



Klaipėdos
Universitetas

Socialinių ir humanitarinių
mokslų fakultetas

MAGISTRANTŲ MOKSLINĖ KONFERENCIJA

**ŠEIMA IR VAIKAS: EDUKOLOGINIAI DISKURSAI IR
IŽVALGOS**

Mokslinių straipsnių rinkinys

2026 m.

Leidinio sudarytojai:

Prof. dr. Rasa Braslauskienė

Prof. dr. Neringa Strazdienė

Konferencijos organizacinis ir mokslinis komitetas:

Pirmininkas: Prof. dr. Rasa Braslauskienė

Nariai:

Prof. dr. Neringa Strazdienė

Doc. dr. Reda Jacynė

Doc. dr. Aida Norvilienė

Dr. R. Skališienė

Socialiniai partneriai:

Klaipėdos lopšelio-darželio „Puriena“ neformalaus ugdymo mokytoja ekspertė Dagna Volkovaitė

Klaipėdos lopšelio-darželio "Žuvėdra" direktoriaus pavaduotoja ugdymui Vilma Razmienė

Klaipėdos „Gedminių“ progimnazijos pradinio ugdymo mokytoja ekspertė Vilma Gaidjurgienė

Leidinyje publikuoti straipsniai yra recenzuoti. Autorių kalba neredaguota.

TURINYS

<i>Pratarmė</i>	5
<i>Deimantė Aušbikavičiūtė</i>	
Šeimos vaidmuo skatinant mokinių mokymosi motyvaciją neformaliojo švietimo įstaigose.....	7
<i>Odeta Daščiorė</i>	
Socialinės pagalbos sistemos prieinamumas smurtą šeimoje patyrusiems vyrams.....	15
<i>Irina Falitar</i>	
Tėvų, auginančių vaikus, turinčius autizmo spektro sutrikimą, lūkesčiai ikimokyklinio ugdymo pedagogui įtraukiojo ugdymo kontekste.....	30
<i>Aistė Gauryliūtė</i>	
Tėvų įsitraukimas į ikimokyklinio amžiaus vaikų emocinio raštingumo ugdymo(si) procesą.....	46
<i>Justina Jakubauskienė</i>	
Socialinio pedagogo vaidmuo teikiant pagalbą vaikui: teorinis aspektas.....	54
<i>Rasvyda Kasiliauskienė</i>	
Socialinio pedagogo ir šeimos bendradarbiavimas teikiant pagalbą vaikams, turintiems elgesio ir (ar) emocijų sutrikimų	62
<i>Austėja Kupetytė</i>	
Skaitmeninių technologijų taikymo galimybės tėvų ir pedagogų bendradarbiavimui.....	73
<i>Jurgita Kurauskienė</i>	
Paauglių, augančių disfunkcinėje šeimoje, psichologinio atsparumo poveikis mokymosi pasiekimams.....	81
<i>Reda Lankauskienė</i>	
Paauglių dalyvavimas internetinėje veikloje: tėvų tarpininkavimo strategijos.....	90
<i>Eglė Lūžienė</i>	
Socialinio pedagogo vaidmuo tarpdisciplininėje komandoje šeimos atvejo vadybos procese.....	101
<i>Sandra Mačernytė</i>	
Vaiko saugumo samprata priešmokykliniame amžiuje šeimos požiūriu.....	112
<i>Egidija Martinkutė</i>	
Civilinės saugos edukacijos priemonių veiksmingumo vertinimas šeimos pasirengimo ekstremaliosioms situacijoms aspektu: nuo žinojimo iki praktinio įsitraukimo	123
<i>Kristina Petrošienė</i>	
Tėvų ir ikimokyklinio ugdymo mokytojų bendradarbiavimas įtraukiojo ugdymo kontekste.....	135
<i>Aušra Puzinienė</i>	
Paauglių adaptacija šeiminiuose namuose.....	146
<i>Gerda Selickaitė</i>	
Vaikų seksualinis smurtas šeimos aplinkoje: teorinė apžvalga.....	153

Vita Šerpytė

Lituanistinio švietimo mokytojų ir tėvų bendradarbiavimo ypatumai remiantis tėvų patirtimi.....	165
---	-----

Valerija Škodaitė

5-6 metų vaikų emocinių gebėjimų ugdymas šeimoje, taikant muzikinius žaidimus	173
---	-----

Gabrielė Talmontaitė

Šeimos vaidmuo ugdant pradinių klasių mokinių problemų sprendimo gebėjimus.....	181
---	-----

PRATARMĖ

Šeštoji Klaipėdos universiteto Pedagogikos katedros magistrantų mokslinių straipsnių rinktinė, sudaryta pranešimų, pristatytų **10** – ojoje kasmetinėje magistrantų mokslinėje konferencijoje *"Šeima yra ne tik raginimas gyventi, bet ir gyvenimas"* (Z. Bajoriūnas) pagrindu.

Mokslinių straipsnių rinktinėje *Šeima ir vaikas: edukologiniai diskursai ir įžvalgos* pristatomi magistrantų parengti moksliniai darbai, kuriuose analizuojami aktualūs šeimos, vaiko ugdymo, socialinės bei pedagoginės pagalbos, ugdymo dalyvių bendradarbiavimo ir vaiko gerovės užtikrinimo klausimai. Straipsniuose nagrinėjamos šiuolaikinėje visuomenėje kylančios edukologinės ir socialinės problemos, atskleidžiant šeimos, kaip pirminės vaiko ugdymo aplinkos, reikšmę bei jos sąveiką su ugdymo ir pagalbos institucijomis.

Leidinio tikslas – skatinti mokslinį diskursą apie šeimos ir vaiko santykį ugdymo procese, analizuoti edukologinių problemų sprendimo galimybes bei atskleisti kompleksinės pagalbos vaikui ir šeimai teikimo ypatumus. Autoriai, remdamiesi šiuolaikiniais moksliniais tyrimais ir teorinėmis prieigomis, nagrinėja tėvų įsitraukimo į ugdymo procesą svarbą, pedagogų ir šeimos bendradarbiavimo formas, socialinio pedagogo vaidmenį bei tarpdisciplininės pagalbos reikšmę sprendžiant vaiko raidos, emocinius, elgesio ir socialinius iššūkius. Straipsniuose ypatingas dėmesys skiriamas įtraukiojo ugdymo kontekstui, vaikų, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, bei jų šeimų patirtims, taip pat analizuojami rizikos veiksniai, susiję su smurtu šeimoje, disfunkcinės šeimos aplinka, paauglių psichologiniu atsparumu, saugumu ir dalyvavimu skaitmeninėje erdvėje. Aptariamos ir šiuolaikinės edukacinės priemonės bei strategijos, padedančios stiprinti šeimos ir ugdymo įstaigų partnerystę bei didinti pedagoginės ir socialinės pagalbos veiksmingumą.

Šioje straipsnių rinktinėje išryškėja keli tarpusavyje susiję teminiai laukai: vaiko ugdymo(si) šeimoje ir ugdymo institucijose ypatumai; šeimos ir ugdymo dalyvių bendradarbiavimo svarba; socialinės ir pedagoginės pagalbos vaikui bei šeimai teikimo problematika; bei šiuolaikiniai iššūkiai, kylantys šeimos ir vaiko ugdymo kontekste. Šios temos atskleidžiamos per teorines analizes ir empirines įžvalgas, leidžiančias kompleksiškai vertinti šeimos ir vaiko ugdymo procesus.

Leidinyje pateikiamos mokslinės įžvalgos aktualios ne tik akademinei bendruomenei, bet ir praktikams – pedagogams, socialiniams pedagogams, socialiniams darbuotojams, švietimo ir šeimos politikos formuotojams bei visiems specialistams, dirbantiems vaiko ir šeimos gerovės srityje. Tikimasi, kad ši mokslinių straipsnių rinktinė prisidės prie gilesnio šeimos ir vaiko ugdymo problematikos supratimo, skatins tolesnius mokslinius tyrimus bei taps reikšmingu šaltiniu ieškant teoriškai pagrįstų ir praktiškai taikomų sprendimų.

Nuoširdžiai dėkojame visiems autoriams už mokslinį indėlį ir tikime, kad šis leidinys paskatins konstruktyvias diskusijas, refleksiją bei naujas iniciatyvas, susijusias su vaiko ugdymu, šeimos vaidmens stiprinimu ir pagalbos vaikui bei šeimai plėtra.

Leidinio sudarytojai



(pav. iš interneto)

ŠEIMOS VAIDMUO SKATINANT MOKINIŲ MOKYMOSI MOTYVACIJĄ NEFORMALIOJO ŠVIETIMO ĮSTAIGOSE

Deimantė Aušbikavičiūtė

Klaipėdos universitetas

Anotacija

Straipsnyje pateikta mokslinės literatūros ir dokumentų analizė mokinių mokymosi motyvacijos neformaliajame ugdyme tema. Nagrinėjama, koks yra šeimos vaidmuo skatinant mokinių mokymosi motyvaciją neformaliojo ugdymo procese. Aptariama mokinių motyvacijos samprata. Analizuojama šeimos įtaka mokinių motyvacijai mokantis neformaliojo ugdymo įstaigose. Nagrinėjama mokinių, tėvų ir neformaliojo ugdymo įstaigų bendradarbiavimo svarba. PAGRINDINIAI ŽODŽIAI: šeima, mokinių mokymosi motyvacija, neformalusis ugdymas.

Išvadas

Temos aktualumas. Pastaraisiais metais spartus ekonomikos vystymasis davė impulsą daugiau domėtis vaikų švietimu. Intensyvių diskusijų tema tampa klausimas, kaip užauginti vaiką, kuris pasiektų aukštų akademinį rezultatų (Cheng ir kt., 2023). Lietuvių ir pasaulio mokslininkai teigia, kad mokinių dalyvavimas neformaliojo ugdymo veiklose stiprina jų mokymosi kompetenciją bei daro teigiamą įtaką akademiniams pasiekimams (Stanišauskienė ir kt., 2009; Skirmantienė, 2013; Suratman ir kt., 2024; Wageed ir kt., 2024).

Lietuvoje ir pasaulyje neformalusis ugdymas sulaukia vis daugiau tyrinėtojų dėmesio (Garbauskaitė-Jakimovska, 2023). *Neformaliojo vaikų švietimo koncepcijoje* (2005) neformalusis ugdymas apibrėžiamas kaip: „kryptinga veikla, padedanti vaikui įgyti kompetencijas, tapti sąmoninga asmenybe, sugebančia atsakingai ir kūrybingai spręsti savo problemas ir aktyviai veikti visuomenėje bei prisitaikyti prie kintančios aplinkos.“ Neformaliojo vaikų švietimo tikslas – suteikti vaikui galimybę įgyti gebėjimų dalyvaujant pasirinktoje veikloje, gebėti atsakingai ir kūrybingai priimti sprendimus, tapti aktyvia visuomenės dalimi bei gebėti prisitaikyti prie nuolat besikeičiančio pasaulio (*Neformaliojo vaikų švietimo koncepcija*, 2005). Neformaliojo ugdymo veiklos dažnai būna praktinio pobūdžio. Šioje srityje ugdytojai turi galimybę eksperimentuoti, veiklas išbandydami praktiškai. Dėl šios priežasties neformalusis ugdymas yra nagrinėjamas ne kaip teorinis konstruktas, bet kaip metodų ir praktikų rinkinys (Garbauskaitė - Jakimovska, 2023).

Mokiniais daug naudos teikia neformaliojo ugdymo veiklos. Jie ugdomi asmeninių, tolerancijos, socialinių bei edukacinių gebėjimų, įgyja žinių, kaip spręsti problemas, perimti patirtį (Šukytė, 2007). Ši ugdymo forma suteikia galimybių mokiniams ne tik naudingai praleisti laiką po pamokų, bet ir įgyti kompetencijų, kurios yra naudingos tolimesnėje ugdytinių ateityje.

Neformaliojo ugdymo procese svarbus vaidmuo tenka šeimai, kuri, dažnu atveju, turi įtakos savo vaikų pasirinkimams. Mokslininkų atliktame tyrime „Popamokinės veiklos veiksmingumas“ buvo nustatyta didelė šeimos socialinio kapitalo įtaka mokinių aktyviam dalyvavimui neformaliojo ugdymo veiklose (Ruškus ir kt., 2009). Šeima dažnai lemia savo vaikų sprendimus, nusprendžia, kokią popamokinę veiklą lankys jų vaikai. Mokslininko Ashbourne (2015) atliktas tyrimas rodo, kad tėvai popamokinę veiklą vertina kaip reikšmingą savo vaikams. Tačiau, kalbant apie jų pačių vaidmenį užklasinėje veikloje, tėvų nuomonės skiriasi.

Šeimos įsitraukimas į neformaliojo ugdymo veiklą turi reikšmingos įtakos sėkmingam vaiko mokymuisi. Tėvų parama ir pasitikėjimas vaiku gali padėti skatinti motyvaciją mokytis (Morono et al., 2015). Dėl šios priežasties tėvų, vaikų ir ugdymo įstaigos tarpusavio supratimas, abipusė pagarba ir įsitraukimas yra labai svarbus veiksnys mokinių ugdyme (Lesinskienė, Karalienė, 2008).

Tyrimo problema. Mokinių motyvacijai lankyti neformaliojo ugdymo veiklas daro įtaką daug skirtingų veiksnių. Šiame procese ypatingai svarbus šeimos vaidmuo, kuri patenkina vaiko socialinius poreikius. Tai ypatingai svarbu sėkmingam mokymuisi. Atsižvelgiant į šeimos įtaką mokinių motyvacijai lankyti neformaliojo ugdymo įstaigų užsiėmimus, keliamas mokslinis probleminis klausimas: koks yra šeimos vaidmuo skatinant mokinių mokymosi motyvaciją neformaliojo ugdymo įstaigose?

Temos ištirtumas. Šią problemą tyrinėjo lietuvių ir pasaulio mokslininkai bei psichologai. Motyvaciją nagrinėjo R. Ryan, E. Deci (2000, 2020), T. Kirchoff (2020), L. Šalkauskas, A. Akelaitis (2020), M. Yıldırım (2021), E. Ernawati (2023). Mokymąsi neformaliajame ugdyme tyrė R. Vaškelienė, D. Strakšienė (2012), D. Song, C. J. Bonk (2016), D. Jaf, S. Wagnsson (2023). Bendradarbiavimo svarbą tarp neformaliojo ugdymo įstaigų ir šeimos pastebėjo: R. Vaškelienė, D. Strakšienė (2012), V. Stasiulienė, V. Juškienė (2019), J. Garbauskaitė-Jakimovska (2023).

Tyrimo objektas: šeimos vaidmuo skatinant mokinių mokymosi motyvaciją neformaliajame ugdyme.

Tyrimo tikslas: teoriniu pagrindu atskleisti šeimos vaidmenį skatinant mokinių mokymosi motyvaciją neformaliajame ugdyme.

Tyrimo uždaviniai:

1. Aptarti mokinių mokymosi motyvacijos sampratą ir reikšmę neformaliajame ugdyme.
2. Atskleisti šeimos įtaką ugdant mokinių mokymosi motyvaciją neformaliojo švietimo kontekste.
3. Išanalizuoti šeimos ir neformaliojo švietimo įstaigos sąveiką skatinant mokinių mokymosi motyvaciją.

Tyrimo metodai: mokslinės literatūros ir dokumentų analizė.

Teorinė dalis

1. Mokinių motyvacija neformaliajame ugdyme: samprata ir reikšmė

Šiuolaikiniame, greitai besikeičiančiame pasaulyje, motyvacija tampa reikšmingiausiu žmogaus tobulėjimo veiksnium. *Aiškinamajame psichologijos terminų žodyne* (2019) rašoma, kad motyvacija yra įvairių motyvų sukeltas veiklos procesas. Daugelis mokslininkų motyvacijos sąvoką apibrėžia skirtingai. Ryan, Deci (2000) teigia, kad motyvacija yra veiksnys, kuris lemia jų įsitraukimą į mokymosi procesą, rezultatus ir asmeninį tobulėjimą.

Remiantis savideterminacijos teorija, motyvacija apibrėžiama kaip elgesio paskatos, kurios kyla iš vidinių ar išorinių veiksnių (Ryan, Deci, 2000; 2020). Vidinė motyvacija pasireiškia, kuomet mokinys mokosi norėdamas patenkinti smalsumą, saviraišką, o išorinė - kai vaikas yra skatinamas iš išorės, pavyzdžiui: įvertinimu ar socialiniu pripažinimu (Ryan, Deci, 2000; 2020). Vidinės motyvacijos turintys vaikai turi tikslą, kurio siekia ir geba save kontroliuoti. Tokiu atveju, jiems nesukelia kliūčių išoriniai dirgikliai (Yıldırım, 2021). L. Šalkauskas, A. Akelaitis (2020) teigia, kad motyvacija daro įtaką individo elgesiui ir ją nukreipia, padeda pajusti veiklos prasmę, dalyvauja toje veikloje ją kontroliuojant ir keičiant.

Neformalusis ugdymas sulaukia vis daugiau dėmesio Lietuvos švietimo kontekste. Aktyvus laiko leidimas popamokinėse veiklose atitraukia vaikus nuo nusikalstamumo, žalingų įpročių bei beprasmių laiko leidimo ir ugdo gerąsias kompetencijas (Skirmantienė, 2013). Dėl šių priežasčių svarbu suprasti, kaip neformaliajame ugdyme pasireiškia mokinių motyvacija.

Neformalusis ugdymas apibūdinamas kaip neformali mokymosi veikla, kuri vyksta už formaliosios švietimo sistemos ribų (Johnson, 2022). Ši ugdymo sritis yra nukreipta ne į mokinio akademinį pasiekimą, bet į vaikų patirtį, praktinę veiklą bei kūrybiškumą. Tokiu būdu sudaroma galimybė atsiskleisti mokinių vidinei motyvacijai. Vaikai gali rinktis veiklas pagal savo pomėgius, eksperimentuoti, nebijoti klysti, gauti patarimų, pamokymų iš veiklos vadovų ar net bendraamžių. Kirchhoff (2022) pabrėžia, kad neformalusis ugdymas skatina mokinių motyvaciją ir įsitraukimą suteikdamas jiems galimybę patirti sėkmę, atrasti prasmę veikloje ir kurti ryšį su kitais.

Motyvaciją neformaliojo ugdymo veiklose stiprina šie veiksniai: pasirinkimo galimybė, socialinė sąveika, mokytojo ar mentoriaus palaikymas, veiklos prasmė bei savanoriškumas (Song, Bonk, 2016). Atlikti tyrimai rodo, jog mokinių motyvacija auga, kai jie gali savarankiškai rinktis norimą veiklą bei planuoti tikslus. Mokymasis per praktines veiklas, bendradarbiavimą stiprina socialinį įsitraukimą (Ryan, Deci, 2022).

Mokinių motyvacijos reikšmė neformaliajame ugdyme yra daugialypė. Ji lemia ne tik dalyvavimo neformaliojo ugdymo veiklose dažnumą ar aktyvumą, bet ir lemia atsakomybės bei

kūrybiškumo kompetencijų plėtrą. Neformalusis mokymas yra siejamas su asmeniniu augimu, todėl skatina ilgalaikį mokymąsi. Dėl šios priežasties vaikai yra labiau linkę įsitraukti į mokymąsi visą gyvenimą (Kirchhoff, 2022). Lietuvoje atlikti tyrimai taip pat rodo, kad neformaliojo švietimo veiklos, kurios atitinka mokinių interesus ir poreikius, didina mokymosi motyvą (Makarskaitė-Petkevičienė, Jucevičiūtė-Bartkevičienė, 2016).

Apibendrinant galima teigti, jog mokinių motyvą neformaliajame ugdyme yra sudėtingas, tačiau ypatingai reikšmingas veiksnys. Tai lemia individualų vaiko asmenybės tobulėjimą ir augimą. Neformalusis ugdymas natūraliai sudaro sąlygas formuoti vidinei mokinio motyvacijai.

2. Šeimos įtaka ugdant mokinių mokymosi motyvą neformaliojo švietimo kontekste

Šeima – esminė socializacijos grandis, padedanti ugdyti vaiko socialines kompetencijas, formuoti vertybes, nustatyti taisykles ir normas, būtinas visuomeniniam gyvenimui (Leliūgienė, 2003). Tėvų ir vaikų tarpusavio santykiai yra reikšminga sritis vaiko ugdymo procese. Anot Ryan, Deci (2000) savideterminacijos teorijos, kai aplinkoje yra sudaromos sąlygos patirti autonomiją bei bendrumą, stiprėja vaiko vidinė motyvacija. Dažnu atveju šiuos poreikius užtikrina šeima.

Atlikti moksliniai tyrimai atskleidžia tėvų įtakos vaikų mokymosi motyvacijai veiksnus. Vienas iš jų – socialinis palaikymas. Buzaitytės-Kašalynienės tyrimai parodė, kad šeimos, mokytojų ir auklėtojų socialinis palaikymas turi teigiamos įtakos vaikų elgesiui: gerina pažangumą, pamokų lankomumą, stiprina pasitikėjimą savimi, padeda spręsti problemas ugdymo įstaigoje. Taip pat, globėjiskasis santykis tarp šeimos ir vaikų turi teigiamos įtakos mokinių akademiniam pasiekimams (Buzaitytė-Kašalynienė, 2005). Aktyvus tėvų įsitraukimas į ugdymo proceso veiklas daro teigiamą įtaką mokinių mokymosi pasiekimams ir pažangai, kuri didėja, priklausomai nuo vaikų amžiaus. Vaikai, kurių tėvai nedalyvauja ugdymo procese, yra linkę jaustis apleistais, nereikalingais bei negeba prisiimti atsakomybės (Ernawati, 2023).

Šeimos įsitraukimas į mokinių ugdymą yra ypatingai svarbus ne tik formaliojo, bet ir neformaliojo ugdymo procese. Juškienė ir Stasiulienė (2019) teigia, kad vaikai, kurių tėvai aktyviai dalyvauja ugdymo procese, pasižymi didesniu aktyvumu neformaliojo ugdymo veiklose. Dažnu atveju vaikų popamokinės veiklos pasirinkimą lemia tėvai, todėl jų vaidmuo neformaliajame ugdyme yra išties reikšmingas.

Skirtingų krypčių neformaliojo ugdymo veiklose mokiniai įgyja įvairių kompetencijų, priklausomai nuo pasirinktų dalykų krypties. Popamokinės veiklos duoda skirtingą naudą vaikams. Jaf, Wagnsson ir kt. (2023) atlikti tyrimai rodo, kad mokiniai, kurių tėvai dalyvauja jų neformaliojo ugdymo sportinių užsiėmimų veiklose ar varžybose bei kontaktuoja su ugdytoju, sportinę veiklą suvokia kaip naudingą ir svarbią. Pastebima, kad dėl šios priežasties vaikai rečiau

atsisako lankyti neformaliuosius sportinius užsiėmimus (Jaf, Wagnsson ir kt., 2023). Šis tyrimas įrodo, kad tėvai daro teigiamą įtaką mokinių motyvacijai lankyti sporto užsiėmimus.

Vaškelienės, Strakšienės (2012) teigia, kad lankyti neformaliąją muzikinę popamokinę veiklą labiausiai motyvuoja šeimos teigiamas požiūris. Tėvų ir pedagogų bendros pastangos sudaryti tinkamas sąlygas muzikinei popamokinei veiklai skatina mokinių aktyvesnę saviraišką ir stiprina saugumo jausmą. Bendrose pramoginėse, koncertinėse veiklose mokiniai patiria bendrystę, geriau vienas kitą pažįsta bei lengviau randa problemų sprendimų būdus.

Apibendrinant galima teigti, jog šeima ir aplinka, kurioje vaikas auga, yra pagrindinė socializacijos grandis, kurioje formuojasi vaiko asmenybė, motyvacija mokytis bei požiūris į mokymąsi. Šeima ne tik atliepia pagrindinius vaiko poreikius, bet ir sudaro sąlygas visuminiam vystymuisi. Neformaliojo ugdymo procese tėvų motyvacijos skatinimas duoda ypatingai teigiamą naudą.

3. Šeimos ir neformaliojo švietimo įstaigos sąveika skatinant mokinių mokymosi motyvaciją

Šeimos ir ugdymo įstaigų sąveika daro teigiamą įtaką mokiniams. Tėvų ir ugdymo įstaigų ryšys turi įtakos sėkmingam vaikų mokymuisi, komunikavimo kompetencijos ugdymui bei santykių tarp tėvų ir vaikų tobulinimui (Vaškelienė, Strakšienė, 2012).

Bendradarbiavimą tarp ugdymo įstaigų ir šeimos mokslininkai suvokia skirtingai. Stasiulienė ir Juškienė (2019) teigia, kad: „bendradarbiavimas apima konsultavimą, alternatyvų analizę, sprendimų priėmimą bei stebėseną“. (Stasiulienė, Juškienė, 2019, p. 244). Šeimos įsitraukimą į ugdymą lemia bendros tėvų ir mokytojų veiklos. Ši daugiasluoksnė sąveika padeda geriau pažinti vienas kitą, organizuoti, planuoti bei valdyti bendrą veiklą (Stasiulienė, Juškienė, 2019)

Įvairiuose Lietuvos Respublikos Seimo patvirtintuose dokumentuose pabrėžiama ugdymo įstaigų ir šeimos bendradarbiavimo svarba. *Lietuvos Respublikos švietimo įstatyme* (1991) teigiama, kad tėvai (globėjai, rūpintojai) privalo bendradarbiauti su ugdymo įstaiga ir jos vadovu, mokytojais, kitais švietimo tiekėjais vaiko ugdymo klausimais (*Lietuvos Respublikos švietimo įstatymas*, 1991). Neformaliajame vaikų švietime yra laikomasi demokratiškumo principo, kuris apibrėžia tėvų, mokytojų ir vaikų bendradarbiavimą kuriant ugdymo procesą (*Neformaliojo vaikų švietimo koncepcija*, 2005). Neformaliajame ugdyme yra daugiau narių negu ugdytojas ir ugdytinis. Savanoriškumo principu aprašoma, kad tėvų įsitraukimas neformaliojo ugdymo procesuose gali apriboti vaikų savanoriškumo principą. Tačiau tėvų įsitraukimas yra būtinas, nes vaikai yra nepilnamečiai asmenys (Garbauskaitė-Jakimovska, 2023). Tėvų dalyvavimas vaikų neformaliojo ugdymo procesuose yra neišvengiamas.

Neformaliojo ugdymo pedagogai turi daugiau galimybių įtraukti tėvus į bendradarbiavimo procesą, negu formaliojo ugdymo mokytojai (Vaškelienė, Strakšienė, 2012). Šeimos ir ugdymo įstaigos bendradarbiavimas gali tapti mokinių motyvacijos skatinimo įrankiu. Neformaliajame muzikiniame ugdyme susiduriama su mokinių vidinės motyvacijos menkėjimu. Šiam vyksmui įtaką daro aplinkos veiksniai. Vienam pedagogui yra sudėtinga pakeisti šią situaciją. Dėl šios priežasties pagrindiniai ugdytojų pagalbininkai gali tapti mokinių tėvai, kurie yra atsakingi už sėkmingą vaiko ugdymąsi. Tėvų ir mokytojų bendradarbiavimas tampa motyvacijos stiprinimo priemone, kuri daro įtaką sėkmingai neformaliajai muzikinei veiklai (Vaškelienė, Strakšienė, 2012).

Apibendrinant galima teigti, jog šeimos įsitraukimas į mokinių mokymąsi neformaliojo ugdymo įstaigose yra labai reikšmingas ir daro didelę įtaką mokinių mokymosi motyvacijai. Mokslininkų atlikti tyrimai įrodo, jog ryšys tarp ugdymo įstaigų, mokinių ir tėvų yra svarbi ugdymo proceso ir mokymosi motyvacijos skatinimo dalis.

Išvados

1. Neformaliojo ugdymo kontekste mokinių mokymosi motyvacija yra suprantama kaip daugialypis ir kompleksinis reiškiny. Skirtingai nei formaliajame ugdyme, neformalusis ugdymas nėra privalomas, todėl motyvacija neformaliojo ugdymo kontekste yra pagrindinis veiklą inicijuojantis veiksnys. Mokinių motyvacija neformaliojo ugdymo procese užima ištis reikšmingą vietą. Ji lemia veiklos pasirinkimą, skatina vidinį mokymosi poreikį, stiprina kūrybiškumą, taip sudarydama sąlygas visapusiškai asmenybės raidai ir individualiam asmenybės tobulėjimui.

2. Šeima – pagrindinė vaiko socializacijos erdvė, užimanti reikšmingą vaidmenį formuojantis asmenybei. Tėvų nuostatos, palaikymas bei įsitraukimas į mokymosi procesą daro teigiamą įtaką vaiko mokymosi motyvacijos formavimuisi bei požiūriui į ugdymą. Neformaliajame ugdyme šeimos vaidmuo yra ypatingai svarbus, nes tai stiprina vaikų vidinę motyvaciją bei padeda atrasti asmeninius vaiko interesus. Šeimos palaikymas ne tik ugdo mokinio mokymosi motyvaciją neformaliojo ugdymo procese, bet ir teigiamai veikia savirealizacijos galimybes.

3. Šeimos ir neformaliojo ugdymo įstaigų sąveika yra svarbus reiškiny, darantis tiesioginę teigiamą įtaką mokinių motyvacijos stiprinimui. Ši sąveika skatina aktyvų mokinių dalyvavimą neformaliojo ugdymo procesuose. Bendradarbiavimas tarp neformaliojo ugdymo institucijų, mokinių ir tėvų yra būtina efektyvaus ugdymo proceso ir mokymosi motyvacijos skatinimo sąlyga.

Literatūra

- Ashbourne, D., Andres, L. (2015). Athletics, Music, Languages, and Leadership: How Parents Influence the Extracurricular Activities of Their Children. *Canadian Journal of Education*, 38(2), n2. Prieiga internete: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1069728.pdf> [žiūrėta 2025-11-25]
- Bagdonas, A., Bliumas, R. (2019). *Aiškinamasis psichologijos terminų žodynas*. Vilnius: Mokslo ir enciklopedijų leidybos centras.
- Buzaitytė-Kašalynienė, J. (2005). Socialinis palaikymas ir sėkmė mokykloje. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 14, 145–156. Prieiga internete: <https://doi.org/10.15388/ActPaed.2005.14.9763> [žiūrėta 2025-10-25].
- Cheng, J., Dai, Y., Liu, X. (2023). The Influence of Parental Education on Children's Participation in Extracurricular Classes. *Journal of Education, Humanities and Social Sciences*, 12, 152–159. Prieiga internete: <https://doi.org/10.54097/ehss.v12i.7616> [žiūrėta 2025-11-29].
- Ernawati, E. (2023). The Role of Parents in Learning Motivation and Student Achievement: A good achievement: a good achievement. *JSE Journal Sains and Education*, 1(1). Prieiga internete: <https://doi.org/10.59561/jse.v1i1.2> [žiūrėta 2025-10-25].
- Garbauskaitė-Jakimovska, J. (2023). Tapti neformaliojo ugdymo. Post-struktūralistinė neformaliojo (jaunimo) ugdymo analizė (Doctoral dissertation, Vilniaus universitetas.). Prieiga internete: <https://doi.org/10.15388/vu.thesis.450> [žiūrėta 2025-11-02].
- I-1489 Lietuvos Respublikos švietimo įstatymas*. (s.a.). Gauta 2025 m. lapkričio 2 d. Prieiga internete: <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/TAIS.1480/asr>
- Neformaliojo vaikų švietimo koncepcija* (2005). Gauta 2025 m. lapkričio 26 d. Prieiga internete: <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/TAIS.269178/asr>
- Yıldırım, M. (2021). Investigation of Sports Participation Motivations of Physical Education and Sports School Students. *International Education Studies*, 14(8), 43. Prieiga internete: <https://doi.org/10.5539/ies.v14n8p43> [žiūrėta 2025-11-29].
- Jaf, D., Wagnsson, S., Skoog, T., Glatz, T., Özdemir, M. (2023). The interplay between parental behaviors and adolescents' sports-related values in understanding adolescents' dropout of organized sports activities. *Psychology of Sport and Exercise*, 68, 102448. Prieiga internete: <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2023.102448> [žiūrėta 2025-10-25].
- Johnson, M., & Majewska, D. (2022). *Formal, non-formal, and informal learning: What are they, and how can we research them?* Prieiga internete: <https://www.cambridgeassessment.org.uk/Images/665425-formal-non-formal-and-informal-learning-what-are-they-and-how-can-we-research-them-.pdf> [žiūrėta 2025-11-10].
- Juškienė, V., Stasiulienė, V. (2019). Mokyklos ir šeimos komunikacijos modelis. *Pedagogika*, 133(1), 227–247. Prieiga internete: <https://doi.org/10.15823/p.2019.133.13> [žiūrėta 2025-11-10].
- Kirchhoff, T., Wilde, M., Großmann, N. (2022). „I've Always Thought That I Was Not Good at Experiments...”—The Benefit of Non-formal Learning in Terms of Students' Perceived Competence. *Frontiers in Psychology*, 13. Prieiga internete: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.882185> [žiūrėta 2025-11-25].
- Leliūgienė, I., (2003). *Socialinė pedagogika*. Kaunas: Standartų spaustuvė
- Lesinskienė, S. ir Karalienė, V. (2008). *Emocinės raidos įtaka tolimesniam vaiko asmenybės vystymuisi: Metodinės rekomendacijos pedagoginių psichologinių tarnybų specialistams, ikimokyklinio ugdymo pedagogams, tėvams*. Vilnius.
- Makarskaitė-Petkevičienė, R., Jucevičiūtė-Bartkevičienė, V. (2016). Vaikų neformaliojo švietimo aspektai meninio ugdymo kontekste. *Žvirblių takas (Numeris 3)*. Prieiga internete: <https://www.lituanistika.lt/content/65305> [žiūrėta 2025-11-25].
- Moroni, S., Dumont, H., Trautwein, U., Niggli, A., Baeriswyl, F. (2015). The Need to Distinguish Between Quantity and Quality in Research on Parental Involvement: The Example of Parental Help With

- Homework. *The Journal of Educational Research*, 108(5), 417–431. Prieiga internete: <https://doi.org/10.1080/00220671.2014.901283> [žiūrėta 2025-11-25].
- Ryan, R. M., Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54–67. Prieiga internete: <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020> [žiūrėta 2025-10-25].
- Ryan, R. M., Deci, E. L. (2022). Self-Determination Theory. F. Maggino (Sud.), *Encyclopedia of Quality of Life and Well-Being Research* (p. 1–7). Springer International Publishing. Prieiga internete: https://doi.org/10.1007/978-3-319-69909-7_2630-2 [žiūrėta 2025-10-25].
- Ruškus, J., Žvirdauskas, D., Stanišauskienė, V. (2009). Neformalusis švietimas Lietuvoje: faktai, interesai, vertinimai. *Mokslo studija*. Vilnius.
- Skirmantienė, J. (2013). Neformaliojo ugdymo svarba pozityviajai socializacijai. *Socialinė teorija, empirija, politika ir praktika*, 7, 108–118. Prieiga internete: <https://doi.org/10.15388/STEPP.2013.0.1400> [žiūrėta 2025-11-25].
- Song, D., Bonk, C. J. (2016). Motivational factors in self-directed informal learning from online learning resources. *Cogent Education*. Prieiga internete: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/2331186X.2016.1205838> [žiūrėta 2025-10-25].
- Suratman, T., Kasih, E., Ruslaini, R. (2024). Integrating Scouting Methods into Formal Education: Exploring the Benefits and Challenges. *Available at SSRN 4888143*. Prieiga internete: https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=4888143&download=yes [žiūrėta 2025-11-25].
- Šalkauskas, L., Akelaitis, A. (2020). Sportuojančių paauglių (12–15 metų) motyvacijos sportuoti ypatumai. *Sporto mokslas*, 98(2), 43–49. Prieiga internete: https://www.loa.lt/uploads/nauji-failai-sporto-mokslas/sm_2020_298.pdf#page=44 [žiūrėta 2025-11-29].
- Šukytė, D. (2007). Neformalusis vaikų ugdymas ir jo realizavimui įtaką darantys veiksniai. *Socialinis ugdymas*, 3(14), 79–87. Prieiga internete: <https://portalcris.vdu.lt/server/api/core/bitstreams/b0f0b129-a72a-4038-b109-793a4b3080da/content> [žiūrėta 2025-10-25].
- Vaškelenė, R., Strakšienė, D. (2012). Tėvų požiūris į ugdymo dalyvių bendradarbiavimą skatinant ugdytinių motyvaciją neformaliai muzikinei veiklai. *Jaunųjų mokslininkų darbai*, (4), 82–87. Prieiga internete: <https://epublications.vu.lt/object/elaba:6100071/> [žiūrėta 2025-10-25].
- Wageed, E. M., Elgamal, Y. S., Ismail, O. M., Abdrabou, M. H. (2024). The Impact of Non-Formal Educational Approach on the Academic Performance and Employability of Engineering and Computer Science Students. *Olympiads in informatics*, 129–145. Prieiga internete: <https://doi.org/10.15388/loi.2024.10> [žiūrėta 2025-11-25].

SOCIALINĖS PAGALBOS SISTEMOS PRIEINAMUMAS SMURTĄ ŠEIMOJE PATYRUSIEMS VYRAMS

Odeta Daščiorė

Klaipėdos universitetas

Anotacija

Straipsnyje analizuojama socialinės pagalbos prieinamumas smurtą šeimoje patyrusiems vyrams. Straipsnio rengimui taikyta mokslinės literatūros ir dokumentų analizė. Straipsnyje siekiama atskleisti kaip veikia socialinės pagalbos sistema ir kokie veiksniai lemia jos prieinamumą vyrams, patyrusiems smurtą šeimoje. Socialinė problema, ilgą laiką buvusi visuomenės paraštėse, paskutiniu metu reikalauja gilesnio supratimo ir veiksmingesnių socialinės pagalbos priemonių. Lietuvoje socialinės pagalbos prieinamumas smurtą patyrusiems vyrams vis dar fragmentiška, o jos prieinamumą riboja visuomenėje vyraujantys stereotipai, informacijos trūkumas ir paslaugų nepakankamumas regionuose. Straipsnyje pabrėžiama būtinybė keisti visuomenės požiūrį į smurtą kaip lyčių ribų neapibrėžtą reiškinį, kuriame kiekvienas asmuo gali tapti auka nepriklausomai nuo lyties. Smurto prieš vyrus problemos pripažinimas ir tinkamas reagavimas yra būtina sąlyga siekiant visapusiškos lyčių lygybės ir socialinio teisingumo.

PAGRINDINIAI ŽODŽIAI: smurtas šeimoje, vyrai, vyrų krizių centrai, socialinė pagalba, pagalbos prieinamumas.

Įvadas

Temos aktualumas. Smurtas artimoje aplinkoje yra viena opiausių problemų Lietuvoje, turinti reikšmingų pasekmių tiek individualiam asmens gyvenimui, tiek visuomenės gerovei (Lietuvos liberalus jaunimas, 2025). Nors ilgą laiką viešajame diskurse vyravo moterų, kaip pagrindinių smurto aukų, samprata, pastaraisiais metais vis dažniau atkreipiamas dėmesys į tai, kad ir vyrai gali tapti smurto šeimoje aukomis (Ruškus, 2020; Povilaitis, 2022). Policijos departamento prie Lietuvos Respublikos vidaus reikalų ministerijos (2024) duomenimis, 2023 m. užregistruota daugiau nei 54 tūkst. pranešimų apie smurtą artimoje aplinkoje, o vyrų, nurodžiusių, kad tapo smurto aukomis, skaičius tik kasmet didėja. Tai rodo, jog būtina iš naujo įvertinti socialinės pagalbos sistemos atvirumą ir prieinamumą visoms smurto aukoms, nepriklausomai nuo jų lyties. I. Kalinauskienė, (2022) ir R. Povilaitis (2022) pažymi, kad vyriškumo stereotipai, grindžiami stiprybės, racionalumo ir emocinio santūrumo normomis, ilgą laiką formavo nuostatą, kad vyras neturėtų kreiptis pagalbos ir pripažinti pažeidžiamumo. Tokie įsitikinimai lemia, kad smurtą patyrę vyrai dažnai slepia savo patirtis, vengia institucijų ir paslaugų, todėl patiria užsitęsusi psichologinį stresą, izoliaciją ar net socialinę atskirtį (Gedvilienė ir kt., 2022).

Straipsnyje „Šalyje padaugėjo krizių centrų, stiprinamos jų paslaugos“ (Socialinės apsaugos ir darbo ministerija, 2022) duomenimis, vyrų krizių centrai Lietuvoje veikia tik dalyje savivaldybių, o pagalbos prieinamumas regionuose išlieka ribotas.

Tyrimo probleminis klausimas: kokios yra socialinės pagalbos sistemos prieinamumo galimybės vyrams, patyrusiems smurtą šeimoje?

Temos ištirtumas. Tyrimo ištirtumas rodo, kad vyrų krizių ir smurto šeimoje klausimai Lietuvos mokslo lauke nagrinėjami vis dažniau, tačiau fragmentiškai. Daugiausia dėmesio skiriama smurto prevencijai, šeimos krizių ir socialinės atskirties problemomis (Petkevičiūtė ir Butvilaitė, 2020; Ruškus, 2020), vyrų emocinio raštingumo ir pagalbos barjerų analizei (Povilaitis, 2022), psichologinės pagalbos bei socialinių paslaugų prieinamumo vertinimui (Šedienė ir Meškauskaitė, 2023). Užsienio tyrėjai (Wathen, 2022; Zimmermann, 2023) pabrėžia trauma ir smurtu informuoto požiūrio svarbą bei koordinuotos pagalbos modelius, kurie padeda mažinti stigmatizaciją ir stipriną aukų pasitikėjimą institucijomis. Tačiau Lietuvoje trūksta sisteminių tyrimų, kurie analizuotų vyrų patiriamų krizių priežastis, pagalbos prieinamumą ir vyrų krizių centrų vaidmenį socialinės paramos struktūroje.

Tyrimo objektas: socialinės pagalbos sistemos prieinamumas vyrams, patyrusiems smurtą šeimoje.

Tyrimo tikslas: išanalizuoti socialinės pagalbos vyrams, patyrusiems smurtą šeimoje, prieinamumo galimybes.

Tyrimo uždaviniai:

1. Atskleisti krizių šeimoje priežastis, formas ir jų įveikimo būdus.
2. Išanalizuoti vyriškumo stereotipus ir jų įtaką vyrų elgesiui smurto situacijose.
3. Išanalizuoti socialinės pagalbos prieinamumo galimybes smurtą šeimoje patyrusiems vyrams.

Tyrimo metodai: mokslinės literatūros ir dokumentų analizė.

Teorinė dalis

1. Krizių šeimoje priežastys, formos ir įveikimo būdai

1.1. Krizės samprata ir jos reikšmė smurtą patyrusiam asmeniui

Smurtas artimoje aplinkoje yra „paslėpta krizė“, kuri dėl stigos ir socialinių stereotipų dažnai lieka nepastebėta, nors reikalauja greito valstybės ir bendruomenės reagavimo ir krizė apibrėžiama kaip žmogaus gyvenimo laikotarpis ar situacija, kai įprasti emociniai, socialiniai ir psichologiniai ištekliai tampa nepakankami siekiant susidoroti su patiriamu sunkumu, o tai sukelia emocinės pusiausvyros praradimą ir reikalauja greito reagavimo bei aplinkos paramos (Tang ir kt., 2020).

N. Zimmermann (2023) teigia, kad smurtas artimoje aplinkoje yra viena dažniausių socialinių krizių formų, sukelianti intensyvių emocinių ir socialinių disbalansą, tokia patirtis dažnai reiškia visišką saugumo, kontrolės ir pasitikėjimo praradimą, todėl smurtą patyrę asmenys dažnai išgyvena būseną, kuri atitinka krizės apibrėžimą.

D. Wang ir V. Gupta (2023) pažymi, kad krizė paprastai yra laikina, tačiau jos poveikis gali būti ilgalaikis, jei asmeniui nesuteikiama tinkama pagalba.

Remiantis straipsniu „*Smurto artimoje aplinkoje nepateisina didžioji dauguma Lietuvos gyventojų*“ (Socialinės apsaugos ir darbo ministerija, 2025) Lietuvos statistiniai duomenys rodo, kad smurto sukelta krizė yra plačiai paplitęs reiškinys, o 2024 m. apklausos duomenys parodė, kad net 16 % gyventojų nurodė patyrę smurtą artimoje aplinkoje, o per pirmuosius šešis 2024 m. mėnesius išduota daugiau nei 10 000 apsaugos nuo smurto orderių. Šie skaičiai rodo, kad smurtas nėra atsitiktinis reiškinys, o sisteminė problema, kurioje daugelis asmenų patiria krizę, reikalaujančią greito institucinio įsikišimo. Tokios krizės metu svarbus kompleksinis požiūris į pagalbą – apimantis emocinės būklės stabilizavimą, psichologinę pagalbą, socialinę paramą ir teisinę apsaugą (Wathen ir kt., 2022).

M. Brannvall ir kt., (2023) pabrėžia, kad tinkamai laiku suteikta pagalba krizės metu gali tapti lūžio tašku, padedančiu peržengti smurto patirtį ir atkurti kontrolės jausmą.

1.2. Krizės tipai ir jų ypatumai patyrus smurtą šeimoje

Krizės yra kompleksiniai reiškiniai, apimantys tiek individualius, tiek visuomeninius išgyvenimus. Jos gali būti skirstomos į psichologines, socialines, ekonomines, ekologines ir politines, tačiau visoms joms būdinga tai, kad jos laikinai sutrikdo žmogaus ar bendruomenės pusiausvyrą ir reikalauja naujų prisitaikymo bei įveikos būdų (Baškienė ir Stankūnas, 2021).

Psichologinės krizės kyla, kai asmens emociniai ar socialiniai resursai tampa nepakankami susidoroti su reikšmingais gyvenimo pokyčiais. Tokiais atvejais išryškėja nerimas, įtampa, nesaugumo ir bejėgiškumo jausmas, o įprasti sprendimo būdai tampa neveiksmingi (Bagdonas ir Kepalaitė, 2019). Psichologinės krizės eiga paprastai apima kelis etapus – šoką, dezorientaciją, nesėkmingus įveikos bandymus ir galiausiai atsigavimą, jei suteikiama tinkama pagalba (Petkevičienė ir Butvilaitė, 2020). E. Poleshuck ir kt., (2021) pažymi, kad smurtas artimoje aplinkoje sukelia ne tik fizinės traumas, bet ir ilgalaikes psichologines bei socialines krizes, kurios paveikia kasdienį gyvenimą.

Socialinės krizės pasireiškia santykių nutrūkimu, smurtu artimoje aplinkoje, skyrybomis ar vienišumu. Tokiose situacijose pažeidžiami emociniai ryšiai, mažėja saugumo jausmas, o ilgai gali formuotis socialinė izoliacija (Čepaitienė, 2019). Tyrimai rodo, kad tradiciniai lyčių vaidmenys neretai riboja vyrų galimybes ieškoti emocinės pagalbos, todėl jų krizės dažnai lieka neatpažintos (Kalinauskienė, 2020). Smurto patirtis dažnai sukelia potrauminio streso sutrikimą,

depresiją, nerimą ir žymiai sumažina asmens socialinį funkcionavimą (Oram ir kt., 2022). Smurto sukeltos krizės pasižymi kompleksiniu pobūdžiu – jos apima fizinį, emocinį ir socialinį lygmenis, reikalaujančius koordinuotos pagalbos (Carannante ir kt., 2025).

Ekonominės krizės siejamos su finansiniu nestabilumu – darbo praradimu, pajamų sumažėjimu ar skurdu. Šie pokyčiai daro tiesioginį poveikį psichinei sveikatai ir šeimos santykiams. Tokiais atvejais būtinas ne tik finansinės paramos, bet ir psichologinės bei konsultacinės pagalbos derinimas, padedantis atkurti asmens kontrolės jausmą bei planavimo gebėjimus (Gedvilienė ir Alifanovienė, 2022). Artimo partnerio smurtas lemia ne tik emocinį nestabilumą, bet ir finansinį bei būsto netikrumą, kuris apsunkina pasveikimo procesą (Dwarumpudi ir kt., 2022).

Ekologinės krizės apima klimato kaitos, stichinių nelaimių, aplinkos taršos ir kitų ekologinių veiksnių poveikį. Pastaraisiais metais vis dažniau akcentuojamas ekologinių iššūkių psichosocialinis poveikis, vadinamas ekologine trauma (Budzinskienė ir Jakubauskas, 2022).

Politinės krizės atsiranda, kai visuomenėje mažėja pasitikėjimas valdžios institucijomis, kyla karai ar socialiniai neramumai. Tokios krizės ne tik destabilizuoja valstybių sistemas, bet ir daro poveikį kasdieniam žmonių gyvenimui – didina neapibrėžtumą, emocinį nestabilumą bei socialinę įtampą (Petrauskienė ir Vaičiūnas, 2021).

1.3. Krizės įveikimo būdai ir pagalbos paieška

Krizės įveika yra procesas, apimantis psichologinius, socialinius ir elgesio veiksmus, padedančius atkurti pusiausvyrą po traumuojančio ar destabilizuojančio įvykio. Literatūroje pabrėžiama, kad įveikos būdai priklauso nuo asmens gebėjimo mobilizuoti vidinius ir išorinius resursus bei nuo socialinės aplinkos palaikymo (Petkevičienė ir Butvilaitė, 2020). Sėkminga krizės įveika siejama ne tik su emocinės pusiausvyros atstatymu, bet ir su asmeniniu augimu bei naujų įgūdžių įgijimu (Gedvilienė ir Alifanovienė, 2022). Smurtą patyrę asmenys taiko įvairias įveikos strategijas – nuo emocinio palaikymo paieškos iki problemos sprendimu grįstų veiksmų (Sere ir kt., 2021).

Psichologiniai įveikos būdai apima emocijų priėmimą, savirefleksiją, mąstymo lankstumą ir konstruktyvių strategijų taikymą. Tyrimai rodo, kad asmenys, kurie geba priimti emocinius sunkumus ir išlaikyti vidinį kontrolės jausmą, greičiau pasiekia atsigavimo stadiją (Remeikienė ir Dovydaitienė, 2023). Tokia įveika dažnai grindžiama kognityvinio vertinimo pokyčiais – gebėjimu į krizinę situaciją pažvelgti kaip į galimybę permąstyti vertybes ar sustiprinti savivertę (Budzinskienė ir Jakubauskas, 2022). Pagalbos paieška dažnai priklauso nuo aukos gebėjimo atpažinti smurtą ir pasitikėjimo institucijomis (Taylor ir kt., 2022).

Socialiniai įveikos būdai remiasi pagalbos paieška ir socialinių ryšių aktyvinimu. Artimųjų palaikymas, draugystės tinklas ir bendruomenės resursai padeda išvengti izoliacijos bei depresinių

reakcijų (Ruškus, 2020). Socialinis kapitalas šiuo atveju tampa apsauginiu veiksnio – stiprūs socialiniai ryšiai didina atsparumą stresui ir mažina pakartotinės krizės riziką (Baškienė ir Stankūnas, 2021). Pirmosios linijos pagalba turėtų būti paremta penkiais principais: išklausyti, pasidomėti, patvirtinti, užtikrinti saugumą ir palaikyti (Pasaulio sveikatos organizacija, 2021).

Profesinės pagalbos paieška yra vienas svarbiausių krizės įveikos aspektų. Pasak G. Gedvilienės ir D. Alifanovienės (2022), žmonės dažnai vengia kreiptis pagalbos dėl stigmatos ar nepasitikėjimo institucijomis, todėl būtina stiprinti paslaugų prieinamumą ir viešą informuotumą. Socialinio darbo praktikoje veiksmingiausios yra kompleksinės intervencijos, apimančios psichologinę, socialinę ir teisinę paramą. Tokios priemonės leidžia ne tik stabilizuoti būklę, bet ir užtikrinti ilgalaikį atsigavimą bei savarankiškumo atkūrimą (Ruškus, 2020).

Naujausi tyrimai pabrėžia ir *skaitmeninės pagalbos priemonių* svarbą – internetinės konsultacijos, paramos grupės bei mobiliosios programėlės tampa efektyviais būdais teikti emocinę paramą (Šedienė ir Meškauskaitė, 2023). Efektyvios intervencijos turi skatinti komunikaciją, konfliktų sprendimą ir kenksmingų lyčių normų peržiūrą (Bacchus ir kt., 2024).

Apibendrinant galima teigti, kad smurtą patiriantys vyrai susiduria su daugiasluoksniomis problemomis – emociniais sunkumais, socialine izoliacija ir ribotu pagalbos prieinamumu. Socialinės pagalbos sistemos veiksmingumą riboja visuomenės stereotipai apie vyriškumą, nepakankamas paslaugų tinklas ir informacijos stoka apie pagalbos galimybes. Nors pastaraisiais metais daugėja iniciatyvų, skirtų vyrų smurto aukoms, jų prieinamumas vis dar nepakankamas, ypač regionuose. Todėl būtina stiprinti institucijų bendradarbiavimą, plėtoti specializuotas paslaugas ir skatinti visuomenės sąmoningumą, kad pagalba vyrams būtų prieinama ir priimtina.

