinė ir moralinė pedagoginė atmosfera, dorinė psichologinė atmosfera, kuri skatina asmenybės brendimą, labai svarbus vaiko vystymuisi (Rupšienė, 2000, p. 31), teigiamai veikia socialinę vaiko kompetenciją, gebėjimą kontroliuoti savo emocijas, padeda palaikyti gerus santykius su bendraamžiais ir didina autonomiškumą (Malinauskienė, Žukauskienė, 2007). Taikant kompleksinės pagalbos modelį, fiksuota ugdytinių santykių su tėvais (mama) kokybinė kaita. Tyrimo

dalyviai nurodo, kad tėvai linkę daugiau laiko skirti vaikams: kartu leisti laisvalaikį, domėtis vaiko pasiekimais: „*Rasa kiekvieną dieną pradėjo pasakoti mamai apie mokyklą, pamokas. Ji netgi kalba, kaip pati pasakė, apie projekto veiklas, susitikimus su psichologe <...>. Pasidžiaugė, kad mama jos klausinėjo, kaip sekėsi mokykloje. Paminėjo, kad norėtų dažnesnių tokių pokalbių*“ (2.1). Taip pat tėvai mokosi atvirai išsakyti savo jausmus, o tai teigiamai veikia vaiko emocinę būseną: „*Rasa jaučiasi suglumusi dėl atvirai rodomų mamos jausmų. Nors pasakodama šypsosi, tačiau sako, kad jai nelabai patinka, kai mama kas rytą dabar pabučiuoja, sako malonybinius žodžius <...>*“ (2.1).

Pažymėtina, kad minėti rezultatai yra sietini su tėvų į(si)traukimu į personalizuotos kompleksinės pagalbos vaikui teikimo procesą, kas lemia pozityvius pokyčius vaikų elgsenoje.

Gauti tyrimo rezultatai atliepia kitus tyrimus, kurie rodo, kad tėvų įsitraukimas į ugdymo procesą veikia mokinio požiūrį į mokymąsi, jo mokymosi motyvaciją ir pasiekimus (Jegelevičienė, Merfeldaitė ir Railienė, 2016; Hill ir Tyson, 2009; Pushor, 2007; Harris ir Goodall, 2008; Stormshak, Dishion ir Falkenstein, 2010; Downer ir Myers, 2010; Bates, 2005; Hoover-Dempsey et al., 2005), turi įtakos mažesniai iškritimo iš švietimo sistemos vaikų skaičiui (Marcon, 1999). Vaikų santykiai ankstyvojoje vaikystėje su tėvais turi įtakos formuojantis svarbiems mokymosi ir emocijų sinapsiniams valdymo centrums (Lehmann, 2009).

Išvados

Kompleksinės pagalbos vaikui modelio įgyvendinimas lemia pokyčius mokyklos bendruomenėje. Šie pokyčiai turi tiesioginės įtakos ugdytinio mokymosi procesui, asmeninėms savybėms ir jo santykiams su aplinkiniais. Kompleksinės pagalbos vaikui teikimo modelyje akcentuojama pagalba kiekvienam vaikui, orientuojantis į susitarimus su vaiku, pedagogais ir vaiko tėvais. Pagalba teikiama artimai vaiko aplinkai, koordinuotai dirbant su kitais specialistais.

Mokymosi proceso pokyčiai siejami su mokinių motyvacijos, aktyvumo ir mokymosi pasiekimų kokybine kaita. Vaikų asmenybiniams pokyčiams itin svarbus savivertės stiprinimas, kas užtikrina savarankiškumo, atvirumo, pasitikėjimo, atsakomybės ir atsakingumo didėjimą. Santykiuose su aplinkiniais atskleistas ugdytinio santykių su bendraamžiais, šeimos nariais ir mokytojais stiprėjimas. Darytina prielaida, kad šiems pokyčiams atsirasti didelę įtaką turėjo vaikų, tėvų, mokytojų ir kitų suinteresuotų pagalbos institucijų bendrų veiksmų koordinavimas, pagalbos vaikui individualizavimas ir atsakomybių už konkretaus atvejo vadybą asmens numatymas.