2. Vyriškumo stereotipai ir jų įtaka vyrų elgesiui smurto situacijose

Šiuolaikinėje visuomenėje vis dažniau diskutuojama apie lyčių vaidmenų kaitą ir jų poveikį vyrų gyvenimo kokybei. Tradiciškai vyrai buvo suvokiami kaip „stiprioji lytis“, prisiimant šeimos maitintojo vaidmenį, tačiau toks stereotipas dažnai užkerta kelią pastebėti jų pažeidžiamumą bei emocinius sunkumus. Tokios nuostatos riboja vyrų galimybes atvirai kalbėti apie savo problemas ir skatina emocijų slopinimą (Čepaitienė, 2019; Lygių galimybių kontrolieriaus tarnyba, 2020). Tradicinės vyriškumo normos riboja vyrų emocinį atvirumą ir mažina tikimybę, kad jie pripažins save smurto aukomis (Taylor ir kt., 2022). Mokslininkai pabrėžia, kad vyriškumo normos glaudžiai susijusios su socialiniais lūkesčiais ir kultūrinėmis nuostatomis. Nors pastaraisiais dešimtmečiais vyksta reikšmingi pokyčiai – daugiau vyrų įsitraukia į vaikų priežiūrą ir buitį, tačiau didžioji visuomenės dalis vis dar remiasi tradiciniais stereotipais (Čepaitienė, 2019; Jonuškaitė, 2018). Tie vyrai, kurie dėl socialinių ar ekonominių sunkumų nesugeba atitikti „tradicinio“ vyriškumo standartų, dažnai išgyvena vadinamąją vyriškumo krizę, pasireiškiančią depresija, smurtu artimoje aplinkoje, priklausomybėmis ar socialine atskirtimi (Tereškinas, 2013;

Jankauskas, 2020). Stereotipai, susiję su emocijų slopinimu ir nenoru kreiptis pagalbos, tiesiogiai veikia vyrų psichikos sveikatą bei gyvenimo kokybę (Barzdaitė, 2021; *Socialinės apsaugos ir darbo ministerija*, 2023). Vyrų nenoras kreiptis pagalbos dažnai kyla iš visuomenės lūkesčių, kad jie turi išlikti stiprūs ir nepriklausomi (Machado ir kt., 2021). Socialiniai įsitikinimai apie vyriškumą lemia vyrų polinkį reaguoti į stresą agresija, o ne pagalbos ieškojimu (Seidler ir kt., 2021). Pasak Vainauskienės (2020) lyčių stereotipų įtaką ryškiai atsiskleidžia ir regioniniuose skirtumuose – tyrimai rodo, kad kaimo ar mažų miestų vyrai labiau linkę laikytis tradicinės vyriškumo sampratos, o tai didina jų pažeidžiamumą socialinių krizių metu.

L. Murauskienė ir kt., (2019) pažymi svarbą ne tik individualiai pagalbai, bet ir skatinimui į platesnį požiūrį į lyčių vaidmenų kaitą bei vyrų emocinės gerovės stiprinimą. Vyriškumo normos sukuria psichologinį barjerą, trukdantį vyrams išreikšti emocijas ar atskleisti smurto patirtį (Addis ir kt., 2020). E. A. Bates ir kt., (2022) pažymi, kad stereotipinis vyro kaip „stipriosios lyties“ įvaizdis apsunkina empatiją vyrų atžvilgiu, kai jie tampa smurto aukomis.

2.1. Vyrų krizių priežastys ir pasekmės smurto patirties kontekste

Pagrindinės vyrų krizių priežastys dažniausiai siejamos su tapatumo, santykių ir vaidmenų konfliktu. Socialiniai pokyčiai keičia tradicines vyriškumo normas – vyrai vis dažniau patiria spaudimą suderinti ekonominį, emocinį ir šeimos vaidmenis (Gedvilienė ir Alifanovienė, 2022). Nesugebėjimas atitikti šių lūkesčių dažnai sukelia bejėgiškumo, menkavertiškumo ir nesaugumo jausmą, kuris gali peraugti į krizę. Finansiniai sunkumai, nedarbas ar santykių nutrūkimas taip pat yra dažnos vyrų krizes išprovokuojančios situacijos (Baškienė ir Stankūnas, 2021).

Krizės smurto patirties kontekste turi specifinių ypatumų. Tyrimai rodo, kad dalis vyrų, patiriančių smurtą artimoje aplinkoje, dėl visuomenės stereotipų linkę neidentifikuoti savęs kaip aukų ir nesikreipia pagalbos (Čepaitienė, 2019; Povilaitis, 2022). Tokie vyrai dažnai patiria dvigubą krivį – tiek psichologinį, tiek socialinį spaudimą slėpti savo pažeidžiamumą. Ši vidinė įtampa gali virsti depresiniais simptomais, agresija arba destruktviu elgesiu (Ruškus, 2020). Vyrų patiriamas smurtas sukelia gilius tapatumo, savigarbos ir kontrolės praradimo išgyvenimus (Hines ir kt., 2020). Dalis vyrų, patyrusių smurtą, dėl visuomenės normų vengia įvardyti save aukomis, todėl krizė dažnai lieka paslėpta (Morgan ir kt., 2021). Vyrų krizės smurto kontekste dažnai išreiškiamos per priklausomybes ir destruktivių elgesį kaip emocinės kančios formą (Brooks ir kt., 2021).

V. Petrauskienė ir A. Vaičiūnas, (2021) teigia, kad vyrai, vaikystėje ar ankstyvoje jaunystėje patyrę smurtą, vėliau patys tampa agresoriais, nes neišmoko konstruktyvių emocijų valdymo būdų, o smurto patirtis vyrų gyvenime dažnai tampa tiek krizės priežastimi, tiek pasekme.

A. Remeikienė ir L. Dovydaitytė (2023) pažymi, kad tokie modeliai atspindi vadinamąjį „smurto perdavimo ciklą“, kai patirtas skausmas virsta agresijos forma ir smurtą patyrę vyrai gali patirti posttrauminį stresą, žemą savivertę ir socialinę izoliaciją.

Krizės pasekmės vyrams dažnai pasireiškia psichologiniu ir elgesio lygmeniu, emociniai padariniai apima depresiją, nerimą, kaltės ir gėdos jausmus, o elgesio lygmenyje – priklausomybės, agresiją ar savižalos riziką (Šedienė ir Meškauskaitė, 2023). Pasak G. Gedvilienės ir D. Alifanovienės (2022) socialiniai padariniai pasireiškia santykių nutrūkimu, tėvystės sunkumais ir socialine atskirtimi. Tokiose situacijose itin svarbi kompleksinė pagalba, apimanti emocinį stabilizavimą, psichologinę terapiją ir socialinę integraciją. Smurto patirtis vyrų gyvenime dažnai sukelia depresiją, potrauminio streso simptomus ir socialinę izoliaciją (Karadag ir kt., 2023). Pagalbos nebuvimas ir stereotipai lemia tai, kad vyrai patiria „dvigubą aukos būseną“ – smurtą ir socialinį nepripažinimą (Tsui, 2022).

Apibendrinant galima teigti, kad vyriškumo stereotipai daro reikšmingą įtaką vyrų elgesiui smurto situacijose ir jų gebėjimui ieškoti pagalbos. Tradicinė vyro samprata, grindžiama stiprybės, emocijų slopinimo ir savarankiškumo normomis, dažnai trukdo vyrams pripažinti savo pažeidžiamumą bei kreiptis pagalbos patyrus smurtą. Socialiniai ir ekonominiai pokyčiai, lūkesčių neatitikimas bei finansiniai sunkumai lemia vyrų tapatumo krizes, kurios gali pasireikšti depresija, priklausomybėmis ar agresyviu elgesiu. Smurto patirtis vyrų gyvenime tampa tiek krizės priežastimi, tiek pasekme, o jos padariniai apima emocinį nestabilumą, socialinę izoliaciją ir psichologinį pažeidžiamumą. Siekiant mažinti šiuos padarinius, būtina stiprinti lyčių lygybės švietimą, keisti stereotipinį požiūrį į vyriškumą ir plėtoti pagalbos paslaugas, pritaikytas vyrų poreikiams.

3. Socialinės pagalbos prieinamumas smurtą šeimoje patyrusiems vyrams

3.1. Pagalbos vyrams samprata ir prieinamumo veiksniai

Pagalbos vyrams samprata Lietuvoje vis dar formuojasi ir yra glaudžiai susijusi su visuomenėje vyraujančiu požiūriu į vyriškumą, emocijas ir socialinį pažeidžiamumą. Tradiciškai pagalba buvo labiau orientuota į moteris bei vaikus, o vyrų, kaip pagalbos gavėjų, poreikiai ilgą laiką išliko socialinės politikos paraštėse (Povilaitis, 2022; Gedvilienė ir Alifanovienė, 2022). Tik pastaraisiais metais Lietuvoje pradėta pripažinti, kad vyrai taip pat patiria smurtą, psichologines krizes ir emocinius sunkumus, todėl reikalingas specializuotos paslaugos, atitinkančios jų poreikius (Ruškus, 2020).

Pagalbos vyrams samprata apima įvairias paramos formas – psichologinę, socialinę, teisinę ir edukacinę. Šios paslaugos orientuotos į emocinės būklės stabilizavimą, streso valdymo įgūdžių stiprinimą, smurto prevenciją bei socialinės integracijos skatinimą (Petkevičienė ir Butvilaitė, 2020). Lietuvoje pagalbos sistemą vyrams sudaro tiek valstybinės, tiek nevyriausybinės

organizacijos, pavyzdžiui, „Pagalbos vyrams linija“, vyrų krizių centrai bei savivaldybių socialinės paramos tarnybos. Vis dėl to šių paslaugų tinklas išlieka fragmentiškas, ypač mažesniuose miestuose (Šedienė ir Meškauskaitė, 2023).

Pagalbos prieinamumą vyrams Lietuvoje lemia keli esminiai veiksniai. Pirmiausia – *kultūriniai stereotipai*. Šis požiūris sukuria emocinės pagalbos stigmatizavimą ir mažina vyrų motyvaciją kreiptis į specialistus (Povilaitis, 2022). Antra – *institucinis ribotumas*: nors Lietuvoje veikia pagalbos linijos ir keli specializuoti centrai, trūksta vieningos koordinuotos sistemos, užtikrinančios paslaugų tęstinumą ir prieinamumą visose savivaldybėse (Gedvilienė ir Alifanovienė, 2022). *Trečia* – informacijos trūkumas. Dalis vyrų nežino apie egzistuojančias paslaugas arba abejoja jų konfidencialumu, todėl renkasi pasyvias ir destruktivias įveikos formas, tokias kaip alkoholio vartojimas ar izoliacija (Remeikienė ir Dovydaitienė, 2023).

Pagalbos vyrams samprata yra glaudžiai susijusi su visuomenėje vyraujančiais požiūriais į vyriškumą ir socialiniais lūkesčiais, kurie lemia, kaip vyrai suvokia savo pažeidžiamumą bei kreipimąsi pagalbos situacijose. Tyrimai rodo, kad smurtą patyrę vyrai rečiau ieško pagalbos nei moterys, nes bijo būti nesuprasti ar nepriimti visuomenės, o stigma tampa vienu svarbiausių barjerų (Taylor ir kt., 2022). Šį procesą apsunkina giliai įsišaknijusios vyriškumo normos, kurios pabrėžia emocijų slopinimą ir savarankiškumą, todėl kreipimasis į pagalbą laikomas silpnumo ženklu (Seidler ir kt., 2021).

Pasak W. Morgan ir M. Wells (2021), vyrams būdingi socialiniai lūkesčiai – būti stipriems, racionaliems ir nepriklausomiems – dažnai susiaurina pagalbos paieškos galimybes. Dėl šių priežasčių smurtą patiriantys vyrai dažnai renkasi tylą ar savarankišką problemų sprendimą, o tai lemia emocinį uždarumą ir psichologinio streso kaupimąsi. Be to, instituciniu lygmeniu išlieka kliūtys, susijusios su stereotipais ir nepasitikėjimu, jog vyrai gali būti smurto aukos. Būtent dėl to, anot E. A. Bates ir kt. (2022), daugelis vyrų abejoja, ar jais bus patikėta, kai jie kreipsis į pagalbos tarnybas.

Tuo pat metu naujausi tyrimai rodo, kad pagalbos prieinamumą galima gerinti taikant aiškius nukreipimus, užtikrinant konfidencialumą ir kuriant specializuotas paslaugas vyrams, tai reiškia, jog efektyvi pagalbos sistema turi būti ne tik universali, bet ir jautri lyčių skirtumams bei socialiniams vaidmenims, kurie lemia vyrų sprendimus ieškoti paramos (Bacchus ir kt., 2024).

Svarbus veiksnys – ir paslaugų kokybė bei atitikimas vyrų poreikiams. Tyrimai rodo, kad vyrai geriau reaguoja į praktinę, sprendimais grįstą pagalbą, kurioje derinamas emocinis palaikymas su konkrečiais problemų sprendimo žingsniais (Gedvilienė ir Alifanovienė, 2022). Todėl veiksmingiausia pagalba yra ta, kuri remiasi kompleksiniu požiūriu – integruoja psichologinę, socialinę ir edukacinę paramą bei mažina stigmatizuojantį požiūrį į vyrų pažeidžiamumą (Ruškus, 2020).

3.2. Pagalbos teikimo formos vyrams, patyrusiems smurtą šeimoje

Lietuvoje vis dar pastebimas vyrams skirtų specializuotų paslaugų trūkumas. Nors moterims pagalbos tinklas yra labiau išplėtotas – veikia moterų krizių centrai, informacijos ir pagalbos linijos, vyrams skirtų paslaugų pasiūla išlieka ribota. Tyrimai atskleidžia, kad visuomenėje gajūs stereotipai, esą „vyras turi iškęsti pats“, trukdo vyrams laiku kreiptis pagalbos, o tai lemia destruktivių įveikos būdų – priklausomybių, agresijos ar suicidinių minčių – atsiradimą (Čepaitienė, 2019; Lietuvos statistikos departamentas, 2024). Vyrų psichologinės gerovės tema ilgą laiką buvo ignoruojama, o psichologinę pagalbą dažniau priima moterys. Vyrai neretai vengia ieškoti emocinės paramos dėl vyriškumo normų, kurios draudžia rodyti silpnumą ar atvirai kalbėti apie jausmus (Jankauskas, 2020; Barzdaitė, 2021). Norint užtikrinti efektyvią pagalbos sistemą, būtina plėsti vyrams skirtų paslaugų tinklą, skatinti visuomenės sąmoningumą apie vyrų emocinę sveikatą bei mažinti stereotipų įtaką, o praktikoje svarbu užtikrinti, kad pagalba būtų teikiama greitai, konfidencialiai ir atlieptų tiek individualius, tiek šeimos bei bendruomenės poreikius (Bagdonas ir kt., 2019; Ruškus, 2020).

Šiuolaikinė socialinės pagalbos praktika vis dažniau akcentuoja, kad smurtą artimoje aplinkoje patiria ne tik moterys, bet ir vyrai, todėl pagalbos formos turi būti pritaikytos įvairių lyčių asmenų poreikiams. Pasaulio sveikatos organizacija (2021) pabrėžia, kad pirmosios linijos pagalba turėtų būti grindžiama *LIVES* principais – *išklausyti, pasidomėti, patvirtinti, užtikrinti saugumą ir palaikyti*. Šis metodas taikomas visame pasaulyje kaip bazinis reagavimo į smurtą modelis, kuris leidžia užmegzti pagarbų, nešališką santykį ir suteikia asmeniui emocinį stabilumą. Šis požiūris aktualus ir vyrų atveju, nes padeda kurti pagarbų ir be išankstinių nuostatų grindžiamą bendravimą.

Pagalbos vyrams sistema daugelyje valstybių yra plėtojama kaip lygiavertė smurto prevencijos grandis. L. J. Bacchus ir kt. (2024) teigia, kad efektyviausios pagalbos formos pasižymi tarpsektoriniu bendradarbiavimu – kai paslaugos apima psichologinę terapiją, teisinę paramą, saugumo planavimą ir socialinės reintegracijos priemones. Tokios kompleksinės paslaugos padeda užtikrinti, kad vyras, patyręs smurtą, gautų ne tik emocinį palaikymą, bet ir praktinę pagalbą atkuriant gyvenimo stabilumą.

Tyrimai taip pat pabrėžia, jog pagalbos prieinamumas glaudžiai susijęs su paslaugų forma ir jų organizavimu. F. Ragucci ir kt. (2024) nustatė, kad psichologinės intervencijos, grindžiamos kognityvinės elgesio terapijos principais, padeda sumažinti potrauminio streso, kaltės ir nerimo simptomus vyrams, patyrusiems smurtą. Šios terapijos taikomos daugelio šalių praktikoje – nuo Jungtinės Karalystės iki Kanados – ir laikomos efektyviu būdu atkurti emocinę pusiausvyrą po smurtinės patirties. Kartu daugelyje valstybių plečiasi nuotolinės paslaugos, kurios leidžia užtikrinti pagalbos prieinamumą vyrams, bijantiems viešumo ar gyvenantiems atokiose vietovėse.

W. Ghidei ir kt. (2022) nurodo, kad telekonsultacijos ir internetinės psichoterapijos paslaugos pandemijos metu tapo itin veiksmingu būdu teikti pagalbą, o vėliau buvo įtrauktos į nuolatinės smurto prevencijos programas. Tokia praktika įsitvirtino Australijoje, Jungtinėje Karalystėje ir Kanadoje, kur vyrams siūlomos konfidencialios virtualios konsultacijos bei psichologinis palaikymas. Be to, daugelyje šalių įsteigti specializuoti informacijos ir pagalbos centrai vyrams, kurie teikia nemokamas konsultacijas, tarpininkauja dėl teisinės pagalbos ir, esant poreikiui, nukreipia į saugias apgyvendinimo vietas. Šie centrai veikia bendradarbiaudami su valstybės institucijomis, užtikrina anonimiškumą ir mažina vyriškumo stereotipų įtaką pagalbos paieškai.

Tarptautinės organizacijos taip pat pabrėžia, kad pagalbos sistemų efektyvumas priklauso nuo koordinuoto institucijų veikimo. OECD (2023) analizė atskleidžia, kad geriausiai veikiančios sistemos yra tos, kurios apjungia sveikatos, socialinės apsaugos, teisėsaugos ir būsto paslaugas į vientisą pagalbos tinklą. Tokie modeliai leidžia sumažinti aukų „permetinėjimą“ tarp institucijų ir padeda kurti ilgalaikį pasitikėjimą.

I. S. Yim ir kt. (2023) pažymi, kad net ir esant nuolatinei grėsmei ar tęstiniam smurtui, į traumą orientuotos psichologinės intervencijos gali būti veiksmingos, jei užtikrinamas aukos saugumas ir terapija pritaikoma individualiai. Tai įrodo, kad pagalbos sistema turi būti lanksti ir orientuota į aukos poreikius, ne tik į standartinę intervencijos modelį. Pagalbos vyrams, patyrusiems smurtą šeimoje, formos tampa vis aktualesnės dėl didėjančio dėmesio lyčių lygybei ir visuomenės supratimui, kad smurto aukomis gali būti ne tik moterys, bet ir vyrai. Tyrimai rodo, kad veiksmingiausios pagalbos formos apima psichologinę terapiją, teisinį palaikymą, saugumo planavimą bei socialinės integracijos paslaugas (Bacchus ir kt., 2024). Pastarieji autoriai pabrėžia, kad pagalbos teikimas turi būti koordinuotas, įtraukiant įvairių sričių specialistus – psichologus, socialinius darbuotojus ir teisėsaugos atstovus. Tai leidžia kurti visapusišką pagalbos sistemą, kurioje vyras patiria ne tik paramą, bet ir įgalinimą atkurti savo gyvenimo kontrolę.

Be tradicinių formų, pastaraisiais metais vis labiau plinta nuotolinės ir mišrios pagalbos paslaugos, kurios suteikia galimybę gauti paramą saugioje aplinkoje. W. Ghidei ir kt. (2022) pabrėžia, kad nuotolinės konsultacijos per vaizdo ar garso platformas ne tik padidino pagalbos prieinamumą, bet ir padėjo išlaikyti anonimiškumą, kuris vyrams dažnai yra lemiamas veiksnys ieškant pagalbos.

I. S. Yim ir kt. (2023) teigia, kad pagalbos teikimo procese itin svarbu užtikrinti psichologinį saugumą bei lanksčiai taikyti intervencijas net ir tada, kai smurto rizika išlieka. Autoriai akcentuoja, kad efektyviausios programos yra tos, kurios derina emocinį palaikymą, socialinį įgalinimą ir praktinius sprendimus (būsto, užimtumo ar teisinės pagalbos klausimais).

3.3. Vyrų krizių centrai Lietuvoje: atsiradimas ir paplitimas

Vyrų krizių centrų atsiradimas Lietuvoje siejamas su didėjančiu dėmesiu lyčių lygybei ir smurto artimoje aplinkoje prevencijai. Ilgą laiką pagalbos sistema buvo orientuota į moteris ir vaikus kaip pagrindines smurto aukas, o vyrų, kaip pažeidžiamos grupės, poreikiai buvo ignoruojami (Ruškus, 2020; Povilaitis, 2022).

Analizuojant statistiką matyti, kad vyrų padėtis išlieka sudėtinga: jų savižudybių, nusikalstamumo ir alkoholizmo rodikliai yra vieni aukščiausių Europoje (*Lietuvos statistikos departamentas*, 2023). Tai daro neigiamą poveikį ne tik vyrams, bet ir šeimos bei visuomenės gerovei. Vienas pagrindinių vyrų krizių centrų tikslų – darbas su smurtą artimoje aplinkoje patyrusiais ar jį sukėlusiais asmenimis. Institucijų (teismų, policijos, probacijos tarnybų) įpareigoti vyrai dalyvauja elgesio keitimo programose, kurios grindžiamos individualiomis ir grupinėmis psichologo konsultacijomis, padedančiomis valdyti agresiją ir keisti destruktivius elgesio modelius (Jonaitis, 2020). Kartu šie centrai padeda vyrams, išgyvenantiems skyrybas, netekusiems darbo, patiriantiems smurtą ir kovojantis su priklausomybėmis. Be to, siūlomi pozityvios tėvystės mokymai, motyvavimo kursai, streso įveikimo programos bei savižudybių prevencijos iniciatyvos (KAMKC, 2024).

Pirmasis vyrų krizių centras Lietuvoje įsteigtas 2001 m. o jo veikla siejosi su Skandinavijos šalių patirtimi. Vėliau šių centrų tinklas plėtėsi – jie pradėjo veikti Kaune, Vilniuje, Klaipėdoje, Šiauliuose, Utenoje, Marijampolėje, Alytuje ir Plungėje. Nors vyrų krizių centrai Lietuvoje atlieka svarbią funkciją mažinant smurtą, priklausomybes bei stiprinant emocinę sveikatą, jų skaičius išlieka nepakankamas, o ilgalaikės plėtos galimybės priklauso nuo valstybės bei tarptautinių programų paramos. Vis dėl to faktas, kad vis daugiau vyrų kreipiasi pagalbos ir dalyvauja programose, rodo pozityvią kaitą visuomenėje bei didėjančią šių centrų reikalingumą (KAMKC, 2024).

Apibendrinant galima teigti, kad pagalbos teikimo formos vyrams, patyrusiems smurtą šeimoje, turi būti kompleksinės, prieinamos ir be stereotipų, o jų tikslas – ne tik krizių sprendimas, bet ir vyrų psichologinės sveikatos, savivertės bei socialinės įtraukties atkūrimas. Pasaulinė praktika rodo aiškią tendenciją – pagalbos vyrams teikimas turi būti integruotas, prieinamas ir be stereotipų. Pasauliniai modeliai pabrėžia tarpsektorinį bendradarbiavimą, konfidencialumą, technologijų panaudojimą ir į traumą orientuotą požiūrį. Lietuvai, plėtojant pagalbos vyrams sistemą, naudinga remtis šiomis patirtimis, ypač didinant paslaugų tinklą regionuose, stiprinant telepagalbą ir kuriant specializuotas konsultavimo bei apgyvendinimo paslaugas vyrams, patyrusiems smurtą šeimoje.

Išvados

1. Krizes šeimoje dažniausiai sukelia emocinės įtampos, smurtas, finansiniai sunkumai ir tarpusavio santykių sutrikimai. Šios krizės pasireiškia emociniais, psichologiniais ir socialiniais sunkumais. Jų įveikai svarbiausi veiksniai – pagalbos paieška socialinėse ir psichologinėse tarnybose, artimųjų palaikymas, gebėjimas atpažinti ir spręsti problemą tikslingai ir atsakingai bei galimybė gauti specializuotą socialinę kompleksinę pagalbą.
2. Vyriškumo stereotipai, grindžiami stiprybės ir emocijų slopinimo normomis, riboja vyrų gebėjimą pripažinti pažeidžiamumą ir ieškoti pagalbos smurto situacijose. Tokie socialiniai lūkesčiai skatina uždaramą ir didina psichologinių bei elgesio problemų riziką. Siekiant mažinti smurto paplitimą, būtina keisti stereotipinį požiūrį į vyriškumą ir stiprinti emocinį raštingumą.
3. Socialinės pagalbos prieinamumas smurtą šeimoje patyrusiems vyrams turi būti lengvai prieinama, kompleksinė ir teikiama be stereotipų. Veiksmingiausia pagalba užtikrinama taikant tarpsektorinį bendradarbiavimą, konfidencialumą ir į traumą orientuotą požiūrį. Lietuvoje būtina plėsti paslaugų tinklą, stiprinti nuotolinę pagalbą ir kurti specializuotas paslaugas vyrams, siekiant atkurti jų psichologinę gerovę ir socialinę įtrauktį.

Literatūra

- Addis, M. E., & Hoffman, E. (2020). Men's mental health and help seeking: Implications of masculine role norms. *Journal of Clinical Psychology*, 76(9), 1656–1668. Prieiga internete: <https://doi.org/10.1002/jclp.22942>
- Bacchus, L. J., Colombini, M., Pearson, I., Gevers, A., Stöckl, H., & Guedes, A. C. (2024). Interventions that prevent or respond to intimate partner violence against women and violence against children: A systematic review. *The Lancet Public Health*, 9(5), e326–e338. Prieiga internete: [https://doi.org/10.1016/S2468-2667\(24\)00048-3](https://doi.org/10.1016/S2468-2667(24)00048-3)
- Bagdonas, A., & Kepalaitė, A. (2019). Psichologinės krizės įveikos modeliai socialinio darbo praktikoje. *Socialinis darbas – teorija ir praktika*, 19(2), 45–58. Prieiga internete: <https://sntp-journal.lt/2019-19-2-bagdonas>
- Barzdaitė, I. (2021). Vyrų psichologinė gerovė ir pagalbos priėmimas. *Lietuvos sveikatos mokslai*, 31(2), 55–66. Prieiga internete: <https://lsmuni.lt/journals/lsm/barzdaite-2021>
- Bates, E. A., Taylor, J. C., & Poynton, M. (2022). Barriers to help-seeking for male victims of intimate partner violence. In *Domestic Violence Against Men and Boys* (pp. 141–158). London: Routledge.
- Baškienė, R., & Stankūnas, M. (2021). Ekonominių krizių poveikis gyventojų gerovei ir psichikos sveikatai. *Visuomenės sveikata*, 3(94), 15–27. Prieiga internete: <https://vsveikata.lt/2021-94-baskiene>
- Brännvall, M., & Ekström, V. (2023). Immediate and coordinated responses to domestic violence: Exploring the window of opportunity concept. *Journal of Gender-Based Violence*, 7(2), 288–304. Prieiga internete: <https://bristoluniversitypressdigital.com/view/journals/jgbv/7/2/article-p288.xml>
- Brooks, R., Silber-Varod, V., & Rachlin, K. (2021). Coping with male victimization: Substance use and self-destructive behaviors. *Men and Masculinities*, 24(6), 1072–1090. Prieiga internete: <https://doi.org/10.1177/1097184X211032173>
- Budzinskiene, R., & Jakubauskas, E. (2022). Klimato krizės poveikis socialinei gerovei: sisteminė apžvalga. *Socialinis ugdymas*, 58(1), 77–90. Prieiga internete: <https://su-journal.lt/2022-58-1-budzinskiene>

- Carannante, A., Giustini, M., Rota, F., Bailo, P., Piccinini, A., Izzo, G., Bollati, V., & Gaudi, S. (2025). Intimate partner violence and stress-related disorders: From epigenomics to resilience. *Frontiers in Global Women's Health*, 6, 1536169. Prieiga internete: <https://doi.org/10.3389/fgwh.2025.1536169>
- Čepaitienė, G. (2019). Lyčių vaidmenys ir socialinių santykių krizės šiuolaikinėje visuomenėje. *Socialinis darbas*, 18(1), 65–79. Prieiga internete: <https://sd-journal.lt/2019-18-1-cepaitiene>
- Dwarumpudi, A., Mshana, G., Aloyce, D., Peter, E., Mchome, Z., Maliwa, D., Kapiga, S., & Stöckl, H. (2022). Coping responses to intimate partner violence: Narratives of women in North-west Tanzania. *Culture, Health & Sexuality*, 24(12), 1765–1781. Prieiga internete: <https://doi.org/10.1080/13691058.2022.2042738>
- Gedvilienė, G., & Alifanovienė, D. (2022). Socialinio darbo vaidmuo padedant įveikti ekonomines ir psichologines krizes. *Socialinis ugdymas*, 57(2), 88–102.
- Ghidei, W., et al. (2022). Perspectives on delivering safe and equitable trauma-focused psychotherapy via telehealth. *BMC Public Health*, 22, 2044. Prieiga internete: <https://doi.org/10.1186/s12889-022-14224-3>
- Hines, D. A., & Douglas, E. M. (2020). Intimate partner violence against men: Prevalence, risk factors and consequences. *Journal of Family Violence*, 35(7), 755–767. Prieiga internete: <https://doi.org/10.1007/s10896-019-00064-x>
- Jankauskas, D. (2020). Vyriskumo normos ir psichologinės pagalbos prieinamumas vyrams. *Psichologija ir visuomenė*, 12(3), 45–60. Prieiga internete: <https://www.pvvjournal.lt/2020/12/3/jankauskas>
- Jonuškaitė, G. (2018). Vyriskumo konstravimas šiuolaikinėje Lietuvoje. *Gender Studies*, 10(2), 21–34. Prieiga internete: <https://gs-journal.lt/2018-10-2-jonuskaite>
- Kalinauskienė, I. (2020). Šeimos funkcionalumo ir vyriskumo sampratos pokyčiai socialinių krizių metu. *Tiltai*, 83(1), 112–127.
- Kauno apskrities moterų krizių centras. (2022). *Veiklos ataskaita*. Prieiga internete: <https://www.kamkc.lt>
- Karadag, S., Sahin, A., & Yildirim, G. (2023). Psychological effects of intimate partner violence on men. *Frontiers in Psychology*, 14, 1178945. Prieiga internete: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1178945>
- Lygių galimybių kontrolieriaus tarnyba. (2020). *Lyčių lygybės vertinimas Lietuvoje: stereotipų įtaka vyrų ir moterų elgsenai*. Prieiga internete: <https://lygybe.lt>
- Institucinis dokumentas: Lietuvos liberalus jaunimas. (2025). *Pozicija dėl smurto artimoje aplinkoje*. Prieiga internete: <https://laisve.lt/wp-content/uploads/2025/02/Pozicija-del-smurto-aplinkoje.pdf>
- Lietuvos Respublikos Seimas. (2024). *Apklausa apie smurtą artimoje aplinkoje Lietuvoje*. Prieiga internete: <https://www.lrs.lt>
- Lietuvos statistikos departamentas. (2022). *Savižudybių statistika pagal lytį 2021–2022 m.* Prieiga internete: <https://osp.stat.gov.lt>
- Lietuvos statistikos departamentas. (2023). *Gyventojų sveikata ir savižudybės*. Prieiga internete: <https://osp.stat.gov.lt>
- Lietuvos statistikos departamentas. (2023). *Savižudybių rodikliai ir kiti socialiniai rodikliai pagal lytį*. Prieiga internete: <https://osp.stat.gov.lt>
- Machado, A., Martins, C., & Caridade, S. (2021). Male victims of intimate partner violence: Barriers to help-seeking. *Violence and Victims*, 36(4), 563–579. Prieiga internete: <https://doi.org/10.1891/VV-D-19-00176>
- Morgan, W., & Wells, M. (2021). It's deemed unmanly: Men's experiences of intimate partner violence and help-seeking. *Psychology of Men & Masculinities*, 22(1), 107–118. Prieiga internete: <https://doi.org/10.1037/men0000277>
- Murauskienė, L., Mačiulienė, A., & Gatautis, R. (2019). Vyrų psichosocialinės gerovės stiprinimo galimybės Lietuvoje: socialinių paslaugų prieinamumo analizė. *Socialinis darbas*, 17(2), 42–55.
- Oram, S., Fisher, H. L., Minnis, H., Seedat, S., Walby, S., Hegarty, K., et al. (2022). The Lancet Psychiatry Commission on intimate partner violence and mental health. *The Lancet Psychiatry*, 9(6), 487–524. Prieiga internete: [https://doi.org/10.1016/S2215-0366\(22\)00008-6](https://doi.org/10.1016/S2215-0366(22)00008-6)

- Pasaulio sveikatos organizacija. (2021). *Caring for women subjected to violence*. Prieiga internete: <https://www.who.int/publications/i/item/9789240039803>
- Petkevičienė, D., & Butvilaitė, G. (2020). Psichologinių krizių valdymo principai socialinio darbo praktikoje. *Socialinis darbas – teorija ir praktika*, 20(1), 59–71.
- Petrauskienė, V., & Vaičiūnas, A. (2021). Globalios krizės kontekste: pandemijos, karai, klimato kaita. *Visuomenės mokslai*, 12(3), 45–59.
- Poleshuck, E., Wittink, M., Crean, H., Juskiewicz, I., ReQua, M. A., & Cerulli, C. (2021). A biopsychosocial and interprofessional approach to the treatment of family and intimate partner violence: It takes a village. *Frontiers in Psychiatry*, 12, 738840. Prieiga internete: <https://doi.org/10.3389/fpsyt.2021.738840>
- Policijos departamentas prie Lietuvos Respublikos vidaus reikalų ministerijos. (2024). *Ataskaita apie smurto artimoje aplinkoje atvejus 2023 metais*. Prieiga internete: <https://www.policija.lt>
- Policijos departamentas prie Lietuvos Respublikos vidaus reikalų ministerijos. (2024). *Daugėja smurto artimoje aplinkoje atvejų: Gruodį užregistruota daugiau nei 5 tūkst. pranešimų*. Prieiga internete: <https://policija.lrv.lt>
- Povilaitis, R. (2022). Vyrų emocinis raštingumas ir pagalbos paieškos barjerai. *Socialinė teorija, empirija, politika ir praktika*, 26(2), 91–104.
- Žurnalas internete: Ragucci, F., et al. (2024). Psychological interventions for post-traumatic stress disorder in women survivors of intimate partner violence: A systematic review. *Current Research in Behavioral Sciences*, 5, 100229. Prieiga internete: <https://doi.org/10.1016/j.crbeha.2024.100229>
- Remeikienė, A., & Dovydaitytė, L. (2023). Emocinės savireguliacijos vaidmuo krizių įveikos procese. *Socialinė teorija, empirija, politika ir praktika*, 27(2), 44–57.
- Ruškus, J. (2020). Integruoto požiūrio reikšmė dirbant su pažeidžiamais asmenimis. *Socialinis darbas – teorija ir praktika*, 19(4), 12–27.
- Sere, Y., Bojuwoye, O., & Schreiber, B. (2021). Coping with the experiences of intimate partner violence among South African women: Systematic review and meta-synthesis. *Frontiers in Psychiatry*, 12, 655130. Prieiga internete: <https://doi.org/10.3389/fpsyt.2021.655130>
- Seidler, Z. E., Rice, S. M., Oliffe, J. L., Fogarty, A. S., & Dadswell, K. (2021). Men, masculinity, and mental health: Broadening research and practice paradigms. *American Journal of Men's Health*, 15(3). Prieiga internete: <https://doi.org/10.1177/15579883211017041>
- Socialinės apsaugos ir darbo ministerija. (2022). *Šalyje padaugėjo krizių centrų, stiprinamos jų paslaugos*. Prieiga internete: <https://socmin.lrv.lt>
- Socialinės apsaugos ir darbo ministerija. (2023). *Smurto artimoje aplinkoje prevencijos ir pagalbos aukoms plėtros gairės 2023–2026 m.*
- Socialinės apsaugos ir darbo ministerija. (2025). *Smurto artimoje aplinkoje nepateisina didžioji dauguma Lietuvos gyventojų*. Prieiga internete: <https://socmin.lrv.lt>
- Šedienė, R., & Meškauskaitė, V. (2023). Skaitmeninės pagalbos priemonės psichologinių krizių įveikai: naujos galimybės socialiniame darbe. *Socialinis ugdymas*, 59(1), 98–112.
- Tang, H.-Y., Pau, K., & Ahmad, A. (2020). Crisis, disaster, and trauma counselling: Implications for the counselling profession. *Journal of Critical Reviews*, 7(8), 1156–1162.
- Taylor, J. C., Bates, E. A., Colosi, A., & Creer, A. J. (2022). Barriers to men's help seeking for intimate partner violence. *Journal of Interpersonal Violence*, 37(19–20), NP18417–NP18444. Prieiga internete: <https://doi.org/10.1177/08862605211035870>
- Knyga: Tereškinas, A. (2013). *Krizės, vyriškumas ir viešumo etika*. Vilnius: ŪKSI.
- Tsui, V. (2022). Double victimization of male survivors of partner violence: The role of gender stereotypes. *Journal of Men's Studies*, 30(2), 203–220. Prieiga internete: <https://doi.org/10.1177/10608265221094873>
- Wang, D., & Gupta, V. (2023). Crisis intervention. In *StatPearls*. Prieiga internete: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK559081/>

- Wathen, C. N., MacGregor, J. C. D., & Parker, C. (2022). Trauma- and violence-informed care: Orienting intimate partner violence interventions. *International Journal for Equity in Health*, 21(1), 83. Prieiga internete: <https://doi.org/10.1186/s12939-022-01687-4>
- Yim, I. S., Schmitz, R., & Herman, A. (2023). Adaptations of trauma-informed therapy for survivors of ongoing intimate partner violence: Clinical insights. *Frontiers in Psychology*, 14, 1223458. Prieiga internete: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1223458>
- Zimmermann, N. (2023). Beyond crisis: Understandings of vulnerability and its consequences in relation to intimate partner violence. *Human Rights Review*, 24(2), 193–216. Prieiga internete: <https://doi.org/10.1007/s12142-023-00687-3>

TĖVŲ, AUGINANČIŲ VAIKUS, TURINČIUS AUTIZMO SPEKTRO SUTRIKIMĄ, LŪKESČIAI IKIMOKYKLINIO UGDYMO PEDAGOGUI ĮTRAUKIOJO UGDYMO KONTEKSTE

Irina Falitar

Klaipėdos universitetas

Anotacija

Straipsnyje nagrinėjami tėvų, auginančių ikimokyklinio amžiaus vaikus, turinčius autizmo spektro sutrikimą (toliau – ASS), lūkesčiai ir problemos įtraukiojo ugdymo kontekste. Aktualumą lemia vis didėjantis vaikų su specialiaisiais ugdymo poreikiais skaičius bendrojo ugdymo įstaigose, bei tėvų, pedagogų ir vaikų patiriami iššūkiai būtent šiame įtraukties etape. Tyrimu siekiama atskleisti, kokių lūkesčių tėvai turi pedagogui ir su kokiomis problemomis susiduria įtraukties procese. Tyrimui buvo atlikta mokslinės literatūros analizė, interviu – tėvų, auginančių ikimokyklinio amžiaus vaikus, turinčius ASS, ir ikimokyklinio ugdymo pedagogų, kurie dirba su ASS turinčiais vaikais. Atlikta kokybinė turinio analizė, kuri atskleidė, kad tėvų lūkesčiai dažnai orientuoti į vaikų akademinį pasiekimą, ugdymą. Dažniausia problema, su kuria susiduria tėvai ikimokyklinio ugdymo įstaigoje, tai pedagogo asmeninės savybės.

PAGRINDINIAI ŽODŽIAI: autizmo spektro sutrikimas, tėvų lūkesčiai, įtraukiojo ugdymo problemos, ikimokyklinis ugdymas, šeimos ir pedagogo partnerystė.

Įvadas

Temos aktualumas. Įtraukusis ugdymas pastaraisiais dešimtmečiais vakarų šalyse buvo dėmesio centre, tačiau mokslininkams dar nepavyko rasti bendrą įtraukiojo ugdymo suvokimą. Tarp šalių yra skirtumų įtraukiojo ugdymo apibrėžties ir įgyvendinimo. Tačiau jau paaiškėjo, kad įtraukųjį ugdymą yra lengviau suformuluoti teisės aktuose nei įgyvendinti (Sundqvist, Hannas, 2021). Nors įtrauktis aktyviai vykdoma Lietuvoje jau apie dešimtmetį, bet būtent šiomis dienomis esame įtraukties švietime sėkmingo įgyvendinimo ir kokybiško ugdymo sankirtoje. Vis didėja vaikų turinčių autizmo spektro sutrikimą skaičius bendrojo ugdymo įstaigose. Šio sutrikimo paplitimas JAV svyruoja nuo 1 iki 2 %, o kitose šalyse – apie 1 %. 2020 m. Autizmo ir raidos sutrikimų stebėsenos tinklas JAV nustatė 27,6 % paplitimą. 2021–2022 m., pranešė apie 37,9 % (vienas iš 26 vaikų) paplitimą JAV. Prognozuojama, kad ASS turinčių vaikų skaičius ir toliau didės. Perėjimas į bendrojo ugdymo įstaigas yra reikšmingas iššūkis šeimoms ir reikalauja didelių pastangų iš pedagogų bei įstaigos darbuotojų (Lirola ir Sanchez, 2024). Washington-Nortey ir kt. (2023) teigia, kad apie 52,9 milijono vaikų iki penkerių metų turi raidos sutrikimų, ir autizmo spektro sutrikimas yra dažniausiai pasitaikantis. Booth ir kt., (2018), teigia, kad autizmo spektro

sutrikimas diagnozuojamas 1 iš 160 vaikų visame pasaulyje. Dėl tokio didelio paplitimo jis yra įvardintas kaip „*visuomenės sveikatos problema*“. *Lietuva 2030*“ (2011), minima, kad reikia pokyčių, kurie garantuotų kiekvieno asmens individualių gebėjimų ugdymą, pritaikymą ir pripažinimą. „*Lietuva 2050*“ (2023), pabrėžiama, kad Valstybės pažangą ateityje labiausiai atspindės tai, kaip joje jaučiasi čia gyvenantys žmonės. Pažangai būtina sąlyga – orus ir laisvas žmogus, jaučiantis pagarbą savo teisėms ir laisvėms, ir solidari visuomenė. Lyginant abi Lietuvos vizijas galima išvelgti, kad pokyčiai įtraukties švietime įvyko, o individualiam orumui, laisvei, teisėms ir solidarumui pasiekti turime daugiau nei 20 metų. „*Tūkstantmečio mokykla*“ (2022), projektas tarp veiklos sričių numato ir įtraukųjį ugdymą, kaip sritį kuriai bus skirtos lėšos šio proceso gerinimui. Tačiau tikslinė grupė yra bendrojo ugdymo mokyklos jų mokytojai ir mokiniai. Ikimokyklinio ugdymo ši programa neapima, bet ikimokyklinio ugdymo įstaigos taip pat susiduria su įtraukiojo ugdymo iššūkiais. Ir galima svarstyti, ar ikimokyklinio amžius grupė yra labiau pažeidžiama, dėl, būtent šiame amžiuje dažniausiai diagnozuojamų raidos sutrikimų. Diagnozės priėmimas ir adaptacijos laikotarpis gali iškelti papildomų iššūkių šeimai, vaikui ir pedagogui. Pagal *Ikimokyklinio ugdymo programos gaires*, (2023), įtraukties principas - sudaryti sąlygas kiekvienam vaikui ugdytis, plėtoti savo galias, gauti reikiamą pagalbą, patirti sėkmę, atsižvelgiant į ugdymosi poreikių įvairovę. Tuo tarpu *Dvidešimtoji Lietuvos Respublikos vyriausybės programa* (2025), nurodo, kad bus siekiama sumažinti ugdytinių skaičių grupėje tiek, kad pedagogas galėtų sukurti kiekvieną mokinį motyvuojančią edukacinę erdvę. Tokiu pareiškimu patvirtinama, kad šiuo metu ugdytinių skaičius grupėje per didelis, kad mokytojas galėtų užtikrinti tokį kiekvieno vaiko poreikį ugdymo įstaigoje. Jeigu pripažįstame, kad mokytojas turi per didelę krūvį, kad galėtų sukurti kokybišką ugdymo(si) lauką, tuomet galime ir drąsiau pripažinti, kad sėkmingas įtraukusis ugdymas šių dienų kontekste yra daug didesnis iššūkis. Buvo įprasta, kad su raidos sutrikimų turinčiai vaikais dirbdavo tos srities specialistai, įsigilinę į savo sritį. Tačiau dabar, galima išvelgti problemą – ikimokyklinio ugdymo mokytojai nebuvo paruošti darbui su raidos sutrikimų turinčiais vaikais, todėl *Ikimokyklinio ugdymo programos gairės* (2023), įtraukties principas šiuo metu gali būti įgyvendinamas geriausiu atveju tik iš dalies. Kuomet diagnozuojamas raidos sutrikimas, toks kaip autizmo spektro sutrikimas, norint atliepti vaiko poreikius atsižvelgiant į jo individualias ypatybes, reikia specializuotų profesinių žinių, patirties ir gebėjimų. Šiame kontekste ir tėvai dažnai pradeda naują pažinimo kelią, dar tik mokosi pažinti kas yra autizmo spektro sutrikimas ir kaip su juo gyventi.

Komunikacija tarp tėvų ir pedagogo gali būti sklandi arba apsunkinta. Būtent todėl yra aktualu atskleisti kokie yra tėvų, auginančių vaikus, turinčius autizmo spektro sutrikimą, lūkesčiai ikimokyklinio ugdymo pedagogui įtraukiojo ugdymo kontekste. Taip atliepiant *Ikimokyklinio ugdymo programos gairės* (2023), šeimos ir ugdymo įstaigos partnerystės principą. Svarbu

atskleisti, kokie lūkesčiai yra įgyvendinami šiame įtraukties etape, o kokius lūkesčius priskirti siekiamybei. Analizė padės geriau suprasti, kaip stiprinti tėvų ir pedagogų partnerystę, siekiant užtikrinti autizmo spektro sutrikimą turinčių vaikų sėkmingą integraciją.

Temos ištirtumas. Tėvų patirtis, lūkesčius, adaptaciją gavus ASS diagnozę tyrinėjo – Andersson, G. W., Gillberg, N., ir Miniscalco, C. (2021). Burton, L., ir Fox, C. (2023). Jacobs, D., Steyaert, J., Dierickx, K., ir Hens, K. (2020). Raudeliūnaitė, R., ir Gudžinskienė, V. (2022), Washington-Nortey, M., Anum, A., Serpell, Z., ir Xu, Y. (2024). Įtraukiojo ugdymo patirtis, praktiką tyrinėjo - Yazici, D. N., ir Akman (2020). Lirola, F. V., ir Sánchez, A. C. (2024). Narot, P., Kiettikunwong, N. F. (2024). Paplitimą, diagnostiką, autizmo sampratą tyrinėjo - Castro, K., Riesgo, R., ir Gadia, C. (2026). G. Kent, R., J. Carrington, S., Le Couteur, A., Gould, J., Wing, L., Maljaars, J., Noens, I., van Berckelaer-Onnes, I., ir Wigi R. Leekam, S. (2013).

Tyrimo problema: kokie yra tėvų, auginančių vaikus, turinčius ASS, lūkesčiai ikimokyklinio ugdymo pedagogui įtraukiojo ugdymo kontekste?

Tyrimo objektas: tėvų, auginančių vaikus turinčius ASS, lūkesčiai ikimokyklinio ugdymo pedagogui įtraukiojo ugdymo kontekste

Tyrimo tikslas – išanalizuoti tėvų, auginančių vaikus, turinčius ASS, lūkesčius ikimokyklinio ugdymo pedagogui įtraukiojo ugdymo kontekste

Uždaviniai:

1. Teoriškai išanalizuoti autizmo spektro sampratą, šio sutrikimo diagnozės 2-7 metų vaikams įtaka šeimos gyvenimui.
2. Ištirti tėvų, auginančių ASS turinčius vaikus, lūkesčius ikimokyklinio ugdymo pedagogui įtraukiojo ugdymo kontekste ir ikimokyklinio ugdymo pedagogų patirtis apie šių tėvų lūkesčius jiems.

Tyrimo metodai:

1. Mokslinės literatūros analizė.
2. Interviu.
3. Kokybinė turinio analizė.

Teorinė dalis

1. Autizmo spektro sutrikimo samprata

Istoriškai raidos sutrikimai, tokie kaip ASS ir intelekto sutrikimai, buvo laikomi tėvų nuodėmingų veiksmų pasekmėmis. Todėl vaikai, gimę su raidos sutrikimais, ir jų šeimos buvo izoliuotos nuo visuomenės, labai stigmatizuojamos ir diskriminuojamos (Washington-Nortey ir kt., 2023). Pati autizmo sampratos raida apima daugiau nei 80 metų. Žemiau pateiktoje 1 lentelėje pateikta autizmo sampratos raida nuo L. Kanerio, kuris pirmasis aprašė autizmą iki šių dienų, kuomet autizmo spektro diagnozė pripažinta ir suaugusiųjų tarpe.

1 lentelė, Autizmo spektro sutrikimo sampratos kaita
(sudaryta darbo autoriaus, pagal *National Autistic Society*, 2025)

Kannerio sindromas 1943	Specifinis „nenormalaus elgesio“ modelis, kurį pirmasis aprašė Leo Kanneris, taip pat yra žinomas kaip „ankstyvasis kūdikystės autizmas“. Kanneris neįvertino, kiek žmonių gali turėti šią būklę, tačiau manė, kad ji yra reta. Po 23 metų Victor Lotter paskelbė pirmuosius epidemiologinio tyrimo rezultatus apie vaikus, turinčius Kannerio aprašytą elgesio modelį ir nustatė bendrą paplitimo rodiklį – 4,5 atvejo 10 000 vaikų.
Sutrikimų triada 1979	1979 m. Lorna Wing ir Judith Gould ištyrė autizmo paplitimą, kaip jį apibrėžė Leo Kanneris. Jie nustatė, kad vaikams su IQ žemiau 70 šio sindromo paplitimas buvo beveik 5 atvejai 10 000 vaikų. Be vaikų su Kannerio autizmu, Wing ir Gould taip pat atrado didesnę grupę vaikų (apie 15 atvejų 10 000), kurie turėjo sunkumų socialinėje sąveikoje, komunikacijoje ir vaizduotėje (tai jie vadino „triada“ sutrikimų), taip pat pasireiškė pasikartojančiu stereotipiniu veiklos modeliu. Jie buvo apibūdinti kaip priklausantys platesniam „autizmo spektrui“. Bendras paplitimo rodiklis visiems autistiškiems vaikams su specialiaisiais poreikiais Camberwell tyrime buvo maždaug 20 iš 10 000 vaikų. 1986 m., Švedijoje, nustatė labai panašius rodiklius. Kiti tyrimai įvairiose šalyse taip pat nagrinėjo autizmą ir autistiškų vaikų skaičių (tačiau ne visą spektrą). Šie rezultatai svyruoja nuo 3,3 iki 60,0 atvejų 10 000 vaikų.
Aspergerio sindromas 1993-1995	1944 m. H., Asperger Vienoje paskelbė aprašymą apie vaikus, turinčius daug panašumų į Kannerio sindromą, tačiau turinčius aukštesnių gebėjimų. Vyksta diskusijos dėl tikslaus Asperger ir Kanner sindromų santykio, tačiau neįmanoma abejonių, kad jie turi bendrą triadą sutrikimų. 1993 m. paskelbė dar vieno tyrimo rezultatus. Tikslas buvo nustatyti Aspergerio sindromo ir kitų autizmo profilių paplitimą tarp vaikų, kurių IQ yra 70 ar daugiau. Jie apskaičiavo, kad tikrai turinčių Aspergerio sindromą buvo 36 iš 10 000, o turinčių socialinių sunkumų – dar 35 iš 10 000. 1995 m., per daugiau nei 30 metų S., W., Edinburge tyrinėjo vidutinių ar aukštųjų gebėjimų vaikus, turinčius sunkumų socialinėje sąveikoje, tačiau neatitinkančius triados sutrikimų. Šie vaikai atstovauja subtiliausiai autizmo spektro daliai, Aspergerio sindromui. Dauguma tampa savarankiškais suaugusiaisiais, daugelis išteka arba susituokia, o kai kurie turi išskirtinių gabumų.
Autizmo spektras 2005-2006	2005 m., atlikta apklausa nustatė autizmo paplitimo rodiklį – 0,9 % arba 90 iš 10 000. Šie duomenys nebuvo suskirstyti į autizmą, Aspergerio sindromą ar kitus autizmo spektro profilius. 2006 m., paskelbė paplitimo tyrimo ataskaitą. Rezultatai parodė, kad „vaikystės autizmo“ paplitimo rodiklis buvo 38,9 iš 10 000, o kitų autizmo spektro sutrikimų – 77,2 iš 10 000, bendras rodiklis – 116 iš 10 000. Šiame tyrime labai nedaug vaikų buvo nustatyta turinčių Aspergerio sindromą. Autoriai pripažino, kad kai kurie įprastinių mokyklų vaikai, neturintys specialiųjų ugdymo poreikių pažymos, galėjo būti nepastebėti dėl atrankos kriterijų. Autoriai pažymi, kad gautas paplitimo įvertinimas turėtų būti laikomas minimaliu rodikliu. Diagnostiniai Aspergerio sindromo kriterijai rodo, kad asmuo, kuriam pagal Gillberg kriterijus būtų diagnozuotas Aspergerio sindromas, tikriausiai pagal ICD-10 kriterijus gautų vaikystės autizmo arba netipinio autizmo diagnozę.
Autistiški suaugusieji 2007	Sveikatos departamentas finansavo projektą, siekiant išplėsti APMS tyrimą ir atidžiau ištirti suaugusiųjų autistiškų asmenų skaičių, kurie nebuvo įtraukti į pradinį tyrimą. Tai apėmė žmones gyvenančius globos įstaigose ir tuos, kuriems reikalinga sudėtinga priežiūra. Tyrimui vadovavo profesorius Terry Brugha iš Leicester universiteto. Brugha taip pat vadovavo autizmo tyrimams APMS 2007 kontekste. Apjungus šio tyrimo rezultatus su originalaus APMS duomenimis, nustatyta, kad maždaug 1,1 % Anglijos suaugusiųjų gyventojų yra autistiški. Lietuvoje tik 2015 metais patvirtinta autizmo diagnozė suaugusiems asmenims, iki to laiko autistiškas asmuo sulaukęs pilnametystės praradavo diagnozę.

Nuo 1943 m. „nenormalaus elgesio modelis“, buvo laikomas reta būkle iki 1966 metų, kuomet gauti rezultatai parodė didėjančias tendencijas. Nuo 1979 m. daugėjo tyrimų šia tema ir nustatytų atvejų vis daugėjo. Buvo pripažinta sutrikimų triada, kuri buvo laikoma būtinu požymiu autizmo diagnozei. Ši triada – sunkumai socialinėje sąveikoje, komunikacijoje ir vaizduotėje, taip pat riboti interesai/stereotipinis elgesys.

1993 m. buvo nustatyta, kad 36 iš 10000 vaikų turi Aspergerio sindromą, o iki tol, 1944 m., Aspergerio ir Kannerio sindromai buvo nagrinėjami tarpusavyje ir atrastas skirtumas, kad Aspergerio sindromui būdinga - aukštesnis intelektas, aukštesni gebėjimai. 2005 m. atlikto

tyrimo metu vaikų simptomai nebuvo skirstomi į atskirus sindromus ar autizmo formas ir bendras paplitimas buvo 116 iš 10000 vaikų. Taip atsirado autizmo spektro terminas, kuris apima visas ankstesnes formas. Iki 2007 m. tyrinėjimai vyko vaikų tarpe, 2007 m. buvo siekiama tirti ne vaikus, o suaugusiuosius ir nustatyta, kad vienas procentas Anglijos gyventojų yra autistiški. Nuo tada mokslininkų dėmesį patraukė ir suaugusieji esantys ASS, nes sulaukus pilnametystės ASS esantys asmenys prarasdavo diagnozę.

Pirmieji epidemiologiniai duomenys apie autizmą buvo aprašyti 1966 m. Victorio Lotterio. Jis ne tik pateikė pirmąjį kiekybinį atskaitos tašką, bet ir pažymėjo esminį autizmo sąvokos pertvarkymą (Castro ir kt., 2025). Vėliau diagnozė keitėsi. Autistinio sutrikimo diagnozė, Amerikos psichiatrų asociacija (2000), arba vaikystės autizmas, Pasaulio sveikatos organizacija, (1993), nustatoma, kai individas turi klinikinių sutrikimų socialinėje sąveikoje, komunikacijoje ir ribotame, pasikartojančiame elgesyje bei interesuose. Ši diagnozė bus pakeista DSM-5 projekte, Jan (2011) ir bus pakeista nauja kategorija – autizmo spektro sutrikimas (ASS), kurią sudaro dvi dimensijos: socialinė komunikacija ir pasikartojantis elgesys“ (Kent ir kt., 2013, psl. 1242). Šiame laikotarpyje naudojame būtent tokią sampratą - autizmo spektro sutrikimas kuris yra neurologinis vystymosi sutrikimas, kurį diagnozuoja gydytojai ir ekspertai per klausimynus, stebėjimus ir interviu, pasižymintis socialinės sąveikos ir komunikacijos sunkumais, stereotipiniu elgesiu bei ribotais interesais. Svarbu pabrėžti, kad autizmas – tai visą gyvenimą trunkantis raidos sutrikimas, darantis įtaką tam, kaip žmogus suvokia pasaulį ir bendrauja su kitais. Tai spektrinė būklė, vadinama autizmo spektro sutrikimu (ASS), (2022). Taip pat, El-Setouhy ir kt., (2025), autizmo spektro sutrikimą apibrėžia kaip - neurologinės raidos būklę, kuri paprastai pasireiškia iki dvejų metų amžiaus ir daro gilų poveikį žmogaus elgesiui, socialinei sąveikai, komunikacijos įgūdžiams bei mokymuisi. Manoma, kad ši sudėtinga būklė atsiranda dėl genetinių ir aplinkos veiksnių sąveikos.

Washington-Nortey ir kt., (2023) teigia, kad apie 52,9 milijono vaikų iki penkerių metų turi raidos sutrikimų, ir autizmo spektro sutrikimas yra dažniausiai pasitaikantis Booth ir kt., (2018), teigia, kad autizmo spektro sutrikimas - raidos sutrikimas kuris kaip teigiama diagnozuojamas 1 iš 160 vaikų visame pasaulyje. Dėl tokio didelio paplitimo jis yra įvardintas kaip visuomenės sveikatos problema. Asmenys kuriems diagnozuotas šis sutrikimas pasižymi sunkumais socialinėje sąveikoje, komunikacijoje, ribotais interesais ir veiklomis būdingais tik konkrečiam asmeniui. Kadangi tai spektro sutrikimas, vieno asmens požymiai gali visiškai skirtis nuo kito asmens požymių. Šią diagnozę gali lydėti ir kiti sunkumai, elgesio problemos, dėmesio ir aktyvumo sutrikimai, pažintiniai ir mokymosi sunkumai, tai pabrėžia ir kiti tyrėjai tokie kaip, Burton ir Fox (2022). Vienas asmuo, kuriam diagnozuotas autizmas, gali sėkmingai baigti mokslus, įsidarbinti ir palaikyti draugiškus bei artimus santykius, tačiau kitas asmuo, esantis tame

pačiame spektre, gali visą gyvenimą reikalaoti 24 valandų priežiūros per parą. Dėl šios priežasties vienodas visiems taikomas intervencijos modelis nėra tinkamas autizmo spektro sutrikimo atvejais (Castro ir kt., 2025). Nors diagnozuojamų atvejų skaičius yra akivaizdžiai didėjantis, kas gali lemti tam tikruose kontekstuose perdėtą diagnozavimą – reikšmingas asmenų skaičius vis dar lieka nedidžiu. Tai ypač būdinga tokioms grupėms kaip mergaitės, asmenys, turintys tipišką intelektualinį funkcionavimą, etninės mažumos ar žemesnio socialinio ir ekonominio statuso žmonės. Šie du, iš pirmo žvilgsnio priešingi, reiškiniai egzistuoja tame pačiame lauke.

Autizmo spektro sutrikimą turintys vaikai pasižymi ir dar vienu jiems būdingu požymiu. Tyrimai, (Restrepo ir kt., 2020), buvo nustatyta, kad puse tiriamųjų, ikimokyklinio amžiaus vaikų, turinčių autizmo spektro sutrikimą turi ir virškinimo sistemos sutrikimų. 30 % iš jų turėjo daugiau nei du vienu metu pasireiškiančius simptomus. Šie vaikai patyrė daugiau elgesio problemų, savęs žalojimą, sensorinį jautrumą, miego problemas, dėmesio sutrikimus ir agresyvių elgesį, lyginant su ASS vaikais be virškinimo sistemos problemų. Įprastos raidos vaikai su virškinimo sistemos simptomais taip pat patyrė padidėjusį probleminio elgesio dažnį, bendrąją prasme mažesnę. Lyties skirtumų nenustatyta. Kalbant apie vaikų turinčių ASS jautrumą, galima sakyti: sensorinis jautrumas/nejautrumas yra vienas iš labiausiai paplitusių bruožų ASS vaikų grupėje, bet ne visų autizmo spektrą turinčių vaikų Wiggins ir kt. (2022). Naujesniame tyrime taip pat buvo nustatyta, kad tokie vaikai susiduria su lytėjimo, regos, uoslės, skonio, judesio padidintu jautrumu arba nejautrumu. Skirtingi sensoriniai potipiai ir autizmo bruožai buvo susieti daugelyje tyrimų, rodantys, kad sensorinio apdorojimo skirtumai yra ne tik antriniai bruožai, bet ir pagrindiniai autizmo aspektai (Keshavars ir kt., 2025). Kitas tyrėjas pabrėžia, kad skirtingi tyrimai ir jo klinikiniai stebėjimai per daugelį metų parodė, kad daugelis autistiškų vaikų ar vaikų, turinčių sensorinio apdorojimo skirtumų, taip pat susiduria su laikysenos, koordinacijos ir motorinio planavimo sunkumais (Laurie, 2022).

Apibendrinant, per 80 metų ASS sampratą kito, mokslininkai vis daugiau atradavo ypatumų ir nuo „nenormalaus elgesio modelio“ progresavo iki šiandien naudojamo termino – ASS. Buvo manoma, kad ASS yra vaikų liga, tačiau šiandien yra pripažinta, kad tai ne liga, o neurologinė būklė trunkanti visą gyvenimą. Nuo pat pradžių yra išlikusi sutrikimu triada, - sunkumai socialinėse sąveikose, riboti, siauri interesai, pasikartojantis elgesys. Ši triada simptomų yra būdinga tik ASS ir būtina sąlyga diagnozei patvirtinti. ASS yra spektras, tai reiškia, kad tame spektre esantis vienas asmuo gali reikalaoti 24 valandų individualios priežiūros, o kitas esantis tame pačiame spektre gali kurti šeimą, siekti karjeros ir dalyvauti visuomenės gyvenime.

2. 2 – 7 metų vaikų autizmo spektro sutrikimo diagnozės įtaka šeimos gyvenimui.

Tyrimai, Serrano ir kt. (2023), buvo nustatyta, kad šeimos, kuriose yra vaikas turintis autizmo spektro sutrikimą, patiria iššūkių įprastame šeimos funkcionavime. Pastebėti reikšmingi skirtumai

tarp šeimų auginančių vaikus turinčius autizmo spektro sutrikimą ir tarp šeimų auginančių įprastos raidos vaikus. Šeimos auginančios vaikus turinčius autizmo spektro sutrikimą pasižymi labiau disfunkcine dinamika, o tai siejama su tokio vaiko auginimo ir auklėjimo problemomis šeimoje. Taip pat kitas tyrimas Booth ir kt. (2018) nustatė, kad tėvai, auginantys vaiką su autizmu, dažniau patiria ženkliai didesnę tėvystės stresą ir psichologinį išsekimą. Būtent dėl vaiko su autizmo spektro sutrikimu, elgesio sunkumai, buvo vienas pagrindinių veiksnių, lemiančių, ar tėvai atsisakys auginti vaiką šeimoje. Booth ir kt. (2018) tyrime, nagrinėjusiame motinų stresą pagal vaikų amžių, turinčių raidos sutrikimų nustatyta, kad motinos, auginančios 6–12 metų vaikus, patyrė žymiai didesnę stresą nei motinos, auginančios 2–5 arba 13–18 metų vaikus. Bet, kai kurie tyrimai parodė, kad didesnis streso lygis buvo tėvams, auginantiems jaunesnius vaikus. Metaanalizė parodė, kad depresijos ir nerimo rodikliai buvo didesni tėvams, auginantiems jaunesnius vaikus su raidos sutrikimais, palyginti su tėvais, auginančiais vyresnius vaikus. Burton ir Fox, (2022), susitaikymas su autizmo spektro sutrikimo diagnoze kelia didelę įtampą vaikams ir jų šeimoms. Tyrimai rodo, kad autizmą turinčių vaikų šeimos nariai dažnai patiria nerimo ir depresijos simptomų didesnę lygį nei bendroje populiacijoje, o 50 % tėvų nustatomi gretutiniai psichikos sveikatos sutrikimai. Šių tėvų grupėje psichikos sveikatos sunkumai gali būti padidėję dar prieš vaikui gavus autizmo diagnozę. Tai leidžia manyti, kad šeimos, auginančios ASS turintį vaiką, yra sudėtinga ir pažeidžiama grupė. Tyrimas atskleidė, kad tėvų požiūris į vaiko autizmo diagnozę keičiasi laikui bėgant. Prieš diagnozę dauguma tėvų tikėjosi aiškumo – jie norėjo suprasti, kodėl jų vaikas elgiasi kitaip, ir kartu tikėjosi, kad diagnozė tarsis „išteisins“ juos nuo kaltės jausmo. Gavus diagnozę, atsirado naujų jausmų – tėvai pradėjo matyti savo vaiką kaip itin pažeidžiamą ir jautė didelę atsakomybę už jo vystymąsi ir ateitį. Po metų dauguma tėvų tapo labiau realistiški, nors kai kurie jautė nusivylimą dėl ribotos paramos ar mažų pokyčių. Vis dėlto dauguma pripažino, kad diagnozė buvo naudinga – ji suteikė teisę gauti pagalbą švietimo įstaigose ir pagerino santykius su mokytojais, nes atsirado daugiau supratimo apie vaiko poreikius. Tėvai susiduria su dinamišku procesu kurio metu keičiasi jų jausmai, lūkesčiai, viltys ir baimės, Jacobs ir kt., (2021). Taip pat kitas atliktas tyrimas atskleidė, kad mamos sužinojusios savo vaiko ASS diagnozę susiduria su ilgu, sudėtingu ir daugiasluoksniu procesu, prasidedančiu dar nuo vaiko gimimo ir paveikėnčiu įvairias mamos gyvenimo sritis. Buvo nustatyta, kad motinos prisitaikymas glaudžiai susijęs su vaiko prisitaikymu – vieno gerovė daro įtaką kitam, Periard-Larivee ir kt. (2024).

Apibendrinant, ankstyvajame amžiuje, (ir ne tik,) nustatyta ASS diagnozė labai neigiamai paveikia šeimos gyvenimą. Reikia nemažai laiko tėvams priimti, susitaikyti ir adaptuotis prie naujo pokyčio. Pats adaptacinis procesas daugiasluoksnis ir labai dinamiškas. Tyrimai rodo, kad

pirmaisiais metais kylantys iššūkiai, sunkūs emociniai išgyvenimai laikui bėgant kinta ir tėvai atgauna pusiausvyrą, pasitikėjimą tėvystės įgūdžiais ir specialistais.

3. Tėvų, auginančių vaikus, turinčius autizmo spektro sutrikimą, lūkesčiai ugdymo įstaigai

Tyrimas, Pennee (2024), atskleidė tėvų susirūpinimą, dėl mokytojų kompetencijų ir įgūdžių darbui su vaikais turinčiais specialiujų ugdymosi poreikių. Taip pat išreiškė susirūpinimą ir dėl galimų patyčių. Abejonės dėl mokytojų gebėjimo dirbti su specialiujų poreikių turinčiais vaikais kuria įtampą tarp tėvų ir pedagogų. Tėvai buvo linkę vengti bendradarbiavimo su mokytoju. Siekiant pakeisti tėvų požiūrį ir sudaryti sąlygas sėkmingam įtraukiamam ugdymui, būtina taikyti veiksmingas komunikacijos strategijas. Washigton-Nortey ir kt., (2023), teigimu, požiūris, nuostatos ir lūkesčiai gali paveikti įtraukiojo ugdymo kokybę bei turėti įtakos vaikų raidos eigai. Be to skirtumai tarp tėvų ir pedagogų perspektyvų gali daryti neigiamą įtaką tėvų įsitraukimui, bendradarbiavimo santykių vystymuisi, bei šeimos gyvenimo kokybei. Atliktas tyrimas rodo, kad kai kuriose srityse tėvų lūkesčiai skiriasi nuo pedagogų ar sveikatos priežiūros specialistų vertinimų. Tai reiškia, kad tėvai gali tikėtis kitų dalykų arba skirtingai vertinti tam tikrus vaiko gebėjimus ar poreikius nei specialistai. Šie skirtumai gali turėti pasekmių, tokiu kaip - sunkiau sukurti bendradarbiavimo santykius tarp šeimos ir pedagogų, arba ugdymo įstaigos strategijos gali būti ne visiškai atitinkančios šeimos lūkesčius. Tuo tarpu kitas atliktas tyrimas, El-Setouhy ir kt., (2024), atskleidė reikšmingas spragas mokytojų supratime apie ankstyvuosius autizmo spektro sutrikimo požymius – jie dažnai turi bendrų žinių, tačiau trūksta išsamaus suvokimo. Ypač svarbu tai, kad dauguma mokytojų nėra gavę specializuoto mokymo, kaip atpažinti ir palaikyti ASS ugdytinius, o tai rodo esminį jų profesinės kvalifikacijos trūkumą. Specializuotos žinios ir gebėjimai tiesiogiai lemia įtraukiojo ugdymo kokybę. Todėl susiduriant su tėvų abejonėmis, dėl pedagogų gebėjimų ir kompetencijų, atsakomybę turime dalintis visi, neperkeliant jos pedagogui.

Mokslinėje literatūroje pabrėžiamas tėvų vaidmuo pagalboje vaikui turinčiam ASS, tėvų mokymasis, švietimas ir aktyvus įsitraukimas svarbus. Tačiau vieno tyrimo, Jordan ir kt., (2025), metu nustatyta, kad daugelis tėvų nori, kad pagalbą vaikui tektu specialistas. Jie nurodo, kad tuomet vaikas patiria daugiau džiaugsmo ir padaro pažangą. Bet bendri rezultatai parodė, kad tėvai pripažįsta, kad tėvų įsitraukimas ir mokymasis bei specialistu pagalba jų vaikui turi geriausią rezultatą derinant kartu. Švedijoje atlikto tyrimo rezultatai išryškino tėvų lūkesčius ikimokyklinei įstaigai. Andersson ir kt., (2021), teigia, kad tėvai tikisi, kad įstaigos darbuotojai, tame tarpe ir vadovai turės pakankamai kompetencijų bei žinių apie autizmą. Taip pat tikisi ne vien bendravimo su pedagogu apie jo vaiko savijautą, jo dieną grupėje, bet ir apie taikytus metodus jų vaikui, nurodant kaip jie veikia ar neveikia. Pabrėžiamas poreikis individualizuotos pagalbos ir įstaigos prisitaikymo prie skirtingų vaikų. Dalis lūkesčių nurodyti kaip patenkinti, tačiau nerimas, dėl vaiko

gerovės darželyje išliko. Tyrėjai pabrėžia, kad geresnis tėvų lūkesčių pažinimas gali prisidėti prie sklandesnio darbo ir geresnių ugdymo rezultatų. Kitas tyrimas, Raudeliūnaitė ir Gudžinskienė (2022), taip pat atskleidė kad, tėvai dažnai nerimauja dėl mokytojų ir specialistų kompetencijos, pagalbos prieinamumo, taip pat dėl vaiko elgesio, socialinių sunkumų ir galimų patyčių. Jie jaučiasi nepatogiai, kad jų vaikas gali kelti papildomų rūpesčių mokyklai. Tėvai pabrėžia atvirumo svarbą – negalios neslėpti, bet pristatyti vaiką per jo gebėjimus ir stiprybes. Jie siekia lygiaverčio bendradarbiavimo, nes save laiko vaiko ekspertais. Kokybinio tyrimo metu, tyrėjai priskyrė tėvų lūkesčius tam tikroms sritims - vaiko raidos palaikymas, socialinis priėmimas, komunikaciniai ir socialiniai įgūdžiai bei pagalba sprendžiant stereotipinį elgesį. Tuo tarpu pedagogų lūkesčiai buvo, kad tėvai namuose kartotų tam tikrus elgesio modelius, turėtų realistiškus lūkesčius ir aktyviai palaikytų vaiko raidą. Tyrimas taip pat atskleidė, kad pedagogai mano, kad kai kurie tėvų lūkesčiai buvo neatitinkantys esamo proceso etapų, ir mokytojai pabrėžė jų korekcijos poreikį. Tai rodo, kad bendradarbiavimas ir realistiškų lūkesčių suderinimas tarp tėvų ir pedagogų yra esminis, siekiant užtikrinti tinkamą vaiko raidos palaikymą ir socialinę integraciją.

Apibendrinant, tėvai tikisi, kad jų vaikas bus prižiūrimas, kokybiškai ugdomas ir apsaugotas nuo patyčių. Tėvai nori, kad su jų vaiku dirbtu specialistai, nurodydami, kad progresas ir pasiekimai tuomet geresni, nei tuomet kai su vaiku užsiima jie patys. Tačiau, tuo pačiu jie išreiškia ir nepasitikėjimą mokytoju kompetencijomis ir linkę manyti, kad jos nepakankamos. Tai kelia daug nerimo tėvams ir kuria įtampą tarp tėvų ir pedagogų. Tokiais atvejais tėvai vengia bendradarbiavimo su pedagogais. Tyrimas atskleidė, kad pedagogai didžiausią prasmę mato komandiniame darbe ir teigia, kad bendradarbiavimas tarp tėvų ir pedagogų yra itin svarbus ir reikšmingas veiksnys siekiant vaiko gerovės.

Tyrimo metodai ir organizavimas. Buvo pasirinkta mokslinės literatūros analizė ir kokybinis tyrimas, siekiant giliau suprasti tėvų patirtis, nuostatas, lūkesčius ikimokyklinio ugdymo pedagogui. Buvo tikimasi atskleisti kaip tėvai vertina pedagogų vaidmenį įtraukiojo ugdymo kontekste. Tyrimas orientuotas į konteksto pažinimą. Uždaroje internetinėje autizmo spektro sutrikimą turinčių suaugusių asmenų grupėje – „*Mes spektre*“ (suaugę ASS turintys asmenys gali turėti vaikų turinčių ASS) ir grupėje tėvų, auginančių ASS vaikus buvo ieškoma tėvų kurie galėtų ir norėtų atsakyti į 4 klausimus, „*Viskas apie autizmą*“. Pirmas klausimas buvo skirtas nustatyti, ar informantas augina vaiką (us) turinčius ASS. Trys klausimai buvo atviri, jais buvo siekiama atskleisti, kokių lūkesčių turi tėvai ikimokyklinio ugdymo pedagogui įtraukiojo ugdymo kontekste. Taip pat, su kokiomis problemomis dažniausiai susiduria tėvai ikimokyklinio ugdymo įstaigoje įtraukiojo ugdymo kontekste. Informantams buvo suteikta galimybė pasisakyti pagal individualų poreikį. Taip pat pedagogams buvo pateiktas klausimas, kokie yra tėvų lūkesčiai

pedagogui, įtraukiojo ugdymo kontekste? Pagal tai, kiek tėvų dalyvavo pirmoje apklausoje buvo siekiama surinkti tokį patį skaičių pedagogų, kurie pasidalins savo patirtimi.

Kadangi abi informantų grupės gavo tuos pačius klausimus tik iš jų perspektyvos, tikimasi, kad tokia struktūra leis palyginti gautus rezultatus ir suteiks daugiau informacijos apie tėvų ir pedagogų komunikacijos tikslingumą.

Siekiant gauti kuo tikslesnės informacijos, tyrimo dalyviai buvo atrinkti taikant tikslią atranką. Tyrimo imtis 38 informantai, 19 tėvų auginančių ikimokyklinio amžiaus vaikus turinčius ASS ir lankančius ikimokyklinio ugdymo įstaigą. 19 ikimokyklinio ugdymo pedagogų, kurių grupėje yra vaikų, turinčių ASS ir kurie tiesiogiai savo darbe susiduria su įtraukiojo ugdymo praktika. Todėl daryta prielaida, kad būtent toks atrankos kriterijus gali užtikrinti rezultatus kurie reikalingi tyrimo tikslui pasiekti. Gavus rezultatus atliktas kodavimas ir atlikta kokybinė turinio analizė. Gauti rezultatai analizuojami lyginant su teorine dalimi.

Tyrimo rezultatai.

Tėvų buvo teirautasi, *kokie yra jų lūkesčiai įtraukiojo ugdymo kontekste*. Tyrimo rezultatai pateikiami 1 lentelėje.

1 lentelė. Tėvų lūkesčiai ikimokyklinio ugdymo pedagogui įtraukiojo ugdymo kontekste

Kategorija	Subkategorija	Subsubkategorija	Citatos iš informantų pasisakymų
Tėvų lūkesčiai	Ugdymas, akademiniai pasiekimai	Stipriųjų pusių atpažinimas ir tobulinimas	4.T: „kad atrastu vaiko stipriąsias puses ir padėtu jas tobulinti“ 9.T: „įžvelgti ir tobulinti vaiko stipriąsias puses“
		Individualizuotas ugdymas	12.T: „ne dirbti pagal vieną šabloną“ 19.T: „kad būtų taikomos individualios užduotys“ 17.T: „kad ugdytų vaiką pagal jo sugebėjimus“
		Savarankiškumo ugdymas	16.T: „Asižvelgimas į gebėjimus ir stiprinimas savarankiškų įgūdžių“
		Įtrauktis į bendras veiklas	8.T: „įsitraukti į veiklas“ 13.T: „bent jau bandymas vaikus įtraukti į bendras veiklas“
		Emocinis palaikymas	5.T: „sumažintu vaiko baimes ir pasipriešinimą taisyklėm“ 15.T: „geriau tėveliams kartais pabrėžti nors menkus pasiekimus nutylint nesėkmes“
		Kalbinio suvokimo ugdymas	3.T: „ugdyti vaiko kalbos suvokimą ir savarankiškumą“
	Vaiko orumas		10.T: „matyti jame ne tik problemą“ 11.T: „nestigmatizavimas ir stengimasis dirbti, o ne pasodinti kampely ir nematyti“ 13.T: „neišskyrimas iš bendrų veiklų..., jokio diskriminavimo“ 14.T: „kad saugos nuo įžeidinėjimų“ 15.T: „Nekomentuoti kitiems vaikams neigiama prasme ypatingo vaiko.“ 16.T: „pirma pagarba vaikui, bendravimas kaip su visais“ 18.T: „Kad vaikas jaustųsi saugus, priimtas, gerbiamas“
	Pedagogo žinios ir kompetencijos		10.T: „turės bazinių žinių apie autistiškus vaikus“ 15.T: „kad suvoktu kaip bendrauti su ypatingu vaiku“
	Pedagogo asmenybinės savybės		1.T: „Kad nepadarytų žalos, siektų-bandytų rasti kelią į vaiko širdį“ 6.T: „bus empatiška ir nusiteikusi padėti vaikui. Nežlugdys“ 9.T: „kuo geriau gebėti prieiti prie vaiko“ 10.T: „bus pakankamai lankstus ir sąmoningas“...“atviras, geranoriškas“...pedagogas pasižymi aukštu emociniu

		intelektu“....“turi gebėti ištransliuoti kokios pagalbos jam reikia“ 15.T: „kurti ryšį su vaiku“
	Vaiko poreikių tenkinimas	4.T: „prisitaikyti prie vaiko poreikių“ 6.T: „kad mokytoja atlieps vaiko poreikius“...“ir ieškos būdų kaip pateikti informaciją vaikui“ 10.T: „negalima jų vertinti ir ugdyti pagal vieną trafaretą“...“tarsis su jais, išklauskis, išbandys įvairius metodus, neužsiciklins, kad jis žino geriau“ 12.T: „suprasti vaiko poreikius bei sunkumus“ 14.T: „kad rūpinsis mano vaiko poreikiais“...“kad laiku bus pastebėti dirgikliai, kurie vaikui sukelia nepatogumų“ 19.T: „pagal vaiko gebėjimus“
	Bendradarbiavimas su tėvais	7.T: „bendradarbiavimo ir bendravimo su tėvais“ 9.T: „bendradarbiauti su tėvais“ 10.T: „bendradarbiaus su tėvais“ 15.T: „išsiklaustyti į tėvų įžvalgas“ 17.T: „duotu patarimų tėvams“
	Vaiko socializacija	2.T: „kad vaikas integruotusi prie kitų vaikų“ 8.T: „kad padės vaikui gerai jaustis grupėje vaikų“

Vaiko ugdymas, akademiniai pasiekimai yra svarbūs, - 11 iš 19 informantų, kurie išreiškė tokį savo lūkestį, ikimokyklinio ugdymo pedagogui įtraukties kontekste. O vaiko socializacija įstaigoje bei pedagogų žinios ir kompetencija buvo aktualu tik 2 informantams iš 19. Kitoje šalyje atliktas tyrimas atskleidė, kad tėvai kaip tik yra susirūpinę labiau, dėl mokytojų specializuotų žinių ir kompetencijų, Pennee (2024). Dar vienas tyrimas, Raudeliūnaitė ir Gudžinskienė (2022), taip pat atskleidė kad, tėvai dažnai nerimauja dėl mokytojų ir specialistų kompetencijos, pagalbos prieinamumo. Tuo tarpu kitas atliktas tyrimas, El-Setouhy ir kt. (2024), atskleidė reikšmingas spragas mokytojų kompetencijose, – jie dažnai turi bendrų žinių, tačiau trūksta išsamaus suvokimo. Kitaip nei šiame tyrime, buvo atskleistas tėvų susirūpinimas vaiko socializacija, tėvai kalbėjo apie vaiko elgesį, socialinius sunkumus ir galimas patyčias. Jie jaučiasi nepatogiai, kad jų vaikas gali kelti papildomų rūpesčių, Raudeliūnaitė ir Gudžinskienė (2022). Tačiau šio tyrimo rezultatai rodo, kad informantai turi lūkestį, kad jų vaikas nepatirs diskriminacijos, 7 iš 19 nurodė, kad vaiko orumo užtikrinimas yra vienas iš lūkesčių ikimokyklinio ugdymo pedagogui.

Tėvų buvo teirautasi, *su kokiomis problemomis dažniausiai susiduria įtraukiojo ugdymo kontekste*. Tyrimo rezultatai pateikiami 2 lentelėje.

2 lentelė. Problemos, su kuriomis dažniausiai susiduria tėvai, ikimokyklinio ugdymo įstaigose įtraukiojo ugdymo kontekste

Kategorija	Subkategorija	Informantų citatos
Problemos ikimokyklinėse įstaigose įtraukiojo ugdymo kontekste	Pedagogo asmenybės savybės	1.T: „Mokytojos nesupranta vaiko ypatumų arba nelanksčios“ 4.T: „auklotojoms sunku būna suprasti jį“...“auklotojos puikiai supranta mano sūnų“ 6.T: „mokytojai nesidomi pagalbos būdais vaikui, kaip jam padėti ugdymosi procese“ 7.T: „ji tiesiogiai privedė vaikus iki konflikto savo neveiksniu neveiksmumu“...“kituose darželiuose labai pasisekė su auklėtojais ir dėmesingumu“ 8.T: „su pedagogų nenoru dirbti su vaiku, realybės gražinimu“ 10.T: „seno sukirpimo“ pedagogė be kompetencijos“ 11.T: „per mažų lūkesčių iškelimas“...“nurašo vaiką vien, dėl diagnozės“ 12.T: „gal ir ne visada nori gilintis“

		14.T: „vaikas paliekamas be ugdymo, nes su juo sunku“ 15.T: „atrėžia, kad – nežaisiu čia su tom kortelėm“ 16.T: „tiesiog leidžia veikti ką jis nori, duoda savo telefoną, kad ramiai pasėdėtų“...“nekelia jam jokių lūkesčių“ 18.T: „neprisitaikymas prie jo tempo“ 19.T: „netaiko atskirų užduočių“
	Pedagogo žinios, kompetencija	2.T: „per mažai auklėtojų žinių apie tokius vaikus“ 12.T: „auklėtojos nemoka ir nežino tam tikrų diagnozių specifikos“...“nesuvokia vaiko poreikį, sunkumų“ 15.T: „neturi kompetencijų ir suvokimo“...“nesupranta alternatyvaus komunikavimo naudos“
	Vaiko orumas	7.T: „teko patirti mobingą iš auklėtojos“ 13.T: „diskriminacija, vaiko nuvertinimas“ 16.T: „tiesiog nurašymas“ 17.T: „nepriima vaiko, dėl jo kitoniškumo“
	Įtraukiojo ugdymo kokybė	10.T: „dėl personalo trūkumo“...“per mažas teikiamas spec. Pagalbos paketas“...“specialistai, realybėje jų labai mažai skiriama vaikui.“...“kai kurių darželis net neturi“ 11.T: „kai reikalaujama per daug taip pat blogai“ 15.T: „darbuotojų kaita“ 17.T: „nors problema sistemoje, trūksta kvalifikuoto personalo“
	Vaiko poreikių tenkinimas	10.T: „nėra galimybės tą maistą kažkaip pritaikyti, kad tiktu ir jam“ 11.T: „neieško aukso viduriuko ką vaikas gali“ 18.T: „vaiko poreikių neatliepimas“
	Bendradarbiavimas su tėvais	12.T: „dažnai nesiklauso ką sako tėvai“ 17.T: „atsakomybė krenta tėvams, kad kažką ne taip daro“
	Vaiko socializacija	19.T: „Tai, kad vaikai dažnai nėra įtraukiami“

Iš gautų rezultatų matyti, kad dažniausia problema, su kuria susiduria tėvai ikimokyklinio ugdymo įstaigoje yra pedagogo asmenybinės savybės, taip nurodė 13 iš 19 informantų. Bet 1 lentelėje, kur tėvai išreiškė savo lūkesčius pedagogui, pedagogo asmenybinės savybės buvo aktualios 5 informantams iš 19. Išlika klausimas, dėl tėvų požiūrio į pedagogą ir galima daryti prielaidą, kad šiam reiškiniui geriau suprasti reikia išsamesnio tyrimo.

Trečiu klausimu buvo siekiama atskleisti teorijoje nenumatytus aspektus, todėl tėvams buvo pateiktas atviras klausimas, su siūlymu pasidalinti, pasisakyti papildomomis įžvalgomis, patirtimis, pastebėjimais, jeigu to jie pageidauja. Rezultatai pateikti 3 lentelėje.

3 lentelė. Papildomos tėvų, auginančių autizmo spektro sutrikimą turinčius vaikus, įžvalgos ir pastebėjimai susiję su įtraukiojo ugdymu ikimokyklinėse įstaigose

Kategorija	Subkategorija	Informantų citatos
Tėvų įžvalgos ir pastebėjimai	Specifinės pedagogų žinios ir kompetencijos	4.T: „Mokytojoms trūksta žinių kaip elgtis su specialiųjų poreikių vaikais,“ 13.T: „reikia daugiau mokymų mokytojoms dirbamčioms su tokiais vaikais, mokymų apie tokių vaikų ugdymo metodus“
	Įtraukiojo ugdymo ribotumai	7.T: „Ne visi vaikai yra skirti BU įstaigoms. Kai kurie turi būti spec. mokykloje“ 10.T: „kad įtrauktis ne visais atvejais atspindi geriausius vaiko interesus. Itin sudėtinais atvejais vaikui didesnė nauda yra spec. įstaigoje, o ne BU grupėje“ 11.T: „Nuoširdžiai netikiu įtraukiojo ugdymu esant rimtesniems atvejams“ 12.T: „Įtraukusis ugdymas turi būti labai pamatuotas. Jei vaikas turi labai rimtą negalią, protinį atsilikimą, rimtas elgesio problemas jam reiktų suteikti kitokią pagalbą“ 16.T: „Kol kas tai tik imitacija. Sunkūs vaikai turi eiti į spec. įstaigas(teko pereiti ir labai džiaugiamės).“

Iš gautų rezultatų matyti, kad yra tėvų, kurie abejoja įtraukiojo ugdymo praktikos sėkme ar mano, kad įtraukusis ugdymas naudingas ne visiems be išimčių vaikams turintiems SUP.

4 lentelė. Pedagogų įvardijami tėvų lūkesčiai jiems įtraukiojo ugdymo kontekste

Kategorija	Subkategorija	Informantų citatos
Tėvų lūkesčiai	Socializacija	4.P: „taip pat, kad pedagogas įtrauktų vaiką į santykį su kitais vaikais“ 15.P: „Kad vaikas turėtų draugų, bendraamžių su kuriais draugautų ir žaistų“ 16.P: „kad vaikai gerai jaustųsi grupės aplinkoje“ 17.P: „Nori, kad padėtų vaikui adaptuotis ir įsitraukti į grupės gyvenimą“
	Bendradarbiavimas su tėvais	1.P: „nuoširdaus tėvų bendravim su pedagogais“ 5.P: „be glaudaus bendradarbiavimo su vaiko tėvais“... „Dažnai atvejais tėvų ir pedagogų bendradarbiavimo stygius lėtina vaiko pažangą“ 9.P: „užtikrintų nuoseklų bendradarbiavimą tarp šeimos ir ugdymo įstaigos“ 14.P: „bendradarbiaus su šeima“ 17.P: „Tėvai nori, kad pedagogas būtų pasiekiamas, dalintųsi informacija apie vaiko pasiekimus, sunkumus, elgesį, bendravimo įgūdžius“
	Akademiniai pasiekimai, pažanga	2.P: „Tėvai nori, kad pažangos rezultatai būtų matomi greitai“ 4.P: „vaiko gerų rezultatų tikisi“ 6.P: „Visko išmokyti vaiką“ 10.P: „Padėti vaikui kad jis geriau įsitrauktų į ugdymą. Padėti vaikui kai jam reikia pagalbos atliekant užduotis“ 12.P: „Tėvai tikisi, kad vaikas per metus pasiruoš mokyklai“ 14.P: „sudarys sąlygas visapusiškam tobulėjimui“ 16.P: „aktyviai įsitraukti į ugdymosi procesą“ 18.P: „Jie tikisi matyti realų vaiko tobulėjimą, mokėjimą bendrauti, spręsti problemas, pasitikėti savimi“
	Individualus dėmesys	3.P: „tėvai labai nori individualaus darbo ir dėmesio“ 4.P: „kad vaikas būtų saugomas visada, nuolat matomas“ 8.P: „individualus dėmesys jų vaikui“ 9.T: „pritaikytu vaikas pagal jo gebėjimus, stipriąsias puses ir interesus“ 11.P: „tikisi individualaus ugdymo“ 16.P: „kad būtų teikiama individuali pagalba“ 17.P: „suteikti visapusišką pagalbą“
	Vaiko orumas	1.P: „pagarbaus elgesio su vaiku“ 7.P: „Kad vaikas būtų priimtas su visais savo ypatumais“ 8.P: „Tėvai tikisi, kad jų vaikas nebus atstumtas ar ignoruojamas“ 9.P: „gerbtu vaiko individualumą“... „vaikui jaustis priimtam grupėje ir aktyviai dalyvauti veikloje“ 14.P: „supras ir priims jų vaiką“
	Poreikių tenkinimas	1.P: „kad būtų atsižvelgta, kad jis kitoks“ 3.P: „kad vaikas bus išskirtinai globojamas“ 13.P: „kad pedagogas atliks vaiko poreikius“

Klausiant informantų, kokius tėvų lūkesčius jie girdi įtraukiojo ugdymo kontekste, paaiškėjo, kad dažniausiai tėvai akcentuoja akademinius pasiekimus, pažangą, taip nurodė 8 iš 19 pedagogų. Ir tai sutampa su 1 lentelėje gautais rezultatais, 11 iš 19 tėvų nurodė lūkesčius susijusius su akademiniiais pasiekimais, ugdymu. Taip pat svarbu pastebėti, kad 2 lentelėje, kur tėvai pateikė problemas su kuriomis susiduria ikimokyklinio ugdymo įstaigoje, akademinių pasiekimų subkategorijos nėra, todėl galima teigti, kad pedagogai šį tėvų lūkestį patenkina. Taip pat 7 iš 19 nurodė, kad tėvai akcentuoja individualų dėmesį jų vaikui, nors 1 lentelėje tokio tėvų lūkesčio nebuvo išskirta. Atliktas tyrimas rodo, kad kai kuriose srityse tėvų lūkesčiai skiriasi nuo pedagogų ar sveikatos priežiūros specialistų vertinimų. Tai reiškia, kad tėvai gali tikėtis kitų dalykų arba skirtingai vertinti tam tikrus vaiko gebėjimus ar poreikius (Washington-Nortey ir kt., 2023).

Išvados

1. Šiandien autizmo spektras apibrėžiamas būtent taip - neurologinės raidos būklė, kuri paprastai pasireiškia iki dvejų metų amžiaus ir daro gilų poveikį žmogaus elgesiui, socialinei sąveikai, komunikacijos įgūdžiams bei mokymuisi. Manoma, kad ši sudėtinga būklė atsiranda dėl genetinių ir aplinkos veiksnių sąveikos. Tėvai susiduria su įvairiais, daugiasluoksniais iššūkiais. Tokių motinų depresijos rodikliai didesni nei bendroje populiacijoje. Didelis stresas, įtampa ir kiti psichologiniai išgyvenimai lydi tėvus tam tikrą laiką, tyrimai rodo, kad ši dinamika su metais kinta, vadinasi diagnozės priėmimui būdinga ilga adaptacija ir gebėjimas prisitaikyti.

2. Vaiko ugdymas, akademiniai pasiekimai yra svarbūs 11 iš 19 informantų, kurie išriekė tokį savo lūkestį, ikimokyklinio ugdymo pedagogui įtraukties kontekste. O vaiko socializacija įstaigoje bei pedagogų žinios ir kompetencija buvo aktualu tik 2 informantams iš 19. Informantai turi lūkestį, kad jų vaikas nepatirs diskriminacijos, 7 iš 19 nurodė, kad vaiko orumo užtikrinimas yra vienas iš lūkesčių ikimokyklinio ugdymo pedagogui. Tyrimas atskleidė, kad maža dalis tėvų turi lūkesčių pedagogo asmeninėms savybėms, tačiau, kaip dažniausią problemą su kuria susiduria ikimokyklinio ugdymo įstaigoje įtraukties kontekste, didelė dalis informantų nurodė būtent pedagogo asmenybines savybes. Pedagogų atsakymai taip pat atskleidė, kad tėvų didžiausias lūkestis įtraukties kontekste yra visgi akademiniai pasiekimai. Taip pat vaiko orumas. Tai reiškia, kad pedagogai teisingai suprato šį tėvų lūkestį.

Literatūra

- Andersson, G. W., Gillberg, N., & Miniscalco, C. (2021). Parents of children diagnosed with autism spectrum disorder: What do they expect and experience from preschools? *Neuropsychiatric Disease and Treatment*, 17, 3025–3037. <https://doi.org/10.2147/NDT.S324291>
- Booth, N., Keenan, M., & Gallagher, S. (2018). Autizmas, intervencijos ir tėvų mokymas. *Psichologija*, 57, 74–94. <https://doi.org/10.15388/Psichol.2018.0.11904>
- Burton, L., & Fox, C. (2023). Are families supported to come to terms with an autism diagnosis? A service evaluation of referrals to family therapy for young people with autism in one NHS trust. *Journal of Family Therapy*, 45(2), 154–166. <https://doi.org/10.1111/1467-6427.12419>
- Castro, K., Riesgo, R., & Gadia, C. (2025). Autism spectrum disorder: Overdiagnosis or a new pandemic? *Jornal de Pediatria*, 102, 101439. <https://doi.org/10.1016/j.jpmed.2025.101439>
- Early detection of autism spectrum disorder: gait deviations and machine learning. (2025). *Scientific Reports*, 15, 873. <https://doi.org/10.1038/s41598-025-85348-w>
- Khubrani, F. A., & Wasli, K. (2025). Teacher preparedness regarding autism spectrum disorder in the Jazan region, Saudi Arabia: A cross-sectional study. *PeerJ*, 13, e20044. <https://doi.org/10.7717/peerj.20044>
- Keshavarz, S., & Esmaeilpour, K. (2025). Exploring the interplay of sensory hypersensitivity and autistic traits in children. *BMC Psychology*, 13, 726. <https://doi.org/10.1186/s40359-025-03054-8>
- Kent, R. G., Carrington, S. J., Le Couteur, A., Gould, J., Wing, L., Maljaars, J., Noens, I., van Berckelaer-Onnes, I., & Leekam, S. R. (2013). Diagnosing Autism Spectrum Disorder: Who will get a DSM-5 diagnosis? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 54(11), 1250. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12085>

- Yazici, D. N., & Akman, B. (2022). Transition to preschool for children with autism spectrum disorder: Expectations of Turkish parents and teachers. *International Journal of Developmental Disabilities*, 68(5), 598–608. <https://doi.org/10.1080/20473869.2020.1852844>
- Jacobs, D., Steyaert, J., Dierickx, K., & Hens, K. (2020). Parents' views and experiences of the autism disorder diagnosis of their young child: A longitudinal interview study. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 29(8), 1143–1154. <https://doi.org/10.1007/s00787-019-01431-4>
- Jordan, P., Wallace-Watkin, C., Tupou, J., Pillar, S., & Waddington, H. (2025). 'I wouldn't want one or the other': Understanding parents' preferences for direct support or parent coaching for young autistic children. *Autism*, 29(3), 740–753. <https://doi.org/10.1177/13623613241287300>
- Laurie, C. (2022). *Sensory and motor strategies (3rd ed.): Practical ways to help autistic children and young people learn and achieve*. Jessica Kingsley Publishers. <https://ezproxy.biblioteka.ku.lt:4090/contentitem/e000xww:3262546?sid=ebsco:plink:crawler&id=ebsco:e000xww:3262546&crl=c>
- Lirola, F. V., & Sánchez, A. C. (2024). Relevant factors in the schooling of children with autism spectrum disorder in early childhood education. *Brain Sciences*, 14(12), 1167. <https://doi.org/10.3390/brainsci14121167>
- Narot, P., & Kiettikunwong, N. F. (2024). A strategy to reorient parental perceptions to create conditions for successful inclusive education: A case study in a small-sized school. *Education Sciences*, 14(4), 358. <https://doi.org/10.3390/educsci14040358>
- Périard-Larivée, D., Godbout, É., Bégin, J.-Y., St-Laurent, D., de Serres-Lafontaine, A., De Pauw, S., & Bussi eres, E.-L. (2024). Pillar mothers: Perspective on the adaptation process of mothers of autistic children. *Journal of Child and Family Studies*, 33(8), 2383–2400. <https://doi.org/10.1007/s10826-024-02863-6>
- Programos įgyvendinimas. (n.d.). *Tūkstantmečio mokyklų programa*. Gauta 2025 m. spalio 10 d., iš <https://tukstantmeciomokyklos.lt/bendra-informacija/programos-igyvendinimas/>
- Raudeli unait , R., & Gudžinskienė, V. (2022). Tėvų patirtys ruošiantis vaikui, turinčiam autizmo spektro sutrikim , lankyti pradin  bendrojo ugdymo mokykl . *Pedagogika*, 147(3), 164–182. <https://doi.org/10.15823/p.2022.147.8>
- Restrepo, B., Angkustsiri, K., Taylor, S. L., Rogers, S. J., Cabral, J., Heath, B., Hechtman, A., Solomon, M., Ashwood, P., Amaral, D. G., & Nordahl, C. W. (2020). Developmental–behavioral profiles in children with autism spectrum disorder and co-occurring gastrointestinal symptoms. *Autism Research*, 13(10), 1778–1789. <https://doi.org/10.1002/aur.2354>
- Serrano, L., Vela, E., & Martín, L. (2023). Analysis of the functioning of families of children with autism spectrum disorder: A psychometric study of the Family APGAR Scale. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20, 7106. <https://doi.org/10.3390/ijerph20237106>
- Sundqvist, C., & Hann s, B. M. (2021). Same vision – different approaches? Special needs education in light of inclusion in Finland and Norway. *European Journal of Special Needs Education*, 36(5), 686–699. <https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1786911>
- The history of autism. (n.d.). Gauta 2025 m. spalio 13 d., iš <https://www.autism.org.uk/advice-and-guidance/what-is-autism/the-history-of-autism>
- V-1142 D l Ikimokyklinio ugdymo programos gairi  patvirtinimo. (n.d.). Gauta 2025 m. spalio 10 d., iš <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/76bb8f404b5911ee8185e4f3ad07094a/asr>
- Washington-Nortey, M., Anum, A., Serpell, Z., & Xu, Y. (2024). Expectations for children with autism spectrum disorders or intellectual disabilities in Ghana: A comparison between service providers and parents. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 54(9), 3516–3532. <https://doi.org/10.1007/s10803-023-06073-9>
- Wiggins, L. D., Tian, L. H., Rubenstein, E., Schieve, L., Daniels, J., Pazol, K., DiGuseppi, C., Barger, B., Moody, E., Rosenberg, S., Bradley, C., Hsu, M., Robinson Rosenberg, C., Christensen, D., Crume, T., Pandey, J., & Levy, S. E. (2022). Features that best define the heterogeneity and homogeneity of autism in preschool-age children: A multisite case–control analysis replicated across

two independent samples. *Autism Research*, 15(3), 539–550.
<https://doi.org/10.1002/aur.2663>

XV-439 Dėl Dvidešimtosios Lietuvos Respublikos Vyriausybės programos. (n.d.). Gauta 2025 m. spalio 10 d., iš <https://www.e-tar.lt/portal/lt/legalAct/568b271299f611f0a8bbd1e98310677d>

TĖVŲ ĮSITRAUKIMAS Į IKIMOKYKLINIO AMŽIAUS VAIKŲ EMOCINIO RAŠTINGUMO UGDYMO(SI) PROCESĄ

Aistė Gauryliūtė

Klaipėdos universitetas

Anotacija

Straipsnyje analizuojamas tėvų įsitraukimas į ikimokyklinio amžiaus vaikų emocinio raštingumo ugdymo(si) procesą. Aptariama emocinio raštingumo samprata, svarba ir ugdymo(si) metodai, pasitelkiant mokslinių literatūros šaltinių analizės metodą. Ikimokykliniame amžiuje itin svarbus aukštas emocinio intelekto lavinimas, nes tuo periodu vaikas itin sparčiai formuojasi kaip asmenybė. Dėl to labai svarbu, kad jis gebėtų pažinti save ir suprasti kitą bei taip išvengti socialinės atskirties ar susidūrimo su asmeniniais emocijų iššūkiais, tokiais kaip negebėjimas kontroliuoti savo emocijas, pasitikėjimo savimi stoka, netikslus savęs vertinimas ir kt. Tėvai yra pirmieji emocinio raštingumo mokytojai savo vaikams, dėl to straipsnyje siekiama atskleisti, kokios yra tėvų įsitraukimo į ikimokyklinio amžiaus vaikų emocinio raštingumo ugdymo(si) procesą galimybės.

PAGRINDINIAI ŽODŽIAI: emocinis raštingumas, emocinis intelektas, ikimokyklinis ugdymas, tėvų įsitraukimas, ugdymo(si) procesas.

Išvadas

Temos aktualumas. Emocinis raštingumas yra itin aktuali tema, nes žmonės, pasižymintys aukštu emociniu intelektu geba ne tik gerai pažinti save, bet ir jausti kitų žmonių emocijas, atliepti kitų emocinius poreikius, mažinti tarpusavio konfliktus ir kurti darnius, harmoningus santykius su aplinkiniais (Serrat, 2017). Remiantis R. Lekavičienės ir I. Remeikaitės (2002) temine apžvalga, prieš kiek daugiau nei dvidešimt metų Lietuvoje dar nebuvo įprasta kalbėti apie emocinį intelektą, tačiau atsižvelgiant į naujesnius mokslinius šaltinius – D. Andrijauskaitė (2022), D. Žukauskienė ir R. Nasutavičienė (2022), E. Padaigaitė ir kt. (2022) – emocinio intelekto tema, įtraukiant ir emocinį raštingumą, vis dar išlieka aktuali. G. Zonytės (2019) ir S. Kovienės (2017) atlikta mokslinė analizė ir gauti tyrimų rezultatai parodė, kad tėvų įsitraukimas į ikimokyklinio amžiaus vaikų ugdymo procesą iki šiol yra aktuali tema.

Tyrimo problema: kokios yra tėvų įsitraukimo į ikimokyklinio amžiaus vaikų emocinio raštingumo ugdymo(si) procesą galimybės?

Temos ištirtumas. Pasak D. Žukauskienės ir R. Nasutavičienės (2022), emocinio raštingumo apibrėžimas Lietuvoje nėra itin plačiai vartojamas, nes žmonės paprastai nėra linkę galvoti apie tai, ką ir kodėl jaučia, neturi poreikio tą jausmų įvardyti. Dažniausiai moksliniuose

šaltiniuose nagrinėjama būna emocinio intelekto samprata, kuri glaudžiai siejasi su emocinio raštingumo sąvoka. Ši tema jau daugelį metų yra aktuali. Emocinio intelekto sąvoką nagrinėjo I. Remeikaitė ir R. Lekavičienė (2002), emocinio intelekto ugdymą aptarė D. Andrijauskaitė (2022), o emocinio intelekto ugdymą ikimokykliniame amžiuje analizavo G. Slušnienė ir A. Balčėtienė (2016). G. Zonytė (2019) ir S. Kovienė (2017) tyrinėjo tėvų įsitraukimą į ikimokyklinio amžiaus vaikų ugdymo procesą. Tema buvo plačiai analizuojama ir užsienio šalyse, ją nagrinėjo O. Serrat (2017), V. Aktepe ir M. Gündüz (2022), C. A. Stefan ir I. Danila (2025) ir kt.