Literatūra

- 2014–2020 metų nacionalinės pažangos programa. Lietuvos Respublikos Vyriausybės 2012 m. lapkričio 28 d. nutarimas Nr. 1482 (2012).
- Adams, S. ir McCarthy, A. M. (2005). Evidence-based practice and school nursing. *Journal of School Nursing*, 21, 258–265. doi: 10.1177/10598405050210050301
- Adelman, H. S. ir Taylor, L. (2003). On sustainability of project innovations as systemic change. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 14(1), 1–26. doi: 10.1207/S1532768XJEP1401_01
- Anderson, A. R., Christenson, S. L., Sinclair, M. F. ir Lehr, C. A. (2004). Check & Connect: The importance of relationships for promoting engagement with school. *Journal of School Psychology*, 42, 95–113. doi: 10.1016/j.jsp.2004.01.002
- Barkauskaitė, M., Gaigalienė, M., Indrašienė, V. ir Rimkevičienė, V. (2004). Rizikos veiksniai, lemiantys šalinamų iš pagrindinės mokyklos moksleivių nepažangumą. *Pedagogika*, 74, 97–100.
- Barnes, A. C. ir Harlacher, J. E. (2008). Clearing the confusion: Response-to-Intervention as a set of principles. *Education and Treatment of Children*, 31, 417–431. doi: 10.1353/etc.0.0000
- Bates, S. L. (2005). Evidence-based family-school interventions with preschool children. *School Psychology Quarterly*, 20, 352 – 370. doi: 10.1521/scpq.2005.20.4.352
- Bye, L., Alvarez, M. E., Haynes, J. ir Sweigart, C. E. (2010). *Truancy Prevention and Intervention: A Practical Guide*. Oxford University Press: New York. doi: 10.1093/acprof:oso/9780195398496.001.0001
- Briesch, A. M., Briesch, J. M. ir Chafouleas, S. M. (2015). Investigating the usability of classroom management strategies among elementary schoolteachers. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 17, 5–14. doi: 10.1177/1098300714531827
- Brown-Chidsey, R. ir Steege, M. W. (2005). *Response to Intervention: Principles and Strategies for Effective Practice*. New York: Guildford Press.
- Burns, M., Appleton, J. J. ir Stehouwer, J. D. (2005). Meta-analytic review of responsiveness-to-intervention research: Examining field-based and research-implemented models. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 23, 381–394. doi: 10.1177/073428290502300406
- Burr, V. (2003). *Social Constructionism: An Introduction*. New York: Routledge.
- Chapman, C. ir Muijs, D. (2014). Does school-to-school collaboration promote school improvement? A study of the impact of school federations on student outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 25(3), 351–393. doi: 10.1080/09243453.2013.840319
- Clark, J. P. ir Alvarez, M. E. (Eds.). (2010). *Response to Intervention: A Guide for School Social Workers*. Oxford University Press: New York.
- Crawford, L. (2014). The Role of Assessment in a Response to Intervention Model, Preventing School Failure: *Alternative Education for Children and Youth*, 58(4), 230–236.

- Deno, S. L. (2005). Problem-solving assessment. In R. Brown-Chidsey (Ed.), *Assessment for Intervention: A Problem-solving Approach* (pp. 10–40). New York, NY: Guilford Press. doi: 10.1177/001440298505200303
- Deno, S. L. (1985). Curriculum-based measurement: The emerging alternative. *Exceptional Children*, 52, 219–232.
- Domitrovich, S. E., Bradshaw, C. P., Greenberg, M. T., Embry, D., Poduska, J. M. ir Ialongo, N. S. (2010). Integrated models of school-based prevention: logic and theory *Psychology in the Schools*, 47(1). Prieiga per internetą: <http://www.interscience.wiley.com>
- Downer, J. T. ir Myers, S. S. (2010). *Application of a developmental/ecological model to family-school partnerships*. In S. L. Christenson ir A. L. Reschly (Eds.), *Handbook of School-family Partnerships* (pp. 3–29). New York, NY: Routledge.
- Epstein, J. L. ir Sheldon, S. B. (2002). Present and accounted for: Improving student attendance through family and community involvement. *Journal of Educational Research*, 95, 308–318. doi: 10.1080/00220670209596604
- Europos Komisija. (2010). *Komisijos komunikatas 2020 m. Europa. Pažangaus, tvaraus ir integracinio augimo strategija*. Prieiga per internetą: [https://sumin.lrv.lt/uploads/sumin/documents/files/ES_parama/2020m_europa_\(4\).pdf](https://sumin.lrv.lt/uploads/sumin/documents/files/ES_parama/2020m_europa_(4).pdf).
- Fixsen, D. L., Naoom, S. F., Blas'ė, K. A., Friedman, R. M. ir Wallace F. (2005). *Implementation Research: A Synthesis of the Literature*. Tampa, FL: University of South Florida.
- Fox, L., Carta, J., Strain, P. S., Dunlap, G. ir Hemmeter, M. L. (2010). Response to Intervention and the pyramid model. *Infants and Young Children*, 23, 3–13. doi: 10.1097/IYC.0b013e3181c816e2
- Franklin, C. G. ir Kelly, M. S. (2009). Becoming evidence-informed in the real world of school social work practice. *Children & Schools*, 31, 46–56. doi: 10.1093/cs/31.1.46
- Fuchs, D. ir Deshler, D. D. (2007). What we need to know about responsiveness to intervention (and shouldn't be afraid to ask). *Learning Disabilities Research & Practice*, 22, 129–136. doi: 10.1111/j.1540-5826.2007.00237.x
- Gambrill, E. (2006). Evidence-based practice and policy: Choices ahead. *Research on Social Work Practice*, 16, 338–357. doi: 10.1177/1049731505284205
- Geros mokyklos koncepcija. patvirtinta Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro 2015 m. gruodžio 21 d. įsakymu Nr. V-1308. Prieiga per internetą: <https://www.e-tar.lt/portal/lt/legalAct/f2f65120a7bb11e5be7fbc3f919a1ebe>.
- Gresham, F. M., Reschly, D. J., Tilly, W. D., Fletcher, J., Burns, M., Prasse, D., et al. (2005). A response to intervention perspective. *The School Psychologist*, 59(1), 26–33.
- Gresham, R. M. (2005). Response to intervention: An alternative means of identifying students as emotionally disturbed. *Education and Treatment of Children*, 28, 328–344.
- Hill, N. E. ir Tyson, D. F. (2009). Parental involvement in middle school: A meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental Psychology*, 45, 740–763. doi: 10.1037/a0015362