Tyrimo objektas: tėvų įsitraukimas į ikimokyklinio amžiaus vaikų emocinio raštingumo ugdymo(si) procesą.

Tyrimo tikslas: išanalizuoti tėvų įsitraukimo į ikimokyklinio amžiaus vaikų emocinio raštingumo ugdymo(si) procesą galimybes.

Tyrimo uždaviniai:

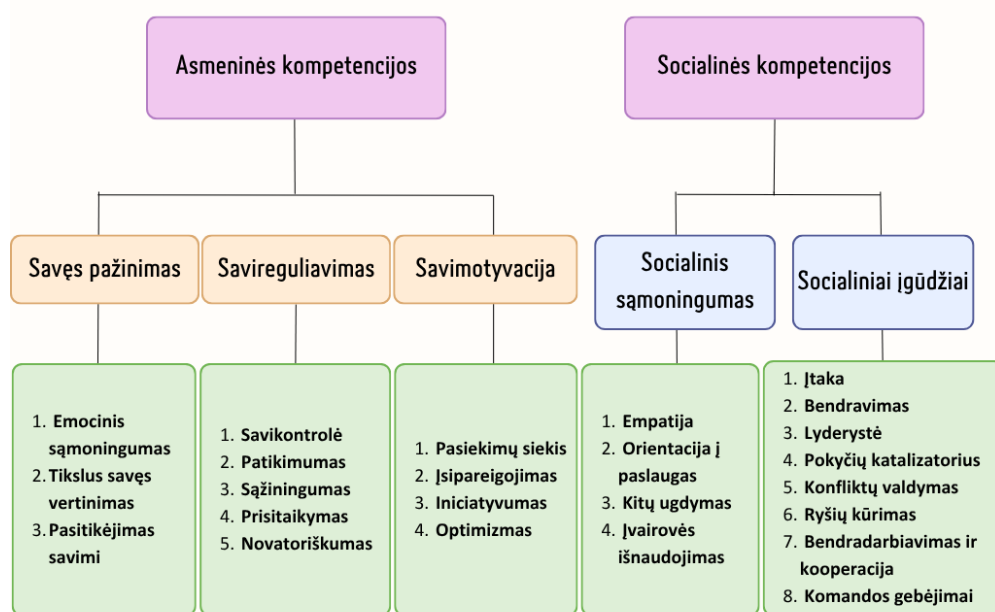
1. Atskleisti emocinio raštingumo sampratą ir jo ugdymo(si) metodus.
2. Išanalizuoti tėvų įsitraukimo į ikimokyklinio amžiaus vaikų emocinio raštingumo ugdymo(si) procesą galimybes.

Tyrimo metodai: mokslinės literatūros analizė.

Teorinė dalis

1. Emocinio raštingumo samprata ir jo ugdymo(si) metodai

Emocinis raštingumas – tai gebėjimas kalbėti apie patiriamus jausmus, konkrečiai įvardijant ar atpažįstant emocijas. Emocinis raštingumas prasideda nuo emocinio intelekto, su kuriuo yra glaudžiai susijęs, nes abi sąvokos yra orientuotos į emocijų supratimą ir atpažinimą. Emocinis intelektas apima asmenines ir socialines kompetencijas (1 pav.) (Serrat, 2017).



1 pav. Emocinio intelekto sritys (Šaltinis: Serrat, 2017, sudaryta autorės)

Pasak O. Serrat (2017), asmeninės kompetencijos yra susijusios su savęs pažinimu, saviregulavimu ir savimotyvacija. Šiai kompetencijų grupei priklauso tokios savybės kaip emocinis sąmoningumas, savikontrolė, pasiekimų siekis ir kt. Socialinės kompetencijos apima socialinį sąmoningumą ir socialinius įgūdžius, šioms kategorijoms būdinga empatija, bendravimas, lyderystė ir t.t. (1 pav.) Aukštą emocinio raštingumo lygį rodo gebėjimas žodžiais apibūdinti patiriamus jausmus ir emocijas ir lengvai apie tai iškomunikuoti kitiems. Emocinis raštingumas laikomas vertybe ir itin svarbiu gyvenimo įgūdžiu, kurį reikalinga ugdyti ugdymo įstaigose. Jei mokytojai mokyklose pasižymi aukštu emociniu raštingumu, jie geba sukurti darnius ir palaikančius santykius su mokiniais, kurti jaukią, saugią klasės aplinką ir padėti mokiniams spręsti konfliktines situacijas pasitelkdami bendradarbiavimo metodą (Alemdar, Anilan, 2020).

Ugdyti emocinį intelektą yra būtina sąlyga emociniam raštingumui gerinti. Į šį procesą paprastai įsitraukia psichologai ir pedagogai, kurie padeda atpažinti emocijas, spręsti problemas, konfliktus bei įveikti sudėtingas stresines situacijas (Andrijauskaitė, 2022). Vienas iš metodų, padedančių ugdyti emocinį raštingumą – integruoti meną į kasdienybę. Remiantis E. Padaigaitės ir kt. (2022) atlikta mokslinių šaltinių analize, galima teigti, kad įsitraukimas į menines veiklas skatina emocinių ir socialinių įgūdžių tobulinimą, o tai – būtina sąlyga, nes norint laisvai kalbėti apie patiriamus jausmus ir emocijas bei suprasti, iš kur jie kyla, pirmiausia reikia juos suprasti ir gebėti atpažinti. Meninės edukacijos neretai būna organizuojamos muziejuose, pasitelkiant specializuotas programas, kuriose dalyvaujantys gali mokytis apie emocijų pažinimą ir valdymą, gerinti bendravimo įgūdžius, savarankiškai priimti sprendimus ir ugdyti savirefleksiją.

Kitas emocinio raštingumo ugdymo metodas – vaikų įtraukimas nuo mažens į vaidybinius žaidimus, kuriuose jie lavina savo vaizduotę ir taip mokosi atpažinti savo jausmus ir juos išreikšti žodžiais. Po vaidybos situacijų paprastai vyksta aptarimas, refleksija, kas padeda vaikams susisteminti informaciją ir geriau suprasti kylančius jausmus, mokėti juos įvardyti. Geram emocijų pažinimo įsisavinimui būtinas tolimesnis bendradarbiavimas su tėvais ir mokytojais, kad plėstųsi emocinio raštingumo žinių bagažas. Tėvų ar mokytojų supratingumas, empatija, dėmesingumas leidžia vaikams saugiai jaustis ir skatina atsiverti, nebijoti kalbėti apie savo jausmus ir patiriamas emocijas (Tandzegolskienė-Bielaglovė ir kt., 2023).

Be to, emocinį raštingumą ugdyti galima įtraukiant jį į ugdymo programas, pamokų ir popamokinių veiklų metu, bei taikant mokymosi strategijas, kurios praturtintų jausmų ir emocijų apibūdinimo žodyną, skatintų kritinį mąstymą, gerintų visapusišką socialinių – emocinių įgūdžių lavinimą (Aktepe, Gündüz, 2022). Čia, pasak M. Alemdar ir H. Anilan (2020), svarbų vaidmenį atlieka mokytojai ir tėvai – mokinių emocinio raštingumo mokymosi rezultatai priklauso ir nuo to, kokio lygio yra ugdytojų emocinio raštingumo žinios. V. Aktepe ir M. Gündüz (2022) akcentuoja,

kad emocinį raštingumą pamokų metu ugdyti galima pasitelkiant smalsumą žadinančius žaidimus, kūrybines – edukacines veiklas, pavyzdžiui, kuriant istorijas, eilėraščius, o vėliau reflektuojant ir aptariant užduočių procesą ir eigą. Viso proceso metu svarbu, kad mokytojas dalintųsi žiniomis apie emocijas ir jausmus, vartotų kuo įvairesnių sąvokų ir akcentuotų, kad svarbu yra išsakyti garsiai tai, ką jaučiame, nepriklausomai nuo to, ar tie jausmai yra pozityvūs ar negatyvūs. Užduočių atlikimo metu mokytojas turėtų mokyti vaikus kontroliuoti savo emocijas tiek laimint, tiek pralaimint ir tuo pačiu pabrėžti, kad visos emocijos yra svarbios ir reikalingos, neigiami jausmai neturėtų būti nuvertinti ar nuneigti. Refleksijoje reikalinga, kad mokiniai įvardytų, kaip jautėsi atlikdami įvairias užduotis, mokytojui užduodant įvairius klausimus su galimybe pafantazuoti, kaip mokiniai jaustųsi, jei rezultatai būtų buvę kitokie. Tokiu būdu plečiamas emocinio raštingumo žodynas (Alemdar, Anilan, 2020 ir Aktepe, Gündüz, 2022).

Apibendrinant galima teigti, kad emocinis raštingumas – tai gebėjimas įvardyti patiriamus jausmus ir emocijas, juos atpažinti bei suprasti. Emocinį raštingumą galima ugdyti pasitelkiant psichologų ar kitų pedagogų pagalbą, per menines veiklas ar specializuotas programas, vaidybinius žaidimus, kuriuose vaikai mokosi žodžiais išreikšti ir įvardyti tai, ką jaučia. Taip pat emocinį raštingumą svarbu įtraukti į ugdymo procesą, kartu su tėvais ir mokytojais skaitant knygas apie emocijas, žaidžiant edukacinius žaidimus, kuriant pasakas ar eiles ir galiausiai reflektuojant apie visas tas patirtis, konkrečiai įvardijant, kaip vaikai, o ir tėvai bei mokytojai jautėsi atlikdami visas tas veiklas ir mokydami.

2. Tėvų įsitraukimo į ikimokyklinio amžiaus vaikų emocinio raštingumo ugdymo(si) procesą galimybės

Ikimokykliniame ugdyme daugiausia dėmesio skiriama vaikų kūrybiškumo, vaizduotės, mąstymo įgūdžiams lavinti ir kur kas mažiau – emociniam intelektui ugdyti (Slušnienė, Balčėtienė, 2016). Tačiau emocinių kompetencijų lavinimas yra ne mažiau svarbus – jis gerina vaikų psichologinę būklę, padeda kurti gerus santykius su aplinkiniais ir prisitaikyti prie supančios aplinkos. Remiantis straipsnyje analizuojamų tyrimų duomenimis, vaikai, pasižymintys geresniu emociniu raštingumu, paprastai yra sėkmingesni, laimingesni, rečiau patiriantys socialinę atskirtį bei lengviau toleruojantys stresą (Padaigaitė, 2022).

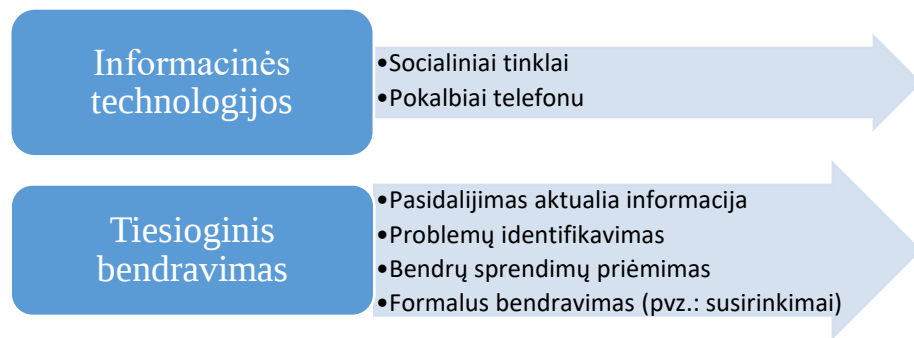
Emocinio raštingumo ugdymui itin svarbus yra tėvų įsitraukimas į mokymosi procesą. Mokykloje esantys pedagogai turi stengtis užtikrinti vaiko gerovę, šviečiant tėvus vaikų auklėjimo klausimais, atsakant tėvams į iškilusius klausimus apie vaiko ugdymą bei įgalinant juos savarankiškai spręsti su vaikais susijusias problemas. Tačiau svarbi yra ir pačių tėvų iniciatyva padėti vaikams atpažinti emocijas ir išmokti jas įvardinti, papasakoti, kaip jie jaučiasi tam tikrose situacijose, kas jiems sukelia sunkumų, nepatogumų ar iššūkių (Barkauskienė, Zacharevičienė, 2019).

Vienas iš būdų, padėsiančių tėvams įsitraukti į ikimokyklinio amžiaus vaikų emocinio raštingumo ugdymo(si) procesą – pasitelkti teigiamo auklėjimo metodą, kuriam būdingas ribų nustatymas, nuoseklumas, pagyrimai. C. A. Stefan ir I. Danila (2025) teigia, kad tyrimų rezultatai patvirtina, jog parama vaikui ir teigiamas dėmesys yra glaudžiai susiję su geriau išsivysčiusiu emociniu raštingumu ir rečiau patiriamais emociniais sunkumais. Tėvai, kurie pasitelkia pozityvų auklėjimą ir yra linkę dažniau pagirti ar kitaip palaikyti savo vaikus, paprastai greičiau suvokia nepatogias vaikų emocijas kaip pagalbos prašymą tų emocijų valdymo procese. Visa tai parodo vaiko emocinio raštingumo nepakankamumą ir paskatina tėvus įsitraukti į jo ugdymo procesą. Pirmasis žingsnis ugdant emocinį vaikų raštingumą – kalbėjimasis. Aptardami patiriamas emocijas, įvardydam jį priežastis tėvai plečia vaikų žodyną ir padeda jiems lengviau įsivaizduoti, kodėl jiems kyla tam tikros emocijos, ir lengviau apibūdinti, tai, ką jaučia ar išgyvena. (Reschke ir kt., 2023).

Tėvams įsitraukti į vaiko emocinio raštingumo ugdymą padeda skatinimas jį kalbėti apie patiriamus jausmus ir emocijas savo pavyzdžiu. Tėvai yra pirmasis vaikų ugdymosi šaltinis, tad mokydami jie natūraliai atkartoja tai, ką mato aplink. Jei vaikas šeimoje jaučiasi mylimas, svarbus, įvertintas, jis taip pat gebės empatiškai komunikuoti su kitais vaikais, todėl tėvų elgesys ir kalbėjimasis su vaikais apie emocijas ir tai, kaip jie jaučiasi tam tikrose situacijose, padeda ugdyti vaikų emocinį raštingumą (Zonytė, 2019). Tėvų reagavimas į tam tikras situacijas palaipsniui ima atsispindėti vaikų elgesyje ateityje, dėl to jų gebėjimas ramiai reaguoti į sudėtingas situacijas moko ir vaikus valdyti savo emocijas bei su jomis tvarkytis (Stefan, Danila, 2025).

Be to, emocinio raštingumo ugdymo procese itin svarbus tėvų noras bendradarbiauti su pedagogais. Bendradarbiavimą paprastai turėtų skatinti pati ugdymo įstaiga, tačiau nemažiau svarbu ir pačių tėvų iniciatyva įsitraukti į vaiko ugdymosi procesą. Pasak D. Bacevičės ir A. Valaitienės (2022) mokslinių šaltinių analizės, į tėvų ir pedagogų bendradarbiavimą įeina individualūs pokalbiai, specialistų apsilankymas šeimos namuose, tėvų įsitraukimas į ugdymo procesą, tėvų lankymasis specializuotose programose, renginiuose ar grupėse. Tėvų dalyvavimas ugdymo įstaigos šventėse, sportiniuose renginiuose ir kitose veiklose taip pat pagerintų vaikų ir tėvų tarpusavio santykius, kas atlieptų vaikų emocinius – socialinius poreikius ir padėtų jiems geriau suprasti ir interpretuoti savo ir kito išgyvenamas patirtis.

S. Kovienė (2017) išskiria dvi esmines tėvų bei tėvų ir pedagogų tarpusavio bendradarbiavimo rūšis: komunikavimas per informacines technologijas ir tiesioginis bendravimas (2 pav.).



2 pav. Tėvų bendradarbiavimo rūšys (Šaltinis: Kovienė, 2017, sudaryta autorės)

Bendradarbiauti vaikų ugdymo tikslais tėvai dažniausiai renka socialinius tinklus dėl patogumo ir laiko stokos, tačiau remiantis Kovienės (2017) tyrimų duomenimis, galima daryti išvadą, kad dalis tėvų savo noru išnaudoja galimybę įsitraukti į vaikų ugdymo procesą, dalyvauja susirinkimuose ar renginiuose, įsitraukia į tėvų savivaldą bei paremia vaikų darželio grupę materialiai naujoms ugdymo priemonėms įsigyti. Emocinio raštingumo ugdymo procese tėvų ir pedagogų bendradarbiavimas padeda lengviau išsiaiškinti vaiko poreikius, įžvelgti asmeninius gebėjimus ir patiriamus sunkumus, kas padėtų sudaryti individualią ugdymo programą. Pasitelkus bendradarbiavimo metodą, kur kas labiau būna atliepiami vaiko poreikiai, dėl to jis patiria mažiau ar visai nepatiria emocinių sunkumų. Bendradarbiavimas suteikia tėvams galimybę ugdyti vaikų emocinį raštingumą sekant pasakas darželio grupėse, savanoriaujant pedagogų organizuojamose veiklose, padedant mokytojams – materialiai ar pasiūlant novatoriškų ugdymo idėjų (Klizaitė, 2018).

Dar vienas būdas tėvams įsitraukti į vaiko emocinio raštingumo ugdymą – pasitelkti veiklas su vaizdinėmis priemonėmis. Jausmų ir emocijų atpažinimas vaizdinėse pateiktyse lemia geresnius vaikų socialinius santykius ir aukštesnį emocinį intelektą. Paveikslėlių ar nuotraukų, kuriose atsispindi žmonių emocijos per veido išraiškas, rodymas ir analizavimas kartu su vaiku, gali padėti jam įsisavinti daugiau žodžių, padėsiančių apibūdinti užfiksuotas emocijas ir vėliau pritaikyti juos savo patiriamoms emocijoms įvardyti (Negrao ir kt., 2021).

Apibendrinant galima teigti, kad tėvų įsitraukimas yra svarbi sąlyga sklandesniam vaikų emocinio raštingumo ugdymuisi. Atpažinti nepakankamą vaikų emocinio raštingumo lygį tėvams gali padėti pozityvus (teigiamas) tėvystės auklėjimo metodas, nepamirštant pagirti vaiko, bet ir nustatant tam tikras ribas. Tėvų galimybės įsitraukti į ikimokyklinio amžiaus vaikų emocinio raštingumo ugdymo procesą gali būti tokios: skatinti vaikus kalbėtis apie emocijas per savo pavyzdį – reaguojant į įvairias situacijas; bendradarbiauti su darželio pedagogais, kurie paprastai yra suinteresuoti į tėvų įsitraukimą vaikų ugdymo etapuose; pasitelkti veiklas su vaizdinėmis priemonėmis, kurios vaikams padėtų lengviau įsisavinti informaciją ir praplėsti žodyną patiriamiems jausmams ir emocijoms apibūdinti.

Išvados

1. Emocinis raštingumas apima asmenines ir socialines kompetencijas, padedančias atpažinti, suprasti bei įvardyti patiriamas savo ir kitų žmonių emocijas. Emociškai raštingas asmuo siekia savęs pažinimo, savireguliacijos, savimotyvacijos, socialinio sąmoningumo bei socialinių įgūdžių gerinimo. **Emocinio raštingumo ugdymo(si) metodai:** 1) su pedagogų ar psichologų pagalba emocinį raštingumą galima ugdyti vaidybinių žaidimų metu, kuomet vaikai mokosi emocijas išreikšti žodžiais; 2) pasitelkiant tai temai pritaikytas menines, edukacines veiklas – kuriant pasakas, eilėraščius apie emocijas, jas įvardijant ir paaiškinant, iš kur jos kyla, galima praplėsti žinias apie emocijas ir jų valdymą; 3) su mokytojais ar tėvais kartu skaitant knygas apie emocijas, bandant iš paveikslėlių jas atpažinti, įvardyti kuo daugiau sinonimų ir taip gerinti emocinio raštingumo lygį; 4) emocinį raštingumą įtraukiant į ugdymo(si) procesą, pavyzdžiui, pamokų ar popamokinių veiklų pabaigoje reflektuojant – kokias emocijas ir kodėl vaikas patyrė atlikdamas užduotis.

2. Tėvų įsitraukimo į ikimokyklinio amžiaus vaikų emocinio raštingumo ugdymo(si) procesą galimybės:

✓ savo pavyzdžiu skatinti vaiką drąsiai kalbėtis apie patiriamus jausmus ir išgyvenamas emocijas, tokiu būdu leidžiant vaikui praplėsti žinias, ir gebėti pačiam aiškiai įvardyti emocijas, jas apibūdinti ir atpažinti. Kalbėtis su vaiku apie pačių patiriamas emocijas, taip sukuriant saugią aplinką namuose, kur vaikui būtų jauku dalintis savo patirtimis. Tai daro įtaką geresniam emocinio raštingumo ugdymuisi.

✓ geresnį ikimokyklinio amžiaus emocinį raštingumą lemia ir tėvų gebėjimas bendradarbiauti su pedagogais. Tai galima padaryti per individualius pokalbius, tėvų įsitraukimą į vaikų ugdymosi procesą, tėvų dalyvavimą darželio organizuojamose veiklose: susirinkimuose, renginiuose, sportinėse varžybose.

✓ naudoti vaizdines priemones namuose – knygas, plakatus su paveikslėliais, kad vaikui lengviau būtų įsisavinti informaciją ir prireikus pažvelgti ir prisiminti, kokiais žodžiais kartu su tėvais jie prieš tai mokėsi apibūdinti matomas emocijas.

Literatūra

- Aktepe, V., Gündüz, M. 2022. Emotional Literacy Skills and Educational Activities in Affective Education Process, *Erciyes Akademi*. <https://doi.org/10.48070/erciyesakademi.1106916>
- Alemdar, M., Anılan, H. 2020. The Development and Validation of the Emotional Literacy Skills Scale, *International Journal of Contemporary Educational Research*. https://www.researchgate.net/publication/348008133_The_Development_and_Validation_of_the_Emotional_Literacy_Skills_Scale
- Andrijauskaitė, D. 2022. Emocinio intelekto ugdymas, *Slauga. Mokslas ir praktika*, 2022. <https://www.zurnalai.vu.lt/slauga/lt/article/view/29430/28470>

- Bacevičė, D., Valaitienė, A. 2022. Mokytojų ir tėvų bendradarbiavimas ugdant elgesio sunkumų turinčius vaikus: pedagogų požiūriu, *STUDIJOS – VERSLAS – VISUOMENĖ: DABARTIS IR ATEITIS ĮŽVALGOS*.
https://www.researchgate.net/publication/366526226_MOKYTOJU_IR_TEVU_BENDRADARBIAVIMAS_UGDANT_ELGESIO_SUNKUMU_TURINCIUS_VAIKUS_PEDAGOGU_POZIURIU
- Barkauskienė, R., Zacharevičienė, A. 2019. Darbas su vaikais, turinčiais elgesio ir emocinių sunkumų bei sutrikimų, *Metodinė priemonė socialiniams pedagogams*. <https://pktc.lt/metodine-informacija/metodine-medziaga/darbas-su-vaikais-turinciais-elgesio-ir-emociniu-sunkumu-bei-sutrikimu-2019>
- Klizaitė, J. 2018. Bendradarbiavimas su tėvais ir jų įtraukimas į ugdymo procesą ikimokyklinio ugdymo įstaigoje, *STUDIJOS – VERSLAS – VISUOMENĖ*. <https://www.lituanistika.lt/content/104014>
- Kovienė, S. 2017. Tėvų įsitraukimas į ikimokyklinės ugdymo įstaigos veiklą: tėvų nuomonė, *Švietimas: Politika, Vadyba, Kokybė*. <https://www.lituanistika.lt/content/71493>
- Negrao, J. G., Caldas Osorio, A. A. ir kt. 2021. The Child Emotion Facial Expression Set: A Database for Emotion Recognition in Children, *Human Development Psychology*. <https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2021.666245/full>
- Padaigaitė, E., Vaicenavičiūtė, L., Kavaliauskaitė, D., Radvytė, E. 2022. Emocinio raštingumo gerinimas per meno intervencijas, *MO muziejaus ir „Integruotų neuromokslių asociacijos“ tyrimo rezultatai*. <https://mo.lt/tinklarastis/irasai/emocinio-rastingumo-tyrimas/>
- Remeikaitė, I., Lekavičienė, R. 2002. Emocinis intelektas ir jo vertinimo problema, *PSICHOLOGIJA*. <https://www.zurnalai.vu.lt/psichologija/lt/article/view/4397/6626>
- Reschke, P., Porter, C. L., Brown, M. 2023. Links between parent–child conversations about emotions and changes in children's emotion knowledge across early childhood, *Child Development*. <https://www.researchgate.net/publication/372193874>
- Serrat, O. 2017. Understanding and Developing Emotional Intelligence, *Knowledge Solutions*. https://www.researchgate.net/publication/318018981_Understanding_and_Developing_Emotional_Intelligence
- Slušnienė, G., Balčėtienė, A. 2016. Emocinio intelekto ugdymas ikimokykliniame amžiuje, *MOKSLO TAIKOMIEJI TYRIMAI LIETUVOS KOLEGIJOSE*. <https://ojs.kaunokolegija.lt/index.php/mttlk/article/view/127>
- Stefan, C. A., Danila, I. 2025. Pathways from parenting emotion regulation, emotion socialization and parenting practices to preschoolers' emotion regulation, *Early Childhood Research Quarterly*. <https://www.researchgate.net/publication/391254063>
- Tandzegolskienė-Bielaglovė, I., Čiučiulkienė, N., Garbaravičienė, J. 2023. Integrated literacy methods for the development of social-emotional skills: pre-school group context, *SOCIETY INTEGRATION EDUCATION: Proceedings of the International Scientific Conference*. https://www.researchgate.net/publication/372093870_INTEGRATED_LITERACY_METHODS_FOR_THE_DEVELOPMENT_OF_SOCIAL_-_EMOTIONAL_SKILLS_PRE-SCHOOL_GROUP_CONTEXT
- Zonytė, G. 2019. Tėvų įsitraukimas į ugdymo procesą tenkinant ikimokyklinio amžiaus vaikų specialiuosius ugdymosi poreikius, *Verslas, technologijos, biomedicina: inovacijų įžvalgos: respublikinė mokslinė-praktinė studentų konferencija: straipsnių rinkinys*. <https://vb.kvk.lt/object/elaba:40285053/index.html>
- Žukauskienė, D., Nasutavičienė, R., Sakyti gyvenimui „Taip“, *Slauga. Mokslas ir praktika*, 2022. <https://www.zurnalai.vu.lt/slauga/lt/article/view/27890/27145>

SOCIALINIO PEDAGOGO VAIDMUO TEIKIANT PAGALBĄ VAIKUI: TEORINIS ASPEKTAS

Justina Jakubauskienė

Klaipėdos universitetas

Anotacija

Straipsnis atskleidžia socialinio pedagogo vaidmenį teikiant pagalbą vaikui. Jame siekiama atskleisti socialinio pedagogo vaidmenį, funkcijas ir atsakomybes, kurios yra orientuotos į vaiko gerovės užtikrinimą mokykloje. Analizuojami svarbiausi pagalbos vaikui teoriniai modeliai (pagalbos ir intervencijos, tarpininkavimo ir bendradarbiavimo, edukacinės aplinkos gerinimo), kurie pabrėžia prevencijos svarbą. Straipsnyje nagrinėjamas socialinio pedagogo gebėjimas identifikuoti socialinės rizikos veiksnius, pagrindinį dėmesį skiriant pozityvios, saugios bei įtraukiančios aplinkos kūrimui mokykloje bei teikiant pagalbą vaikui.

PAGRINDINIAI ŽODŽIAI: socialinis pedagogas, socialinio pedagogo vaidmuo, pagalbos vaikui teoriniai modeliai.

Įvadas

Temos aktualumas. Atsižvelgiant į *Socialinės pedagoginės pagalbos teikimo vaikui ir mokiniui tvarkos aprašą* (2016), yra svarbu socialiniam pedagogui atkreipti dėmesį, kad vaiko gerovė ir visapusiškas jo vystymasis, teikiama pagalba yra vienas pagrindinių bendrojo ugdymo mokyklos ir šiuolaikinės visuomenės prioritetų. Mokykloje socialinis pedagogas atlieka esminį vaidmenį tarp vaiko, šeimos ir mokyklos bendruomenės. Socialinis pedagogas padeda suprasti vaiko elgesio, socializacijos ir sėkmingos integracijos mechanizmus bei parinkti efektyviausius pagalbos metodus (Braslauskienė ir kt., 2023).

Siekiant užtikrinti vaiko gerovę ir išvengti akademinių ir socialinių problemų, socialinės ir pedagoginės pagalbos mokykloje tikslas yra spręsti įvairias mokinių problemas (Burvytė, 2013). Norint užtikrinti efektyvią socialinę pedagoginę pagalbą, svarbus tampa socialinių pedagogų, mokytojų, švietimo pagalbos specialistų, tėvų bendradarbiavimas. Remiantis *Lietuvos pažangos strategija Lietuva 2030* (2012), visuomenė turi susitelkti bendram tikslui ir tapti veiklia, solidaria, nuolat besimokančia, siekiančia išsikeltų tikslų bendruomene. Tarpusavio bendradarbiavimas ugdo pagalbos svarbos supratimą, sudaro sąlygas tobulėti asmeniniams bei socialiniams ir emociniams įgūdžiams, lemia ne tik konkretaus vaiko ugdymosi rezultatus, bet ir visos ugdymo įstaigos veiklos sėkmę (Širiakovienė, Gustaitienė, 2020).

Teikiant pagalbą vaikams mokykloje svarbu, kad socialinis pedagogas padėtų ugdytiniams įveikti įvairias akademines, socialines pedagogines, psichologines problemas ir kt. Pagalbos

teikimas yra neatsiejama kiekvieno socialinio pedagogo profesinės veiklos dalis (Hosokawa, Matsumoto, Nishida, et al., 2024). Pagalbos procesas reikalauja iš socialinio pedagogo: empatijos, atsidavimo, atsakomybės ir pareigų pasidalijimo (Khumalo, Ngcobo & Sithole, 2025).

Temos ištirtumas. Lietuvos mokslininkai Barkauskienė, Zacharevičiūtė (2019), Čižikienė ir Virbalienė (2016) analizavo socialinės pedagoginės pagalbos teikimo principus. A. Januškevičiūtė (2015), I. Gustaitienė, A. Širiakovienė (2020), J. Kazlauskienė (2022), S. Ališauskienė, L. Miltenienė (2004), S. Burvytė (2013) tyrinėjo socialinės pedagoginės pagalbos poreikį specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems vaikams. Švietimo pagalbos specialistų bendradarbiavimą su socialiniu pedagogu bei paslaugų teikimą SUP vaikams nagrinėjo mokslininkai T. Jokubaitienė, T. Ališauskas (2019), G. Ramanavičienė (2019), J. Murray (2015). R. Braslauskaitė (2022, 2023), A. Augustinienė (2021), M. Kontautaitė (2021), K. Ramanauskienė, E. Turauskienė, R. Braslauskienė (2020) atskleidė sėkmingo įtraukiojo ugdymo strategijas, kurios leidžia socialiniams pedagogams ir kitiems specialistams kurti visiems vaikams palankias sąlygas ir galimybes siekiant sėkmingų mokymosi rezultatų. G. Šmitienė (2019), I. Klanienė (2023, 2024) analizavo įtraukties politiką, inkliuzijos reikšmingumą socialinio pedagogo veikloje, teikiant pagalbą vaikams.

Užsienio šalių mokslininkai Hosokawa, Matsumoto, Nishida (2024), Johnson, (2020), Khumalo, Ngcobo & Sithole, (2025), C. A Taylor (2023), T. Martins, K. Cammuso (2016), Martínez ir kt. (2020), Wu, J. (2017) atliko teorinius ir empirinius tyrimus socialinių pedagogų, mokytojų ir tėvų socialinės pedagoginės pagalbos tema. Mokslininkai pabrėžė, jog tarp socialinių pedagogų, tėvų, mokytojų bei mokyklos bendruomenės narių turi vykti pastovus bendradarbiavimas, teikiant pagalbą vaikui. Nuo sėkmingo bendradarbiavimo, teikiamos pagalbos vaikui, priklauso vaikų ugdymo rezultatai (Johnson, 2020).

Tyrimo probleminis klausimas: koks socialinio pedagogo vaidmuo teikiant pagalbą vaikui?

Tyrimo tikslas: teoriniu aspektu atskleisti socialinio pedagogo vaidmenį teikiant pagalbą vaikui.

Tyrimo uždaviniai:

1. Atskleisti socialinio pedagogo funkcijas ir vaidmenis.
2. Išanalizuoti pagalbos teikimo vaikui teorinius modelius.

Tyrimo metodai: mokslinės literatūros ir dokumentų analizė, lyginimas, apibendrinimas ir sisteminimas.

Teorinė dalis

1. Socialinio pedagogo funkcijos ir vaidmenys

Remiantis *Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo įstatymu* (2016), socialiniai pedagogai privalo padėti vaikams įgyvendinti jo teisę mokytis, stiprinti vaikų ir besimokančiųjų socialines ir emocines kompetencijas bei skatinti saugią mokymosi aplinką, atitinkančią vaikų ir mokinių mokymosi gebėjimus ir poreikius. Socialiniai pedagogai padeda vaikams adaptuotis mokykloje, teikia būtinas socialinio ugdymo paslaugas, įgyvendina prevencines programas, aiškinasi mokyklos nelankymo priežastis, analizuoja mokinių mokymosi motyvaciją, individualiai dirba su mokiniais, tėvais ir kitais šeimos nariais, stebi mokinių elgesį tam tikrose situacijose ar kitomis aplinkybėmis.

V. Čižikienė, R. Virbalienė (2016) teigia, kad labai svarbus socialinio pedagogo vaidmuo yra aktyvinti socialinę ir prevencinę darbą ugdymo įstaigose, spręsti problemas, organizuoti darbą grupėse mokinių, kuriems skirta socialinio pedagogo pagalba. Taigi, vienas iš svarbiausių socialinio pedagogo darbų yra teikti pagalbą vaikui, kad padėtų jam veiksmingiau integruotis į mokyklos bendruomenę bei visuomenę.

Socialinis pedagogas – „vienas iš pagrindinių socialinės pedagoginės pagalbos teikimo ir įgyvendinimo vykdytojų švietimo įstaigoje“ (Kvieskienė, 2015, p. 19). Mokslininkė teigia, kad mokyklose teikiama efektyvi socialinė pedagoginė pagalba gali padėti vaikui įveikti įvairias tiek akademines, tiek ir neakademines problemas.. Siekiant užtikrinti vaiko gerovę ir išvengti akademinių ir socialinių problemų, pačiu svarbiausiu aspektu tampa ne tik socialinio pedagogo pagalba vaikui, darbas su ugdytiniu, bet ir jų darbas su vaiko šeima (Kesylė, Šmitienė, 2020).

Socialinio pedagogo veiklos objektas – vaiko ir aplinkos sąveika bei jos kūrimas, sprendžiant įvairias problemas. Kaip teigia I. Klanienė (2022), socialinio pedagogo veikla orientuota į svarbias vaiko socializacijos problemas, siekiant sukurti tinkamas sąlygas ugdymo įstaigoje.

Remiantis *Socialinio pedagogo kvalifikaciniais reikalavimais* (2016) ir *Socialinio pedagogo pareigine instrukcija* (2016), socialinis pedagogas turi dalyvauti sprendžiant krizinius atvejus mokykloje, ugdymo ir socialinių įgūdžių problemas, inicijuoti ir įgyvendinti prevencines veiklas bei socialinio ugdymo projektus, ugdant vaikų ir mokinių gyvenimo įgūdžius, įgyvendinti vaiko ir mokinio teisę į mokslą, užtikrinti jo saugumą mokykloje bei sudaryti prielaidas pozityviai vaiko ir mokinio socializacijai ir pilietinei brandai.

Šiandieninėje visuomenėje socialinis pedagogas atstovauja vaikui ir jo šeimai, padėdamas tėvams įsitraukti į vaiko ugdymo procesą, aktyviai domisi mokinio gyvenimu mokykloje, atlieka pagrindinį vaidmenį teikiant socialinę pedagoginę (kompleksinę) pagalbą vaikui ir jo tėvams bei pedagogams, siekiant sudaryti optimalias vaikų ugdymosi sąlygas ir spręsti problemas. Pasak R. Barkauskienės ir A. Zacharevičienės (2015, p. 38) socialinis pedagogas - „tai vaiko problemų

situacijos tyrėjas, analizuojantis mokinio socialinę aplinką, besidomintis jo šeima, draugais, laisvalaikiu, mėgstama veikla ir pan.“ Socialinis pedagogas išsiaiškina socialinio pobūdžio veiksnius, lemiančius vaikų elgesį įvairiose situacijose. Socialinio pedagogo veikla, įgyvendinama laikantis socialinio ugdymo funkcijų, kurios apima socialinį vaiko asmenybės formavimą bei pagalbą jam prisitaikant socialinėje aplinkoje.

Atlikdamas pagalbos teikimo būdus socialinis pedagogas bendradarbiauja su mokiniais, jų grupėmis, tėvais, klasių auklėtojais, mokytojais, mokyklų vadovais, vaikų socialinių tarnybų darbuotojais, teritorinės bendruomenės veikėjais, psichologais, logopedais ir kt. (Baraldnes, Vaškienė, 2014). Atsižvelgiant į teisės aktų reikalavimus, socialinis pedagogas, dirbdamas ugdymo įstaigose, turi siekti vaiko gerovės bei stengtis sudaryti palankesnes sąlygas ugdytis ugdytiniui. Siekiant sukurti gerą psichologinį klimatą mokykloje, taip pat svarbu yra palaikyti glaudų bendradarbiavimą su vaiko tėvais/globėjais, specialistais bei mokyklos bendruomene, taip siekiant efektyviau spręsti vaiko problemas ir užtikrinti jo poreikių patenkinimą (Merfeldaitė, 2009).

Socialinis pedagogas mokykloje yra labai svarbus žmogus, padedantis vaikams jaustis saugiai. Jo pagrindinis tikslas yra užtikrinti, kad kiekvienas mokinys galėtų sėkmingai mokytis ir tobulėti nepaisant sunkumų, su kuriais susiduria šeimoje, bendraamžių grupėje ar mokymosi procese. Todėl socialinis pedagogas teikia pagalbą vaikams, kuriems reikia emocinės paramos, patarimo ar pagalbos sprendžiant konfliktus (Khumalo, Ngcobo & Sithole, 2025). Socialinis pedagogas prisideda prie saugios ir draugiškos mokyklos aplinkos kūrimo, kurioje kiekvienas vaikas gali augti, mokytis ir jaustis svarbus (Johnson, 2020).

Socialinis pedagogas mokykloje atlieka svarbų vaidmenį užtikrinant, kad kiekvienas mokinys gautų reikiamą socialinę, emocinę ir psichologinę pagalbą. Jo veikla orientuota į vaiko gerovę, saugią ugdymosi aplinką ir visapusišką asmenybės ugdymą. Jis yra tarpininkas tarp mokinio, mokytojų, tėvų ir kitų specialistų, siekdamas užtikrinti efektyvų bendradarbiavimą ir pagalbos teikimą. Socialinis pedagogas padeda vaikui jaustis suprastam, išgirstam ir saugiam mokykloje.

2. Pagalbos teikimo vaikui teoriniai modeliai

Pagal *Mokyklos socialinio pedagogo pavyzdinį pareigybės aprašą* (2016), socialinis pedagogas atsako už kokybišką savo funkcijų vykdymą, korektišką gautų duomenų panaudojimą ir informacijos konfidencialumą, vaikų ir mokinių saugumą teikiant socialinę pedagoginę pagalbą, kurios funkcijos yra:

- ✓ *įvertinti* pagalbos vaikui ir mokiniui poreikius;
- ✓ *konsultuoti* mokinius, tėvus (globėjus, rūpintojus), mokyklos bendruomenę socialinės pedagoginės pagalbos klausimais;
- ✓ *spręsti* ugdymo ir socialinių įgūdžių problemas mokykloje;

- ✓ *bendradarbiauti* su kitais švietimo specialistais, bendruomene, numatant pagalbos teikimo mokiniui būdus;
- ✓ *šviesti* mokyklos bendruomenę pozityvios socializacijos klausimais, pagalbos teikimo galimybėmis, kitais socialiniais reiškiniais;
- ✓ *inicijuoti* ir *įgyvendinti* prevencines veiklas; Socialinis pedagogas atsako už kokybišką savo darbo vykdymą, informacijos konfidencialumą, mokinių saugumą teikiant socialinę pedagoginę pagalbą;
- ✓ *kaupiti, rinkti, tvarkyti* ir *analizuoti* informaciją mokinių problemoms spręsti.

Socialinio pedagogo vaidmuo – padėti mokiniams kritiškai analizuoti savo problemas, apmąstyti individualių problemų socialines priežastis ir ieškoti sėkmingo kasdienio ugdymo(si) galimybių. Todėl, socialinis pedagogas atlieka svarbų vaidmenį vaiko raidos procese, teikiant jam visokeriopą pagalbą, taikant tam tikrus *pagalbos teorinius* modelius (Martínez ir kt., 2020). (1 pav.)



1 pav. Teoriniai pagalbos teikimo vaikui modeliai (sudaryta autorės, remiantis Martínez ir kt., 2020)

1. Pagalbos ir intervencijos modelis.

Šis modelis sutelkia dėmesį į **prevencinę ir korekcinę veiklą**. Socialinis pedagogas išsiaiškina vaikus, kurie susiduria su mokymosi, elgesio, socialinėmis ar emocinėmis problemomis ir taiko individualizuotas intervencijos programas (Martínez ir kt., 2020). Tai apima socialinių įgūdžių ugdymą, konsultavimą, tarpininkavimą konfliktuose ir nukreipimą į (specializuotą) pagalbą.

2. Tarpininkavimo ir bendradarbiavimo modelis.

Socialinis pedagogas veikia kaip **mediatorius** tarp vaiko, šeimos, mokyklos personalo (mokytojų, administracijos) ir išorinių institucijų (socialinių darbuotojų, psichologų, policijos) (Martínez ir kt., 2020). Pagrindinė užduotis – užtikrinti nuoseklią ir koordinuotą pagalbos teikimo sistemą.

3. Edukacinės aplinkos gerinimo modelis.

Socialinis pedagogas teoriniu lygmeniu yra atsakingas už palankios socialinės-psichologinės atmosferos kūrimą, kuri skatina vaiko socialinę ir emocinę raidą (Martínez ir kt., 2020). Tai apima patyčių prevencijos programų inicijavimą, klasės mikroklimato analizę ir bendrų prevencinių projektų įgyvendinimą.

Pateiktieji pagalbos teoriniai modeliai pabrėžia kompleksiską ir daugialypį požiūrį į vaiko gerovės užtikrinimą. Šių modelių taikymo tikslas yra teikti greitą, individualizuotą ir tikslingą pagalbą, siekiant užkirsti kelią neigiamoms pasekmėms. Socialinis pedagogas veikia kaip tarpininkas tarp vaiko/šeimos ir įvairių institucijų (mokyklos, socialinių tarnybų, sveikatos priežiūros). Pagrindinį dėmesį skiria pozityvios, saugios bei įtraukiančios aplinkos kūrimui. Pasak, Gudžinskienės (2015), socialinių pedagogų svarbiausias uždavinys yra teikti reikalingą pagalbą vaikui. Taikant tinkamus metodus, siekiama sudaryti sąlygas kokybiškam ugdymuisi, socializacijai, kurti įtraukiasias veiklas, gerinti vaiko pasitikėjimą savimi, bendradarbiauti su mokytojais, klasės vadovais bei tėvais (globėjais). Socialinio pedagogo vaidmuo yra esminis, nes jis pabrėžia visuminį požiūrį į vaiką. Teikdamas pagalbą, socialinis pedagogas ne tik sprendžia momentines vaiko problemas, bet ir padeda jam tapti sėkmingu, atsakingu ir integruotu visuomenės nariu (Braslauskienė ir kt., 2023).

Apibendrinant galima teigti, kad pagalbos teikimas vaikui yra viena iš svarbiausių socialinio pedagogo veiklos sričių. Ši pagalba grindžiama įvairiais teoriniais modeliais, kurie padeda suprasti vaiko poreikius, elgesį ir socialinę aplinką. Socialinis pedagogas, remdamasis šiais modeliais, siekia užtikrinti visapusišką vaiko gerovę, emocinį saugumą ir sėkmingą ugdymosi procesą. Socialinio pedagogo vaidmuo pagalbos procese yra svarbus, nes jis teikia individualią ir grupinę pagalbą, inicijuoja prevencines programas bei bendradarbiauja su kitais specialistais.

Išvados

1. Teorinė literatūros analizė atskleidė, kad socialinio pedagogo pagalba vaikui yra kompleksinė ir neapsiriboja vien tik problemų sprendimu. Ji apima tris esmines sritis: prevenciją (aplinkos gerinimas), intervenciją (tiesioginė pagalba) ir tarpininkavimą (ryšių koordinavimas).
2. Socialinis pedagogas, teikdamas pagalbą vaikui, remiasi pagrindiniais pagalbos teoriniais modeliais: pagalbos ar intervencijos, tarpininkavimo ir bendradarbiavimo bei edukacinės aplinkos gerinimo modeliais. Šie modeliai suteikia galimybę, teikiant pagalbą vaikui, atsižvelgti į jo individualius poreikius, organizuoti jam pagalbos procesą sistemiškai ir, kad vaiko gerovė būtų palaikoma tiek asmeniniame, tiek ugdymo aplinkos lygmenyje.

Literatūra

- Barkauskienė, R., Zacharevičienė, A. (2019). Darbas su vaikais, turinčiais elgesio ir emocinių sunkumų bei sutrikimų. Vilnius. <https://sctelsiai.lt/ppt/darbassuvaikais.pdf>
- Baraldsnes, D., Vaškienė, A. (2014). Socialinio pedagogo iššūkiai organizuojant ir teikiant socialinę-pedagoginę pagalbą mokiniams mokykloje. *Tiltai*, 62(1), 199-210. <https://etalpykla.lituanistika.lt/fedora/objects/LT-LDB-0001:J.04~2013~1368645268262/datastreams/DS.002.0.01.ARTIC/content>

- Braslauskaitė, R. (2023). Vaikų, turinčių autizmo spektro sutrikimą, adaptacija ikimokyklinio ugdymo įstaigoje: tėvų ir pedagogų bendradarbiavimo aspektas. *Magistrų mokslinė konferencija „Šeimos fenomeno kontekstai pedagogikoje“*. Mokslinių straipsnių rinkinys. Klaipėda: Klaipėdos universitetas, p. 17-23. https://shmf.ku.lt/uploads/documents/files/Magistr_konferencija_2023_leidiny.pdf
- Braslauskienė, R., Tolutienė, G., Jacynė, R. (2023). *Socialinė pedagoginė pagalba jaunesniojo mokyklinio amžiaus vaikams, patyrusiems tėvų skyrybas: socialinių pedagogų požiūris*. file:///C:/Users/linaf/OneDrive/Desktop/4693-Article%20Text-19440-1-10-20230803.pdf
- Braslauskienė, R., Klanienė, I., Lengvinas, D., (2022). *The Need to Improve Social Emotional Competences in the Training of Future Teachers: Students' Attitudes*. <https://journals.ru.lv/index.php/SIE/article/view/6842/5669>
- Burvytė, S., Ralys, K. ir Ilgūnienė, R. (2012). Ugdymo šiuolaikinėje šeimoje konceptas. *Mokslo studija*. Vilnius: Edukologija.
- Epstein, L. R. (2018). School, family, and community partnerships. Preparing educators and improving schools. *Westview Press*.
- Čižikienė J., Virbalienė R.. (2016). Social pedagogical assistance at school: performance analysis. Social, integration, education, p. 271-281. <https://journals.ru.lv/index.php/SIE/article/view/1457/1818>
- Gudžinskienė, V., (2013). Jaunimo socialinės sveikatos ugdymas. Monografija. Vilnius: Mykolo Romerio universitetas. <https://cris.mruni.eu/server/api/core/bitstreams/4da0e908-049d-408ba904bd70e4f27e60/content>
- Hosokawa, R., Matsumoto, Y., Nishida, C. et al. (2024). Enhancing social-emotional skills in early childhood: intervention study on the effectiveness of social and emotional learning. *BMC Psychol* 12, 761. <https://bmcpyschology.biomedcentral.com/articles/10.1186/s40359-024-02280-w>
- Johnson, C. (2020). The role of digital communication in parent-teacher relationships in early childhood settings. *Early Child Development and Care*, 190(7-8), 1174-1186. <https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1498450>
- Gustaitienė, I., Širiakovienė, A., (2020). *Priešmokyklinio ugdymo pedagogų ir tėvų bendravimas ir bendradarbiavimas (Kauno miesto atvejis)*. Jaunųjų mokslininkų darbai 50, no. 1: 6–12. <http://dx.doi.org/10.21277/jmd.v50i1.283>
- Khumalo, G., Ngcobo, N., & Sithole, M. S. (2025). Supporting Children and Their Families in Gauteng Public Schools: The Roles of School Social Workers. *Social Sciences*, 14 (7), 407. <https://doi.org/10.3390/socsci14070407>
- Kesylė K., Šmitienė G. (2020). *Pedagogų požiūris į socialinės pedagoginės pagalbos organizavimą mokykloje*. Klaipėda: Klaipėdos valstybinė kolegija, p. 67-79. <https://vb.ku.lt/object/elaba:76690048/>
- Klanienė, I., Braslauskienė, R. ir Budreikaitė, A. (2021). Developing the competences of primary school teachers through inclusive education. *13th International Conference on Education and New Learning Technologies*, July 5th-6th, p. 6556-6564. <https://library.iated.org/view/BRASLAUSKIENE2021DEV>
- Kvieskienė, G. (2015). *Sumanioji edukacija- socialinėms industrijoms*. Prieiga internete: https://www.researchgate.net/publication/306272116_Smart_Education_for_Social_Industries
- Lietuvos pažangos strategija 2030*. (2012). Nr. XI-2015. Vilnius: Lietuvos Respublikos Seimas. https://eseimas.lrs.lt/rs/lasupplement/TAP/TAIS.423800/45a6c4cce8a3835f3c3f3b4625587aff/format/ISO_PDF/
- Socialinės pedagoginės pagalbos teikimo vaikams ir mokiniams tvarkos aprašas* (2016). 2016 m. lapkričio 2 d. Nr. V-950 Vilnius. <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/06ad87e0a20911e68987e8320e9a5185/asr>
- Lietuvos Respublikos švietimo įstatymo pakeitimo įstatymas* (2011). 2011 m. kovo 17 d., Nr. XI-1281 Lietuvos Respublikos švietimo įstatymas (2025). <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/TAIS.395105>

- Martínez, Y. M., López, C. M., Torrego Seijo, J. C. (2020). *Teacher education in cooperative learning and its influence on inclusive education. Improving Schools*. Routledge 21(4), 312–316. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1365480220929440>
- Merfeldaitė, O. (2007). Socialinės pedagoginės pagalbos efektyvumas mokykloje: klasės auklėtojų požiūris. *Socialinis ugdymas*. 3 (14) 8-18. <https://etalpykla.lituanistika.lt/fedora/objects/LT-LDB-0001:J.04~2007~1367164197420/datastreams/DS.002.0.01.ARTIC/content>
- Wu, J. (2017). Social Work Intervention in the Education of Special Children. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research* 156, 343–345. <https://www.atlantispress.com/article/25888859.pdf>

SOCIALINIO PEDAGOGO IR ŠEIMOS BENDRADARBIAVIMAS TEIKIANT PAGALBĄ VAIKAMS, TURINTIEMS ELGESIO IR (AR) EMOCIJŲ SUTRIKIMŲ

Rasvyda Kasiliauskienė

Klaipėdos universitetas

Anotacija

Straipsnyje analizuojamas socialinio pedagogo ir šeimos bendradarbiavimo galimybės, teikiant pagalbą vaikams, turintiems elgesio ir (ar) emocijų sutrikimų. Aptariama kaip kompleksiškas specialistų darbas padeda spręsti vaikų psichosocialinius sunkumus, užtikrina jų sėkmingą ugdymą ir socialinę adaptaciją. Socialinis pedagogas veikia kaip tarpininkas tarp mokyklos ir šeimos, atstovaudamas vaiko interesus, analizuodamas jo socialinę aplinką bei koordinuodamas pagalbos procesus. Straipsnyje pateikiamos bendradarbiavimo formos, aptiriamos praktinės pagalbos galimybės, kurios padeda kurti saugią ir palaikančią aplinką vaikui. Tyrimai rodo, kad socialinio pedagogo ankstyva pagalba vaikams, turintiems elgesio ir (ar) emocijų sutrikimus, gali padėti mokiniui mokytis naujų elgesio būdų, suprasti savo elgesį bei emocijas.

PAGRINDINIAI ŽODŽIAI: vaikai, turintys elgesio ir (ar) emocijų sutrikimus, socialinis pedagogas, šeima, kompleksinės pagalbos galimybės, bendradarbiavimas.

Įvadas

Temos aktualumas. Vaikai yra viena pažeidžiamiausių visuomenės ir šeimos grupių, o jų psichoemocinė raida daro esminę įtaką visam gyvenimui nuo tarpasmeninių santykių iki gebėjimo kurti socialinius ryšius ir sąveikavimo su aplinka (Hosokawa, Matsumoto, Nishida, et al., 2024). Remiantis Pasaulio sveikatos organizacijos (PSO) apibrėžimu (2025), psichikos ir elgesio sutrikimai tai būklė, kuri išsivysto dėl įvairių biologinių, psichologinių ir socialinių veiksnių sąveikos (<https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-strengthening-our-response>). Jai būdingi kliniškai reikšmingi sunkumai, pasireiškiantys emocijų reguliacijos, pažintinių procesų ir elgesio srityse. Nors pastaraisiais metais vis daugiau dėmesio skiriama vaikų emocijų ir/ar elgesio sutrikimų priežasčių analizei bei ieškoma veiksmingų gydymo, korekcijos ir prevencijų būdų, R. Balsevičienė (2024) pažymi, kad vaikų turinčių šių sutrikimų kasmet vis auga. Per 2014 - 2023 metų laikotarpį nustatyti 3045136 psichikos ir elgesio sutrikimų atvejų. Mažiausias psichikos ir elgesio sutrikimų paplitimas buvo 2014 metais ir siekė 92,74, o didžiausias 2023 metais - 121,07, iš to matome, kad rodikliai padidėjo 1,3 karto *Psichikos ir elgesio sutrikimų paplitimas 2014-2023 metais*, 2024).

Socialinis pedagogas, dirbantis švietimo įstaigoje, stebėdamas mokinio elgesį, susipažįsta su vaiko mokymosi rezultatais bei emocine savijauta. Tai suteikia galimybę laiku atpažinti galimus sunkumus ir imtis reikiamų prevencinių pagalbos priemonių, siekiant užtikrinti vaiko gerovę ir sėkmingą ugdymosi procesą. Kompleksinė pagalba, kurią teikia socialinis pedagogas, ne tik prisideda prie geresnių mokinių mokymosi pasiekimų, bet ir mažina psichologinių, emocinių traumų riziką (Khumalo, Ngcobo & Sithole, 2025). Taip pat padeda šeimai ugdyti vaiko socialinius gebėjimus, bei gebėjimą sėkmingai prisitaikyti prie visuomenėje keliamų reikalavimų.

Tyrimo problema: Nors socialinių pedagogų bendradarbiavimas su mokytojais, tėvais ir kitais specialistais yra itin svarbus siekiant užtikrinti veiksmingą pagalbą vaikui ir jo šeimai, praktikoje dažnai išryškėja komunikacijos spragos, biurokratiniai barjerai bei nepakankamas veiklos koordinavimas. Dėl to pagalba neretai suteikiama pavėluotai, o esamos problemos užsitęsia. Iš to kyla probleminis klausimas – *kokios yra socialinio pedagogo ir šeimos bendradarbiavimo galimybės teikiant pagalbą vaikams, turintiems elgesio ir (ar) emocijų sutrikimų?*

Temos ištirtumas. F. Zhao ir kt. (2022) atskleidė, jog vaikų, turinčių emocijų ir/ar elgesio sutrikimų, elgesio ir emocinės problemos dažniausiai apibūdinamos eksternalizacijos ir internalizacijos problemomis. Y. Wei (2022), apibūdino vaikų dėmesio trūkumo ir hiperaktyvumo sutrikimą. J. Löytömäki ir kt. (2025), T. Aro ir kt. (2021) išskyrė vaikų patiriamus įvairius socialinius - emocinius ir elgesio sunkumus. Staff ir kt (2022) nustatė, jog vaikai demonstruoja uždelstus emocijų atpažinimo įgūdžius. Smit, A.Y. Mikami ir S. Normand (2020) ištyrė, jog vaikai patiria vienatvę. N. K. Thompson ir kt. (2023), išskyrė, kad vaikai susiduria su padidėjusia socialinės izoliacijos rizika. A. Amstrongo (2012) ištyrė, kad vaikai turi kūrybiškumo, vaizduotės, meninių gebėjimų. Njardvik ir kiti (2022) tyrime gilinosi per intervencijas gaunamas progresijas.

Tyrimo objektas: socialinio pedagogo ir šeimos bendradarbiavimas teikiant pagalbą vaikams, turintiems elgesio ir (ar) emocijų sutrikimų.

Tyrimo tikslas – atskleisti socialinio pedagogo ir šeimos bendradarbiavimo galimybes teikiant pagalbą vaikams, turintiems elgesio ir (ar) emocijų sutrikimų.

Tyrimo uždaviniai:

1. Išanalizuoti elgesio ir (ar) sutrikimų sampratą bei pagrindinius jo požymius.
2. Atskleisti socialinio pedagogo vaidmenį ir teikiamos pagalbos galimybes vaikams, turintiems elgesio ir (ar) emocijų sutrikimų.

Tyrimo metodai: mokslinės literatūros bei dokumentų analizė.

Teorinė dalis

1. Elgesio ir (ar) emocijų sutrikimų samprata ir požymiai

Tikslinga apibrėžti, kas tai yra elgesio ir (ar) emocijų sutrikimai. Vaikų elgesio ir emocinės problemos dažniausiai apibūdinamos remiantis dvejais pagrindiniais aspektais – eksternalizacijos ir internalizacijos problemomis. Anot F. Zhao ir kt. (2022), eksternalizacijos problemos siejamos su agresyviu, priešišku, neklusniu ar impulsyviu elgesiu, taip pat su įvairiais elgesio sutrikimais. Tuo tarpu internalizacijos problemos apima užsisklendimą, nerimą, depresijos simptomus ir somatizaciją (Zhao ir kt., 2022). Tyrimai rodo, kad vaikai turintys elgesio sutrikimų, dažnai pasižymi padidėjusiu abiejų šių tipų simptomų intensyvumu (Zhao ir kt., 2022).

Pagal Y. Wei (2022), dėmesio trūkumo ir hiperaktyvumo sutrikimas (ADHD) apibūdinamas kaip dėmesio stoka arba impulsyvaus hiperaktyvumo ar dezorganizacijos pasireiškimas. Pagal *Mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, grupių nustatymo ir specialiųjų ugdymosi poreikių skirstymo į lygius tvarkos aprašą* (2011) elgesio ir emocijų sutrikimai apibrėžiami kaip “heterogeniška grupė sutrikimų, pasireiškiančių elgesio ir/ar emocinėmis reakcijomis, ryškiai besiskiriančiomis nuo įprastų amžiaus, kultūros ir etinių normų bei išreikštu nedėmesingumu, impulsyvumu ar/ir prasta elgesio reguliacija” (psl. 10)

Vaikai, tyrintys elgesio ar (ir) emocijų sutrikimų, kasdieniniame gyvenime pasak J. Löytömäki ir kt., (2025) patiria įvairių socialinių - emocinių ir elgesio sunkumų, kuriuos pastebi tėvai, mokytojai ir terapeutai. Tokie mokiniai nemoka valdyti savo emocijų, negeba priimti jokių savarankiškų sprendimų, neturi atsparumo stresui.

Anot T. Aro ir kt., (2021) vaikai dažnai pasižymi žemais akademineis pasiekimais dėl turimų mokymosi sutrikimų, elgesio - emocijų problemų: afektiniai, nerimo ar dėmesio deficito, hiperaktyvumo sutrikimai. Šie mokiniai dažnai įgyja prastesnį išsilavinimą. Vaikai, pasižymintys dėmesio sutrikimais, nesusikoncentruoja pamokose.

AI. Staff ir kt (2022) lyginant su vaikais, turinčiais neurologinės raidos sutrikimų ir jų neturinčiais bendraamžiais, nustatyta, jog vaikai, turintys neurologinės raidos sutrikimų, demonstruoja uždelstus emocijų atpažinimo įgūdžius. Vaiką subarus ar sudrausminus, šis ne iš karto arba visai nesuvokia išreikštos emocijos, nesureaguoja į drausminimą.

S. Smit, A.Y. Mikami ir S. Normand (2020) ištyrė, kad vaikai patiria socialinių ir emocinių sunkumų, tačiau mažai žinoma apie jų vienatvę - patiriamas socialinis ir emocinis funkcionavimo aspektas. Socialinė izoliacija vaikystėje pakenkia tiek fizinei, tiek psichinei sveikatai. Pasak N. K. Thompson ir kt. (2023), vaikai, turintys neurologinės raidos sutrikimų, pavyzdžiui dėmesio deficito ir hiperaktyvumo sutrikimą, dažnai susiduria su padidėjusia socialinės izoliacijos rizika. Šiam sutrikimui būdingas neatidumas, impulsyvumas ir (ar) hiperaktyvumas, kurie gali

reikšmingai trukdyti kasdieninėms veikloms bei socialinei adaptacijai. Dėl šių sunkumų vaikams sudėtinga užmegzti ir išlaikyti draugystes.

Nors vaikams, turintiems elgesio ir (ar) emocijų sutrikimų, dažnai būdingas impulsyvumas, dėmesio koncentracijos ar savireguliacijos stokos, daugelis jų pasižymi ir reikšmingomis stiprybėmis. Anot Ceballos & Bixler (2024), vaikai, turintys elgesio ir (ar) emocijų sutrikimų turi gerą kūrybiškumą, vaizduotę, meninių gebėjimų, o kai kurie jų turi išskirtinių talentų, kurie svarbūs saviraiškos ir savivertės šaltiniu.

Njardvik ir kt. (2022), tyrime išskyrė, kad vaikams galimybė mokytis socialinių ir emocinių įgūdžių per intervencijas jaučiama laipsniška progresija. Mokiniai atlikdami kūrybines užduotis - muzikavimą, piešimą, vaidybinius žaidimus - yra skatinami socialiniam bendravimui ir empatiškumui. Tokios veiklos padeda vaikams geriausiai suprasti savo jausmus, saugiai juos išreikšti, o pedagogams pamatyti teigiamas mokinio savybes, neatsiribojant vien tik jo elgesio sunkumais.

Elgesio ir (ar) emocijų sutrikimai – tai kompleksiški reiškiniai, apimantys tiek išorines (eksternalizacijos), tiek vidines (internalizacijos) problemas, kurios daro reikšmingą poveikį vaiko kasdieniniam gyvenimui, ugdymui ir socialinei adaptacijai. Vaikai, turintys šių sutrikimų, dažnai susiduria su sunkumais valdant emocijas, priimant sprendimus, bendraujant su bendraamžiais. Nepaisant iššūkių, šie vaikai pasižymi ir reikšmingomis stiprybėmis: kūrybiškumu, meniniais sugebėjimais, vaizduote, kurios tampa svarbiais saviraiškos ir savivertės šaltiniais.

2. Socialinio pedagogo ir šeimos bendradarbiavimo formos bei pagalbos galimybės vaikams, turintiems elgesio ir (ar) emocijų sutrikimų.

Siekiant suteikti ir užtikrinti mokiniui įvairiapusišką pagalbą mokykloje ir padėti jiems spręsti pedagogines, psichologines bei socialines problemas, būtina kompleksinė pagalba bei integruotas darbas. Tai įmanoma pasiekti dirbant komandoje kartu su kitais specialistais, nes pavieniui dirbant neįmanoma išspręsti kompleksinių vaiko problemų (Kučinskas, Kučinskienė, 2000).

Socialinio pedagogo veiklos objektas yra socialinę atskirtį patiriantys ar specialiųjų poreikių turintys mokiniai, tai pažeidžiamiausia bendruomenės grupė, kuriai būtina suteikti supratimą, paramą ir pagalbą, siekiant jų sėkmingos integracijos į mokyklos bei visuomenės gyvenimą. Sprendžiant mokinių įvairias socialines, emocines problemas, gali būti taikomi įvairūs darbo metodai: teoriniai (palyginimas, analizė, sintezė, indukacija), praktiniai (biografinis, interviu, konsultavimas, modeliavimas) (Kvieskienė, 2002).

Socialinis pedagogas atstovauja mokiniui ir jo šeimai, padėdamas tėvams dalyvauti ir įsitraukti į jų vaiko ugdymo procesą. Kaip teigia R. Barkauskienė, A. Zacharevičienė (2019), socialinis pedagogas aktyviai domisi mokinio gyvenimu mokykloje. Specialistas veikia kaip vaiko

problemų situacijos tyrėjas, analizuojantis mokinio socialinę aplinką, tai yra šeima, draugai, laisvalaikis bei pomėgiai. Jis siekia identifikuoti socialinius veiksnius, galinčius daryti įtaką vaiko ugdymo procesui ir emocinei gerovei.

Tėvų ir ugdymo įstaigos bendradarbiavimą stiprina vieningos komandos principas, kai visi dalyviai kartu planuoja veiklas, dalijasi atsakomybe, priima sprendimus ir siekia gero vaiko ugdymo bei sėkmingos socializacijos pažangos. *Pagal Panevėžio pedagoginės psichologinės tarnybos 2022 metų veiklos ataskaitą* (2023) išskirta, jog bendradarbiavimo su tėvais stiprinimo principai yra dalijimasis pačia informacija, rengiami reguliarūs susitikimai, vykdomi pokalbiai apie vaiko pažangą.

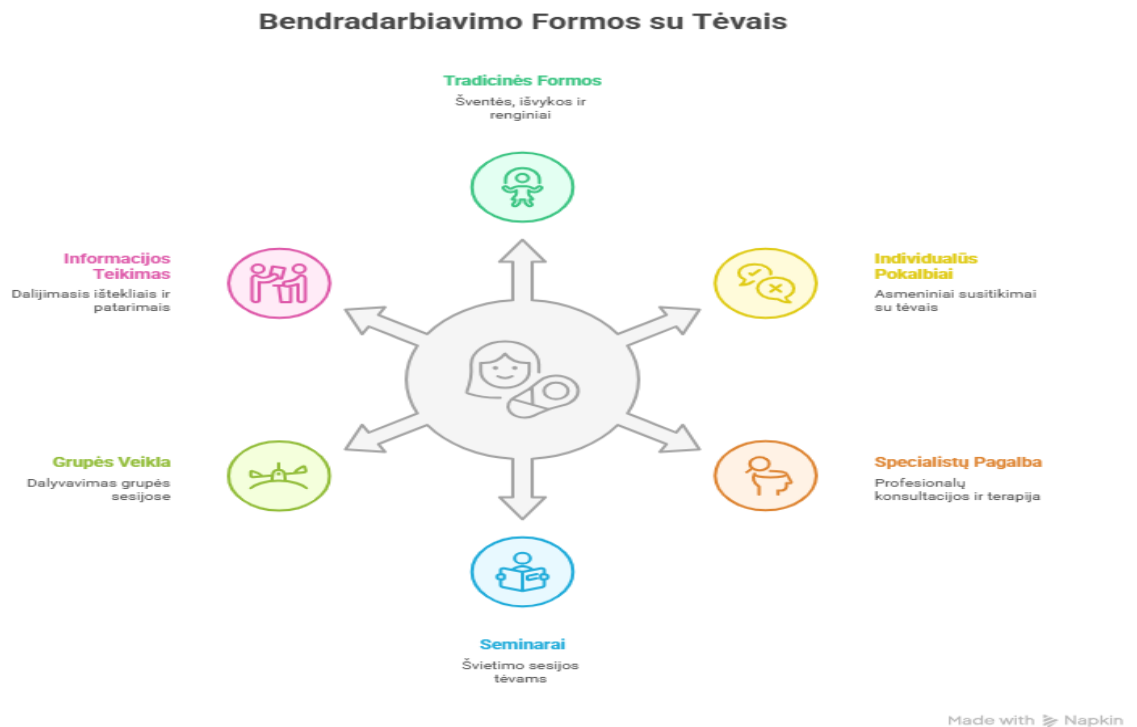
Šeima yra vaiko socialinė aplinka, todėl glaudus bendradarbiavimas tarp šeimos ir mokyklos yra būtinas siekiant veiksmingos pagalbos vaikams, turintiems elgesio ir (ar) emocinių sutrikimų. *Pagal Panevėžio pedagoginės psichologinės tarnybos 2022 metų veiklos ataskaitą* (2023) išskirta, jog pedagogai ir socialiniai pedagogai su šeima turi sudaryti vieningą komandą, kurioje dalinamasi atsakomybe ir priimami bendri sprendimai dėl vaiko ugdymo. Svarbu nustatyti bendras nepageidaujamas elgesio valdymo priemonės, kad vaikas jaustųsi saugus. N. Martinez -Yarza ir kt. (2024) savo tyrime ištyrė, jog šeimos įsitraukimas teigiamai veikė vaikų kalbos, raštingumo, matematikos rezultatus, taip pat mokinių socialinių ir emocinių įgūdžių ir elgesio problemas, bei turėjo itin teigiamą poveikį mokinių socialinei ir emocinei adaptacijai.

Socialinio pedagogo veikla yra organizuojama į specialiųjų poreikių vaiko interesus, jų atstovavimą bendruomenėje, ugdymo įstaigoje bei bendradarbiaujant su tėvais. Išskiriami trys socialinės pagalbos metodai šeimai: individualūs, grupiniai, visuomeninis (*Lietuvos Respublikos švietimo įstatymo pakeitimo įstatymas*, 2011). Individualūs pokalbiai su tėvais naudingi, nes tenkina tėvų poreikius ir lūkesčius, teikiama informacija yra asmeniškesnė, operatyviau galima išspręsti kilusias problemas. Mokyklose taip pat dažnai naudojamos įvairios bendradarbiavimo formos, siekiamos įtraukti tėvus į vaikų ugdymo procesą.

Socialiniai pedagogai taiko įvairias bendradarbiavimo formas, kurios padeda stiprinti ryšį tarp mokyklos ir šeimos (žr. 1 pav.):

- ✓ individualūs pokalbiai su tėvais - leidžia aptarti vaiko ugdymo poreikius ir elgesio ypatumus;
- ✓ namų vizitai - suteikia galimybę pažinti vaiko gyvenimo aplinką ir šeimos kontekstą;
- ✓ tėvų pedagoginis švietimas - vedami įvairūs seminarai, paskaitos, dalijami informaciniai leidiniai;
- ✓ konsultacijos su specialistais - į pagalbą vaikui įtraukiami psichologai, logopedai;
- ✓ anketavimas ir susirašinėjimas - padeda išsiaiškinti šeimos lūkesčius ir problemas;

✓ tėvų įtraukimas į mokyklos renginius - tėvai dalyvaudami mokyklos rengiuose labiau įsitraukia į vaikų neformalųjį ugdymą, labiau susipažįsta su kitais tėvais, auklėtoja, pedagogais.



1 pav. Socialinio pedagogo bendradarbiavimo formos su tėvais

Tėvai dalyvaudami mokyklos renginiuose, tokiuose kaip Kalėdos, sporto dienos suteikia galimybę vaikams ir tėvams praleisti laiką kartu. Neformali aplinka leidžia tėvams pamatyti vaiko pasiekimus. Išvykos į gamtą ar kitas įdomias vietas praturtina vaiką, bet ir suteikia galimybę tėvams dalyvauti vaiko mokymosi procese, stebėti jo reakcijas. Dalyvaudami tėvai įvairiuose renginiuose, sporto varžybose, spektakliuose, kuriuose dalyvauja vaikai, leidžia suaugusiems palaikyti juos. Individualūs pokalbiai tarp tėvų, mokytojų, socialinių pedagogų yra svarbūs, nes aptariami vaiko pažangos, sunkumai ir galimi sprendimai (Bachman, Cunningham & Boone, 2024).

Individualios bei grupinės konsultacijos su tėvais padeda geriau suprasti vaiko elgesį, įgyti ugdymo įgūdžių, stiprinti bendravimą su vaiku, šeima, ugdymo įstaiga. Taip pat šeimos mokymai, paskaitos, seminarai, pozityvios tėvystės kursai ar įvairios programos tėvams padeda įgyti pozityvios tėvystės, empatijos ir emocinio raštingumo įgūdžių. Komandiniame darbe socialinis pedagogas veikia tarsi tiltas tarp šeimos, mokyklos ir kitų pagalbos institucijų. Mokyklos socialinis darbas apima įvairias paslaugas ir metodus, skirtus spręsti mokymosi kliūtis, turinčias įtakos mokinių gyvenimui ir ugdymosi sėkmei. Veiklos sritys apima prevenciją, problemų atpažinimą, vertinimą, intervenciją ar pagalbą, bendradarbiavimą bei konsultavimą, atstovavimą mokinių

interesams ir ryšių su bendruomenės ištekliais palaikymą. Šie veiksmai užtikrina, kad mokiniai, jų tėvai ir pedagogai vadovautųsi holistiniu požiūriu, siekdami mokinių ugdymo gerovės.

Mokslinėje literatūroje randama viena iš pagalbos galimybių, kurią gali taikyti socialinis pedagogas bendradarbiaudamas su šeima vaikams, turintiems elgesio ir (ar) emocijų sutrikimų, taikytini namų vizitai. G. Khumalo ir kt. (2025) išskyrė, jog socialinis pedagogas/įstaigos specialistas lanko šeimą, siekiant suprasti vaiko ir šeimos aplinką, identifikuoti rizikos veiksnius ir inicijuoti reikalingą pagalbą.

Siekiant paskatinti šeimų įsitraukimą į mokinių mokymosi procesą, mokyklos socialiniai pedagogai pasitelkė tekstinių pranešimų paslaugą, kuri kas savaitę leido siųsti trumpas žinutes tėvams ir globėjams. Anot H. F. Bachman, P. D. Cunningham & B. J. Boone (2024), tokiu būdu siekta išsamiau pristatyti sąmoningumo naudą, paaiškinti kaip mokykla prisideda prie šių įgūdžių ugdymo, sudaryti sąlygas tėvams ir globėjams prasmingai pasikalbėti su vaikais apie tai, ko jie mokosi.

Socialinis pedagogas bendradarbiaudamas su šeima, reguliariai jiems teikia grįžtamąjį ryšį apie vaiko pažangą, organizuoja tėvų susitikimus ar konsultacijas dėl pozityvaus auklėjimo būdų. Tyrimai rodo, kad tėvų įsitraukimas reikšmingai mažina vaikų elgesio sunkumus ir didina emocinę pusiausvyrą (Suvarna ir kt., 2024). Kai tėvai ir mokykla siekia tų pačių tikslų, pagalba tampa veiksmingesnė. Tėvų švietimas ir informacijos teikimas jiems, tik sustiprina bendradarbiavimą su socialiniu pedagogu.

Socialinis pedagogas kartu su mokytojais norėdami atskleisti stipriąsias bendradarbiavimo galimybes su šeima, turi remtis stiprybėmis grįstu ugdymu. Vertinant vaikų pažangą, būtina atkreipti dėmesį ne tik į problemas, bet ir į stipriąsias puses – kūrybiškumą, empatiją, išradingumą, smalsumą. Naujausi tyrimai rodo, kad orientacija į stiprybes didina vaikų savivertę, motyvaciją ir pasitikėjimą savimi (Reis, Baum ir Madaus, 2025). Mokytojas, pastebintis vaiko sėkmes, net ir mažas, kuria pagrindą pozityviai savivertei formuotis.

Tarpinstitucinis bendradarbiavimas turi didelę reikšmę vaiko psichologinei gerovei. Socialiniai pedagogai bendradarbiauja su psichologais, logopedais, socialiniais darbuotojais ir vaikų psichiatrais, kad pagalba vaikui būtų koordinuota. Kompleksiškas požiūris leidžia užtikrinti, kad vaiko sunkumai bus vertinami įvairiais aspektais, o pagalbos priemonės – nuoseklios (Lane, Oakes ir Menzies, 2023).

Socialiniai pedagogai susiduria su įvairiais iššūkiais, kurie apsunkina efektyvų bendradarbiavimą su šeimomis:

- ✓ socialiniai pedagogai dažnai aptarnauja didelį mokinių skaičių, todėl negali skirti pakankamai dėmesio kiekvienai šeimai. Taip pat patiria ribojančius finansavimo reikalavimus: ribotus mokyklos išteklius, žmogiškųjų išteklių prienamumą, tos kliūtimi trukdė teikti socialines

paslaugas. S. Binks ir kiti (2024) atskleidė, jog COVID-19 mokyklų uždarymo metu buvo susidurta su nepakankama prieiga prie interneto, technologijų ir mokykloje esančių išteklių, tad specialistai susidūrė su komunikacijos kliūtimis. Taip pat socialiniai pedagogai susidūrė su ribotomis galimybėmis susitikti su mokiniais mokyklose dienos metu, nes akademiniai dalykai yra svarbiau nei mokinio gerovė. Klaidinga bendruomenės nuomonė apie socialinį pedagogą trukdo efektyviam bendradarbiavimui su šeimomis.

✓ kai kurios šeimos vengia bendradarbiauti su socialiniu pedagogu dėl baimės būti stigmatizuotomis ar nepasitikėjimo institucijomis. H. F. Bachman, P. D. Cunningham & B. J. Boone (2024) teigia, jog šeimų įtraukimas į mokyklos psichikos sveikatos iniciatyvas reikalauja jautraus ir kultūriškai tinkamo požiūrio.

✓ socialinio darbo raida švietimo sistemoje atskleidžia nuolatinį siekį prisitaikyti prie besikeičiančių mokinių poreikių ir visuomenės lūkesčių. Straipsnyje S. Sankpal (2023) pabrėžia, jog nepaisant pastangų plėtoti socialinį darbą mokyklose, jo taikymą vis dar riboja tokie iššūkiai kaip nepakankamas finansavimas, kvalifikuotų specialistų stygius ir visuomenėje vyraujančios kultūrinės stigmos.

Apibendrinant galima teigti, kad socialinio pedagogo ir šeimos bendradarbiavimas teikiant pagalbą vaikams, turintiems elgesio ir (ar) emocijų sutrikimų, yra neatsiejama kompleksinės pagalbos dalis, užtikrinanti veiksmingą vaiko psichoemocinę ir socialinę raidą. Socialinis pedagogas veikia kaip tarpininkas tarp mokyklos ir šeimos, atstovaudamas vaiko interesus, analizuodamas jo socialinę aplinką ir koordinuodamas pagalbos procesus.

Rekomendacijos. Remiantis naujausiais moksliniais tyrimais (2020–2025 m.), vaikams, turintiems elgesio ar (ir) emocijų sutrikimų, pagalba turi būti holistinė – apimanti tiek emocinę, tiek socialinę, tiek kognityvinę sritis. Rekomenduojama taikyti įrodymais grįstas intervencijas, kurios padeda vaikui geriau reguliuoti emocijas, išmokyti tinkamo elgesio bei ugdyti stiprybes:

1. Ankstyvas sunkumų atpažinimas ir individualus vertinimas. Mokyklose turėtų būti taikomos sistemingos vaikų emocinės ir elgesio savijautos stebėjimo priemonės – trumpi klausimynai ar stebėjimo formos, pildomos bent kas pusmetį. Tyrimai rodo, kad ankstyvas elgesio ir emocijų problemų nustatymas leidžia laiku pradėti pagalbą ir sumažina sunkumų gilėjimo riziką (Askelund ir kt., 2023). Pavyzdžiui, pastebėjus vaiko dažną impulsyvumą ar uždarumą, galima iškart įtraukti socialinį pedagogą ar psichologą ir parengti individualų pagalbos planą.

2. Emocijų reguliacijos įgūdžių ugdymas. Mokytojų ir socialinių pedagogų darbe turėtų būti integruojami emocijų pažinimo ir savireguliacijos pratimai – pavyzdžiui, kvėpavimo technikos, trumpi atsipalaidavimo pratimai, diskusijos apie jausmus. Šios priemonės padeda vaikams suprasti, ką jie jaučia, ir rasti tinkamus būdus reaguoti. Tyrimai rodo, kad reguliari

trumpi (10–15 minučių) sąmoningumo (mindfulness) pratimai padeda sumažinti nerimą ir agresiją (Pickerell ir kt., 2023).

3. Socialinių įgūdžių lavinimas mažose grupėse. Organizuoti mažas socialinių įgūdžių ugdymo grupes (4–6 vaikams), kuriose būtų mokomasi draugiškų bendravimo formų, konfliktų sprendimo ir empatijos. Mažose grupėse vaikai jaučiasi saugiau, lengviau atvirauja ir mokosi bendravimo. Tokios programos padeda mažinti elgesio problemas ir stiprina socialinius ryšius (Hayes ir kt., 2025).

Išvados

1. Elgesio ir (ar) emocijų sutrikimai vaikystėje yra sudėtingi ir daugialypiai reiškiniai, turintys įtakos ne tik vaiko mokymosi pasiekimams, bet ir emocinei savijautai, socialiniams ryšiams bei gebėjimui prisitaikyti aplinkoje. Tyrimai rodo, kad šie sutrikimai pasireiškia tiek išoriniais elgesio protrūkiais, tiek vidiniais emociniais sunkumais, o jų poveikis gali būti ilgalaikis, ypač jei pagalba nėra suteikiama laiku. Nepaisant to, vaikai turintys elgesio ir (ar) emocijų sutrikimus, dažnai pasižymi išskirtiniais kūrybiniais gebėjimais. Ankstyvos intervencijos, kūrybinės veiklos ir socialinių - emocinių įgūdžių lavinimas yra veiksmingi būdai padėti mokiniui augti, mokytis ir sėkmingai integruotis į visuomenę.

2. Socialinio pedagogo ir šeimos bendradarbiavimas teikiant pagalbą vaikams, turintiems elgesio ir (ar) emocijų sutrikimų, yra būtinas siekiant užtikrinti vaiko psichoemocinę gerovę, sėkmingą ugdymą ir socialinę integraciją. Socialinis pedagogas, veikdamas kaip tarpininkas tarp mokyklos ir šeimos, padeda kurti saugią, palaikiančią aplinką, kurioje vaikas gali augti ir tobulėti. Tyrimai rodo, kad šeimos įsitraukimas į ugdymo procesą daro teigiamą poveikį ne tik pažangumui, bet ir vaiko emocinei bei socialinei raidai. Mokyklos ir šeimos bendradarbiavimas gali vykti įvairiomis formomis: individualiais pokalbiais, konsultacijomis, namų vizitais, tėvų švietimo renginiais, bendromis veiklomis ir informaciniu ryšiu (pvz., tekstinėmis žinutėmis, elektroniniais laiškais). socialiniai pedagogai bendradarbiaudami su psichologais gali padėti šeimoms suprasti vaikų elgesio priežastis, siūlyti auklėjimo strategijas ir stiprinti emocinį ryšį. Pagalba teikiama per individualias, grupines konsultacijas, per bendras veiklas, per informacijos sklaidą. Efektyvi pagalba reikalauja nuoseklaus ryšio su šeima, aiškaus bendradarbiavimo ir tarpdisciplininio požiūrio.

Literatūra

Aro, T., Eklund, K., Eloranta, A.-K., Ahonen, T., & Rescorla, L. (2021). Learning Disabilities Elevate Children's Risk for Behavioral-Emotional Problems: Differences Between LD Types, Genders, and Contexts. *Journal of Learning Disabilities*, 55(6), 465-481. <https://doi.org/10.1177/00222194211056297>.

- Askelund, A. D., Ask, H., Ystrom, E., Havdahl, A., & Hannigan, L. J. (2023). Exploring the differentiation of behavioral and emotional problems across childhood: A prospective longitudinal cohort study. *JCPP Advances*, 3(4), e12176. <https://doi.org/10.1002/jcv2.12176>
- Bachman, H. F., Cunningham, P. D., & Boone, B. J. (2024). Collaborating with Families for Innovative School Mental Health. *Education Sciences*, 14 (3), 336. <https://doi.org/10.3390/educsci14030336>.
- Balsevičienė, B. (2024). *Nepalankių aplinkos veiksnių įtaka vaikų psichikos sveikatai raidai: modeliai ir teorijos*. Visuomenės saugumas ir viešoji tvarka, 35, p. 24 – 37.
- Barkauskienė, R., Zacharevičienė, A. (2019) Darbas su vaikais, turinčiais elgesio ir emocinių sunkumų bei sutrikimų. Vilnius. Prieiga internetu: https://old.smm.lt/uploads/documents/tyrimai_ir_analizes/2019/Metodin%C4%97%20priemon%C4%97%20socialiniams%20pedagogams.pdf.
- Binks, S., Hickey, L., Heath, A., Bornemisza, A., Goulding, L., Parolini, A. (2024). Social Workers' Perceived Barriers and Facilitators to Social Work Practice in Schools: A Scoping Review, *The British Journal of Social Work*, Volume 54, Issue 6, Pages 2661–2680. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcae046>
- Ceballos, M., & Bixler, K. (2024). Advancing Instructional Leadership: Instructional Coaching Skills Development Through Mixed Reality Experiences. *Journal of Educational Supervision*, 7 (1). <https://doi.org/10.31045/jes.7.1.3>
- Dėl mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, grupių nustatymo ir jų specialiųjų ugdymosi poreikių skirstymo į lygius tvarkos aprašo patvirtinimo įsakymas (2011). Valstybės žinios, 2011-07-21, Nr. 93-442. <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/TAIS.404013>
- Hayes, D., Deniz, E., Nisbet, K., Thompson, A., March, A., Mason, C., & Deighton, J. (2025). Universal, school-based interventions to improve emotional outcomes in children and young people: A systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Child and Adolescent Psychiatry*, 4, 1526840. <https://doi.org/10.3389/frcha.2025.1526840>
- Hosokawa, R., Matsumoto, Y., Nishida, C. et al. (2024). Enhancing social-emotional skills in early childhood: intervention study on the effectiveness of social and emotional learning. *BMC Psychol* 12, 761. <https://doi.org/10.1186/s40359-024-02280-w>
- Khumalo, G., Ngcobo, N., & Sithole, M. S. (2025). Supporting Children and Their Families in Gauteng Public Schools: The Roles of School Social Workers. *Social Sciences*, 14 (7), 407. <https://doi.org/10.3390/socsci14070407>
- Kučinskas, V., Kučinskienė, R. (2000). *Socialinis darbas švietimo sistemoje*. Klaipėda: KU.
- Kvieskienė, G. (2002). Socialinio darbuotojo kompetencija. // Socialinis ugdymas. Socialinio pedagogo ABC. Vilnius.
- Lane, K. L., Oakes, W. P., & Menzies, H. M. (2023). Comprehensive, integrated, three-tiered models of prevention: Addressing emotional and behavioral needs in schools. *School Psychology Review*, 52(1), 56–71. <https://doi.org/10.1080/2372966X.2022.2053756>
- Lietuvos Respublikos švietimo įstatymo pakeitimo įstatymas. (2011, kovo 17 d. Nr. XI-1281). <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/TAIS.395105>
- Löytömäki, J., Laakso, M. L., & Huttunen, K. (2023). Social-Emotional and Behavioural Difficulties in Children with Neurodevelopmental Disorders: Emotion Perception in Daily Life and in a Formal Assessment Context. *J Autism Dev Disord* 53, 4744–4758. <https://doi.org/10.1007/s10803-022-05768-9>
- Martinez-Yarza, N., Solabarrieta-Eizaguirre, J. & Santibáñez-Gruber, R. (2024). The impact of family involvement on students' social-emotional development: the mediational role of school engagement. *Eur J Psychol Educ* 39, 4297–4327. <https://doi.org/10.1007/s10212-024-00862-1>
- Njardvik, U., Smaradottir, H. & Öst, L. G. (2022). The Effects of Emotion Regulation Treatment on Disruptive Behavior Problems in Children: A Randomized Controlled Trial. *Res Child Adolesc Psychopathol* 50, 895–905. <https://doi.org/10.1007/s10802-022-00903-7>

- Panevėžio pedagoginė - psichologinė tarnyba (2022). *Ištrauktis elgesio ir emocijų sutrikimų turintiems vaikams*. <https://www.gpmc.lt/wp-content/uploads/2023/12/Metodines-rekomendacijos-mokyklubendruomenems.pdf>
- Pickerell, L. E., Roberts, N., & Manley, K. (2023). Mindfulness- and cognitive-behavioural-based interventions for primary school pupils: A systematic review and meta-analysis. *Mindfulness*, 14, 1234–1256. <https://doi.org/10.1007/s12671-022-02010-8>
- Psichikos ir elgesio sutrikimų paplitimas 2014-2023 metais*. (2024). Vilnius. https://www.hi.lt/uploads/Psichikos%20sveikatos%20centras/Psichikos_ir_elgesio_sutrikimu_paplitimas_2014_2023_m.pdf
- Reis, S. M., Baum, S. M., & Madaus, J. W. (2025). Research-based strength-based teaching and support strategies for students with disabilities. *Education Sciences*, 15(7), 789. <https://doi.org/10.3390/educsci15070789>
- Sankpal, S. (2023). Social work in schools: promoting mental health among students. *International Journal for Advanced Research in Science & Technology*. ISSN:2457-0362. <https://www.ijarst.in/public/uploads/paper/586831733385500.pdf>
- Smit, S., Mikami, A.Y. & Normand, S. (2020). Correlates of Loneliness in Children with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder: Comorbidities and Peer Problems. *Child Psychiatry Hum Dev* 51, 478–489. <https://doi.org/10.1007/s10578-020-00959-w>
- Staff, A.I., Luman, M., van der Oord, S. *et al.* (2022). Facial emotion recognition impairment predicts social and emotional problems in children with (subthreshold) ADHD. *Eur Child Adolesc Psychiatry* 31, 715–727. <https://doi.org/10.1007/s00787-020-01709-y>
- Suvarna, V., Farrell, L., Adams, D., Emerson, L.-M., & Paynter, J. (2024). Parenting practices and externalizing behaviors in autistic children: A systematic literature review. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 54(7), 2938–2958. <https://doi.org/10.1007/s10803-024-06377-4>
- Thompson, K., N., Allegrini, G., A., Bryan, B., T., Danese, A., Odgers, L., C., Matthews, T., Arseneault, L. (2023). Environmental-risk (e-risk) longitudinal twin study concept paper form. *JAACAP Open*, 1 tomas, 1 numeris, 12–23 ps. https://sites.duke.edu/moffittcaspi/projects/files/2022/02/ThompsonK_2022_bidirectional-associations_Erisk.pdf
- Wei, Y. (2022). An Overview of Predicting the Prevalence of ADHD. *Proceedings of the 2022 3rd International Conference on Mental Health, Education and Human Development*. Atlantis Press. <https://doi.org/10.2991/assehr.k.220704.036>
- World Health Organization (2025). *Mental health: Strengthening our response*. <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-strengthening-our-response>
- Zhao, F., Wu, H., Li, Y., Zhang, H., Hou, J. Zhao, F., Wu, H., Li, Y., Zhang, H., & Hou, J. (2022). The Association between Coparenting Behavior and Internalizing/Externalizing Problems of Children and Adolescents: A Meta-Analysis. *International Journal of Environmental Research and Public Health* 19 (16), 10346. <https://doi.org/10.3390/ijerph191610346>

SKAITMENINIŲ TECHNOLOGIJŲ TAIKYMO GALIMYBĖS TĖVŲ IR PEDAGOGŲ BENDRADARBIAVIMUI

Austėja Kupetytė

Klaipėdos universitetas

Anotacija

Straipsnyje yra analizuojamos skaitmeninių technologijų taikymo galimybės stiprinant tėvų ir pedagogų bendradarbiavimą šiuolaikinėje ugdymo aplinkoje. Aptariamas skaitmeninių priemonių vaidmuo tėvų ir pedagogų bendravime bei išryškinami jų privalumai ir iššūkiai. Tyrime pasitelkta Kinderloop interneto programa, kuri leidžia tėvams aktyviai stebėti vaiko ugdymo procesą, dalintis nuomonėmis, palaikyti ryšį su pedagogais ir teikti pasiūlymus. Tyrimas atliktas taikant stebėjimo metodą. Rezultatai parodė, kad tikslingai taikomos skaitmeninės priemonės stiprina tėvų įsitraukimą ugdymo procesą, didina pasitikėjimą pedagogais ir padeda kurti atviresnę bei bendradarbiavimu grįstą ugdymo aplinką.

PAGRINDINIAI ŽODŽIAI: skaitmeninės technologijos, bendradarbiavimas, tėvai, pedagogai, *Kinderloop* interneto programa.

Įvadas

Temos aktualumas. Šiuolaikinėje visuomenėje skaitmeninės technologijos tampa neatsiejama ugdymo proceso dalimi, kuri padeda kurti atvirą, efektyvią ir bendradarbiavimu grįstą komunikaciją tarp pedagogų ir tėvų. Tai patvirtina J. A. Thompson (2017) teigdamas, kad skaitmeninės programos stiprina pedagogų ir tėvų ryšį, suteikdamos galimybę keistis informacija realiu laiku. Technologijų plėtra atveria naujas galimybes tėvams dalyvauti ugdymo procese net nebūnant fiziškai švietimo įstaigoje (L. R. Epstein, 2018). Pasak R. Chauhan (2017), skaitmeninės priemonės skatina informacijos sklaidą, greitina bendravimą ir vis suteikia naujų būdų palaikyti ryšį tarp ugdymo dalyvių.

Tyrimo probleminis klausimas: kokios yra skaitmeninių technologijų taikymo galimybės tėvų ir pedagogų bendradarbiavime?

Temos ištirtumas. Skaitmeninių technologijų ir tėvų įsitraukimo sąsajas tyrė A. T. Henderson ir K. L. Mapp (2015), pabrėžę, kad technologijos padeda pereiti nuo pasyvaus tėvų įsitraukimo prie aktyvaus bendradarbiavimo. C. Johnson (2020) akcentuoja, kad skaitmeniniai įrankiai švietime ne tik palengvina informacijos dalijimąsi, bet ir kuria aktyvesnę komunikacijos kultūrą. K. W. M. Siu (2020) teigia, kad technologijos tampa tiltu tarp ugdymo įstaigos ir šeimos, stiprindamos pasitikėjimą. D. Gabriūnaitė (2023) teigia, kad skaitmeninės priemonės motyvuoja, skatina tėvų aktyvumą ir domėjimąsi vaiku ugdymu.

Tyrimo objektas – skaitmeninių technologijų taikymo galimybės tėvų ir pedagogų bendradarbiavimui.

Tyrimo tikslas: atskleisti skaitmeninių technologijų taikymo galimybes tėvų ir pedagogų bendradarbiavimui.

Tyrimo uždaviniai:

1. Išanalizuoti skaitmeninių technologijų vaidmenį tėvų ir pedagogų bendradarbiavime.
2. Atskleisti skaitmeninių technologijų taikymo privalumus ir iššūkius tėvų ir pedagogų bendravime.
3. Ištirti *Kinderloop* interneto programos taikymo galimybes tėvų ir pedagogų bendradarbiavimo procese.

Tyrimo metodai:

1. Mokslinės literatūros analizė.
2. Stebėjimas.
3. Kokybinė duomenų analizė.

Teorinė dalis

1. Skaitmeninės technologijos ir jų vaidmuo tėvų ir pedagogų bendradarbiavime

Tėvų ir pedagogų bendradarbiavimas yra vienas iš svarbiausių vaiko ugdymo kokybės veiksnių. Pasak A. T. Henderson ir K. L. Mapp (2015), veiksmingas bendradarbiavimas yra grindžiamas pasitikėjimu, abipuse informacijos sklaida ir atviru dialogu. Skaitmeninės technologijos leidžia šiuos principus įgyvendinti praktiškai, suteikdamos tėvams galimybę matyti ugdymo eigą, stiprinti ryšį su pedagogais ir dalyvauti ugdyme priimanč sprendimus.

C. Johnson (2020) pabrėžia, kad internetinės platformos, tokios kaip *Kinderloop* interneto programa, leidžia pedagogams pateikti tikslią informaciją apie vaikų pasiekimus, veiklą ir dienos eigą, o tėvams – komentuoti, reaguoti ir dalyvauti diskusijose. K. W. M. Siu (2020) pažymi, kad tokios programos mažina informacijos trūkumą ir didina tėvų pasitikėjimą švietimo įstaiga. Taigi, skaitmeninės technologijos tampa svarbia priemone stiprinant tėvų ir pedagogų bendradarbiavimą, nes leidžia palaikyti nuoseklų, abipusį pasitikėjimą grįstą dialogą tarp ugdymo įstaigos ir šeimos. Atliktas stebėjimas parodė, kad *Kinderloop* interneto programos naudojimas skatina tėvus labiau įsitraukti į kasdienį vaikų gyvenimą darželyje. Tėvai išreiškia susidomėjimą veiklomis, aktyviai reaguoja į vaikų pasiekimus ir džiaugiasi, kad gali matyti vaikų pasiekimus. Šie pastebėjimai atitinka A. T. Henderson ir K. L. Mapp (2015) teiginį, jog veiksmingas bendradarbiavimas grindžiamas atvira komunikacija, taip pat C. Johnson (2020) ir K. W. M. Siu (2020) nuostatas, kad skaitmeninės programos prisideda prie tėvų pasitikėjimo, įsitraukimo ir švietimo proceso kokybės gerinimo.

2. Skaitmeninių technologijų privalumai ir iššūkiai tėvų ir pedagogų bendravime

Skaitmeninių technologijų taikymas turi nemažai privalumų, kurie prisideda prie kokybiškesnio bendradarbiavimo tarp tėvų ir pedagogų. D. Gabriūnaitė (2023) teigia, kad technologijos suteikia galimybę palaikyti ryšį bet kuriuo metu, fiksuoti vaikų pasiekimus, dalintis informacija realiu laiku ir išsaugoti svarbius momentus. Tokios internetinės priemonės padeda kurti tėvų pasitikėjimą pedagogais ir stiprina partnerystę tarp ugdymo įstaigos ir šeimos.

R. Chauhan (2017) akcentuoja, kad skaitmeninės technologijos ugdymo srityje taip pat prisideda prie efektyvesnės informacijos sklaidos, tėvų informuotumo ir dalyvavimo ugdymo procese. Kinderloop interneto programos pavyzdys parodė, kad tėvai labiau domisi vaikų veiklomis, kai gauna aiškią ir vaizdinę informaciją – vaizdo įrašus, nuotraukas ir trumpas refleksijas iš pedagogų.

Vis dėlto, šalia privalumų atsiranda ir iššūkiai. B. Anužienė ir kt. (2017) pažymi, kad tėvų technologinis raštingumas ir laiko stoka gali riboti jų įsitraukimą į ugdymo procesą. Kai kurie tėvai ne visada reaguoja į komentarus ar pranešimus dėl užimtumo ar nepakankamų skaitmeninių įgūdžių. Be to, išlieka asmens duomenų apsaugos ir atsakingo turinio dalijimosi klausimai (K. W. M. Siu, 2020).

Apibendrinant galima teigti, kad skaitmeninės technologijos sudaro palankas sąlygas stiprinti pedagogų ir tėvų bendravimą, nes jos suteikia galimybę dalintis informacija realiu laiku, palaikyti nuolatinį dialogą ir stebėti vaikų pasiekimus. Tai patvirtina L. R. Epstein (2018), kuri pabrėžia, kad technologijos stiprina tėvų dalyvavimą ugdymo procese. M. J. Kraft ir T. Rogers (2015) taip pat teigia, kad skaitmeninė komunikacija gerina informacijos prieinamumą ir didina tėvų įsitraukimą. Tačiau iššūkiai išlieka: M. R. Thompson (2017) ir A. M. Oqvist su A. Cervin (2018) akcentuoja, kad tėvų technologinių iššūkių skirtumai ir skaitmeninė nelygybė gali riboti skaitmeninių priemonių prieinamumą, kas mažina komunikacijos veiksmingumą. Todėl skaitmeninių technologijų taikymas bus efektyvus tik tada, kai tėvai ir pedagogai nuosekliai stiprins savo skaitmeninę kompetenciją ir taikys technologijas atsakingai.

Tyrimo metodai ir organizavimas

Empiriniam tyrimui pasirinkta kokybinio tyrimo strategiją, naudojant stebėjimo metodą. Tyrimas atliktas 2025 m. vasario 1-28 d.d. Plungės lopšelyje – darželyje „Rūtėlė“, „Riešutėlių“ grupėse, kurioje ugdomi 3-4 metų amžiaus vaikai. Stebėta vienos pedagogės (autorės) ir 18 vaikų tėvų komunikacija, vykdoma per Kinderloop interneto programą.

Tyrimo metu kasdien buvo fiksuojama pedagogės teikiama informacija Kinderloop interneto programoje: veiklų aprašymai, nuotraukos, vaizdo įrašai, vaikų pasiekimų refleksijos ir praktiniai pranešimai tėvams. Stebėta, kaip tėvai reaguoja į gautą pedagogės informaciją – ar užduoda

klausimus, ar komentuoja, kaip dažnai jungiasi per programėlę, ar palaiko dialogą su pedagogu ir kaip reiškia emocinį grįžtamąjį ryšį.

Taip pat vertintas pedagogės komunikacijos pobūdis: dažnumas, pranešimų aiškumas, vaizdinės informacijos naudojimas ir veiklų pristatymo detalumas. Atskirai analizuota, *kokie veiksniai galėjo lemti tėvų pasyvumą ar aktyvumą programoje* – pavyzdžiui, technologiniai sunkumai, laiko stoka ar motyvacijos skirtumai.

Surinkti duomenys analizuoti, išskiriant pagrindines komunikacijos tendencijas, dialogo kokybę, tėvų įsitraukimo lygius (aktyvus, vidutinis, silpnas) ir bendradarbiavimo stiprinimo aspektus. Analizė atskleidė, kaip Kinderloop interneto programa padeda palaikyti nuoseklų ir sklandų ryšį tarp pedagogės ir tėvų bei kokią pridėtinę vertę ši internetinė programa kuria ugdymo procesui.

Tyrimo rezultatai

Analizuojant stebėjimo duomenis nustatyta, kad *Kinderloop* interneto programa tapo pagrindine priemone, kuri padeda palaikyti glaudų tėvų ir pedagogų ryšį. Tyrimo metu stebėta, kad dauguma (N14) tėvų domėjosi vaikų veiklomis, aktyviai reagavo į įrašus ir dalyvavo ugdymo procese net nebūdami įstaigoje. Tėvai komentavo skelbiamus įrašus, užduodavo klausimus, dalijosi įžvalgomis apie vaikų pasiekimus, išreikšdavo palaikymą ir emocijas (1 lentelė).

1 lentelė. Tėvų įsitraukimas į ugdymo procesą naudojant Kinderloop interneto programą.

Kategorija	Subkategorija	Tyrimo duomenys, pastebėjimai
	Aktyviai įsitraukė į ugdymo procesą naudojant Kinderloop interneto programą (N14)	Tėvai aktyviai reagavo į pedagogės pateiktus įrašus – dėkojo, komentavo, dalijosi džiaugsmu dėl vaikų pasiekimų, užduodavo klausimus. Tėvai domėjosi ugdymo veiklų turiniu, vaikų emocijomis.
Tėvų įsitraukimas į ugdymo procesą naudojant Kinderloop interneto programą.	Vidutiniškai aktyviai įsitraukė į ugdymo procesą naudojant Kinderloop interneto programą (N2)	Kai kurie tėvai jungdavosi rečiau – dažniausiai reaguodavo tik į svarbiausius pranešimus, palikdavo trumpus komentarus, kaip ačiū, smagu, bet mažiau dalyvaudavo diskusijose.
	Silpnai įsitraukė į ugdymo procesą naudojant Kinderloop interneto programą (N2).	Nedidelė dalis tėvų įrašus peržiūrėdavo, tačiau nekomentuodavo ir nerašydavo atsiliepimų. Pastebėta, kad kai kurių tėvų aktyvumą riboja laiko stoka ir menkesni technologiniai įgūdžiai.

Tyrimo duomenys rodo, kad skaitmeninės priemonės sudaro sąlygas tėvams išlikti artimesniems ugdymo procesui, padeda pedagogams geriau pažinti vaikų šeimų požiūrį ir lūkesčius bei stiprina bendruomeniškumą.

Remiantis gautais stebėjimo duomenimis, tėvų įsitraukimas į ugdymo procesą naudojant Kinderloop interneto programą buvo nevienodas ir leido išskirti tris pagrindines grupes. Dauguma tėvų (N = 14) aktyviai įsitraukė – jie reagavo į pedagogės įrašus, komentavo, dėkojo, dalijosi džiaugsmu dėl vaikų pasiekimų, uždavinėjo klausimus. Ši grupė ne tik domėjosi ugdymo veiklų

turiniu, bet ir stebėjo vaikų emocinę būklę, aktyviai palaikydami tiek vaikus, tiek pedagogus. Tai rodo aukštą emocinį ir informacinį įsitraukimą bei gebėjimą efektyviai naudotis skaitmenine platforma.

Vidutiniškai aktyvių tėvų grupė (N = 2) pasižymėjo fragmentišku įsitraukimu. Šie tėvai jungdavosi rečiau, dažniausiai reaguodavo tik į svarbiausius pranešimus, palikdavo trumpus komentarus („ačiū“, „smagu“), tačiau dalyvavimas diskusijose buvo minimalus. Šios grupės elgesys rodo, kad jų įsitraukimą riboja laiko stoka, galimi žemesni technologiniai įgūdžiai arba menkesnė motyvacija gilintis į ugdymo turinį.

Silpnai įsitraukusi grupė (N = 2) beveik nesinaudojo platforma – įrašus peržiūrėjo, bet nekomentavo ir nerašė atsiliepimų. Pastebėta, kad šios grupės aktyvumą riboja tiek laiko stoka, tiek technologiniai gebėjimai, todėl jos įsitraukimas buvo minimalus.