- Hill, R., Dunford, J., Parish, N., Rea, S. ir Sandals, L. (2012). *The growth of academy chains: implications for leaders and leadership*. Nottingham: National College of School Leadership (NCSL).
- Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. M., Sandler, H. M., Whetsel, D., Green, C. L., Wilkins, A. ir Closson, K. (2005). Why Do Parents Become Involved? *Research Findings and Implications. The Elementary School Journal*, 106(2), 105–130. doi: 10.1086/499194
- Hutchings, M., Greenwood, C., Hollingworth, S., Mansaray, A., Rose, A. ir Glass, K. (2012). *Evaluation of the City Challenge programme* (Research Report DFE-RR215). London: Department for Education (DfE).
- Indrašienė, V. ir Prakapas, R. (2016). Vaikų elgsenos stebėsenos, kaip socialinio pedagogo darbo priemonės taikymo galimybės. *Pedagogika*, 124(4), 105–116. doi: 10.15823/p.2016.55
- Jegelevičienė, V., Merfeldaitė, O. ir Railienė, A. (2016). Mokinių mokymosi motyvacijos silpnėjimo priežastys: tėvų požiūris. *Pedagogika*, 124(4), 117–128.
- Indrašienė, V. ir Suboč, V. (2010). Mokinių mokymosi motyvacijos silpnėjimo priežastys. *Socialinis darbas*, 9(1), 107–113.
- Kearney, Ch. ir Graczyk, A. P. (2014). A Response to Intervention Model to Promote School Attendance and Decrease School Absenteeism. *Child Youth Care Forum*, 43, 1–25. doi: 10.1007/s10566-013-9222-1
- Kearney, C. A., Gauger, M., Schafer, R. ir Day, T. (2011). Social and performance anxiety and oppositional and school refusal behavior in adolescents. In C. A. Alfano ir D. C. Beidel (Eds.), *Social Anxiety Disorder in Adolescents and Young Adults: Translating Developmental Science Into Practice* (pp. 125–141). Washington, DC: American Psychological Association. doi: 10.1037/12315-007
- King, N. J., Tonge, B. J., Heyne, D., Pritchard, M., Rollings, S., Young, D. et al. (1998). Cognitivebehavioral treatment of school-refusing children: A controlled evaluation. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 37, 395–403. doi: 10.1097/00004583-199804000-00017
- Lane, K. L., Rogers, L. A., Parks, R. J., Weisenbach, J. L., Mau, A. C., Merwin, M. T. ir Bergman, W. A. (2007). Function-based interventions for students who are nonresponsive to primary and secondary prevention efforts: Illustrations at the elementary and middle school levels. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 3, 169–184. doi: 10.1177/10634266070150030401
- Lehr, C. A., Hansen, A., Sinclair, M. F. ir Christenson, S. L. (2003). Moving beyond dropout towards school completion: An integrative review of data-based interventions. *School Psychology Review*, 32, 342–364.
- Lietuvos Respublikos švietimo įstatymas. (1991). *Valstybės žinios*, 23-593; (2003). 63-2853; (2004). 103-3755, 120-4437; (2006). 73-2758; (2007). 43-1628, 77-3045, 81-3324; (2009). 89-3802, 93-3975; (2010). 15-701.
- Lietuvos Respublikos vaiko minimalios ir vidutinės priežiūros įstatymas (2007, 2010, 2016). *Valstybės žinios*, (2007), XI-1238;(2010), XI-1232; TAR. (2016-07-15). 20656.