Bendrai stebima, kad tėvų įsitraukimo lygiai labai skyrėsi: nuo aktyviai dalyvaujančių, suteikiančių emocinę ir informacinę paramą, iki beveik neaktyvių, kurių dalyvavimas buvo formaliai minimalus. Įsitraukimą lemiantys veiksniai dažniausiai buvo laiko trūkumas, technologiniai įgūdžiai ir asmeninė motyvacija. Ši analizė atskleidžia, kad skaitmeninių platformų naudojimas ugdymo procese yra efektyvus tik tuo atveju, jei tėvai turi tiek laiko, tiek įgūdžių aktyviai įsitraukti, o jų indėlis skatina ne tik informacijos perdavimą, bet ir emocinę paramą vaikams.

Tyrimo rezultatai rodo, kad dauguma tėvų aktyviai įsitraukė į ugdymo procesą naudodami Kinderloop interneto programą. Jie vertino galimybę realiu laiku matyti vaikų pasiekimus ir palaikyti ryšį su pedagogu. Vidutiniškai įsitraukę tėvai reagavo mažiau, o silpnai įsitraukusiųjų grupėje dominavo technologinius sunkumus ar motyvacijos stoką patiriantys tėvai.

Be tėvų įsitraukimo, svarbus tyrimo objektas buvo *Kinderloop* interneto programos teikiamas komunikacijos efektyvumas. Stebėjimas atskleidė, kad ši skaitmeninė programa ne tik palengvino informacijos perdavimą, bet ir pagerino bendravimo kokybę tarp pedagogo ir tėvų (2 lentelė).

2 lentelė. Komunikacijos efektyvumas naudojant Kinderloop interneto programą

Kategorija	Subkategorija	Tyrimo duomenys, pastebėjimai
	Labai efektyvi komunikacija (N10)	Tėvai bendravo aiškiai ir nuosekliai. Tėvai greitai reagavo į įrašus, dėkojo ir užduodavo klausimus.
Komunikacijos efektyvumas naudojant Kinderloop interneto programą.	Vidutiniškai efektyvi komunikacija (N4)	Tėvai reagavo tik į dalį pranešimų, dažniausiai į svarbiausius.
	Mažai efektyvi arba ribota komunikacija (N4)	Kai kurie tėvai retai atsakydavo arba visai nereagavo.

Tyrimo duomenys atskleidė, kad *Kinderloop* interneto programa padėjo užtikrinti nuoseklesnę, greitesnę ir aiškesnę komunikaciją tarp tėvų ir pedagogės. Skaitmeninė aplinka leido

tėvams gauti informaciją realiu laiku, o tai didino jų įsitraukimą, pasitikėjimą pedagoge ir sumažino informacijos trūkumą. Tačiau, kaip ir tėvų įsitraukimo analizėje, komunikacijos efektyvumas skyrėsi tarp tėvų grupių ir atsiskleidė trys pagrindiniai bendravimo modeliai.

Didžiausia grupę sudarė labai efektyviai komunikuojantys tėvai (N=10). Šios grupės tėvai greitai reaguodavo į pedagogės pateikiamus įrašus, užduodavo klausimus, dažnai komentuodavo ir dėkodavo už informaciją. Jų bendravimo stilius buvo aiškus, nuoseklus ir draugiškas, o aktyvumas rodė, kad jie domisi ne tik vaiko veikla, bet ir ugdymo procesu platesne prasme. Šios grupės elgesys rodo gebėjimą naudotis internetine programa ir aukštą motyvaciją, taip pat norą palaikyti glaudesnę ryšį su pedagoge. Tokie tėvai aktyviai prisidėjo prie atviros komunikacijos ir stiprino bendradarbiavimo kokybę.

Vidutiniškai efektyviai komunikuojantys tėvai (N=4) į pasižymėjo mažiau įsitraukiančiu bendravimu. Šios grupės tėvai dažniausiai reaguodavo tik į svarbiausius arba jiems aktualiausius pranešimus, dažniau pasirinkdami trumpas reakcijas, tokias kaip „gerai“, „supratau“, „ačiū“. Jie įsitraukdavo rečiau, mažiau užduodavo klausimų ar rečiau pradėdavo pokalbį. Toks elgesys gali būti siejamas su mažesne motyvacija įsitraukti į diskusijas, laiko trūkumu arba mažesniu poreikiu komentuoti ugdymo veiklas, nors informacija jiems buvo svarbi.

Mažai efektyviai arba ribotai komunikuojantys tėvai (N=4) į pedagogės įrašus reagavo retai, o kai kurie – iš viso nereagavo. Jie dažnai tik peržiūrėdavo įrašus be jokio grįžtamojo ryšio. Pastebėta, kad jų komunikaciją labiausiai riboja technologiniai sunkumai, žemas motyvacijos lygis ar nereguliari programos naudojimo praktika. Šios grupės elgesys rodo, kad nors informacija buvo jiems ir prieinama, tėvai nepalaikė aktyvaus dialogo ir retai įsitraukė į bendruomeninę komunikaciją.

Bendrai vertinant, komunikacijos efektyvumo lygiai tarp tėvų buvo nevienodi – nuo labai aktyvaus ir draugiško bendravimo iki minimalaus, apsiriboję tik informacijos peržiūra. Duomenys parodė, kad efektyviausiai komunikuojantys tėvai dažnai buvo tie, kurie turėjo aukštesnį skaitmeninį raštingumą, daugiau laiko ir didesnę motyvacijos poreikį palaikyti ryšį su pedagoge. Mažiau aktyvūs tėvai susidūrė su barjeriais, kurie labai riboja jų galimybes užmegzti ar palaikyti nuoseklią komunikaciją.

Apibendrinant galima teigti, kad Kinderloop interneto programa gerokai pagerino informacijos perdavimo greitį, ryšio kokybę ir bendravimo aiškumą, tačiau komunikacijos efektyvumas priklausė nuo individualių tėvų galimybių ir motyvacijos. Programos sėkmingas taikymas labiausiai pasireiškė tada, kai tėvai aktyviai reagavo ir palaikė dialogą, o ribota komunikacija dažniausiai yra susijusi su laiko stoka ir technologiniais iššūkiais.

Išvados

1. Išanalizavus skaitmeninių technologijų vaidmenį tėvų ir pedagogų bendradarbiavime, galima teigti, kad jos tampa reikšmingu tarpininku tarp ugdymo įstaigos ir šeimos. Internetinės programos, tokios kaip Kinderloop interneto programa, suteikia galimybę nuosekliai ir greitai keistis informacija, matyti vaikų pasiekimus realiu laiku, kurti atvirą, pasitikėjimu grįstą bendravimą ir palaikyti grįžtamąjį ryšį. Tai stiprina tėvų informuotumą, didina pasitikėjimą pedagogu ir kuria atviresnį bendravimo modelį.

2. Atskleidus skaitmeninių technologijų taikymo privalumus ir iššūkius tėvų ir pedagogų bendravime, galima teigti, kad technologijos užtikrina greitesnę informacijos perdavimą, didina tėvų įsitraukimą ir padeda stiprinti ryšį su pedagogais. Tačiau tyrimas taip pat parodė, kad dalį tėvų riboja technologinių įgūdžių stoka, mažesnė motyvacija įsitraukti ir laiko trūkumas, todėl bendravimas tampa labai ribotas. Šie veiksniai lemia nevienodą skaitmeninių įrankių naudojimo efektyvumą.

3. Empirinio tyrimo rezultatai parodė, kad Kinderloop interneto programa veiksmingai prisideda prie pedagogų ir tėvų bendradarbiavimo stiprinimo, tačiau įsitraukimo ir komunikacijos kokybė tarp tėvų skyrėsi. Aktyviai įsitraukę tėvai (N=14) reguliariai uždavinėjo klausimus, komentavo, reiškė emocinį palaikymą, o jų komunikacija buvo labai efektyvi – aiški, dažna ir kryptinga. Vidutiniškai įsitraukę tėvai (N=2) reagavo tik į dalį pranešimų, o silpnai įsitraukusių tėvų grupė (N=2) beveik nebendravo, nors įrašus peržiūrėdavo. Komunikacijos efektyvumo analizė taip pat išskyrė tris grupes: labai efektyviai komunikuojantys tėvai (N=10), vidutiniškai komunikuojantys (N=4) ir ribotai komunikuojantys tėvai (N=4). Šie duomenys leidžia teigti, kad Kinderloop interneto programa yra veiksmingiausia tada, kai tėvai aktyviai reaguoja ir palaiko dialogą su pedagogu. Kai įsitraukimą riboja motyvaciniai ar technologiniai veiksniai, bendravimas tampa mažiau intensyvus, tačiau programa vis tiek užtikrina informacijos prieinamumą ir palaiko ryšį tarp ugdymo įstaigos ir šeimos.

Literatūra

- Anužienė, B., Vaičekauskienė, R., & Šimkienė, L. (2017). Tėvų informacinis raštingumas ugdant vaikus skaitmeninėje erdvėje. *Socialinis ugdymas*, 45(1), 85-98. <https://ejournals.vdu.lt/index.php/socialinis-ugdymas/article/view/1233>
- Chauhan, R. (2017). Impact of digital technology on education. *International Education and Research Journal*, 3(5), 32-34. <https://ierj.in/journal/index.php/ierj/article/view/1132>
- Epstein, L. R. (2018). School, family, and community partnerships. Preparing educators and improving schools. Westview Press.
- Gabriūnaitė, D. (2023). Kodėl svarbu nuo pat mažens ugdyti vaiko motyvaciją. *Mokomoko.lt*. <https://mokomoko.lt/kodel-svarbu-nuo-pat-mazens-ugdyti-vaiko-motyvacija>
- Henderson, A. T., & Mapp, K. L. (2015). *Strengthening family and community engagement in student learning*. Washington, DC: U.S. Department of Education.

- Johnson, C. (2020). The role of digital communication in parent-teacher relationships in early childhood settings. *Early Child Development and Care*, 190(7-8), 1174-1186. <https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1498450>
- Kraft, M. A., & Rogers, T. (2015). The underutilized potential of teacher-to-parent communication: Evidence from a field experiment. *Economics of Education Review*, 47, 49-69. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2015.04.001>
- Oqvist, A. M., & Cervin, A. (2018). Parent's digital engagement in schools: Challenges and opportunities. *Nordic Studies in Education*, 38(4), 305-388.
- Siu, K. W. M. (2020). Enhancing parent-teacher collaboration through digital communication: A study of early childhood education. *International Journal of Educational Research Open*, 1(2), 100-115. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2020.100015>
- Thompson, J. A. (2017). Digital tools and parental engagement in early childhood education. *Journal of Early Childhood Research*, 15(3), 234-248.
- Thompson, M.R. (2017). Digital inequality and barriers to parental engagement in schools. *Journal of Educational Technology & Society*, 20(2), 215-227.

PAAUGLIŲ, AUGANČIŲ DISFUNKCINĖJE ŠEIMOJE, PSICHOLOGINIO ATSPARUMO POVEIKIS MOKYMOSI PASIEKIMAMS

Jurgita Kurauskienė

Klaipėdos universitetas

Anotacija

Šiame straipsnyje nagrinėjamas paauglių, augančių disfunkcinėse šeimose, psichologinis atsparumas ir jo poveikis mokymosi pasiekimams. Siekiama atskleisti, kaip vidiniai bei išoriniai aplinkos veiksniai lemia paauglių gebėjimą išlaikyti akademinį stabilumą nepaisant disfunkcinės šeimos aplinkos iššūkių. Straipsnyje analizuojami psichologinio atsparumo formavimosi aspektai, jo sąsajos su mokymosi motyvacija bei pasiekimais. Tyrimas grindžiamas sistetine ir lyginamąja mokslinės literatūros analize, siekiant atskleisti, kad psichologinis atsparumas veikia kaip apsauginis veiksnys, stiprinantis mokymosi motyvaciją, savireguliaciją ir prisitaikymą. Tarp svarbiausių veiksnių, skatinančių atsparumo formavimąsi, įvardijami: saviveiksmingumas, emocijų reguliacija, socialinis palaikymas ir saugi, palaikanti mokyklos aplinka. Šie veiksniai kuria sąlygas paaugliams, augantiems sudėtingomis sąlygomis išlikti emociškai stipriems, motyvuotiems ir aktyviai įsitraukusiems į mokymosi procesą.

PAGRINDINIAI ŽODŽIAI: Psichologinis atsparumas, disfunkcinė šeima, paauglys, mokymosi pasiekimai, apsauginiai veiksniai.

Įvadas

Temos aktualumas. Paauglystė – reikšmingas žmogaus raidos etapas, kuriame formuojasi tapatybė, vertybės ir gebėjimas spręsti gyvenimo iššūkius (Marquez, 2023). Šiuo laikotarpiu itin svarbi tampa šeimos aplinka, daranti tiesioginę įtaką emocinei gerovei ir ugdymosi procesui (Juškevičienė, 2021). Disfunkcinė šeima – tai aplinka, kurioje tėvai nesugeba užtikrinti vaikui emocinio saugumo, palaikymo ir stabilumo, dažnai dėl smurto, priklausomybių ar nepriežiūros (Putri, Rahmawati, 2025). Tokiose sąlygose augantys paaugliai dažniau patiria emocinių sutrikimų, socialinių santykių sunkumų ir prastų mokymosi rezultatų (Juškevičienė, 2021; Carroza-Pacheco ir kt., 2025).

Nepaisant disfunkcinės šeimos keliamų iššūkių, ne maža dalis paauglių geba išlaikyti vidinę pusiausvyrą, mokymosi motyvaciją, prisitaikyti prie iššūkių ir pasiekti aukštų akademinių rezultatų. Analizuota mokslinė literatūra rodo, kad šis gebėjimas dažnai siejamas su psichologiniu atsparumu – vidiniu resursu, leidžiančiu prisitaikyti prie stresą keliančių aplinkybių ir išlaikyti funkcionavimą įvairiose gyvenimo srityse (Tortosa Martinez ir kt., 2023; Suud, 2024).

Psichologinio atsparumo formavimuisi įtakos turi tiek vidiniai veiksniai – saviveiksmingumas, emocijų reguliacija, tiek išoriniai – socialinis palaikymas bei saugi mokyklos aplinka (Qi ir kt., 2023; Marquez, 2023). Straipsnyje nagrinėjama, kaip šie apsauginiai veiksniai siejasi su paauglių mokymosi pasiekimais disfunkcinės šeimos kontekste.

Tyrimo problema. Disfunkcinėje šeimoje augantys paaugliai dažnai susiduria su emociniu nesaugumu, nestabilia aplinka ir menku tėvų palaikymu, kas gali neigiamai paveikti jų psichologinę raidą ir mokymosi pasiekimus. Tačiau dalis jų sugeba prisitaikyti prie sudėtingų aplinkybių ir išlaikyti aukštą akademinį aktyvumą. Šis gebėjimas įveikti sunkumus siejamas su psichologiniu atsparumu, kurio formavimąsi lemia tiek vidiniai, tiek išoriniai veiksniai. Tyrime siekiama atsakyti į klausimus:

- ✓ Kaip disfunkcinės šeimos aplinka veikia paauglių psichologinę raidą ir jų gebėjimą prisitaikyti prie mokymosi aplinkos reikalavimų?
- ✓ Kokie vidiniai ir išoriniai veiksniai lemia disfunkcinėje šeimoje augančių paauglių psichologinio atsparumo formavimąsi?
- ✓ Kaip psichologinio atsparumo veiksniai daro įtaką disfunkcinėje šeimoje augančių paauglių mokymosi motyvacijai ir pasiekimams?

Temos ištirtumas. Disfunkcinės šeimos poveikį vaiko psichosocialinei raidai analizavo D. Juškevičienė (2021) ir M. Papadima ir kt. (2024), pabrėždami, kad emocinis nestabilumas, smurtas bei tėvų abejingumas ar negebėjimas užtikrinti emocinį saugumą dažnai lemia paauglių elgesio, emocinius ir pažintinius sunkumus. Psichologinio atsparumo sampratą bei formavimosi veiksnius paauglystėje išsamiai nagrinėjo J. Marquez (2023) bei C. Qi ir kt. (2023), išskirdami tokias apsaugines charakteristikas kaip saviveiksmingumas, emocijų reguliacija ir palaikanti mokyklos ar bendruomenės aplinka. Ryšį tarp psichologinio atsparumo ir akademinių rezultatų tyrinėjo A. M. Putri ir S. Rahmawati (2025), Y. Shengyao ir kt. (2024) bei A. M. Carroza-Pacheco ir kt. (2025), nustatydami, kad atsparūs paaugliai pasižymi didesniu įsitraukimu į mokymąsi, savireguliacija ir tikslų siekimu net sudėtingomis sąlygomis. Nors mokslinėje literatūroje išryškėja atskirų veiksnių svarba, tyrimų, kurie sistemiškai analizuotų būtent disfunkcinėje šeimoje augančių paauglių atsparumo raišką bei jos sąsajas su mokymosi pasiekimais, vis dar nėra pakankamai, o Lietuvos kontekste ši tema išlieka menkai išplėtotą.

Tyrimo objektas: paauglių, augančių disfunkcinėje šeimoje, psichologinio atsparumo poveikis mokymosi pasiekimams.

Tyrimo tikslas: atskleisti paauglių, augančių disfunkcinėje šeimoje, psichologinio atsparumo poveikį mokymosi pasiekimams.

Tyrimo uždaviniai:

1. Atskleisti disfunkcinės šeimos sampratą ir jos įtaką paauglių psichologinei raidai.

2. Išanalizuoti psichologinio atsparumo sampratą ir jo formavimosi veiksniai paauglystėje.
3. Aptarti psichologinio atsparumo ir mokymosi pasiekimų sąsajas remiantis mokslinės literatūros analize.

Tyrimo metodai:

1. Mokslinės literatūros analizė – disfunkcinės šeimos poveikiui ir psichologinio atsparumo aspektams išnagrinėti (Juškevičienė, 2021; Putri, Rahmawati, 2025).
2. Sisteminė apžvalga – naujausių empirinių tyrimų apie atsparumą ir akademinis rezultatus apibendrinimas (Suud, 2024; Yan ir kt., 2022).
3. Lyginamoji analizė – vidinių ir išorinių atsparumo veiksnių poveikio palyginimas skirtinguose kontekstuose (Qi ir kt., 2023; Marquez, 2023).

Teorinė dalis.

1. Disfunkcinės šeimos samprata ir jos poveikis paauglių raidai

Šeima – viena iš pagrindinių socializacijos institucijų, nuo kurios priklauso vaiko emocinis stabilumas, vertybių formavimasis ir ugdymosi sėkmė (Juškevičienė, 2021). Kai šeimoje pažeidžiamos psichologinės, emocinės ar socialinės funkcijos, ji laikoma disfunkcine (Putri, Rahmawati, 2025). Disfunkcinėje šeimoje tėvų ir vaikų tarpusavio santykius dažnai lydi nuolatiniai konfliktai, priklausomybės, smurtas ar emocinis abejingumas. Tėvų nesugebėjimas užtikrinti stabilios emocinės aplinkos lemia vaikų nesaugumo jausmą, pasitikėjimo savimi stoką ir mokymosi motyvacijos mažėjimą.

Pasak D. Juškevičienės (2021), tokiose šeimose dažnai dominuoja autoritarinis auklėjimo stilius, kurį papildo emocinis šaltumas ir kontrolės siekis. Vaikai iš tokių šeimų linkę formuoti žemesnį savivertės lygį, patirti socialinės atskirties jausmą bei sunkiau integruotis į mokyklos bendruomenę. Tuo tarpu D. Angreini (2024) pabrėžia, kad skyrybų ar tėvų išsiskyrimo patirtis paaugliams sukelia emocinio netolygumo, nerimo ir vienišumo jausmą, kas dažnai atsispindi akademinuose rezultatuose bei socialiniuose santykiuose.

Remiantis *Lietuvos Respublikos socialinių paslaugų įstatymu* (2025), socialinės rizikos šeima apibrėžiama kaip šeima, kurioje bent vienas iš tėvų piktnaudžiauja alkoholiu, narkotinėmis ar psichotropinėmis medžiagomis, dėl socialinių įgūdžių stokos nemoka ar negali tinkamai prižiūrėti vaikų, o tai kelia pavojų jų saugumui bei raidai.

Disfunkcinės šeimos poveikį paauglių raidai nagrinėjant psichodinaminės paradigmos kontekste, M. Papadima ir kt. (2024) nustatė, kad tokiose šeimose augantys paaugliai dažnai perima disfunkcinius emocijų reguliavimo modelius. Šeimos narių emocinio ryšio stoka didina vidinę įtampą ir trukdo formuoti sveiką savivoką. Vis dėlto, taikant psichoterapines intervencijas, galima sustiprinti paauglių gebėjimą atpažinti emocijas ir formuoti sveikesnius santykių modelius.

Krizinių situacijų tyrimai atskleidžia, kad net ir esant šeimos disfunkcijai, kai kurie paaugliai geba prisitaikyti ir išlaikyti emocinį stabilumą. D. Edwards ir kt. (2024) pažymi, kad krizių intervencijos veiksmingumas priklauso nuo paauglio gebėjimo pasinaudoti mokyklos ir bendruomenės palaikymu. Tokiu atveju šeimos disfunkcija tampa ne vien rizikos, bet ir atsparumo formavimosi kontekstu.

Remiantis A. M. Putri ir S. Rahmawati (2025), ne visi paaugliai, augantys disfunkcinėje šeimoje, patiria akademinį nuosmukį. Tyrėjai nustatė, kad šių jaunuolių sėkmę lemia socialiniai ryšiai su mokytojais ir bendraamžiais bei vidinis noras įrodyti savo gebėjimus. Tokie paaugliai pasižymi stipriu psichologiniu atsparumu ir gebėjimu mobilizuoti vidinius išteklius siekiant akademinių tikslų.

Apibendrinant galima teigti, kad disfunkcinė šeima yra aplinka, kurioje pažeidžiami emociniai, socialiniai ir ugdymo procesai, tačiau joje augantys paaugliai ne visada patiria nesėkmes. Atsparumo atsiradimą lemia asmens vidiniai resursai, socialinė parama ir pozityvi mokyklos bei bendruomenės įtaka.

2. Psichologinio atsparumo samprata ir jo formavimosi veiksniai paauglystėje

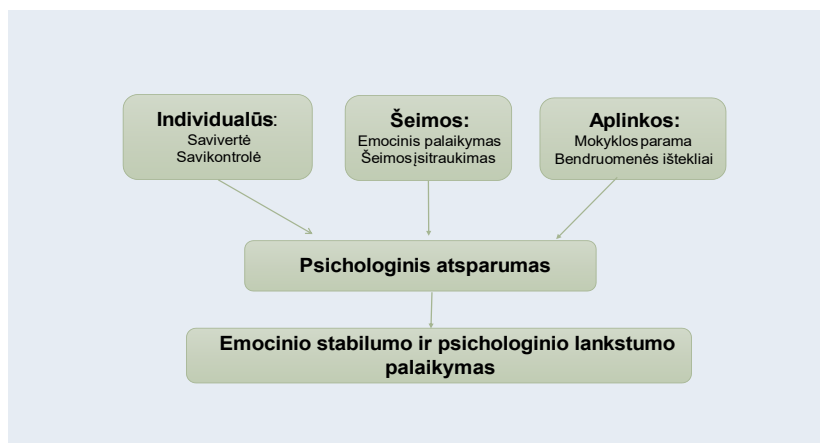
Psichologinis atsparumas (angl. resilience) apibrėžiamas kaip individo gebėjimas susidoroti su sunkumais, prisitaikyti prie stresinių situacijų ir atsigauti po neigiamų patirčių (J. Marquez, 2023). Paauglystėje, kai vyksta intensyvūs emociniai, socialiniai ir biologiniai pokyčiai, šis gebėjimas tampa ypač reikšmingas. Tyrimai rodo, kad atsparumas nėra įgimtas bruožas, bet nuosekliai formuojasi per asmens sąveiką su artimiausia aplinka (Marquez, 2023; Yan, Guo, Zhang, 2022). Kuo sudėtingesnės aplinkos sąlygos, tuo didesnę reikšmę įgyja tiek individualūs psichologiniai ištekliai, tiek išorinė parama.

Atsparumo formavimąsi lemia dvi pagrindinės veiksnių grupės: vidiniai ir išoriniai. Vidiniai veiksniai apima tokias savybes kaip savikontrolė, savivertė, motyvacija ir emocijų reguliacija – būtent šie elementai leidžia paaugliui išlikti tikslingam, net kai patiriami emociniai ar šeimos iššūkiai (Yang, Zhang, 2023). F. M. Suud (2024) pabrėžia, kad savireguliacijos gebėjimai – mokėjimas planuoti, išsikelti tikslus ir susikaupti – stiprina psichologinį atsparumą, kuris tampa pagrindu mokymosi sėkmei net sudėtingoje aplinkoje. Šiuos vidinius išteklius stiprina pozityvus santykis su bent vienu palaikančiu suaugusiuoju – pedagogu ar bendruomenės nariu (Yan ir kt., 2022).

Išoriniai veiksniai siejasi su šeimos, mokyklos ir bendruomenės teikiamu palaikymu. Emocinė parama, tėvų įsitraukimas bei aiškios, bet palaikančios ribos formuoja saugumo jausmą, kuris tampa pagrindu atsparumui (Shengyao ir kt., 2024). Autoritetingas tėvų auklėjimo stilius, pasak autorių, skatina pasitikėjimą savimi ir atsakomybę. C. Qi ir kt. (2023) nurodo, kad paauglių, patiriančių tėvų ir mokyklos palaikymą, atsparumo lygis yra aukštesnis: jie lengviau reguliuoja

emocijas ir sprendžia problemas. Be to, kuo daugiau pozityvių aplinkos išteklių (pvz., mokytojų parama, saugi bendruomenės infrastruktūra), tuo didesnė tikimybė, kad paauglys gebės išlikti psichologiškai atsparus net augdamas disfunkcinėje šeimoje (Suud, 2024; Marquez, 2023).

Straipsnyje taikytų teorinių tyrimo metodų – mokslinės literatūros analizės, sisteminės apžvalgos ir lyginamosios analizės – pagrindu išskiriami du esminiai rezultatai, atskleidžiantys psichologinio atsparumo vaidmenį disfunkcinėje šeimoje augančių paauglių akademiniame kontekste. Pirmas rezultatas: psichologinio atsparumo formavimosi veiksnių poveikis disfunkcinėje aplinkoje (1 pav.).



1 pav. Psichologinio atsparumo veiksnių įtaka disfunkcinės šeimos aplinkoje (sudaryta darbo autoriaus)

Galima teigti, kad psichologinis atsparumas paauglystėje formuojasi kaip dinamiškas procesas, priklausantis nuo vidinių asmens savybių (savikontrolės, motyvacijos, savivertės) ir išorinių veiksnių (šeimos palaikymo, mokyklos ir bendruomenės paramos) sąveikos. Šis gebėjimas leidžia paaugliams ne tik įveikti nepalankias socialines aplinkybes, bet ir palaikyti emocinę pusiausvyrą bei mokymosi motyvaciją. Mokslinėje literatūroje teigiama, kad psichologinis atsparumas nėra įgimtas ar pastovus bruožas – jis gali būti vystomas per sąmoningą ugdymą, teigiamą socialinę sąveiką ir stiprinant asmens gebėjimą įveikti stresą. Ypač disfunkcinėje šeimoje augantiems paaugliams atsparumas tampa svarbiu apsauginiu veiksniu, padedančiu mažinti neigiamą aplinkos poveikį. Todėl toliau svarbu išnagrinėti, kaip šis atsparumas susijęs su mokymosi motyvacija bei akademiniais pasiekimais.

3. Psichologinio atsparumo poveikis paauglių, augančių disfunkcinėje šeimoje, mokymosi pasiekimams

Psichologinis atsparumas tampa esminiu apsauginiu veiksniu, leidžiančiu paaugliams, augantiems disfunkcinėje šeimoje, išlaikyti emocinį stabilumą ir siekti aukštesnių akademinių rezultatų. Pasak A. M. Carroza-Pacheco, B. León-del-Barco ir C. Bringas Molleda (2025), atsparūs paaugliai pasižymi aukštesne mokymosi motyvacija, gebėjimu efektyviau taikyti pažintinius gebėjimus ir stipresniu tikėjimu savo galimybėmis, net esant emociškai nestabiliai šeimos aplinkai.

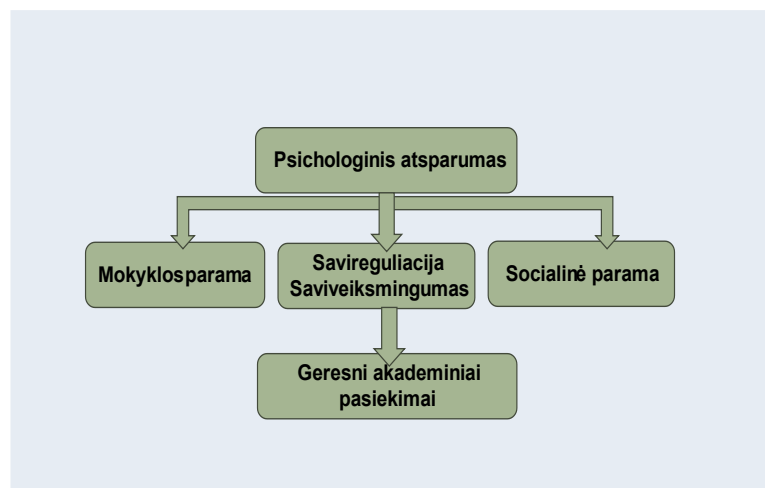
Šie psichologiniai ištekliai tampa svarbia sąlyga išlaikyti mokymosi kryptingumą ir aktyvų dalyvavimą ugdymo procese.

Mokyklos ir pedagogų teikiama parama taip pat yra reikšminga psichologinio atsparumo vystymosi grandis. F. M. Suud (2024) pabrėžia, kad socialinis palaikymas iš ugdymo įstaigos skatina paauglių savireguliacijos ir mokymosi valdymo įgūdžių stiprėjimą. Tokiu būdu psichologinis atsparumas tampa tarpininku tarp šeimos aplinkos streso ir akademinės sėkmės. Tuo tarpu Y. Shengyao ir kt. (2024) pažymi, jog saviveiksmingumas – įsitikinimas, kad paauglys pats gali pasiekti mokymosi tikslų nepaisant kliūčių – yra vienas svarbiausių veiksnių, lemiančių atsparumo formavimąsi. Net disfunkcinėje šeimoje augantis paauglys gali ugdyti šį gebėjimą, jei bent viena socialinė aplinka (pvz., mokykla ar bendruomenė) suteikia palaikymą.

Savo tyrimuose M. Papadima ir kt. (2024) nustatė, kad trumpalaikės psichodinaminės psichoterapijos intervencijos gali reikšmingai prisidėti prie paauglių psichologinio atsparumo stiprinimo, ypač šeimose, esančiose krizėje. Tokie rezultatai rodo, jog bendradarbiavimas tarp švietimo, socialinių paslaugų ir psichikos sveikatos priežiūros gali sukurti veiksmingas paramos sistemas paaugliams.

Empirinių tyrimų duomenimis, keturi svarbiausi veiksniai, lemiantys psichologinio atsparumo ugdymą, yra emocinis saugumas (Qi, Yang & Zhang, 2023), socialinis palaikymas (Suud, 2024), saviveiksmingumas (Shengyao et al., 2024) ir mokymosi motyvacija (Carroza-Pacheco et al., 2025). Šie veiksniai ne tik papildo vienas kitą, bet ir kuria sisteminį pamatą atsparumo vystymuisi net sudėtingomis sąlygomis. Y. Yan, S. Guo ir T. Zhang (2022) tyrimas rodo, kad net paaugliai iš socialiai pažeidžiamų šeimų gali demonstruoti aukštus akademinis pasiekimus, jei jų atsparumas yra pakankamai stiprus, o aplink juos egzistuoja bent minimalus palaikymo tinklas.

Antrasis mokslinės literatūros analizės rezultatas – ryšys tarp psichologinio atsparumo ir akademinų pasiekimų (2 pav.)



2 pav. Ryšys tarp psichologinio atsparumo ir akademinių pasiekimų (sudaryta darbo autoriaus)

Apibendrinant galima teigti, kad psichologinis atsparumas veikia kaip svarbus apsauginis mechanizmas, mažinantis disfunkcinės šeimos aplinkos neigiamą poveikį paauglių psichologinei raidai bei mokymosi pasiekimams. Jis leidžia paaugliams mobilizuoti vidinius psichologinius išteklius – tokius kaip savireguliacija, motyvacija, pasitikėjimas savimi bei tikslo siekimas ir išlikti emociškai bei akademiškai aktyviems net stresinėje šeimos aplinkoje. Šie vidiniai veiksniai glaudžiai susiję su išoriniais apsaugos šaltiniais, tokiais kaip mokyklos bendruomenės palaikymas, mokytojų dėmesys ir pozityvūs suaugusiųjų santykiai, kurie sustiprina paauglių atsparumo formavimąsi. Net trumpalaikės psichologinės intervencijos gali reikšmingai padidinti paauglių gebėjimą prisitaikyti prie mokymosi proceso, ypač gyvenant sudėtingoje šeimos aplinkoje. Stiprus psichologinis atsparumas veikia kaip apsauginis mechanizmas, mažinantis aplinkos poveikio žalą ir kartu skatinantis geresnius mokymosi rezultatus. Tokie vidiniai resursai ne tik padeda išlaikyti emocinį stabilumą, bet ir stiprina orientaciją į tikslą bei ugdymosi motyvaciją. Tokiu būdu psichologinis atsparumas tampa struktūriniu tiltu tarp iššūkių ir sėkmės – jis neutralizuoja šeimos disfunkcijos padarinius, aktyvuoja vidinius resursus ir palaiko ilgalaikę paauglio akademinę raidą.

Išvados

1. Disfunkcinė šeima, kuriai būdingi emocinio saugumo, stabilumo ir palaikančių santykių trūkumai, daro reikšmingą neigiamą poveikį paauglių psichologinei raidai, ypač jų gebėjimui motyvuotai ir kryptingai dalyvauti mokymosi procese. Tokiose šeimose augantys paaugliai dažniau patiria emocinį stresą, bendravimo sunkumus ir socialinę atskirtį, kas gali lemti žemesnius akademinius pasiekimus bei žemą savivertę. Tačiau tyrimai rodo, kad net ir šiose aplinkybėse kai kurie paaugliai geba pasiekti aukštų mokymosi rezultatų – tai dažniausiai siejama su išvystytu psichologiniu atsparumu.
2. Psichologinis atsparumas, apibūdinamas kaip paauglio gebėjimas prisitaikyti, išlaikyti pusiausvyrą ir siekti tikslų nepaisant išorinių sunkumų, tampa vienu svarbiausių apsauginių veiksnių. Jis formuojasi per kompleksinę vidinių ir išorinių veiksnių sąveiką – ypač svarbūs saviveiksmingumas, savireguliacija, pasitikėjimas savimi ir aplinkos palaikymas. Tokie gebėjimai leidžia paaugliui išlaikyti pozityvų požiūrį į mokymąsi, efektyviai tvarkytis su emociniais iššūkiais ir išlikti įsitraukusiam net sudėtingomis sąlygomis.
3. Tyrimų analizė atskleidė, kad reikšmingiausią poveikį atsparumo ugdymui daro keturi veiksniai: emocinis saugumas, mokyklos ir bendruomenės palaikymas, suaugusiojo – pedagogo ar

mentoriaus – įsitraukimas bei pačio paauglio tikėjimas savo galimybėmis. Šie elementai tampa tarpininkais tarp šeimos disfunkcijos ir akademinų pasiekimų – stiprindami psichologinį atsparumą, jie padeda neutralizuoti aplinkos poveikį ir užtikrinti geresnę paauglio adaptaciją švietimo aplinkoje. Tokiu būdu atsparumas veikia ne tik kaip gynybinė reakcija, bet ir kaip aktyvus resursas, skatinantis augimą ir sėkmę nepaisant nepalankių sąlygų.

Literatūra

- Angreini, D. (2024). *Resilience of adolescents experienced with broken home*. *International Journal of Educational and Social Sciences*, 3(2). Prieiga internete: <https://ejournal.aissrd.org/index.php/ijess/article/view/282> [žiūrėta 2025-10-06 06:45].
- Carroza-Pacheco, A. M., León-del-Barco, B., & Bringas Molleda, C. (2025). *Vidurinio ugdymo mokinių akademinių rezultatų ir atsparumas*. *Žvalgybos žurnalas*, 13(5), 56. Prieiga internete: <https://doi.org/10.3390/jintelligence13050056> [žiūrėta 2025-09-29 09:59].
- Edwards, D., Carrier, J., Csontos, J., Evans, N., Elliott, M., Gillen, E., Hannigan, B., Lane, R., & Williams, L. (2024). *Crisis responses for children and young people – A systematic review of effectiveness, experiences and service organisation (CAMH-Crisis)*. *Child and Adolescent Mental Health*, 29(1), 70–83. Prieiga internete: <https://doi.org/10.1111/camh.12639> [žiūrėta 2025-09-06 16:17].
- Juškevičienė, D. (2021). *Psichosocialinio atsparumo ugdymas rizikos šeimose augantiems vaikams*. *Pedagogika*, 141(1), 22–39. Prieiga internete: <https://ejournals.vdu.lt/index.php/Pedagogika/article/view/2144> [žiūrėta 2025-09-26 09:48].
- Marquez, J. (2023). *Protective factors for resilience in adolescence: Analysis across contexts*. *Child & Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 17(3). Prieiga internete: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC10731682/> [žiūrėta 2025-09-02 15:37].
- Papadima, M., Campbell, C., Tzikas, N., & Nanji-Rowe, F. (2024). *Brief psychodynamic psychotherapy for adolescents and their families in crisis: A pilot study*. *Journal of Child Psychotherapy*, 50(3), 470–496. Prieiga internete: <https://doi.org/10.1080/0075417X.2024.2414736> [žiūrėta 2025-09-21 04:40].
- Petkevičienė, J., Kriaucionienė, V., & Raškilienė, O. (2022). *Academic achievements and risky behaviours among Lithuanian university students*. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(13), 7616. Prieiga internete: <https://doi.org/10.3390/ijerph19137616> [žiūrėta 2025-09-10 23:12].
- Putri, A. M., & Rahmawati, S. (2025). *How students from dysfunctional families build academic resilience*. *Edu Cendikia: Jurnal Ilmiah Kependidikan*, 5(2), 86–98. Prieiga internete: <https://jurnal.itscience.org/index.php/educendikia/article/view/5863> [žiūrėta 2025-09-08 11:26].
- Qi, C., Yang, N., & Zhang, H. (2023). *An examination of the effects of family, school, and community resilience on the individual resilience of high school students*. *Frontiers in Psychology*, 14, 1279577. Prieiga internete: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1279577> [žiūrėta 2025-10-08 20:24].
- Shengyao, Y., Salarzadeh, J., Mengshi, Y., Chen, M., Lin, X., & Mustafa, Z. (2024). *Academic resilience, self-efficacy, and motivation: The role of parenting style*. *Scientific Reports*, 14(2), 5571. Prieiga internete: <https://doi.org/10.1038/s41598-024-55530-7> [žiūrėta 2025-09-27 08:04].
- Suud, F. M. (2024). *The impact of family social support on academic resilience: The role of self-regulated learning (SRL)*. *Children & Youth Services Review*, 162, 107300. Prieiga internete: <https://doi.org/10.1080/02673843.2024.2361725> [žiūrėta 2025-10-26 03:14].
- Tortosa Martínez, B. M., Pérez-Fuentes, M. D. C., & Molero Jurado, M. D. M. (2023). *The role of emotional intelligence in the relationship between resilience and academic engagement in 1adolescents: Gender differences*. *Psychology Research and Behavior Management*, 16, 2721–2733. Prieiga internete: <https://doi.org/10.2147/PRBM.S421622> [žiūrėta 2025-09-27 15:47].

- Yan, Y., Guo, S., & Zhang, T. (2022). *High achievers from low family socioeconomic status: The role of family support and academic resilience. International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(23), 15882. Prieiga internete: <https://www.mdpi.com/1660-4601/19/23/15882> [žiūrėta 2025-10-02 23:26].
- Lietuvos Respublikos socialinių paslaugų įstatymas*. (2025 m. gegužės 23 d.). *Suvestinė redakcija nuo 2006 m. sausio 19 d. Nr. X-493*. Prieiga internete: <https://www.e-tar.lt/portal/lt/legalActPrint?documentId=TAR.91609F53E29E> [žiūrėta 2025-11-10 10:00].

PAAUGLIŲ DALYVAVIMAS INTERNETINĖJE VEIKLOJE: TĖVŲ TARPININKAVIMO STRATEGIJOS

Reda Lankauskienė

Klaipėdos universitetas

Anotacija

Straipsnyje analizuojamas paauglių dalyvavimas internetinėje veikloje ir tėvų tarpininkavimo strategijos. Straipsnio tikslas – teoriniu požiūriu atskleisti tėvų bendradarbiavimo strategijos paauglių dalyvavimo internetinėse veiklose. Mokslinės literatūros analizė atskleidė, kad pagrindines tėvų tarpininkavimo strategijas: ribojimą / varžymą, bendradarbiavimą/domėjimąsi, atsiribojimą/atsakomybės palikimą paaugliui. Tyrimo rezultatai rodo, kad aktyvus tėvų įsitraukimas, pagrįstas pasitikėjimu ir atvira komunikacija, skatina atsakingesnį paauglių elgesį internete ir kad efektyviausia derinti bendradarbiavimo strategiją su ribojimu internetinėse veiklose, lavinant paauglių kritinį mąstymą ir didinant jų pasitikėjimą savimi. Taip pat nustatyta, kad paauglių dalyvavimas internetinėje veikloje suteikia jiems ne tik galimybes augti ir tobulėti, bet ir kelia įvairias grėsmes.

PAGRINDINIAI ŽODŽIAI: paaugliai, internetinė veikla, skaitmeninė sauga, tarpininkavimo strategijos.

Ivadas

Temos aktualumas. Šiuolaikinis dėmesys pasislinko nuo televizijos link interneto ir skaitmeninės erdvės, sutelkiant dėmesį į galimas rizikas ir iššūkius. Paaugliai didžiąją laiko dalį skiria veiklai internete, ar tai būtų švietimo, ar pramogų tikslais. Dėl savo jauno amžiaus vaikai susiduria su sunkumais adekvačiai suvokdami galimybes ir rizikas, susijusias su interneto naudojimu. Kadangi jų gyvenimai vis labiau persikelia į skaitmeninę erdvę, kyla susirūpinimų dėl galimų ilgalaikių pasekmių jų ateities privatumui ir saugumui (L. Banić ir T. Orehovački 2024). V. Bykov, I. Kiełtyk-Zaborowska, Ir kt. (2020) pabrėžia, kad šiuolaikinėje skaitmeninėje visuomenėje tėvų tarpininkavimas tampa esmine priemone, leidžiančia maksimaliai išnaudoti interneto teikiamas galimybes, kartu sumažinant su jomis susijusias rizikas. Tėvai jaučiasi nepasirengę efektyviai reguliuoti savo vaikų internetinę veiklą (A. Durak & H. Kaygin 2020). Tai labai aktualu, nes 95% paauglių naudoja internetu kasdien, o tai didina riziką susidurti su kibernetinėmis patyčioms, persekiojimu, psichologiniu smurtu (F. Quayyum 2021, R. Shewale 2024). Covid-19 pandemija dar labiau paskatino skaitmeninių technologijų naudojimą mokymuisi ir laisvalaikiui. (S. Sonnenschein 2023). Remiantis *Informatikos ir informacinių technologijų ugdymo 2014-2020 metų strategijos gairėmis* (2014), informacijų technologijų toliau IT

kompetencijos įgijimas yra lygiavertis pagrindiniam raštingumui – skaitymui, rašymui. IT naudojimasis gali turėti neigiamos įtakos paauglių emociniam, fiziniam ir socialiniam vystymuisi, ypač intensyvaus augimo ir brandos laikotarpiu (S. Tomopoulos, B. P. Dreyer, P. Valdez 2007; J. S. Radesky 2014; L. Maras 2015). IT plėtra gali neigiamai paveikti paauglių emocinį, fizinį ir socialinį vystymąsi, ypač intensyvaus augimo ir brandos periode. R. Jusienė (2017) teigia, kad didėjant technologinėms galimybėms atsiveria naujos saviraiškos erdvės ir sukuria visapusiškos veiklos iliuziją. Visuomenė kelia klausimus dėl vaikų apsaugos internetinėse veiklose, kurie paveikia besiformuojančias asmenybes, kurie turi didelę išorinę įtaką asmenybės formavimuisi. Mokslinėje literatūroje vis daugiau dėmesio skiriama tėvų vaidmeniui reguliuojant vaikų veiklą internete. A. Durak & H. Kaygin, (2020) analizuoja tėvų tarpininkavimo galimybes būdus, o B. Hayes, A. James, R. Barn, & D. Watling, (2021) atkreipia dėmesį, kad tėvų ir vaikų supratimas apie socialinių tinklų naudojimą skiriasi, todėl gali turėti įtakos užtikrinant saugų interneto naudojimą. Kaip teigia, kad Banić ir Orehovački 2024 tėvų tarpininkavimas vaikų interneto naudojime apima strategijų spektrą, kurį tėvai taiko siekdami maksimaliai padidinti naudą ir sumažinti riziką, susijusią su internetine veikla. Socializacijos požiūris, vienas iš kelių teorinių tėvų tarpininkavimo perspektyvų, įtraukia tėvų praktikas į kultūrinės socializacijos kontekstą. R. Jusienė ir kt. (2017) teigia, kad augančios IT galimybės atveria naują saviraiškos erdvę, bet tuo pačiu metu gali kilti grėsmių sveikatai, emociniam stabilumui ir socialiniam funkcionavimui. Autoriai pabrėžia, kad būtina kurti IT paaugliams apsaugančias priemones, atsižvelgiant į technologijų augimą. **Tyrimo probleminiai klausimai:**

- koks yra paauglių įsitraukimo į internetinę veiklą mastas ir kokį poveikį jis daro paauglių elgsenai bei raidai?
- kokios tėvų tarpininkavimo strategijos ir formos daro įtaką paauglių dalyvavimui internetinėje veikloje?

Temos ištirtumas. Paauglių dalyvavimą internetinės veiklos aspektus išsamiai analizavo įvairūs mokslininkai. S. Santarossa ir S. J. Woodruff (2020) analizavo motinų ir dukrų santykius socialiniuose tinkluose, L. Widman (2021) seksualinę komunikaciją internetinėje erdvėje, o Hayes, B., James, A., Barn, R., & Watling, D. (2021) mokytojų ir vaikų suvokimus apie socialinių tinklų naudojimą. Apie tėvų tarpininkavimą analizę atliko A. Durak ir H. Kaygin (2020). Kalmus, V., Sukk, M., & Soo, K. (2022) atliko lyginamąją tėvų tarpininkavimo tendencijų analizę Europos šalyse. Užtikrinant sėkmingą paauglių apsaugą ir raidą skaitmeninėje erdvėje šviečiant tėvus tyrė R. Jusienė (2017), V. Kalmus (2022).

Tyrimo objektas: tėvų tarpininkavimo strategijos paauglių dalyvavimo internetinėje veikloje kontekste.

Tyrimo tikslas: išanalizuoti tėvų tarpininkavimo strategijas ir jų vaidmenį paauglių dalyvavimo internetinėje veikloje kontekste.

Tyrimo uždaviniai:

1. Atskleisti paauglių įsitraukimo į internetines veiklas mastą ir poveikį-paauglių elgsenai bei raidai;
2. Atskleisti tėvų tarpininkavimo strategijas bei formas ir jų vaidmenį paauglių dalyvavimo internetinėje veikloje kontekste;

Tyrimo metodai: mokslinės literatūros analizė.

Teorinė dalis

1. Paauglių dalyvavimo internetinėje veikloje mastas ir iššūkiai

Remiantis Lietuvos 2023 metų duomenimis, internetas tapo neatsiejamu šiuolaikinio gyvenimo dalimi. 2023 m. asmeninius kompiuterius namuose turėjo 76,8 proc. o, interneto prieigą – 88,6 proc. Mieste kompiuterius namuose turėjo 81,2 proc., interneto prieigą – 91,4 proc. namų ūkių, kaime – 67 ir 82,2 proc. Iš namų ūkių su vaikais iki 18 metų kompiuterius namuose turėjo 96,6 proc., interneto prieigą – 99,7 proc., be vaikų – atitinkamai 71,1 ir 85,4 proc., *Valstybės duomenų agentūra*. Europos vaikų 5,4% neturi pakankamos prieigos dėl finansinių sunkumų nuo 0,4% Islandijoje iki 23,1% Rumunijoje. Nustatyta, kad 1 iš 20 vaikų Europoje – skaitmeniškai atsilikęs, o skirtumai tarp šalių dideli. Pavyzdžiui, Rumunijoje 3 iš 10 vaikų neturi prieigos prie IT. Bulgarijoje šis skaičius yra 2 iš 10. Taigi Europos švietimui reikalingų įrankių prieigos problemą: daugeliui vaikų turėjimas kompiuterio su interneto ryšiu reiškia visą skirtumą tarp galimybės neatsilikti nuo ugdymosi ir rimto atsilikimo teigia S. Ayllón, H. Holmarsdottir, & S. Lado, (2023). Tėvų didžiausias baimė ir motyvacinis faktorius yra apsaugoti vaikus nuo nepažįstamųjų internete. Ši baimė yra pagrindinis jų elgesio – taisyklių nustatymo, stebėjimo ir draudimų – pagrindas B. Hayes, A. James, R. Barn, & D. Watling, (2021). Gauti duomenys aiškiai rodo, kad socialinė interneto paskirti paaugliams labai svarbi ir jie socialiniam bendravimui skiria ne ką mažesnę dėmesį nei tiesioginiam kontaktui, todėl kyla daugybė saugumo ir privatumo iššūkių. Internete paaugliai susiduria su patyčiomis, netinkamu turiniu, socialinių tinklų grobimu, privatumo pažeidimu, kaip teigia F. Quayyum (2021). Jo tyrimas atskleidė, kad 62% paauglių patyrė bent vieną iš šių grėsmių. Kita internete tykanti grėsmė yra tėvų dalijimasis savo vaikų nuotraukomis, vaizdo įrašais ir asmenine informacija. Tėvai viešina savo vaikus interneto erdvėje neaptardami šio klausimo su pačiais vaikais. Interneto platybėse galima pamatyti vaikų gimtadienius, jų sveikatos būklę, mokyklos pasiekimus ir kt. Garmendia, M., Martínez, G., & Garitaonandia, C. (2021) atliko tyrimą ir atskleidė, kad 75% tėvų reguliariai skelbia vaikų turinį internete, o tik 30% iš jų aptaria šį klausimą su pačiais vaikais. Viename iš tyrimų buvo atskleista,

kad 68% tėvų skelbia vaikų nuotraukas ir neapriboja prieigos prie nuotraukų, o 45% net nekeičia savo socialinių tinklų nustatymų, leidžia bet kam matyti jų turinį. Labai didelė dalis (81%) paauglių naudoja socialinės medijos, dauguma – kas savaitę, beveik tris ketvirtis (76%) paauglių naudoja žaidimų svetaines, o aktyvūs ne tik kaip internetinių patyčių arba jų aukos, bet ir kaip liudininkai (tyrime vadinami "*bystander*"), kas taip pat yra svarbi patirtis O. Caivano, K. LeDuc, & V. Talwar, (2020). Tik 14% paauglių mano, kad jų tėvai iš tikrųjų žino, ką jie daro internete S. Nichols, & N. Selim, (2022). Nuolatinis vaizdų skelbimas gali paveikti vaikų, paauglių savivertę ir savivoką, ypač kai jie suauga ir supranta, kad jų asmeninis gyvenimas buvo viešinamas be jų sutikimo. Tėvų supratimas apie tai, ką jų vaikas daro internete, yra pirmas žingsnis norint suteikti pagalbą arba užkirsti kelią problemoms. O. Caivano, K. LeDuc, , & V. Talwar, (2020).

Socialiniai tinklai gali tiek pagerinti, tiek pabloginti paauglių psichinę būseną, tai priklauso nuo jų charakterio bruožų. JM. Swirsky, M. Rosie ir H. Xie (2021) atliko tyrimą – nagrinėjo paauglių elgesį socialiniuose tinkluose. Paauglių elgesys socialiniuose tinkluose buvo suskirstytas, (1 pav.).



1 pav. Paauglių elgesys socialiniuose tinkluose

Paaugliai dažnai slepia savo internetinę veiklą nuo tėvų ir jie dažnai neįtaria, kad paaugliai gana aktyviai dalyvauja rizikingose veiklose (prideda nepažįstamųjų, siunčia asmeninius duomenis) S. Nichols, & N. Selim, (2022). Skaitmeninėje erdvėje paaugliai kuria santykius, dirba, žaidžia ir leidžia laisvalaikį B. Hayes, A. James, R. Barn, & D. Watling, (2021).. Paauglių pasirinkimus internete gali lemti ir lyties skirtumai, t.y. vaikinai ir merginos dažniausiai teikia dėmesį skirtingoms veikloms. Paauglės linkusios laiką praleisti socialiniuose tinkluose, jos mėgsta

susirašinėjimą internetu, o paaugliai vaikinai daugiau laiko skiria kompiuteriniams žaidimams J. M. Twenge ir kt. (2021). Internetas yra nuolat besikeičianti erdvė ir bandant suprasti ką paaugliai veikia internete, reikalingi nuolatiniai tyrimai. Paauglių pasirinkimai skaitmeninėje erdvėje priklauso nuo motyvacijos, tai gali būti socialiniai tinklai, veiksmo žaidimai, interneto turinio kūrėjų žiūrėjimas, laisvalaikio praleidimas. Tėvai linkę pervertinti savo vaiko dalyvavimą internetinėje veikloje (kaip patyčių kūrėją) ir gali būti labiau susirūpinę paauglių elgesiu internete, nepaisant to, kad problemos gali kilti ir jaunesniame amžiuje O. Caivano, K. LeDuc, & V. Talwar, (2020).

Galima konstatuoti, jog paaugliams internetas yra neatsiejama gyvenimo erdvė, be kurio jie neišsivaizduoja savo kasdienybės. IT tapo kasdieninio gyvenimo dalimi, ypač namų ūkiuose su vaikais 99,7%. Europos vaikų 5,4% neturi pakankamos prieigos prie IT dėl finansinių sunkumų. 75% tėvų reguliariai skelbia savo vaikų kasdienes veiklas internete, 68% tėvų neriboja prieigos prie savo vaikų nuotraukų. Šias nuotraukas gali matyti visas pasaulis. Tik 14% paauglių mano, kad jų tėvai iš tikrųjų žino, ką jie daro internete. Nepaisant galimybių ir patogumo, internetas kelia rimtų iššūkių paauglių saugumui ir privatumui bei jų psichinei sveikatai. Paaugliai internete susiduria su patyčiomis, netinkamu turiniu, paskyrų pagrobimais ir privatumo pažeidimais, nors dažniausiai jie orientuojasi į internetinį bendravimą bei laisvalaikį ir mokymąsi. Analizuojant straipsnius pastebėta, kad paauglių tėvai neįvertina kylančių grėsmių interneto platybėse ir reguliariai dalijasi savo vaikų asmenine informacija, o tai gali turėti ilgalaikių neigiamų pasekmių paauglių savivertei ir savivokai. Kadangi norint, kad paaugliai saugiai naudotųsi internetu, būtina didinti tėvų sąmoningumą, paauglių skaitmeninį raštingumą ir visuomenės supratingumą.

2. Tėvų tarpininkavimo strategijos ir formos bei jų vaidmuo paauglių dalyvavimo internetinėje veikloje kontekste

Paauglystė – svarbiausias tapatumo formavimosi laikas, susiduria su daugybę pokyčių: didėja tėvų lūkesčiai, keičiasi kūnas, išryškėja polinkis į kraštutinumus, draugai ir kitų nuomonė tampa ypatingai svarbūs E. H. Erikson, (1968). Jaunoji karta ieško savojo „Aš“ bandydami sujungti įgytą patirtį, kuo panašūs su kitais bendruomenės nariais ir kuo išsiskiria iš kitų kaip individas Marcia, J. E. (1966). Šiuolaikinėje šeimoje technologijos tampa pagrindinė bendravimo priemonė Harris, J. R. (1998) Mokslininkai iš įvairių disciplinų tyrė skirtingus tėvų tarpininkavimo, interneto saugumo ir skaitmeninių technologijų poveikio vaikų vystymuisi aspektus Banić ir Orehovački 2024. Durak, A., & Kaygin, H. (2020) išskyrė tėvų tarpininkavimo tipus.

1 lentelė. Tėvų tarpininkavimo formos

Tarpininkavimo strategijos	Tėvų strategijos elgsena
Turinio tarpininkavimas (<i>content mediation</i>)	Tėvai kartu su paaugliais diskutuoja apie turinį, pataria, kaip saugiai elgtis, paaiškina galimas interneto grėsmes ir teigiamas puses.
Laiko / prieigos kontrolė (<i>restrictive mediation</i>);	Tėvai paaugliams nustato griežtas taisykles, blokuoja svetaines, asmenis, riboja ekrano laiką arba naudojami stebėjimo programinėmis įrangomis.
Emocinis / socialinis palaikymas (<i>co-use / co-engagement</i>)	Tėvai kartu su paaugliais internete leidžia laiką: žaidžia žaidimus, žiūri filmus, naršo socialinius tinklus arba aptinka internetines veiklas kaip bendrą pomėgį.
Diskusinis / kritinio mąstymo skatinimas (<i>active mediation of critical thinking</i>)	Tėvai skatina paauglius kritiškai vertinti interneto turinį, diskutuoja apie patikimumą, manipuliacijas, skatina klausinėti ir analizuoti susidurtą informaciją.
Technologinis tarpininkavimas (<i>Technical mediation</i>)	Tėvai naudoja technologines priemones: įdiegia turinio filtrus, apsaugos programas, slaptažodžių valdymo sistemas arba nustato vaiko paskyrų nustatymus.
Stebėjimo strategija (<i>Monitoring</i>)	Tėvai stebi paauglio veiklą internete peržiūrėdami naršymo istoriją, socialinių tinklų paskyras arba reguliariai kalbėdamiesi apie jo internetinę patirtį.
Atsiribojimo strategija (<i>Uninvolvement</i>)	Tėvai minimaliai įsitraukia, palikdami paaugliui visišką laisvę naudotis internetu, neribodami ir nekontroliuodami jo veiklos.
Mokymo strategija (<i>Educational mediation</i>)	Tėvai aktyviai moko paauglį praktinių įgūdžių: kaip nustatyti privatumo nustatymus, atpažinti nesąžiningą turinį arba kurti saugius slaptažodžius.

Paaugliai skundžiasi, kad tėvai ignoruoja jų privatumą 21% mergaičių (11% berniukų) yra prašę tėvų ištrinti skelbimus apie juos Y. E. Turgut, T. Kopuz, A. Aslan, , & S. E. Toksoy, (2021) Pasak Martin-Criado, Casas & Ortega-ruiz (2021), kad aktyvus tarpininkavimas veiksmingesnis už apribojantį siekiant užkirsti kelią kibernetinėms patyčioms. Teigiamas tėvų įsitraukimas ir atviras bendravimas su vaiku yra svarbiausi veiksniai, skatinantys paauglius kreiptis pagalbos į tėvus, mokytojus susidūrus su grėsmėmis. Kaip teigia, kad L. Banić ir T. Orehovački (2024) tėvų tarpininkavimas vaikų interneto naudojime apima strategijų spektrą, kurį tėvai taiko siekdami maksimaliai padidinti naudą ir sumažinti riziką, susijusią su internetine veikla. Socializacijos požiūris, vienas iš kelių teorinių tėvų tarpininkavimo perspektyvų, įtraukia tėvų praktikas į kultūrinės socializacijos kontekstą. Ši perspektyva pabrėžia tėvų svarbą derinti savo šeimos socializacijos tikslus su kitų socialinių agentų, įskaitant internetą, tikslais. Tėvų tarpininkavimo strategijos vaikų interneto naudojimo srityje yra vadovaujamos technikų ir vaikų auklėjimo praktikų, formuojamų tėvų vertybių ir požiūrių. Aktyviu tarpininkavimu siekiama apsaugoti paauglius nuo interneto grėsmių ugdyti jų kritinį mąstymą ir atsakingą elgesį interneto erdvėje. Garmendia, M., Martínez, G., & Garitaonandia, C. (2021) nustatė, kad tėvai taikantys

aktyvų tarpininkavimą ir patys atsakingiau elgiasi dalydamiesi vaiko informacija internete. Aktyvus tarpininkavimas leidžia perduoti ne tik žinias apie grėsmes, bet ir lavina teigiamo turinio paieškos įgūdžius, etikos ir moralės principais grindžiamą elgesį, taip pat nustatė, kad tėvai ribojantys paauglių prieigas prie interneto nustatydami griežtas taisykles sukelia jiems pasipriešinimą tėvams Durak, A., & Kaygin, H. (2020). Rode'o darbas kategorizuoja tėvų nustatytas taisykles į penkias atskiras grupes:

- ✓ *taisyklės, kurios aiškiai teikia pirmenybę PC naudojimui prieš kitas veiklas;*
- ✓ *taisyklės, pagrįstos pasitikėjimu;*
- ✓ *taisyklės, sukurtos apsaugoti kompiuterį nuo galimų grėsmių, tokių kaip virusai ar prieiga prie suaugusiųjų turinio;*
- ✓ *taisyklės, ribojančios konkrečias veiklas, kurios suvokiamos kaip rizikingos;*
- ✓ *taisyklės, draudžiančios tam tikras veiklas, kurios laikomos grėsmingomis.*

Tuo metu slapta naudojasi internetu ir neįgyja patirties atpažįstant grėsmes. Kai kuriuose Europos valstybėse toks modelis suvokiamas per daug kontroliuojantis ir ribojantis asmeninę laisvę. Tėvai vis dažniau atsisako apribojančiam tarpininkavimui, o pereina prie aktyvesnių formų V. Kalmus ir kt. (2022). Bendras naudojimasis yra unikali tarpininkavimo strategija, kuri transformuoja technologijas iš potencialios grėsmės į šeimos ryšių stiprinimo ir vaikų ugdymo priemonę. Kaip rodo V. Bykov (2020), A. Durak, & H. Kaygin, (2020) ir J. Kėdros (2021) tyrimai, bendras naudojimasis metodus ne tik apsaugo, bet ir aktyviai ugdo, sukurdamas teigiamą skaitmeninės patirties pamatą visam gyvenimui. Sėkmingas įgyvendinimas reikalauja nuoseklaus ir kūrybiško požiūrio, tačiau atneša ilgalaikių naudų tiek vaikų vystymuisi, tiek šeimos santykiams.

Tėvai draudžia savo vaikams naudotis informacinėmis komunikacijos technologijomis toliau – IKT ir tampa atsargesni, kai tai susiję su situacijomis, kai vaikai gali dalintis asmenine informacija internete. Todėl jie nustato griežtesnius apribojimus savo vaikams S. Ayllón (2023). Mokymo įstaigos taip pat atlieka svarbų vaidmenį ugdant tiek paauglius, tiek jų tėvus. Straipsnyje teigiama, kad mokyklos turėtų integruoti skaitmeninio raštingumo ugdymą į savo programas, rengti seminarus tėvams apie efektyvias tarpininkavimo strategijas ir skatinti glaudų bendradarbiavimą tarp pedagogų ir šeimų. M. Leshchenko, , & L. Tymchuk, (2020), S. Ayllón (2023) tyrimas rodo, kad tėvai dažnai formuoja savo vaikų internetinę patirtį draudimu ar prižiūrėjimu, tačiau jie ne visada žino apie nepageidaujamą turinį, su kuriuo jų vaikai susiduria internete. Todėl, ypač ankstyvosiose interneto naudojimo stadijose, tėvams tampa būtina aktyviai vadovauti savo vaikams ir dalyvauti bendroje internetinėje veikloje. Draudimo aspektai atskleidžia, kad tėvų draudimo strategijos yra kompleksiškos ir grindžiamas realiomis internetinėmis grėsmėmis, tačiau dažnai susiduria su vaikų technologiniu pranašumu ir

komunikacinių kanalų trūkumu. Dalis tėvų 31% visiškai draudžia socialines medijas, o 42% tėvų leidžia socialines medijas tik prižiūrėjimo sąlygomis. Pagrindinės rizikos, dėl kurių tėvai draudžia:

- ✓ *tapatybės vagystė;*
- ✓ *priekabiavimas iš nepažįstamų;*
- ✓ *nenorinis asmeninės informacijos atskleidimas;*
- ✓ *apsauginės programinės įrangos apeinamas;*
- ✓ *prieiga prie suaugusiųjų turinio;*
- ✓ *virusų ir kitų kompiuterio grėsmių.*

Tėvai paprastai siekia kontroliuoti ir stebėti savo vaikų medijų naudojimą, bet ne visi tėvai taiko tuos pačius būdus ir metodus. Todėl dalis tėvų nusprendžia suteikti savo vaikams didelę laisvę internete. Šis tėvystės stilius paprastai žinomas kaip „free-range parenting“ Ayllón, S., Holmarsdottir, H., & Lado, S. (2023). Vaikams suteikiama daugiau laisvės ir atsakomybės ir leidžiama klysti ir mokytis iš savo klaidų. „Free-range parenting“ koncepcija pradėjo populiarėti XX a. pirmajame dešimtmetyje. Šiuolaikiniai tėvai dažnai rodo nerimą, bijodami potencialių pavojų, susijusių su tokios laisvės suteikimu savo vaikams Quayyum, F., Cruzes, D. S., & Jaccheri, L. (2021). Dėl to „free-range parenting“ dabar daugelio žmonių dažnai suvokiamas kaip vaiko auklėjimo aplaidumo forma. Be to, buvo atlikti kai kurie tyrimai, siekiant ištirti demografinių veiksnių asociaciją su „free-range parenting“ praktika Ayllón, S., Holmarsdottir, H., & Lado, S. (2023). Tyrimai atskleidžia, kad tėvų pasirinktos strategijos labai priklauso nuo paauglio amžiaus. Jaunesniems paaugliams (11-13 metų) dažniau taikomos ribojančios priemonės, o vyresniems (14-17 metų) - akcentuojamas atviras dialogas ir savarankiško atsakingo elgesio skatinimas Durak & Kaygin, (2020); Garmendia, Martínez, & Garitaonandia, (2021). Taip pat pastebimi reikšmingi kultūriniai skirtumai - vakarietiškoje šalyse tėvai labiau linkę skatinti vaikų savarankiškumą, tuo tarpu Rytų šalyse dažnesnė griežtesnė kontrolė Bykov, V., Kieltyk-Zaborowska, I., Leshchenko, M., & Tymchuk, L. (2020). Skaitmeninė komunikacija tampa natūralia šeimos gyvenimo dalimi, kurioje vaikai ir tėvai atlieka skirtingus, bet papildančius vaidmenis Kędra, J. (2021). Tėvai naudoja įvairias tarpininkavimo strategijas, dauguma jų yra reaktyvios (atsako į pavojus) vietoj proaktyvių (užkerta kelią problemoms). Stipriai išreikštas psichologinis ir socialinis motyvacinis komponentas - tėvai dalijasi ne tik dėl praktinių priežasčių, bet ir dėl emocinių poreikių (socialinio pripažinimo, saviraiškos) Turgut, Y. E., Kopuz, T., Aslan, A., & Toksoy, S. E. (2021)

Paauglystė kaip kritinis tapatumo formavimosi laikotarpis reikalauja tėvų įvairiapusės paramos skaitmeninėje erdvėje. Moksliniai tyrimai aiškiai atskleidė, kad tradicinis apribojantis tarpininkavimas, grindžiamas griežtomis taisyklėmis ir kontrole, yra neveiksmingas ir netgi sukelia pasipriešinimą ir skatina slaptą elgesį. Aktyvus tarpininkavimas, pagrįstas atviru dialogu,

kritinio mąstymo ugdymu ir bendru problemų sprendimu, pasireiškia kaip optimali strategija. Ji ne tik efektyviau skatina paauglius kreiptis pagalbos patiriant kibernetines patyčias, bet ir teigiamai veikia pačių tėvų elgesį, pavyzdžiui, ribojant neapgalvotą vaikų informacijos dalijimąsi. Dar viena perspektyvi kryptis – bendras naudojimas – technologijas paverčia šeimos ryšių stiprinimo ir vaiko ugdymo priemone. Šis metodas, pademonstruodamas teigiamą skaitmeninės patirties pavyzdį, skatina tvarų ir atsakingą paauglių elgesį internete. Taigi, šiuolaikinėje skaitmeninėje visuomenėje sėkmingiausia tėvų strategija yra perėjimas nuo kontrolės prie bendradarbiavimo, ugdant paauglių skaitmeninį raštingumą ir kritinį mąstymą, o tai kartu stiprina ir visos šeimos psichologinę bei socialinę sanglaudą.

Išvados

1. Internetas paaugliams yra daugialypė ir kompleksiška raidos erdvė. Jis tenkina ne tik pramoginius ir socialinius poreikius, bet ir veikia kaip svarbi aplinka saviraiškai, tapatybės formavimuisi bei mokymuisi. Paauglio elgesys internete yra tiesiogiai susijęs su jo vidiniais psichologiniais procesais – bandymu priklausyti bendruomenei, išsiskirti bei suvokti save. Paauglių veikla skaitmeninėje erdvėje motyvuota ir įvairialypė. Ji grindžiama poreikiu bendrauti, ieškoti informacijos, kurti, žaisti ir mokytis. Žaidimai gali vystyti strateginį mąstymą ir komandinio darbo įgūdžius, bet ir sukelti per didelį įsitraukimą. Informacijos paieška ir turinio kūrimas skatina kritinį mąstymą ir kūrybiškumą. Paauglio tapatybės formavimasis internete vyksta per nuolatinę savęs bandymo ir atradimo procesą. Skaitmeninėje erdvėje jaunas žmogus gali eksperimentuoti su socialiniais vaidmenimis, ieškoti savo vertybių ir formuoti asmeninę brandą. Šis procesas yra natūralus, tačiau reikalauja sąmoningumo ir atsparumo neigiamam socialiniam spaudimui. Efektyvus paauglių įsitraukimo į internetines veiklas valdymas turi būti grindžiamas ugdymu, o ne vien ribojimais. Siekiant maksimaliai išnaudoti teigiamą interneto potencialą ir sumažinti riziką, būtina ugdyti paauglių skaitmeninį raštingumą, kritinį mąstymą, emocinį intelektą ir atsakingą elgesį, o ne tik techniškai riboti prieigą.

2. Tėvų tarpininkavimas – tai kompleksinis reiškiny, pasireiškiantis pagrindinėmis formomis: turinio tarpininkavimas; laiko/prieigos kontrolė; emocinis/socialinis palaikymas; diskusinis/kritinio mąstymo skatinimas; technologinis tarpininkavimas; stebėjimo strategija; atsiribojimo strategija ir mokymo strategija. Kiekviena forma turi skirtingą poveikį paauglių elgesiui ir santykiams su tėvais. Nuolatinis dialogas, paaiškinimai apie interneto rizikas ir teigiamo turinio skatinimas ugdo paauglio kritinį mąstymą, skaitmeninį atsparumą ir skatina savanoriškai dalintis problemomis, užkertant kelią rimtiems incidentams. Griežtos taisyklės ir techniniai apribojimai, nepagrįsti dialogu, sukelia pasipriešinimą, skatina slaptą elgesį ir neleidžia paaugliui išmokti savarankiškai spręsti. Bendras laikas praleistas skaitmeninėje erdvėje verčia technologijas

iš potencialios grėsmės į ryšių stiprinimo ir teigiamų patirčių kūrimo priemonę. Ši forma leidžia tėvams natūraliai perduoti vertybes ir įgūdžius. Nėra vienos universalios strategijos – jos derinys ir pusiausvyra turi keistis atsižvelgiant į paauglio amžių, brandą, charakterį ir skaitmeninį patogumą. Pagrindinis tėvų vaidmuo šiuolaikinėje erdvėje kinta nuo kontrolieriaus link patikimo patarėjo ir mentoriaus. Sėkmė priklauso ne nuo to, kiek tėvas žino apie technologijas, o nuo to, kiek jis pasirengęs atvirai bendrauti, pasitikėti vaiku ir kartu mokytis naviguojant skaitmeniniame pasaulyje.

Literatūra:

- Ayllón, S., Holmarsdóttir, H., & Lado, S. (2023). Digitally deprived children in Europe. *Child Indicators Research*, 16, 1315–1339. <https://doi.org/10.1007/s12187-022-10006-w>
- Banić, L., & Orehovački, T. (2024). A Comparison of Parenting Strategies in a Digital Environment: A Systematic Literature Review. *Multimodal Technologies and Interaction*, 8(4), 32. <https://doi.org/10.3390/mti8040032>
- Bykov, V., Kieltyk-Zaborowska, I., Leshchenko, M., & Tymchuk, L. (2020). Information and communication technologies as a tool of supporting interaction in the modern globalized family. *Information Technologies and Learning Tools*, 79(5), 313–323. <https://doi.org/10.33407/itlt.v79i5.3865>
- Caivano, O., LeDuc, K., & Talwar, V. (2020). When you think you know: The effectiveness of restrictive mediation on parental awareness of cyberbullying experiences among children and adolescents. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, 14(2). <https://doi.org/10.5817/CP2020-1-2>
- Durak, A., & Kaygin, H. (2020). Parental mediation of young children's internet use: Adaptation of parental mediation scale and review of parental mediation based on the demographic variables and digital data security awareness. *Education and Information Technologies*, 25, 2275–2296. <https://doi.org/10.1007/s10639-019-10079-1>
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and Crisis*. W. W. Norton & Company.
- Garmendia, M., Martínez, G., & Garitaonandia, C. (2021). Sharenting, parental mediation and privacy among Spanish children. *European Journal of Communication*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1177/02673231211012146>
- Hayes, B., James, A., Barn, R., & Watling, D. (2021). “The world we live in now”: A qualitative investigation into parents', teachers', and children's perceptions of social networking site use. *British Journal of Educational Psychology*, 92(2), 340–363. <https://doi.org/10.1111/bjep.12452>
- Harris, J. R. (1998). *The Nurture Assumption: Why Children Turn Out the Way They Do*. Free Press.
- Kalmus, V., Sukk, M., & Soo, K. (2022). Towards more active parenting: Trends in parental mediation of children's internet use in European countries. *Children & Society*, 36, 1026–1042. <https://doi.org/10.1111/chso.12553>
- Kędra, J. (2021). Virtual proximity and transnational familyhood: A case study of the digital communication practices of Poles living in Finland. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 42(5), 462–474. <https://doi.org/10.1080/01434632.2020.1839084>
- Marcia, J. E. (1966). Development and validation of ego-identity status. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3(5), 551–558.
- Martin-Criado, J. M., Casas, J. A., & Ortega-Ruiz, R. (2021). Parental supervision: Predictive variables of positive involvement in cyberbullying prevention. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(4), Article 1562. <https://doi.org/10.3390/ijerph18041562>

- Nichols, S., & Selim, N. (2022). Digitally mediated parenting: A review of the literature. *Societies*, 12(2), <https://doi.org/10.3390/soc12020060>
- Quayyum, F., Cruzes, D. S., & Jaccheri, L. (2021). Cybersecurity awareness for children: A systematic literature review. *International Journal of Child-Computer Interaction*, 30, 100343. <https://doi.org/10.1016/j.ijcci.2021.100343>
- Santarossa, S., & Woodruff, S. J. (2020). Using focus groups to understand the dynamics of mothers and daughters on social networking sites. *Journal of Child and Family Studies*, 29, 2850–2867. <https://doi.org/10.1007/s10826-020-01700-w>
- Shewale, R. (2024). Internet user statistics in 2024—Global demographics. <https://www.demandsage.com/internet-user-statistics/>
- Sonnenschein, S., Stites, M. L., Gursoy, H., & Khorsandian, J. (2023). Elementary-school students' use of digital devices at home to support learning pre- and post-COVID-19. *Education Sciences*, 13(2), Article 117. <https://doi.org/10.3390/educsci13020117>
- Swirsky, J. M., & Xie, H. (2021). Peer-related factors as moderators between overt and social victimization and adjustment outcomes in early adolescence. *Journal of youth and adolescence*, 50(2), 286-297.
- Turgut, Y. E., Kopuz, T., Aslan, A., & Toksoy, S. E. (2021). Factors affecting parents' share on social media about their children. *Çukurova University Faculty of Education Journal*, 50, 276–292. <https://doi.org/10.14812/cufej.809663>
- Twenge, J. M., Haidt, J., Blake, A. B., McAllister, C., Lemon, H., & Le Roy, A. (2021). Worldwide increases in adolescent loneliness. *Journal of adolescence*, 93, 257-269.
- Widman, L., Javidi, H., Maheux, A. J., Evans, R., Nesi, J., & Choukas-Bradley, S. (2021). Sexual communication in the digital age: Adolescent sexual communication with parents and friends about sexting, pornography, and starting relationships online. *Sexuality & Culture*, 25, 2092–2109. <https://doi.org/10.1007/s12119-021-09866-1>

SOCIALINIO PEDAGOGO VAIDMUO TARPDISCIPLININĖJE KOMANDOJE ŠEIMOS ATVEJO VADYBOS PROCESĖ

Eglė Lūžienė

Klaipėdos universitetas

Anotacija

Remiantis teorine mokslinės literatūros analize, straipsnyje analizuojamas socialinio pedagogo vaidmuo tarpdisciplininėje komandoje šeimos atvejo vadybos procese. Šeimos atvejo vadyboje vis dažniau taikomas tarpdisciplininis bendradarbiavimas, tačiau socialinio pedagogo vaidmuo komandoje neretai lieka nepakankamai apibrėžtas, tai mažina teikiamos pagalbos šeimai nuoseklumą ir efektyvumą. Šiame straipsnyje dėmesys skiriamas nagrinėti socialinio pedagogo vaidmenį skirtinguose šeimos atvejo vadybos etapuose.

PAGRINDINIAI ŽODŽIAI: Socialinio pedagogo vaidmuo, tarpdisciplininė komanda, atvejo vadybos procesas.

Išvadas

Temos aktualumas. Šeimos atvejo vadybos procesu siekiama organizuoti bei suteikti reikalingą pagalbą šeimoms, kuriose auga vaikai iki pilnametystės. Nuo 2018 m. Lietuvoje šeimoms inicijuojamas atvejo vadybos procesas, kurio tikslas įgalinti su sunkumais susiduriančias šeimas ir išvengti vaiko teisių pažeidimų ateityje (Nikolajenko, Raudytė, 2023). Atvejo vadyba, tai nuoseklus, etapais grindžiamas procesas – nuo pagalbos šeimai poreikio atpažinimo ir pirminio rizikos vertinimo, iki individualaus pagalbos plano sudarymo, stebėsenos, plano įgyvendinimo, atsižvelgiant į vaiko gerovę ir šeimos įgalinimą (Dirgėlienė, Alėjūnė, 2020).

Šeimos atvejo vadybos procese socialinis pedagogas užima unikalią poziciją, nes veikia ugdymo aplinkoje, kurioje kasdien atsiskleidžia vaiko socializacijos, ugdymosi ir elgesio raidos ypatumai. Socialinis pedagogas atlieka ugdymo aplinkos ir mokymosi pasiekimų vertinimo, tarpininkavimo tarp mokyklos ir šeimos, pagalbos plano priemonių koordinavimo, konsultavimo bei edukacines funkcijas (Shadiev ir kt., 2024). Pasak A. Galkienės ir O. Monkevičienės (2023), socialinis pedagogas bendradarbiaudamas su tėvais, mokytojais, socialinių paslaugų ir vaiko teisių specialistais, padeda suderinti tikslus, užtikrina informacijos apykaitą ir stebi, kaip pagalbos priemonės veikia kasdienėje mokyklos praktikoje.

Tarpdisciplininėje komandoje būtina aiškiai apibrėžti vaidmenis ir atsakomybes, specialistams sutarti dėl bendrų tikslų, susijusių su šeimos ir vaiko gerove, bei suderinti veiksmų planą su aiškiais pagalbos plano terminais (Braslauskienė ir kt., 2022). Y. Abubakari (2020) pabrėžia, kad efektyvus specialistų tarpdisciplininis komandinis darbas grindžiamas aiškiu vaidmenų ir atsakomybių pasiskirstymu, nuosekliu informacijos dalijimusi ir bendro tikslo siekiu,

remiamu įrodymais. Tarpdisciplininis bendradarbiavimas atvejo vadyboje užtikrina tęstinę priežiūrą ir koordinuotą pagalbą šeimai, todėl procesas tampa efektyvesnis, o vaikų užtikrinama gerovė patikimesnė (Nyambo, 2017).

Tyrimo probleminis klausimas: koks yra socialinio pedagogo vaidmuo tarpdisciplininėje komandoje šeimos atvejo vadybos procese?

Temos ištirtumas. Atvejo vadybos procesą tyrinėjo ir analizavo lietuvių ir užsienio autoriai: J. Pivorienė (2007), Lukersmith ir kt., (2016), S. Hall (2019), A. Galkienė ir O. Monkevičienė (2023), R. Braslauskienė ir kt. (2022), E. Nikojenko, V. Raudytė, (2023). A. Raipa ir D. Čepuraitė (2017). Socialinio pedagogo vaidmenį komandoje tyrinėjo: R. Shadiev ir kt., (2024), S. Lukersmith ir kt., (2016), R. Barkauskienė ir A. Zacharevičienė (2019), A. Galkienės ir O. Monkevičienės (2023). Tarpdisciplininį bendradarbiavimą tyrinėjo tiek lietuvių, tiek užsienio autoriai: N. P. Večkienė ir J. Eidukevičiūtė (2016), K. Mason ir T. Evans (2020), R. Braslauskienės ir kt., (2022).

Tyrimo objektas: socialinio pedagogo vaidmuo tarpdisciplininėje komandoje šeimos atvejo vadybos procese.

Tyrimo tikslas - atskleisti socialinio pedagogo vaidmenį tarpdisciplininėje komandoje šeimos atvejo vadybos procese.

Tyrimo uždaviniai:

1. Išanalizuoti atvejo vadybos sampratą ir proceso eigą teisiniu pagrindu.
2. Atskleisti socialinio pedagogo vaidmenį tarpdisciplininėje komandoje taikant šeimos atvejo vadybos metodiką.

Tyrimo metodai: mokslinės literatūros ir dokumentų analizė.

Teorinė dalis

1. Atvejo vadybos samprata, proceso eiga teisiniu pagrindu.

Nuo 2018 m. Lietuvoje pradėtas inicijuoti atvejo vadybos procesas šeimoms, kurios susiduria su įvairiais sunkumais, procesu siekiama įgalinti šeimas savarankiškai funkcionuoti (Nikojenko, Raudytė, 2023). Atvejo vadybos tvarkos apraše (2024) nurodoma, kad socialinis darbuotojas ar paslaugų įstaigos socialinis pedagogas dirbantis su šeima atvejo vadybos procese siekia daryti įtaką teigiamiems šeimos pokyčiams, tačiau socialinio darbuotojo ar socialinio pedagogo galimybės ir pasiekiami rezultatai nėra begaliniai: „socialinis darbuotojas ar socialinis pedagogas darbui su šeima yra šeimos pagalbininkai, šeimai apsisprendžiant dėl šeimos gerovės, tačiau nėra atsakingi už šeimos pasirinktą gyvenimo būdą ir jos sprendimus bei šių sprendimų pasekmes“ (Atvejo vadybos tvarkos aprašas, 2024).

Atvejo vadybos procesą Lietuvoje gali inicijuoti ne tik vaiko teisių apsaugos skyrius, kreiptis dėl pagalbos šeimai ar ją nukreipti gali tėvai/globėjai, savivaldybių socialinės paslaugos ar

seniūnijos, švietimo ir sveikatos priežiūros įstaigos, policija, nevyriausybinės organizacijos ar bendruomenė (Hall, 2019).

1 lentelė. Atvejo vadybos proceso inicijavimo būdai (sudaryta darbo autorės remiantis *Atvejo vadybos tvarkos aprašu, 2024*)

Atvejo vadybos proceso inicijavimas šeimai		
Valstybės vaiko teisių apsaugos ir įvaikinimo tarnybos prie Socialinės apsaugos ir darbo ministerijos teritoriniam skyriui, kai nustatytas vaiko teisių pažeidimas.	Vaiko atstovų (tėvų / globėjų) prašymu.	Pagalbą vaikams ir / ar šeimoms organizuojančių ir teikiančių įstaigų, organizacijų prašymu.

Atvejo vadybos tvarkos apraše (2024) teigiama, jog atvejo vadyba yra pagalbos teikimas šeimoms, kurios tikslas išspręsti vaiko ir šeimos problemas, sudarant šeimai sąlygas pačiai siekti pokyčių, kurie užtikrintų vaiko saugumą ir jo interesus. Atvejo vadybos tvarkos apraše (2024), išskiriami atvejo vadybos procesą sudarantys svarbiausi etapai:

- ✓ pagalbos šeimai poreikių vertinimas;
- ✓ pagalbos šeimai organizavimas;
- ✓ pagalbos plano sudarymas šeimai;
- ✓ pagalbos plano įgyvendinimo koordinavimas;
- ✓ šeimos stebėseną.

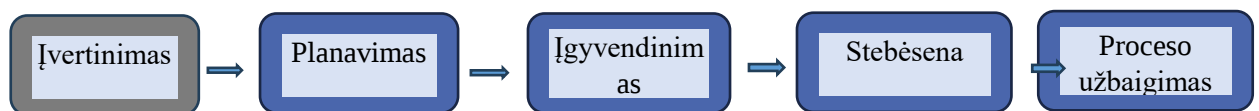
Anot R. Braslauskienės ir kt. (2022), siekiant užtikrinti nepilnamečių vaikų gerovę, kai šeimai taikoma atvejo vadyba, ypatingai svarbus nuoseklus tarpdisciplininis bendradarbiavimas tarp specialistų teikiančių pagalbą šeimai. Autorės pažymi, jog sklandi kompleksinė pagalba galima tik tada, kai vyksta sklandus tarpdisciplininis bendradarbiavimas ir informacijos pasidalinimas tarp specialistų (Braslauskienė ir kt., 2022).

S. Lukersmith ir kt. (2016) pabrėžia, kad atvejo vadybos procesas, tai kompleksinė pagalba šeimai, kurios dėka, skirtingos paslaugų sistemos apjungiamos į vieną visumą. Atvejo vadybos dėka įvairūs pagalbos laukai ir problemų aspektai sujungiami į vieną koordinuotą procesą, orientuotą į bendrą tikslą – vaiko ir šeimos gerovę. Tai leidžia sistemingai derinti sveikatos sistemos paslaugas, ugdymo–švietimo priemonės, socialinės priežiūros šeimai intervencijas ir pagalbą žalingų įpročių (priklausomybių, piktnaudžiavimo) mažinimui, užtikrinant nuoseklią komunikaciją tarp institucijų, aiškų atsakomybių pasidalijimą ir paslaugų tęstinumą (Lukersmith ir kt., 2016). Remiantis A. Giardino ir O. D. Jesaus (2023) nuomone, atvejo vadybos procesas traktuojamas, kaip cikliškas šeimos priežiūros procesas, nuo kompleksiško poreikių vertinimo pereinama prie individualizuoto pagalbos plano sudarymo, tokiu būdu, pagalba šeimai tampa koordinuota ir reikalaujanti nuolatinės stebėsenos.

Pagalba šeimai, atvejo vadybos procese yra grindžiama sisteminiu požiūriu bei kryptingu informacijos rinkimu. D. Gursansky ir kt., (2012), akcentuoja pagrindinius atvejo vadybos sampratos bruožus:

- ✓ veikla pagrįsta patikimais ir įgalinančiais kliento ir atvejo vadybininko santykiais;
- ✓ pasitelkiant socialinį darbą egzistuoja dvejopas supratimas žmogaus jo aplinkoje ir darbo su rizikos grupėmis;
- ✓ siekiama užtikrinti paslaugų tęstinumą klientams, turintiems kompleksinių, pasikartojančių problemų;
- ✓ tarpininkavimo ir atstovavimo įgūdžių taikymas;
- ✓ atvejo vadybininkų teikiamos paslaugos skirtos vaikui ir šeimai, kuriems reikalingos įvairios ilgalaikės priežiūros paslaugos, apimančios ekonominius, sveikatos/medicinos, socialinius, švietimo ir asmeninės priežiūros poreikius;
- ✓ atvejo vadybininko veikla patvirtina tradicines socialinio darbo vertybes - kliento apsisprendimą, asmens vertę ir orumą bei visos komandos atsakomybę priimant sprendimus procese.

Šeimos atvejo vadybos proceso eigą sudaro penki etapai. Siekiant išsiaiškinti svarbiausius klasifikacijos aspektus kiekvienas etapas aptariamas išsamiau (2 pav.).



2 pav. Atvejo vadybos proceso klasifikavimas
(sudaryta darbo autorės, remiantis Pivorienė, 2007)

Įvertinimo etapą, kaip duomenų rinkimo analizavimą atvejo vadybos procese, tyrinėjo mokslininkė J. Povorienė (2007). A. Raipa ir D. Čepuraitė (2017) teigė, kad įvertinimo procesas yra kompleksinis, kurį sudaro šeimos socialiniai, ekonominiai, finansiniai ir kiti svarbiausi aspektai. Planavimas – tai etapas, kai atlikta gautų duomenų analizė apie šeimą pritaikoma konkrečiai šeimos situacijai ir remiantis ja, rengiamas pagalbos šeimai planas - nustatomi pagalbos tikslai, priemonės ir pagalbos teikimo išteklių (Pivorienė, 2007). Pasak J. Pivorienės (2007) įgyvendinimas, tai pagalbos priemonių vykdymas, už kurio tęstinumą ir efektyvumą atsakingas atvejo vadybininkas, socialinis darbuotojas ir (ar) socialinis pedagogas. Šeimos atvejo vadybos plano įgyvendinimo etape gali pasireikšti ne tik teigiami, bet ir neigiami ar nekintantys pokyčiai, todėl būtina nuolat stebėti eigą, pervertinti neveiksmingas priemones ir atnaujinti planą, prireikus įvedant naujas pagalbos priemones paslaugų gavėjams (Pivorienė, 2007). Priešpaskutinis atvejo vadybos svarbus etapas – šeimos stebėsena, kuria siekiama nuolat domėtis, kaip įgyvendinamas

atvejo vadybos sudarytas planas ir kaip šeima vykdo priimtus įsipareigojimus, mokslininkės teigimu, šiame etape svarbiausia nuoseklus specialistų bendradarbiavimas ir informacijos apsikeitimas (Pivorienė, 2007). Atvejo vadybos proceso užbaigimas, tai paskutinis etapas, kuriame atliekamas pakartotinis pagalbos šeimai poreikių vertinimas, posėdžio metu aptariamas pagalbos plano įgyvendinimas, įvertinamas jo veiksmingumas sprendžiant šeimos sunkumus ir priimamas sprendimas dėl atvejo vadybos proceso tęsimo ar nutraukimo (Pivorienė, 2007).

Efektyvi atvejo vadyba grindžiama ne tik pagalbos proceso teikimu ir šeimos įgalinimu, bet ir nuosekliu tarpdisciplininiu specialistų bendradarbiavimu. Tarpusavyje derindami veiksmus, dalydamiesi atsakomybe, informacija ir kompetencijomis, skirtingų sričių specialistai gali visapusiškiau įvertinti vaiko ir šeimos situaciją, priimti pagrįstus sprendimus ir užtikrinti nuoseklų pagalbos plano įgyvendinimą (Holzscheiter ir kt., 2019).

Apibendrinant, šeimos atvejo vadybos procesas grindžiamas teisiniu reguliavimu ir siekia įgalinti šeimą savarankiškai užtikrinti vaiko teises bei gerovę. Atvejo vadyba veikia kaip kompleksinės pagalbos koordinavimo mechanizmas, integruojantis sveikatos, švietimo, socialinės priežiūros, priklausomybių pagalbos paslaugas ar kt. į bendrą, tikslų orientuotą pagalbos planą. Sėkmingam atvejo vadybos procesui būtinas nuoseklus tarpdisciplininis bendradarbiavimas ir aiškus atsakomybių pasidalijimas, o atvejo vadybininkas (socialinis darbuotojas) kartu su socialiniu pedagogu veikia kaip jungiamoji grandis tarp institucijų ir šeimos.

2. Socialinio pedagogo vaidmuo tarpdisciplininėje komandoje šeimos atvejo vadybos procese.

Socialinio pedagogo vaidmenį plačiai tyrinėjo tiek Lietuvos, tiek užsienio tyrėjai, o jo indėlis šeimos atvejo vadybos procese yra esminis – nuo socialinės rizikos veiksnių identifikavimo ir dalyvavimo tarpdisciplininėje komandoje iki pagalbos plano koordinavimo, nuoseklios pažangos stebėsenos ir savalaikio pagalbos tinklo aktyvinimo. R. Braslauskienė ir kt., (2022) moksliniame tyrime akcentavo, kai vaikas patiria tam tikrų iššūkių ar sunkumų mokyklos aplinkoje, jam pagalbos ranką turi ištiesti socialinis darbuotojas ir (ar) socialinis pedagogas, kai inicijuota šeimai atvejo vadyba, šie specialistai neretai dirba komandoje. Kaip pažymi mokslininkės I. Leliūgienė ir R. Terehovienė (2011), socialinis pedagogas mokykloje atlieka daugialypį vaidmenį, kuris apima mokinių socialinių problemų nustatymą, pagalbos problemoms spręsti organizavimą ir bendradarbiavimą su mokyklos bendruomene. Socialinio pedagogo vaidmenys (Leliūgienė ir R. Terehovienė, 2011) išsamiau pateikti 3 paveiksle.



3 pav. Socialinio pedagogo vaidmenys
(sudaryta darbo autorės, remiantis *Leliūgiene, Terechoviene*, 2011)

Socialinio pedagogo veikla mokykloje, įgyvendinama atliekant socialinio ugdymo funkciją, kuri apima socialinį mokinio asmenybės formavimą bei pagalbą jam prisitaikant mokyklos aplinkoje. Vienas iš svarbiausių socialinio pedagogo vaidmens tikslų mokykloje, tai padėti integruotis mokiniui į mokymosi procesą, sudaryti prielaidas pozityviai mokinio socializacijai ir kiek įmanoma, užkirsti kelią ar mažinti neigatyvios socializacijos riziką (Mandel, 2009). Lietuvoje socialinio pedagogo veiklą reglamentuoja Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro 2016 m. lapkričio 2 d. įsakymas Nr. V-951, kuriuo apibrėžtas mokyklos socialinio pedagogo pavyzdinis pareigybės aprašas, bei Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro 2016 m. 21 lapkričio 2 d. įsakymas Nr. V-950 „Dėl socialinės pedagoginės pagalbos teikimo vaikui ir mokiniui tvarkos aprašo patvirtinimo“ (cit. iš Barkauskienė, Zacharevičienė, 2019). Minėtuose norminiuose dokumentuose socialinės pedagoginės pagalbos teikimas siejamas su įvairiomis pagalbos formomis. Pagrindinės jų yra:

- ✓ konsultavimas – vykdomas siekiant padėti spręsti vaikams ir mokiniams kylančias socialines pedagogines problemas, taikant įvairias konsultavimo formas ir būdus;
- ✓ tiriamoji veikla – vykdoma siekiant išsiaiškinti ir įvertinti aplinkos poveikį vaikui ir mokiniui, ugdymosi ir mokymosi sunkumus, siekiant užtikrinti veiksmingas pagalbos strategijas;
- ✓ prevencinė veikla – vykdoma siekiant užtikrinti vaikui ir mokiniui saugią ugdymosi aplinką bei asmeninių, socialinių ir kitų bendrųjų kompetencijų ugdymąsi, taikant tikslingas priemones ir būdus; • tarpininkavimas – vykdomas siekiant padėti rasti tinkamiausius problemos sprendimo būdus, įgyvendinant vaiko teises ir teisėtus interesus;

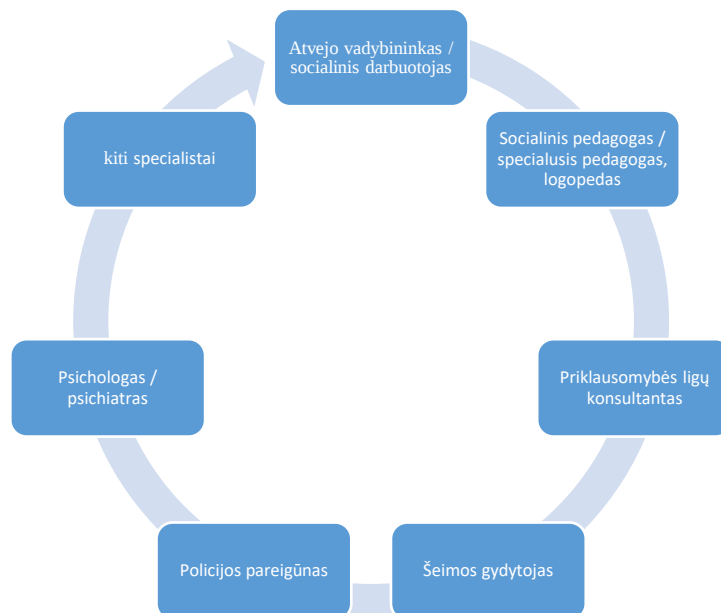
✓ pagalbos tinklo kūrimas – vykdomas siekiant užtikrinti kompleksiskai teikiamos pagalbos vaikui ir mokiniui organizavimą. Šios pagalbos formos apibrėžtos Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministerijos 2016 m. dokumentuose (Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministerija, 2016; Barkauskienė ir Zacharevičienė, 2019).

Socialinis pedagogas dirbantis ugdymo įstaigoje, teikia vaikui kompleksinę pagalbą, kurios metu koordinuoja tiek vidinius, tiek išorinius pagalbos tinklus ir laiku pastebėjus sunkumus, sugeba teikti pagalbą ne tik vaikui, bet ir artimiausiai jo aplinkai (Braslauskienė ir kt., 2022). Pasak R. Shadiev ir kt., (2024) socialinis pedagogas, atlieka ugdymo aplinkos ir mokymosi pasiekimų vertinimo, tarpininkavimo tarp mokyklos ir šeimos, pagalbos plano priemonių koordinavimo bei konsultavimo funkcijas. Atliktame moksliniame tyrime akcentuojama, kad socialinis pedagogas privalo palaikyti nuolatinę, pagarbią komunikaciją su šeima bei visa mokyklos bendruomene, siekiant, kad pagalbos teikimas būtų sklandus per visą atvejo vadybos procesą (Lukersmith ir kt., 2016). Socialinis pedagogas atstovauja ne tik vaikui, jo teisėms ir teisėtiems interesams, bet ir artimiausiai mokinio aplinkai – šeimai. Bendradarbiaudamas su tėvais, socialinis pedagogas padeda tėvams įsitraukti į vaiko ugdymo procesą ir nuosekliai skatina tėvus domėtis vaiko ugdymo procesu mokykloje (Shadiev ir kt., 2024). Kaip pažymi R. Barkauskienė ir A. Zacharevičienė (2019), socialinis pedagogas vykdo nuolatinę vaiko stebėseną, analizuoja jo socialinį kontekstą, renka aktualią informaciją, domisi vaiko mokymosi procesu, draugais, šeimos situacija, laisvalaikiu ir pomėgiais.

Tarpdisciplininėje komandoje, kai šeimai taikoma atvejo vadyba, socialinis pedagogas veikia kaip jungiamasis tiltas tarp mokyklos, socialinių paslaugų centro ir kitų institucijų, užtikrindamas nuoseklius informacijos mainus, konfidencialumą, veiksmų koordinavimą ir pagalbos plano įgyvendinimą (Hall, 2019). Pasak A. Galkienės ir O. Monkevičienės (2023), socialinio pedagogo vaidmuo tarpdisciplininėje komandoje pasižymi pagalbos koordinavimu bei nuoseklia komunikacija tarp procese dalyvaujančių kitų specialistų. R. Braslauskienės ir kt., (2022) atliktame tyrime pabrėžiama, kad tarpdisciplininėje komandoje būtina aiškiai apibrėžti vaidmenis ir atsakomybes, specialistams sutarti dėl bendrų tikslų, susijusių su šeimos ir vaiko gerove, bei suderinti veiksmų planą su aiškiais pagalbos plano terminais. G. Bučiūnas ir V. Velička (2017) moksliniame tyrime pabrėžė, kad atvejo vadybininko suburiamoje komandoje, priklausomai nuo šeimos poreikių, gali dalyvauti įvairūs specialistai: socialinis darbuotojas, socialinis pedagogas, specialusis pedagogas, logopedas, priklausomybės ligų specialistas, šeimos gydytojas, policijos pareigūnas, psichologas, psichiatras ir kiti reikalingi ekspertai. Tarpdisciplininės komandos sudėtį išsamiai aprašė mokslininkės I. Dirgelienė ir R. Alėjūnė (2020) teigdamos, jog į šeimos pagalbos teikimą atvejo vadybos procese įsitraukia įvairūs specialistai, sudarantys tarpdisciplininę atvejo vadybos komandą. Kaip teigia, R. Braslauskienė ir kt., (2022)

tarpdisciplininę komandą, šeimos atvejo vadybos procese, atsižvelgiant į šeimos ir vaiko poreikius bei situaciją, sudaro šie specialistai:

- ✓ atvejo vadybininkas / socialinis darbuotojas,
- ✓ socialinis pedagogas / specialusis pedagogas, logopedas,
- ✓ priklausomybės ligų konsultantas,
- ✓ šeimos gydytojas,
- ✓ policijos pareigūnas,
- ✓ psichologas / psichiatras
- ✓ ir (ar) kiti reikalingi specialistai (4 pav.).



4 pav. Tarpdisciplininės komandos sudėtis
(sudaryta darbo autorės, remiantis *Braslauskiene ir kt.*, 2022)

Siekiant, kad pagalbos teikimas šeimai būtų sklandus, svarbus visų specialistų susikalbėjimas ir bendro tikslo siekimas (Večkienė, Eidukevičiūtė, 2016). K. Mason ir T. Evans (2020) išryškina, kad bendros atsakomybės prisiėmimas ir vienodas problemų matymas tarpinstituciniame bendradarbiavime yra esminiai sėkmės veiksniai ir padeda įveikti kylančius iššūkius. J. Pivorienės (2007) teigimu, teikiant pagalbą šeimai ypatingai reikšmingas glaudus atvejo vadybininko, socialinio darbuotojo ir socialinio pedagogo bendradarbiavimas – derinant veiksmus, susitariama dėl tolesnių žingsnių, pasidalijama atsakomybe ir palaikoma tarpusavio parama, užtikrinant kompleksinės pagalbos teikimą šeimai, atvejo vadybos procese.

G. Bučiūnas ir V. Velička (2017) pabrėžia, kad tarpdisciplininis bendradarbiavimas yra efektyvi priemonė sprendžiant kylančias šeimos problemas, tačiau nurodo, jog sėkmingam bendradarbiavimui būtinos tinkamos pradinės sąlygos, susijusios su bendradarbiavimo aplinka ir procese dalyvaujančiais specialistais.

Taigi, socialinis pedagogas šeimos atvejo vadyboje yra esminė jungiamoji grandis, užtikrinanti nuoseklų tarpdisciplininį bendradarbiavimą, aiškų pagalbos plano koordinavimą ir sklandžią komunikaciją su šeima bei mokyklos bendruomene. Tyrimai rodo, kad veiksmingiausia pagalba teikiama tada, kai komandoje aiškiai apibrėžti vaidmenys ir atsakomybės, sutarti bendri tikslai, laikomasi terminų, o specialistai dalijasi žiniomis ir patirtimi, remiasi pasitikėjimu ir bendra atsakomybe.

Išvados

1. Atvejo vadyba Lietuvoje funkcionuoja kaip teisiškai reglamentuotas, tarpdisciplininis ir į šeimos įgalinimą orientuotas procesas, kurio tikslas, užtikrinti vaiko teises ir gerovę, stiprinant šeimos savarankiškumą. Procesą šeimai inicijuoti gali įvairios valstybinės institucijos, nevyriausybinių organizacijų, tėvai ar globėjai taip pat bendruomenė. Šeimos atvejo vadybos procesą sudaro penki nuoseklūs žingsniai, kurie apjungia šeimos pagalbos poreikių vertinimą, pagalbos organizavimą, pagalbos plano sudarymą, plano įgyvendinimo koordinavimą ir šeimos stebėseną. Taip pagal šeimos poreikius reikalingos sistemos sujungiamos į vieną tikslinį planą, kurį įgyvendinti šeimai padeda tarpdisciplininė komanda, užtikrinanti savalaikę ir koordinuotą pagalbą.

2. Mokslinės literatūros analizė parodė, kad šeimos atvejo vadyboje socialinis pedagogas yra kertinis tarpdisciplininės komandos narys, užtikrinantis proceso vientisumą ir kryptingą pagalbą vaikui bei šeimai. Jo vaidmuo apima socialinės rizikos veiksnių atpažinimą mokyklos aplinkoje, nuolatinę ir pagarbią komunikaciją su šeima, mokyklos bendruomene ir į pagalbos planą įtrauktais specialistais, taip pat susitarimų vykdymo stebėseną. Pagalbos veiksmingumą lemia aiškiai apibrėžti vaidmenys ir atsakomybės, bendri tikslai ir terminai, pasitikėjimu grįstas žinių dalijimasis. Praktikoje lemiamą reikšmę turi glaudus atvejo vadybininko, socialinio darbuotojo ir socialinio pedagogo bendradarbiavimas, paremtas aiškiais procesais ir etikos principais, nes tai užtikrina savalaikę, nuoseklią ir veiksmingą pagalbą bei tvarius vaiko ir šeimos gerovės pokyčius.