- Malinauskienė, O. ir Žukauskienė, R. (2007). Paauglių emocinių ir elgesio sunkumų sąsajos ir pokyčiai per trejus metus: amžiaus ir lyties ypatumai. *Psichologija*, 35, 19–31.
- Marcon, R. A. (1999). Positive relationships between parent school involvement and public school inner-city preschoolers' development and academic performance. *School Psychology Review*, 28(3), 395–412.
- Merfeldaitė, O., Railienė, A., Indrašienė, V. ir Jegelevičienė, V. (2016). Development of the integrated assistance models to the child at institutional and inter-institutional level. In *Pranešimas konferencijoje „Society. Health. Welfare“*. Latvija, Ryga.
- Merfeldaitė, O. ir Indrašienė, I. (2010) Social pedagogical assistance in school as a means for implementation of social justice in education. *Tiltai*, 1(50), 63–71.
- Myers, V. M. ir Kline, Ch. E. (2002). Secondary school intervention assistance teams: can they be effective? *The High School Journal*, 85(2), 33–42. doi: 10.1353/hsj.2001.0023
- Mokymosi pagalba bendrojo ugdymo mokyklų mokiniams: padėtis ir problemos. (2015, gruodis). 17(141). Prieiga per internetą: <http://www.nmva.smm.lt/wp-content/uploads/2012/12/Mokymosi-pagalba-bendrojo-ugdymo-mokyklų-mokiniam-padėtis-ir-problemos.pdf>.
- O'Connor, E. E., Dearing, E. ir Collins, B. A. (2011). Teacher-child relationship and behavior problem trajectories in elementary school. *American Educational Research Journal*, 48(1), 120–162. doi: 10.3102/0002831210365008
- OECD. (2012). *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*, OECD Publishing.
- Orth, U., Robins, R. W. ir Widaman, K. F. (2012). Life-span development of self-esteem and its effects on important life outcomes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 102(6), 127–1288. doi: 10.1037/a0025558
- Peguero, A. A., Popp, A. M., Latimore, T. L., Shekarkhar, Z. ir Koo, D. J. (2011). Social control theory and school misbehavior: Examining the role of race and ethnicity. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 9, 259–275. doi: 10.1177/1541204010389197
- Raju, S. S (2013). Impact of Self-Concept on Scholastic Achievement of 9th class students in physical sciences: *IOSR Journal of Humanities and European Journal of Research and Reflection in Educational Sciences*, 9(5), 129–133.
- Reinke, W. M., Stormont, M., Herman, K. C. ir Newcomer, L. (2014). Using coaching to support teacher implementation of classroom-based interventions. *Journal of Behavioral Education*, 23, 150–167. doi: 10.1007/s10864-013-9186-0
- Rupšienė, L. (2000). *Nenoras mokytis – socialinis pedagoginis reiškiny*s. Klaipėda.
- Sammons, P., Mujtaba, T., Earl, L. ir Gu, Q. (2007). Participation in network learning community programmes and standards of pupil achievement: does it make a difference? *School Leadership & Management*, 27(3), 213–238. doi: 10.1080/13632430701379412
- Soares, D. A., Vannest, K. J. ir Harrison, J. R. (2009). Computer aided self-monitoring to increase academic production and reduce self-injurious behavior in a child with autism. *Behavioral Interventions*, 24, 171–183. doi: 10.1002/bin.283

- Socialinės įtraukties didinimo 2014–2020 m. veiksmų planas*. Lietuvos Respublikos socialinės apsaugos ir darbo ministro 2013 m. spalio 22 d. įsakymas Nr. A1-588. Prieiga per internetą: http://www.socmin.lt/public/uploads/233_veiksmu_planas_2014-2020_bendras.pdf
- State, T. M., Harrison, J. R., Kern, L. ir Timothy, L. J. (2017). Feasibility and Acceptability of Classroom-Based Interventions for Students With Emotional/Behavioral Challenges at the High School Level. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 19(1), 26–36. doi: 10.1177/1098300716648459
- Stormshak, E., Dishion, T. ir Falkenstein, C. (2010). *Family-centered, school-based mental health strategies to reduce student behavioral, emotional, and academic risk*. In S. L. Christenson ir A. L. Reschly (Eds.), *Handbook of school-family partnerships* (pp. 228–245). New York, NY: Routledge.
- Sugai, G. ir Horner, R. (2006). A promising approach for expanding and sustaining school-wide positive behavior support. *School Psychology Review*, 35, 245–259.
- Tanner-Smith, E. E. ir Wilson, S. J. (2013). A meta-analysis of the effects of dropout prevention programs on school absenteeism. *Prevention Science*, 14, 468–478. doi: 10.1007/s11121-012-0330-1
- Targamadžė, V., Valeckienė, Dž. ir Kvieskaitė, E. (2008). Mokykloje dirbančių specialistų brėžiamų problemų eskizas pedagoginėje-psichologinėje erdvėje. *Socialinis ugdyimas*, 5(16), 31–50.
- Valstybinė švietimo 2013–2022 metų strategija*. Prieiga per internetą: <http://www.smm.lt>.
- Way, N., Reddy, R. ir Rhodes, J. (2007). Students' perceptions of school climate during middle school years: Associations with trajectories of psychological and behavioral adjustment. *American Journal of Community Psychology*, 40, 194–213. doi: 10.1007/s10464-007-9143-y
- West, M. (2010). School-to-school cooperation as a strategy for improving student outcomes in challenging contexts. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(1), 93–112. doi: 10.1080/09243450903569767
- Woods, C., Armstrong, P. ir Pearson, D. (2013). Perfect Partners or Uneasy Bedfellows? Competing understandings of the place of business management within contemporary education partnerships. *Educational Leadership and Management*, 41(6), 751–67. doi: 10.1177/1741143213494185
- Woods, C., Armstrong, P., Bragg, D., Collins, A. ir Pearson, D. (2010). *School Business Manager Demonstration Project Evaluation Study: Final Report*. Nottingham: National College for School Leadership (NCSL).
- Žydzūnaitė, V. ir Sabaliauskas, S. (2017). *Kokybiniai tyrimai: principai ir metodai*. Vilnius.

Experience of Implementation of the Integrated Assistance Model in Providing Assistance to the Child

Valdonė Indrašienė¹, Violeta Jegelevičienė², Odeta Merfeldaitė³, Asta Railienė⁴

¹ Mykolas Romeris University, Institute of Educational Sciences and Social Work, 20 Ateities St., LT-08303 Vilnius, Lithuania, v.indrasiene@mruni.eu

² Mykolas Romeris University, Institute of Educational Sciences and Social Work, 20 Ateities St., LT-08303 Vilnius, Lithuania, violeta.suboc@mruni.eu

³ Mykolas Romeris University, Institute of Educational Sciences and Social Work, 20 Ateities St., LT-08303 Vilnius, Lithuania, o.merfeldaite@mruni.eu

⁴ Mykolas Romeris University, Institute of Educational Sciences and Social Work, 20 Ateities St., LT-08303 Vilnius, Lithuania, asta.railiene@mruni.eu

Summary

The article analyses the pedagogues' experience in applying the model of integrated assistance to the child in school. The research involved 15 teachers responsible for coordination of the assistance to a specific child; the teachers represented three Lithuanian schools which have implemented the developed model. The pedagogues, as case coordinators, recorded the experience of implementation of the integrated assistance model in schools in their reflections. They've written down the reflections once per week in the form of a semi-structural electronic pedagogical diary. According to the analysis of the research data, in applying the integrated assistance model one of the major changes is the change in the learning motivation. The changes in learning motivation are related to changes in pupils' learning outcomes, their involvement in the learning process, and school attendance. Pursuant to the research, self-esteem building is especially important for personality changes in children, and this ensured the increase of self-confidence. Improved relations between the child and his/her family and between the teachers and pupils were noticed in the relationship with the others. It is to be assumed that coordination of common actions of children, parents, teachers and other concerned assistance institutions had impact on the occurrence of these changes, as well as individualization of the assistance and anticipation of personal responsibility for a specific case management.

Keywords: *pupil, school, teacher, integrated assistance, individualization of assistance.*

Gauta 2017 03 03 / Received 03 03 2017
Priimta 2017 09 21 / Accepted 21 09 2017