Literatūra

- Abubakari, Y. (2020). Perspectives of teachers and parents on parent-teacher communication and social media communication. *Journal of Applied Technical and Educational Sciences*, 10(4). Prieiga internete: <https://doi.org/10.24368/jates.v10i4.184> [žiūrėta: 2025-10-09].
- Barkauskienė R., & Zacharevičienė A., (2019). *Darbas su vaikais, turinčiais elgesio ir emocinių sunkumų bei sutrikimų. Metodinė priemonė socialiniams pedagogams*. [Metodinė priemonė]. Nacionalinė švietimo agentūra. Prieiga internete:

- https://smsm.lrv.lt/uploads/smsm/documents/files/tyrimai_ir_analizes/2019/Metodin%C4%97%20priemon%C4%97%20socialiniams%20pedagogams.pdf [žiūrėta 2025-11-07].
- Braslauskienė, R., Vaičiulienė, J., Pruckutė, S., & Paulaitytė, L. (2022). Bendradarbiavimas atvejo vadybos procese, teikiant pagalbą mokyklos nelankantiems paaugliams. *Tiltai*, 89(2), 159–181. Prieiga internete: <http://dx.doi.org/10.15181/tbb.v88i1.2503> [žiūrėta 2025-10-07].
- Bučiūnas, G., & Velička, V. (2017). Keitimasis informacija ir tarpinstitucinis bendradarbiavimas tiriant smurto artimoje aplinkoje atvejus. *Visuomenės saugumas ir viešojo tvarka*, 18, 165–183. Prieiga internete: <file:///C:/Users/VARTOT~1/AppData/Local/Temp/MicrosoftEdgeDownloads/2bf5a55e-9ed8-4b71-95f8-8777182856a6/%23%23common.file.namingPattern%23%23.pdf> [žiūrėta: 2025-11-27].
- Dirgėlienė, I., & Alėjūnė, R. (2020). Supervizijos perspektyva atvejo vadyboje. *Tiltai*, 84(1), 51–74. Prieiga internete: <https://doi.org/10.15181/tbb.v84i1.2136> [žiūrėta: 2025-10-09].
- Galkienė, A., & Monkevičienė, O. (2023). *Sėkmingas įtraukusis ugdymas: Tvaraus ugdymo proceso modeliavimas*. Vytauto Didžiojo universitetas. Prieiga internete: <https://doi.org/10.7220/9786094675706> [žiūrėta 2025-10-07].
- Giardino, A., & Jesus, O. D. (2023). Case management. In *StatPearls*. StatPearls Publishing. Prieiga internete: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK562214/> [žiūrėta 2025-11-03].
- Gursansky, D., Kennedy, R., & Camilleri, P. J. (2012). *The Practice of Case Management*. Australia: Allen & Unwin. Prieiga internete: <https://doi.org/10.4324/9781003118183> [žiūrėta 2025-11-03].
- Hall, S. (2019). *What is a Social Work Case Manager?* Social Service Jobs. UK. Prieiga internete: <https://work.chron.com/social-work-case-manager-9271.html> [žiūrėta: 2025-10-09].
- Holzschelter, A., Josefsson, J., & Sandin, B. (2019). Child rights governance: An introduction. *Childhood*, 26(3), 271-288. Prieiga internete: DOI: <https://doi.org/10.1177/0907568219854518> [žiūrėta: 2025-11-27].
- Leliūgienė, I., & Terechovienė, R. (2011). Socialinio pedagogo kompetencijų raiška mokykloje. *Socialinis darbas*, 10(2), 193–204.
- Lietuvos Respublikos socialinės apsaugos ir darbo ministerija (2018 m. kovo 29 d.). Įsakymas Nr. A1-141 „Dėl Atvejo vadybos tvarkos aprašo patvirtinimo“. Prieiga internete: <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/11e612d5345711e884a38848fe3ec9e2/asr> [žiūrėta: 2025-10-09].
- Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro įsakymas „Dėl socialinės pedagoginės pagalbos teikimo vaikui ir mokiniui tvarkos aprašo patvirtinimo“. (2016). 2016 m. lapkričio 2 d. Nr. V-950. Prieiga internete: <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/06ad87e0a20911e68987e8320e9a5185> [žiūrėta 2025-10-25].
- Lukersmith, S., Millington, M., & Salvador-Carulla, L. (2016). What is Case Management? A Scoping and Mapping Review. *International Journal of Integrated Care*, 16(4), Article 2. Prieiga internete: <https://doi-org.skaitykla.mruni.eu/10.5334/ijic.2477> [žiūrėta 2025-10-17].
- Mandel, I. (2009). Social work & social service providers. Prieiga internete: <http://web.ebscohost.com/ehost/detail?vid=8&hid=105&sid=064e148b-5f55-42fe95e176ea44a8e4f6%40sessionmgr110&bdata=JnNpdGU9ZWZWhvc3QtbGl2ZQ%3d%3d#d> b=rst&AN=36268051 [žiūrėta: 2025-10-09].
- Mason, K., & Evans, T. (2020). Social work, inter-disciplinary cooperation and self-neglect: Exploring logics of appropriateness. *The British Journal of Social Work*, 50(3), 664–681. Prieiga internete: <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcz031> [žiūrėta: 2025-10-09].
- Nikolajenko, E., & Raudytė, V. (2023). Tarpinstitucinis bendradarbiavimas atvejo vadybos procese, teikiant pagalbą socialinę riziką patiriančioms šeimoms. *Tiltai*, 90(1), 128-146. Prieiga internete: <https://doi.org/10.15181/tbb.v90i1.2523> [žiūrėta 2025-10-27].
- Nyambo, E. (2017). *An assessment of the case management system as an approach to child abuse: A case study of the Department of Child Welfare and Protection Services, Chitungwiza* (Doctoral dissertation, Bindura University of Science Education).

- Pivorienė, J. (2007). Atvejo Vadyba Socialinio Darbo Metodikoje. *Socialinis Darbas*, 6(1), 68-75. Prieiga internete: <https://cris.mruni.eu/server/api/core/bitstreams/91191bc6-d738-465f-bae9-eecc05b2051d/content> [žiūrėta 2025-10-20].
- Raipa, A., & Čepuraitė, D. (2017). Atvejo vadybos modelio taikymas asmens sveikatos priežiūros įstaigose modernaus viešojo valdymo kontekste. *Viešoji politika ir administravimas*, 16(2), 165–178. Prieiga internete: <https://doi.org/10.13165/VPA-17-16-2-01> [žiūrėta: 2025-10-09].
- Shadiev, R., Uskov, V., Huang, Y. M., & Hwang, W. Y. (2024). The role of special education teacher competencies in effective inclusion. *Teaching and Teacher Education*, 139, 104513. Prieiga internete: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104513> [žiūrėta: 2025-10-09].
- Večkienė, N. P., & Eidukevičiūtė, J. (2016). Komunikacinės kompetencijos raiška profesinio identiteto paieškoje. *Tiltai*, 75(3), 17–36.

VAIKO SAUGUMO SAMPRATA PRIEŠMOKYKLINIAME AMŽIUIJE ŠEIMOS POŽIŪRIU

Sandra Mačernytė

Klaipėdos universitetas

Anotacija

Straipsnyje analizuojama vaiko saugumo samprata priešmokykliniame amžiuje, akcentuojant vaiko fizinę, emocinę ir socialinę gerovę, šeimos požiūrį į vaiko saugumo užtikrinimą ugdymo įstaigoje. Teorinėje dalyje aptariamos pagrindinės vaiko saugumo dimensijos – fizinė, emocinė ir socialinė aplinka. Analizuojamas saugios ir pritaikytos aplinkos kūrimas priešmokyklinio ugdymo grupėje, kurioje vaikai turėtų galimybę sėkmingai įsitraukti į ugdymo(si) procesą. Nagrinėjama šeimos vertybių, pasitikėjimo ir bendradarbiavimo su pedagogais svarba. Gauti empirinio tyrimo rezultatai leidžia teigti, kad šeimos požiūriu vaiko saugumo pojūtis formuojasi per palaikančią komunikaciją tarp šeimos ir ugdymo įstaigos. Tyrimo išvados pabrėžia būtinybę stiprinti partnerystę tarp šeimos ir pedagogų, siekiant užtikrinti vaiko visapusišką saugumą ir gerovę priešmokyklinio ugdymo kontekste.

PAGRINDINIAI ŽODŽIAI: vaiko saugumas, priešmokyklinis amžius, šeima, emocinė gerovė, ugdymo(si) aplinka.

Išvadas

Temos aktualumas. Šiuolaikinėje švietimo sistemoje vis daugiau dėmesio skiriama vaiko gerovei ir emociniam saugumui, todėl vaiko saugumo užtikrinimas tampa viena svarbiausių priešmokyklinio ugdymo kokybės prielaidų. Priešmokyklinis amžius yra itin jautrus vaiko raidos laikotarpis, jame formuojasi vaiko pasitikėjimas savimi ir jį supančiu pasauliu, todėl saugumo jausmo užtikrinimas darželyje bei šeimoje yra būtinas jo socialinei ir emocinei brandai (Galkienė, Monkevičienė, 2023). Šiuolaikinėje švietimo sistemoje daugėja iššūkių, susijusių su vaikų patiriamais emociniais sunkumais, netinkamu elgesiu ar patyčiomis, kas rodo poreikį stiprinti saugumo kultūrą ugdymo įstaigose. **Vaiko saugumo samprata** apima **vaiko fizinę, emocinę, socialinę ir psichologinę gerovę**, kuri leidžia vaikui jaustis apsaugotam, priimtam ir pasitikinčiam savimi bei aplinkiniais. Saugumo jausmas kyla iš aplinkos, kurioje vaikas patiria meilę, pagarbą ir rūpestį (Khaleel, Alhosani, 2021). Saugios aplinkos sąvoka yra daugialypė ir apima įvairius aspektus, tokius kaip *fizinis, emocinis, socialinis bei pedagoginis saugumas*. Šie aspektai tarpusavyje sąveikauja, kad sukurtų aplinką, kurioje kiekvienas vaikas jaustųsi saugus, priimtas ir vertinamas. Šeima atlieka pagrindinį vaidmenį kuriant vaiko saugumo pagrindus, labai svarbu suprasti kaip šeima suvokia vaiko saugumą įstaigoje ir kokius veiksmus laiko reikšmingais jo

užtikrinimui. Vaiko saugumo sampratos analizė šeimos požiūriu leidžia giliau suprasti tėvų lūkesčius ugdymo institucijoms ir padeda kurti tvaresnį bendradarbiavimą tarp šeimos ir pedagogų. Anot A. Bradišauskienės (2021) svarbi vaisinga tarpusavio sąveika – įstaigos bendruomenės narių bendravimas ir bendradarbiavimas kuriant vaiko gerovę atitinkančias ugdymo(si) sąlygas. Mokytojo meistrystė kasdieninio darbo dimensijoje – emociškai artimų ir darnių santykių su ugdytiniais kūrimas. Sukurtas artimas santykis su vaiku įgalina jį mokytis, stengtis elgtis tinkamai, stiprina vaiko orumą ir galias, vaiko ir tėvų psichologinį pasitikėjimą mokytoju. I. Kaffemanienė ir kt. (2023) teigia, kad įtraukti mokykla geba visus mokinius įtraukti į bendrą ugdymo sistemą, kuria saugią fizinę ir socialinę aplinką kurioje vaikas patiria mokymosi sėkmę. Aplinka turi būti orientuota į vaiką ir jo jausmus, savijautą toje aplinkoje, socialinius gebėjimus, įgūdžius. Taigi vaiko saugumas priešmokykliniame amžiuje vaidina ypač svarbų vaidmenį vaiko raidoje, formuoja tėvų pasitikėjimo įstaiga dermę.

Tyrimo problema: kokia yra vaiko saugumo samprata priešmokykliniame amžiuje šeimos požiūriu?

Temos ištirtumas. Mokslinėje literatūroje vaiko saugumas apibrėžiamas kaip **pagrindinė vaiko raidos prielaida**, užtikrinanti jo sveiką vystymąsi, gebėjimą mokytis, bendrauti ir savarankiškai veikti. Šia tema publikuojami moksliniai straipsniai, monografijos, atliekami įvairūs empiriniai tyrimai apie vaiko saugumo užtikrinimą įstaigoje, šeimoje. Tačiau priešmokyklinio amžiaus vaiko saugumo reikšmingumas, įstaigos ir šeimos požiūriu yra nepakankamai ištirtas. K. Diomina, A. Bagdonas (2024) tyrinėdamas ugdomosios aplinkos reikšmę atskleidžia vaiko saugumo reikšmę, pedagogų požiūrį į kuriamos saugios aplinkos reikšmę vaiko ugdymui(si). A. Lapienė, L. Navierauskienė (2023) teigia, kad vaikai klesti saugioje aplinkoje, atitinkančioje jų pomėgius, asmenines savybes ir vertybes, individualius raidos etapus. L. Bartkevičienė, A. Bagdonas (2022, 2024) atliktose tyrimuose akcentuoja, jog, norint užtikrinti vaiko saugumą ir gerovę, jo kokybišką ugdymą(si), būtina, kad įstaiga ir šeima nuolat bendrautų, bendradarbiautų, keistųsi informacija, tada bus užtikrinamas vaiko saugumas, harmoningas jo vystymasis. Atskleidžia, kad tinkamai vaikui sukurta saugi fizinė, emocinė, socialinė aplinka, jos turinys, glaudus bendradarbiavimas su šeima, bendros praktinės veiklos yra svarbios sąlygos kuriant priešmokyklinio amžiaus vaiko saugumą. Saugios aplinkos ugdymo(si) kokybę tyrė autoriai N. Khaleel, M. Alhosani, I. Duyar (2021). R. Zembat, Hilal İlknur Tunçeli, Ezgi Akşın Yavuz (2020) tyrinėjo priešmokyklinio amžiaus vaikų fizinės, psichologinės ir socialinės ugdymo(si) aplinkos reikšmę, būdus, priemones, galimybes vaikų mikroklimato ir saugumo užtikrinimui.

Tyrimo objektas: vaiko saugumo samprata priešmokykliniame amžiuje šeimos požiūriu.

Tyrimo tikslas: atskleisti vaiko saugumo sampratą priešmokykliniame amžiuje šeimos požiūriu.

Tyrimo uždaviniai:

1. Atskleisti vaiko saugumo sampratą priešmokykliniame amžiuje aspektu.
2. Ištirti tėvų nuomonę apie vaiko saugumo sampratą priešmokykliniame amžiuje.

Tyrimo metodai:

1. Mokslinės literatūros ir dokumentų analizė.
2. Kokybinis tyrimas (pusiau struktūruotas interviu).
3. Kokybinė turinio (content) analizė.

Teorinė dalis

1. Vaiko saugumo samprata ir jo užtikrinimas priešmokykliniame amžiuje

Vaiko saugumo samprata. Vaiko saugumo svarba priešmokykliniame amžiuje – tai ne tik prevencinės priemonės nuo fizinių aplinkų pavojų, bet ir **pamatinės ugdymo vertybės**, lemiančios visapusišką vaiko raidą, užtikrinančios kokybišką ugdymą(si). Vaikas jaučiasi saugus, kai užtikrinama saugi fizinė, emocinė, socialinė aplinka (Zembat, Tunçeli, Yavuz, 2020). Priešmokyklinio ugdymo organizavimui būtina sąlyga yra saugios aplinkos kūrimas, kuris užtikrina sėkmingą vaikų ugdymą(si), nes tik saugioje aplinkoje jie gali būti kokybiškai ugdomi, gali jaustis priimti, suprasti ir vertinami. Saugios aplinkos kūrimas – šiandien viena iš aktualiausių problemų mokyklose, nes saugioje aplinkoje vaikas gali visapusiškai ugdytis, būti kūrybišku, iniciatyviu, įgyti psichologinį atsparumą neigiamiems reiškiniams (Lapėnienė, Neverauskienė, 2023).

M. Shean, D. Mander (2020) nurodo, kad *saugios aplinkos sąvoka* yra daugialypė ir apima įvairius aspektus, tokius kaip fizinis, emocinis, socialinis bei pedagoginis saugumas. Šie aspektai tarpusavyje sąveikauja, kad sukurtų aplinką, kurioje kiekvienas vaikas jaustųsi saugus, priimtas ir vertinamas. Saugios aplinkos kūrimas itin svarbus, nes vaikai dažnai susiduria su įvairiais iššūkiais, kurie įtakoja jų emocinę būseną, socialinę atskirtį, motyvaciją, ugdymo(si) proceso patrauklumą.

Mokymosi aplinka Lietuvos Respublikos terminų banke apibūdinama kaip fizinių ir socialinių veiksnių visuma, lemianti mokymo ir mokymosi procesą. *Fizinė mokymosi aplinka* – tai mokomosios priemonės, baldai, pastatai, erdvės, lauko teritorija ir kt. materialiosios sąlygos, kuriomis vykdomas ugdymo procesas. Fizinis saugumas sudaro pirmąją sąlygą kitoms saugumo formoms užtikrinti. *Emocinė mokymosi aplinka* - apima pasitikėjimą suaugusiais, stabilų emocinį ryšį ir galimybę laisvai reikšti jausmus. Emocinis saugumas kyla iš saugaus prieraišumo, kuris leidžia vaikui ugdytis, tyrinėti pasaulį be baimės ir su pasitikėjimu. *Socialinė mokymosi aplinka* – tai bendruomenės etosas, elgesio normos ir veiklos taisyklės, mikroklimatas, psichologinė atmosfera, ugdymo proceso dalyvių nuostatos ir tarpusavio sąveika. Pasak L.

Miltenienės (2022) socialinis saugumas siejamas su priklausymo grupei jausmu, teisingu elgesiu ir pagarba individualumui. Vaikas jaučiasi saugus, kai žino, kad yra priimamas toks, koks yra, ir kad aplinkiniai reaguos į neteisybę ar patyčias.

Kokybiškam ugdymo procesui reikalinga *patraukli, saugi ir sveika mokymosi aplinka*, kuriai būdingas atvirumas, bendravimas, mokymasis bendradarbiaujant, demokratiškumas, tarpusavio pagarba, konstruktyvus požiūris, parama ir kt. (Nedzinskaitė-Mačiūnienė ir kt., 2024). D. Survutaitė (2024) pabrėžia, kad ugdymo aplinka, kurią sudaro materialiniai ir žmogiškieji ištekliai, sudaro sąlygas mokymuisi ir brandai. Išanalizavus mokslinę literatūrą yra pateikiama vaiko saugumo samprata (1 pav.).



1 pav. Vaiko saugumo samprata (sudaryta darbo autorės)

Lietuvoje visos bendrojo ugdymo mokyklų mokymosi aplinkos reikalavimų „paketas“ suprantamas kaip – ugdanti, saugi, funkcionali, ergonomiška, estetiška aplinka. Kasdieną žmogus yra veikiamas daugybės skirtingų aplinkų, kurios ne tik daro įtaką žmogaus veiksams ir pojūčiams, bet tuo pačiu metu veikia tą pačią aplinką ir ją keičia.

Lietuvos Respublikos švietimo įstatyme (2011) nurodoma, kad mokykla privalo užtikrinti sveiką, saugią, užkertančią kelią smurto, prievartos apraiškoms ir žalingiems įpročiams aplinką, ugdymo, atvirumą vietos bendruomenei, geros kokybės švietimą. Švietimo prieinamumas užtikrinamas pritaikant mokyklos aplinką, teikiant psichologinę, specialiąją pedagoginę, specialiąją ir socialinę pedagoginę pagalbą.

Lietuvos respublikos Vaiko teisių apsaugos pagrindų įstatymas (suvestinė redakcija 2024) teigia, kad būtina užtikrinti vaiko teisių ir laisvių įgyvendinimą, gynimą ir apsaugą, stiprinti tėvų ir kitų vaiko atstovų pagal įstatymą atsakomybę ir galimybes rūpintis vaiku, užtikrinti vaiko interesus, apibrėžti vaiko teisių užtikrinimo ir apsaugos mechanizmus. Vaikui nesaugi aplinka apibūdinama kaip – vaiko gyvenamoji ar kita aplinka, kurioje kyla pavojus vaiko gyvybei, sveikatai ar normaliai raidai dėl nepriežiūros, smurto ar kitų socialinės rizikos veiksnių.

Priešmokyklinio ugdymo bendroji programa (2022) pabrėžia saugios aplinkos reikšmę vaiko ugdymui(si). Nurodo, kaip gali mokytojai ir ugdytiniai prisidėti prie saugios aplinkos užtikrinimo. Vaikas skatinamas elgtis taip, kad išvengtų ligų ir traumų, mokosi bendrauti ir bendradarbiauti,

laikytis taisyklių, saugoti save ir kitus, mokytojo padedamas aiškinasi, kas yra saugus ir nesaugus elgesys. Aptaria, kodėl reikalingos saugaus elgesio taisyklės ir kaip jų laikymasis padeda saugoti savo ir grupės draugų fizinę sveikatą, kaip gerina socialinius, emocinius santykius grupėje.

Vaiko saugumo užtikrinimas ugdymo įstaigoje. **Dabartinėje visuomenėje vaiko saugumo užtikrinimas ugdymo įstaigoje** yra itin reikšminga švietimo vadybos tema, kuri tiesiogiai susijusi su vaiko gerove, emocine raida ir ugdymo kokybe (Vančikova ir kt. 2023). Įstaigos vadovai turi užtikrinti efektyvų išteklių valdymą, siekiant sukurti saugią ugdymo(si) aplinką. Pasak A. Bradišauskienės (2021) pedagogas kuria fizinę mokymosi aplinką, kuri yra palanki bendradarbiavimo veikloms. Autorė siūlo įvertinti erdves, kaip jos skatina bendradarbiavimą ir komandinį darbą, tėvų į(si)traukimą į darželio ugdomasias, edukacines veiklas, sprendimų priėmimą, diskusijas ir kt. Fiziškai saugus vaikas gali nevaržomai dalyvauti veiklose, lavinti pažintinius gebėjimus, smulkiają ir stambiają motoriką, tyrinėti be baimės patirti žalą.

Pasak R. Bartkevičienės, A. Bagdono (2022), mokymosi aplinka yra suprantama kaip vieta arba erdvė, kurioje vyksta mokymasis, joje besimokantieji sąveikauja su aplinka, kitais mokyklos bendruomenės nariais, vyraujančiomis sąlygomis ir naudodamiesi įvairiomis priemonėmis, metodais, siekia mokymo(si) tikslų. Anot A. Bradišauskienės (2021) mokytojas užtikrina vaiko saugumą puoselėdamas abipusiu pasitikėjimu grįstus artimus ir darnius santykius. Palaiko ir užmezga artimą santykį su ugdytiniu, nuoširdžiai bendrauja, sudaro sąlygas atsiskleisti sulaukiant mokytojo grįžtamojo ryšio, sudaro galimybes išreikšti emocijas, atliepia vaiko savijautą. Pokalbiai gali būti veiksmingiausios priemonės emociškai saugiam ir stipriam santykiui su ugdytiniu kurti. Mokytojo pasirengimas ir nusiteikimas megzti ryšį su vaiku atvira širdimi, be išankstinių nuostatų užtikrina vaiko saugumo ir pasitikėjimo mokytoju jausmą.

Anot A. Galkienės (2023) emocinis saugumas ugdymo įstaigoje – tai saugumo ir patogumo jausmas įstaigos aplinkoje, kuris stiprina pasitikėjimą savimi, dalyvaujant akademinėje veikloje be patyčių ir smurto apraiškų. Šiuolaikinėje pedagogikoje ir priešmokyklinio amžiaus vaiko gyvenime

labai svarbų vaidmenį užima ugdomoji saugi vaiko aplinka ugdymo įstaigoje (grupėje), kuri darosi vis reikšmingesnė ir svarbesnė. Ji turi nuolat kisti, tobulėti, nes ir šiuolaikiniai priešmokyklinio amžiaus vaikai yra nuolat kintantys, nevienodi ir turintys skirtingus poreikius. Aplinka turi būti ne tik graži, jauki, tačiau joje vaikas turi kažko išmokti. Aplinka turi skatinti ugdytis visoms vaiko kompetencijoms, tačiau svarbiausias momentas ugdymo įstaigoje, kad grupės aplinka turi būti orientuota į vaiką ir į jo jausmus, savijautą toje aplinkoje ir orientuota į visus vaiko socialinius gebėjimus, įgūdžius.

Priešmokyklinio ugdymo bendroji programa (2022) nurodo, kad vaikai plėtoja savimonės gebėjimus: supranta mimiką ir kūno kalbą reiškiamas emocijas, į jas reaguoja, apmąsto ir nusako

savo jausmus, emocijas, plėtoja socialinės atsakomybės įgūdžius. Atpažįsta patyčias ir mokosi tinkamai reaguoti į jas. Supranta saugaus elgesio taisyklių svarbą atitinkamose situacijose, mokosi jų laikytis, rūpinasi sveikata pasitelkę fizinį aktyvumą, stengiasi laikytis sutartų taisyklių, elgtis mandagiai, pagarbiai ir saugiai, stengiasi prisiimti atsakomybę už savo veiksmus.

Išanalizavus ir apibendrinus Lietuvos respublikos Švietimo įstatymus, teisės aktus, priešmokyklinį ugdymą reglamentuojančius dokumentus galima teigti, kad valstybė užtikrina vaiko saugumą, teisę į kokybišką švietimą, atsižvelgiant į jo individualius ugdymosi poreikius.

Vaiko saugumo samprata apima vaiko fizinę, emocinę, socialinę ir psichologinę gerovę, kuri leidžia vaikui jaustis apsaugotam, priimtam ir pasitikinčiam savimi bei aplinkiniais. Saugumo jausmas kyla iš supančios aplinkos, kurioje vaikas patiria meilę, pagarbą ir rūpestį. Ugdymo(si) aplinka turi būti pritaikyta taip, kad atitiktų vaiko poreikius, siekiant užtikrinti jo fizinį, emocinį, socialinį saugumą. Vaiko saugumo užtikrinimas ugdymo įstaigoje yra viena kertinių švietimo vadybos ir pedagoginės praktikos temų, tiesiogiai susijusių su vaiko gerove, emocine raida ir ugdymo kokybe.

2. Šeimos požiūris į vaiko saugumo užtikrinimą priešmokyklinio ugdymo įstaigoje

Vaiko saugumo samprata priešmokykliniame amžiuje šeimos požiūriu apima, kaip tėvai suvokia fizinį, emocinį ir socialinį saugumą, kokias strategijas taiko saugiai aplinkai kurti ir kaip jų požiūris lemia vaiko gerovę bei ugdymo procesą. I. Gustaitienė, A. Širiakovienė (2020) akcentuoja, kad mokytojas norėdamas patirti maksimalią ugdymo sėkmę turi stengtis įtraukti tėvus į ugdymo(si) procesą įvairiais būdais. Šeima vaiko saugumą suvokia kaip visuminį reiškinių, apimančių ne tik apsaugą nuo pavojų, bet ir emocinį palaikymą, pasitikėjimo ryšius bei bendradarbiavimą su pedagogais. Priešmokyklinis amžius laikomas kritiniu laikotarpiu, kai formuojasi bazinis pasitikėjimas savimi, kitais žmonėmis ir pasauliu. Šeima, kaip pirmoji socializacijos institucija, yra pagrindinis vaiko emocinės ir fizinės gerovės garantas (Survutaitė, 2024). Tėvų požiūris į saugumą lemia ne tik vaiko elgesį ir savivertę, bet ir jo pasirengimą mokyklai. Šeimos požiūriu, vaiko saugumo kūrimas įstaigoje yra ypač svarbus, nes ugdytiniai susiduria su įvairiais iššūkiais. Vaiko saugumą užtikrinanti ugdymo(si) aplinka – tai galimybė garsiai išsakyti savo nuomonę, drąsiai klysti, bei žinoti kur rasti pagalbos. Vaiko saugumo užtikrinimas šeimos požiūriu yra aplinka, kuri užtikrina jų vertybinius lūkesčius, pasitikėjimą įstaigos veikla, kuria tvarų bendradarbiavimą tarp šeimos ir pedagogų (Kempen, Labuschagne, Jama, 2024). I. Gustaitienė, A. Širiakovienė (2020) teigia, kad ypatingai svarbus tėvų ir pedagogų bendravimas ir bendradarbiavimas užtikrinant vaiko saugumą įstaigoje. Vaikas sėkmingai ugdosi tiek namuose, tiek įstaigoje, kai nuosekliai vadovaujamasi tais pačiais principais: vienodai suprantamas netinkamas elgesys, patyčių apraiškos, sprendžiamos konfliktinės situacijos ir kt. Norint užtikrinti vaiko gerovę ir kokybišką ugdymąsi, būtina, kad ikimokyklinio ugdymo įstaiga

ir šeima nuolat sąveikautų. Priešmokyklinio ugdymo mokytoją ir šeimą jungia tas pats ugdymo objektas – vaikas. Tėvai ir mokytojai siekia to paties tikslo – vaiko saugumo ir visapusiškos gerovės.

Išanalizavus ir apibendrinus teorinę literatūrą galima teigti, kad šeimos požiūris į vaiko saugumo užtikrinimą darželyje išreiškiamas šiais aspektais: formuoja pasitikėjimą ugdymo įstaiga, atsižvelgia į tėvų lūkesčius, pedagogai bendradarbiauja su šeima ir kuria emocinį ryšį su vaiku. Šeima įstaigos veiklą vertina pagal tai kiek ji atitinka jų vertybinius lūkesčius ir padeda vaikui jaustis ramiai, saugiai.

Tyrimo metodai ir organizavimas

Tyrimui atlikti pasirinkta *kokybinio tyrimo* strategija. Tyrimas remiasi kokybinės turinio analizės strategija. Duomenys renkami žodine forma, reiškiami teiginiais ar kategorijomis ir vertinami subjektyviai. Kokybinio tyrimo pirminiai duomenys renkami kategorijomis, subkategorijomis ir vertinami subjektyviai (Kardelis, 2016). Šis kokybinis tyrimas yra naudingas siekiant išsiaiškinti tyrinėjamą reiškinį – šeimos požiūrį apie vaiko saugumo sampratą priešmokykliniame amžiuje per asmenines patirtis.

Duomenų rinkimo metodas. Tyrime taikomas *pusiau struktūruoto interviu metodas*, kurio metu tyrėjas iš anksto paruošia klausimus, kuriuos nagrinės interviu metu, tačiau gali keisti klausimų tvarką, patikslinti informaciją, užduoti papildomus patikslinančius klausimus (Žydzūnaitė, Sabaliauskas, 2017). Gauti interviu duomenys apdoroti naudojant *kokybinę turinio analizę*. Gauti interviu buvo transkribuojami, transkribuotas tekstas keletą kartų skaitomas, siekiama įsigilinti kokias prasmes informantai suteikia nagrinėjamam reiškiniui, kaip mato jo kontekstą. Išrinkti raktiniai žodžiai. Teksto dalys suskaidytos į kategorijas ir subkategorijas. Gauta informacija leidžia atsakyti į tyrime iškeltus klausimus, tenkina tyrimo tikslą.

Tyrimo imtis ir eiga. 2025 m. rugsėjo – spalio mėn. Klaipėdos miesto ikimokyklinio ugdymo įstaigose. Įstaigos buvo pasirinktos patogumo principu, kai „tyrimui parenkami asmenys, kuriuos yra lengva rasti“ (Kardelis, 2016). Taikyta kokybinio tyrimo imtis. Dalyviai atrinkti taikant *kriterinę atranką*, esminis kriterijus – apklausti 5 tėvai auginantys priešmokyklinio amžiaus vaiką, kuris lanko ikimokyklinio ugdymo įstaigą. Buvo laikomasi tyrimo etikos principų: savanoriškumo, anonimiškumo, konfidencialumo ir privatumo užtikrinimo.

Tyrimo rezultatai.

Tėvų buvo prašoma pasidalinti įžvalgomis, *kas yra vaikui saugi ugdymo(si) aplinka?* Iš pateiktų atsakymų buvo išskirta kategorija – Saugios aplinkos kūrimo samprata ir 3 subkategorijos: saugi įstaigos fizinė aplinka, mokytojų ir šeimos bendradarbiavimas, emocinis ir psichologinis saugumas. Duomenų analizės rezultatai pateikiami 1 lentelėje.

1 lentelė. Saugios aplinkos kūrimo samprata

Kategorija	Subkategorija	Autentiški tyrimo dalyvių pasisakymai
Saugios aplinkos kūrimo samprata	Saugi įstaigos fizinė aplinka	„Įrengtos saugios grupės“ (1); „Saugi įstaigos lauko ir vidaus aplinka“ (3); „Saugūs baldai, inventoriūs, priemonės“ (5); „Ugdymo(si) priemonės atitinka saugos reikalavimus“ (2).
	Mokytojų ir šeimos bendradarbiavimas	„Mokytojai suteikia mums informaciją“ (3); „Grupės mokytoja dalinasi dienos įvykiais“ (2); „Kartu su mokytoja sprendžiame klausimus dėl vaiko saugumo“ (4);
	Emocinis ir psichologinis saugumas.	„Pozityvus grupės mikroklimatas (3); „Vaikas jaučiasi emociškai saugus“ (1); „Darželyje vaikas jaučiasi ramus, pasitiki savimi“ (4); „Vaikas dalinasi patirtomis geromis emocijomis“ (2); „Vaikas džiaugiasi draugyste su grupės vaikais“ (5).

Pateikti tėvų atsakymai leidžia teigti, kad vaiko saugumo sampratą tėvai įvardija kaip daugialypę. Iš subkategorijų ir jas grindžiančių teiginių matyti, kad šeima vaiko saugumą apibrėžia saugi įstaigos fizinė aplinka „Saugi įstaigos lauko ir vidaus aplinka“ (3), „Saugūs baldai, inventoriūs, priemonės“ (5). Šeima vaiko saugumo sampratą įvardija mokytojų ir šeimos bendradarbiavimą „Grupės mokytoja dalinasi dienos įvykiais“ (2); „Kartu su mokytoja sprendžiame klausimus dėl vaiko saugumo“ (4). Šeimos požiūriu vaiko saugumo sampratą apima emocinis ir psichologinis saugumas „Vaikas jaučiasi emociškai saugus“ (1), „Darželyje vaikas jaučiasi ramus, pasitiki savimi“ (4), „Vaikas dalinasi patirtomis geromis emocijomis“ (2).

M. Shean, D. Mander (2020) nurodo, kad *saugios aplinkos sąvoka* yra daugialypė ir apima įvairius aspektus, tokius kaip fizinis, emocinis, socialinis bei pedagoginis saugumas. Šie aspektai tarpusavyje sąveikauja, kad sukurtų aplinką, kurioje kiekvienas vaikas jaustųsi saugus, priimtas ir vertinamas. *Galima teigti, kad šeimos požiūriu saugi vaiko ugdymo(si) aplinka yra saugi įstaigos fizinė aplinka, emocinis ir psichologinis saugumas, mokytojų ir šeimos bendradarbiavimas vaiko saugumo klausimais.*

Tėvų buvo prašoma pasidalinti savo nuomone, požiūriu: *kokios saugumo priemonės ar veiksmai svarbiausi, užtikrinant vaiko saugumą ugdymo įstaigoje?* Iš pateiktų atsakymų buvo išskirtos 3 subkategorijos: *taikomos saugumo taisyklės, mokytojo priežiūra, bendradarbiavimas su mokytoju.*

2 lentelė. Priemonės, veiksmai užtikrinantys saugumą

Kategorija	Subkategorija	Autentiški tyrimo dalyvių pasisakymai
Priemonės, veiksmai užtikrinantys saugumą	Taikomos saugumo taisyklės	„Tiek vaikams, tiek mokytojams taikomos saugumo taisyklės“ (4); „Mokytoja taiko saugumo taisykles, kaip elgtis ištikus nelaimei“ (2); „Mokytoja reaguoja į nelaimę, sveikatos problemą“ (5).
	Mokytojo priežiūra	„Mokytoja prižiūri vaiką tiek grupėje, tiek lauke“ (1); „Grupės mokytoja stebi vaiką visada“ (3)

		„Mokytoja prižiūri vaiką visos dienos metu“ (4); „Mokytoja prižiūri mano vaiką“ (5).
	Bendradarbiavimas su mokytoju	„Bendradarbiauju su mokytojomis, pasitikiu“ (3); „Atvirai bendrauju, bendradarbiauju su mokytojomis apie įvykusius incidentus“ (1); „Jaučiuosi ramiau, kai mokytoja bendrauja, bendradarbiauja vaiko saugumo klausimais“ (4); „Mokytoja mums praneša apie vaiką, bendradarbiauja“ (2).

Pateikti tėvų atsakymai leidžia teigti, kad įvairios priemonės, veiksmai yra svarbūs vaiko saugumui užtikrinti ugdymo įstaigoje. Iš subkategorijų ir jas grindžiančių teiginių matyti, kad šeima įvardija taikytinas saugumo taisykles, kaip priemonę vaiko saugumui užtikrinti „Mokytoja taiko saugumo taisykles, kaip elgtis ištikus nelaimei“ (2), „Mokytoja reaguoja į nelaimę, sveikatos problemą“ (5). Šeima taip pat įvardija mokytojo priežiūrą, kaip veiksma vaiko saugumo užtikrinimui „Mokytoja prižiūri vaiką tiek grupėje, tiek lauke“ (1), „Grupės mokytoja stebi vaiką visada“ (3). Taip pat šeima, tėvai įvardija, jog bendradarbiavimas su mokytoju yra priemonė vaiko saugumo užtikrinimui „Atvirai bendrauju, bendradarbiauju su mokytojomis apie įvykusius incidentus“ (1), „Jaučiuosi ramiau, kai mokytoja bendrauja, bendradarbiauja vaiko saugumo klausimais“ (4). L. Gustaitienė, A. Širiakovienė (2020) akcentuoja, kad šeima vaiko saugumą suvokia kaip visuminį reiškinį, apimančią ne tik apsaugą nuo pavojų, bet ir emocinį palaikymą, pasitikėjimo ryšius bei bendradarbiavimą su pedagogais. *Apibendrinat galima teigti, kad šeimos požiūriu saugumo taisyklių taikymas, mokytojo priežiūra, bendradarbiavimas su mokytoju yra svarbiausios priemonės ir veiksmai priešmokyklinio amžiaus vaiko saugumo užtikrinimui.*

Išvados

1. Mokslinės literatūros ir dokumentų analizė atskleidė, kad vaiko saugumo užtikrinimas įstaigoje yra prioritetinė veiklos sritis. **Vaiko saugumo samprata** apima **vaiko fizinę, emocinę, socialinę ir psichologinę gerovę**, kuri leidžia vaikui jaustis apsaugotam, priimtam ir pasitikinčiam savimi bei aplinkiniais. Šeimų požiūris į vaiko saugumą darželyje yra **holistinis** – apimantis tiek fizinį, tiek emocinį saugumą, grindžiamas **pasitikėjimu, empatija ir bendradarbiavimu** tarp šeimos bei ugdymo įstaigos. Tėvai linkę vertinti darželio veiklą pagal tai, kiek ji atitinka jų vertybinius lūkesčius ir padeda vaikui jaustis **saugiam ir priimtam**.
2. Tyrimas atskleidė priešmokyklinio amžiaus vaiko šeimos nuomonę apie vaiko saugumo užtikrinimą darželyje. Tėvai įvardijo fizinės, socialinės ir emocinės aplinkos kūrimo būtinybę, gerinant mikroklimatą, užtikrinant emocinį ir psichologinį vaikų saugumą, puoselėjant komunikaciją su šeima, individualų emocinį ryšį su vaiku, formuojant pasitikėjimą ugdymo įstaiga. Šeimos požiūriu vaiko saugumo pojūtis formuojasi per emocinį prierašumą tarp pedagogo ir vaiko, teigiamą grupės mikroklimatą, palaikančią partnerystę tarp šeimos ir pedagogų.

Literatūra

- Barkauskaitė, M., Mikalauskienė, J. (2011). *Saugios aplinkos kūrimas mokykloje. Pedagogika: mokslo darbai*, 103, 30-37. Scanned by Scan2Net
- Bradišauskienė, A., Bukšnytė-Marmoenė, L., Daugirdienė, A. (2021). *Mokymusi palankios aplinkos kūrimas. Rekomendacijos mokyklų vadovams ir švietimo politikams*. Vytauto Didžiojo universitetas.
- Diomina, K., Bagdonas, A. (2024). Ugdomosios aplinkos reikšmė pažinimo ugdymui(si) priešmokykliniame amžiuje. *Ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo kokybės gerinimas: situacija ir perspektyvos 2024*. Mokslo straipsnių rinkinys. Kauno kolegija. MUF_leidiniai_Sigita Sauleniene_2024_elektroninis.pdf
- Galkienė, A., Monkevičienė, O. (2023). *Sėkmingas įtraukusis ugdymas. Tvaraus ugdymo proceso modeliavimas*. Kaunas, 2023 Vytauto Didžiojo universitetas.
- Gustaitienė, I., Širiakovienė, A. (2020). Priešmokyklinio ugdymo pedagogų ir tėvų bendravimas ir bendradarbiavimas. *Jaunųjų mokslininkų darbai*, (I), 6-13. content
- Juodienė, V., Bagdonas, A. (2020). Pozityvios tėvystės įgūdžių įtaka vaikų socialinės kompetencijos ugdymui. *Mokslo taikomieji tyrimai Lietuvos kolegijose*, 16, 94–103. Kaunas. pozityvios_tevystes_tyrimas.pdf
- Kardelis, K. (2016). *Mokslinių tyrimų metodologija ir metodai*. Vilnius: Mokslo ir enciklopedijų leidimo centras.
- Kempen, E., Labuschagne, M. J., Jama, M. P. (2024). *Elements of a safe learning environment: A student perspective* Kempen ir kt. - 2024 - Elements of a safe learning environment A student perspective.pdf
- Khaleel, N. Alhosani, M., Duyar, I. (2021). The role of school principals in promoting inclusive schools: a teachers perspective. *Journal of Psychological Sciences. Frontiers in educations*, 6, 106-120. The_Role_of_School_Principals_in_Promoting_Inclusi.pdf
- Lapėnienė, A., Neverauskienė, L. (2023). Ikimokyklinio ugdymo mokytojų kontekstų kūrimo praktikos: aplinka kaip trečiasis ugdytojas. *Pedagogika/Pedagogy 2023*, t. 150, Nr. 2, p. 75–83.
- Lietuvos Respublikos švietimo įstatymo pakeitimo įstatymas*. (2011). Prieiga internete: <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/TAIS.395105>.
- Lietuvos respublikos terminų bankas. <https://terminai.vlkk.lt/terminas/1638199>.
- Miltenienė L., Valuckienė J., Damkuvienė M., Balčiūnas S., Petukienė E., Bugenytė M. (2022). Vadovų požiūris ir veikmė kuriant įtraukią mokyklą. *Specialusis ugdymas/special education*, 2022, 1 (44). Miltenienė_et_al_pp9_54_SE_2022_1(44).pdf
- Nedzinskaitė-Mačiūnienė, R., Stasiūnaitienė, E., Juratė Česnavičienė, J. (2024). Vadovo lyderiavimo stiliaus ir kontekstinių kintamųjų sąsajos. *Pedagogika / Pedagogy 2024*, t. 153, Nr. 1, p. 69–89 / Vol. 153, No. 1, pp. 69–89, 2024. content
- Priešmokyklinio ugdymo bendroji programa. (2022). Švietimo, mokslo ir sporto ministerija. <https://smsm.lrv.lt/lt/veiklos-sritys-1/smm-svietimas/svietimas-priesmokyklinis-ugdymas/priesmokyklinio-ugdymo-programa/>
- Saulėnienė, S. (2024). *Ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo kokybės gerinimas: situacija ir perspektyvos 2024*. Mokslo straipsnių rinkinys. Kauno kolegija. MUF_leidiniai_Sigita Sauleniene_2024_elektroninis.pdf
- Shean, M., Mander, D. (2020). Building emotional safety for students in school environments: Challenges and opportunities. In R. Midford, R. Nutton, B. Hyndman, S. Silburn (Eds.), *Health and education interdependence: Thriving from birth to adulthood* (pp. 225–248). Singapore: Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-15-3959-6_12.
- Survutaitė, D. (2024). Ugdymo(si) aplinkų vertė ir vertinimas: Lietuvos bendrojo ugdymo mokyklų atvejis. *Pedagogika*, 154 (2), (2024). 174–191. *Journal "Pedagogika"*, Vytautas Magnus University Education Academy. content

Vančíkova, K., Porubsky, Š., Basarabova, B., Šukolova, D. (2023). Sėkmingų švietimo pokyčių požymiai reformų fone. *Journal „Pedagogika“*, Vytautas Magnus University Education Academy, 152 No. 4 (2023).

CIVILINĖS SAUGOS EDUKACIJOS PRIEMONIŲ VEIKSMINGUMO VERTINIMAS ŠEIMOS PASIRENGIMO EKSTREMALIOSIOMS SITUACIJOMS ASPEKTU: NUO ŽINOJIMO IKI PRAKTINIO ĮSITRAUKIMO

Egidija Martinkutė

Klaipėdos universitetas

Anotacija

Straipsnyje, remiantis tėvų nuomonėmis ir patirtimis, nagrinėjama, kaip civilinės saugos edukacijos priemonės padeda šeimų žinioms virsti praktiniais pasirengimo ekstremaliosioms situacijoms veiksmais ir kuo šis procesas skiriasi tarp šeimų, kuriose bent vienas iš tėvų dalyvavo aktyviose civilinės saugos edukacinėse veiklose, ir šeimų, kuriose tėvai tokiose veiklose nedalyvavo. Įtempta regiono saugumo aplinka ir dažnėjantys ekstremalūs gamtiniai reiškiniai didina šeimų pasirengimo ekstremaliosioms situacijoms reikšmę, nes praktiniai pasirengimo įgūdžiai namų ūkyje leidžia savarankiškai išbūti pirmąsias ekstremaliosios situacijos paras ir mažina tarnybų apkrovą. Pagrindinė tyrimo problema: kokie mechanizmai – gebėjimai, galimybės, motyvacija – lemia šeimų perėjimą nuo žinojimo prie veikimo namų aplinkoje. Reikia įrodymų, kurios priemonės realiai keičia praktiką. Tyrime taikyta kokybinio tyrimo metodologija – pusiau struktūruoti interviu su šešiais tėvais iš šešių skirtingų šeimų: trimis tėvais, dalyvavusiais civilinės saugos mokymuose ar praktinėse veiklose, ir trimis tėvais, nedalyvavusiais civilinės saugos edukacinėse veiklose. Praktiniai veiksmai operacionalizuojami kaip 72 val. išlikimo krepšys, šeimos planas, veiksmų aptarimas, namų pratybos, atsargų kaupimas. Tikimasi atskleisti, kad civilinės saugos edukacija, papildyta praktinėmis užduotimis ir priminimais, labiau skatina veiksmų šeimose įgyvendinimą ir jų išlaikymą, o be aktyvios edukacijos žinios išlieka fragmentiškos ir retai virsta praktika.

PAGRINDINIAI ŽODŽIAI: civilinė sauga, ekstremaliosios situacijos, edukacija, šeimos pasirengimas, elgsenos pokytis.

Įvadas

Temos aktualumas. Pastaraisiais metais visame pasaulyje išaugęs ekstremaliųjų situacijų skaičius ir kompleksiskumas – nuo klimato kaitos sukeltų reiškinių (audrų, liūčių, karščio bangų, staigių potvynių) iki technologinių incidentų ir geopolitinių grėsmių (informacinių atakų, kibernetinių incidentų, kritinės infrastruktūros trikdžių) – kelia vis didesnę iššūkį visuomenės atsparumui. Šias tendencijas išsamiai apibendrina Jungtinių Tautų katastrofų rizikos mažinimo biuro 2022 m. pasaulinė ataskaita (angl. *Global Assessment Report on Disaster Risk Reduction*

2022: *Our World at Risk: Transforming Governance for a Resilient Future*) (United Nations Office for Disaster Risk Reduction, 2022). Tokiame kontekste ypač reikšminga tampa šeimos lygmens pasirengimo stiprinimo svarba, nes būtent šeima yra pirmasis atsparumo sluoksnis, gebantis veikti dar iki institucinių tarnybų įsikišimo. Taigi, šeimų pasirengimas tampa nacionalinio atsparumo grandies dalimi. Ši nuostata atitinka *Jungtinių Tautų Sendajaus nelaimių rizikos mažinimo programos 2015–2030 m. prioritetus* (angl. *Sendai Framework for Disaster Risk Reduction 2015–2030*), kuriuose pabrėžiama pasirengimo, prevencijos ir gyventojų įgalinimo reikšmė (United Nations Office for Disaster Risk Reduction, 2015).

Papildomas visuomenės švietimas civilinės saugos klausimais yra ypač reikalingas, nes nacionaliniu lygmeniu gyventojų švietimo tikslai siejami su visuomenės pasirengimo ir atsparumo galimiams ir ekstremaliesiems įvykiams bei ekstremaliosioms situacijoms didinimu ir pasitikėjimo krizių valdymo ir civilinės saugos sistema stiprinimu (*Gyventojų švietimo civilinės saugos klausimais tvarkos aprašas*, 2024). Tačiau Europos Sąjungos civilinės apsaugos žinių tinklas (angl. Civil Protection Knowledge Network, CPKN) akcentuoja, kad vien informavimas apie grėsmes nebėra pakankamas – būtinas gyventojų gebėjimų stiprinimas per praktines veiklas, pratybas ir žiniomis grįstų sprendimų priėmimą (*Civil Protection Knowledge Network*, 2022). Kitaip tariant, gyventojams turi būti suteikiamos ne tik žinios, bet ir reali galimybė išmokti taikyti jas praktikoje, o pasirengimo lygis siūlomas vertinti pagal konkrečius elgsenos rodiklius, tokius kaip 72 valandų savipagalbos (išvykimo) rinkinio parengimas, šeimos veiksmų plano sudarymas ir namų pratybų atlikimas (*Civilinė sauga*, 2023).

Lietuvoje ši aktualija ypač ryški. Nacionaliniu lygmeniu 2024 m. patvirtinta *Civilinės saugos stiprinimo ir plėtros programa* numato gyventojų perspėjimo ir informavimo sistemų modernizavimą, civilinės saugos švietimo ir mokymų plėtrą bei visuomenės atsparumo didinimą, taip tikslingai nukreipdama valstybės pastangas į pasirengimo stiprinimą (*Civilinės saugos stiprinimo ir plėtros programa*, 2024). Tačiau tyrimai ir praktika rodo, kad žinojimas apie ekstremaliąsias situacijas gyventojams dažnai išlieka teoriniu lygmeniu ir neperauga į praktinius veiksmus – vadinamąjį žinojimo–elgesio atotrūkį (Wilcox ir kt., 2022; Amberson ir kt., 2024). Ypač mažai žinoma apie tai, kaip šis procesas vyksta šeimos lygmeniu ir kokie veiksniai lemia realų elgesio pokytį. Todėl civilinės saugos edukacijos veiksmingumo vertinimas, analizuojant perėjimą nuo žinojimo prie praktinio įsitraukimo, yra aktualus tiek moksline, tiek praktine prasme. Toks tyrimas leidžia ne tik įvertinti esamas civilinės saugos priemones, bet ir identifikuoti veiksnius, kurie gali padėti stiprinti Lietuvos gyventojų pasirengimą ekstremaliosioms situacijoms, atitinkant nacionalinius teisės aktus ir Europos Sąjungos civilinės saugos kryptis.

Tyrimo probleminis klausimas: kaip civilinės saugos edukacijos priemonės, tėvų nuomonių ir patirčių požiūriu, lemia žinių virsmą praktiniais šeimų pasirengimo ekstremaliosioms

situacijoms veiksmais ir kuo šis procesas skiriasi tarp šeimų, kuriose bent vienas iš tėvų dalyvavo civilinės saugos edukacinėse veiklose, ir šeimų, kuriose tėvai tokiose veiklose nedalyvavo?

Temos ištirtumas. Civilinės saugos edukacijos veiksmingumas ir gyventojų pasirengimas ekstremaliosioms situacijoms yra plačiai analizuojamas tarptautinėje literatūroje, tačiau šeimos lygmens žinių virsmas praktika išlieka ištirtas ribotai. L. Wilcox ir kt. (2022) atlikta šeimos pasirengimo koncepto analizė parodė, kad pasirengimas turi būti vertinamas pagal aiškius elgsenos rodiklius – atsargas, ryšio planą, pratybas ir įrangos priežiūrą. T. Amberson ir kt. (2024) sisteminė apžvalga atskleidė, kad didžiausią poveikį pasirengimo elgesiui daro praktiniai mokymai ir elgsenos keitimo intervencijos, tačiau daugelyje tyrimų vis dar dominuoja informuotumo, o ne realių veiksmų analizė.

Tarptautiniai dokumentai taip pat pabrėžia praktinių kompetencijų ugdymo svarbą. *Jungtinių Tautų Sendajaus nelaimių rizikos mažinimo programa 2015–2030 m.* (angl. *Sendai Framework for Disaster Risk Reduction 2015–2030*) akcentuoja būtinybę stiprinti pasirengimo gebėjimus bendruomenėse, o Europos Sąjungos civilinės apsaugos žinių tinklas (angl. Civil Protection Knowledge Network) rekomenduoja pereiti nuo informavimo prie praktinio atsparumo formavimo (United Nations Office for Disaster Risk Reduction, 2015; Civil Protection Knowledge Network, 2022). Šie prioritetai atitinka ir Lietuvos civilinės saugos politiką: *Gyventojų švietimo civilinės saugos klausimais tvarkos aprašas* pabrėžia gyventojų švietimo ir praktinių pratybų vaidmenį didinant pasirengimo lygį (*Gyventojų švietimo civilinės saugos klausimais tvarkos aprašas*, 2024), o nacionalinė platforma LT72 pateikia struktūruotas gyventojų savipagalbos rekomendacijas.

Lietuvos kontekste vis dar trūksta empirinių tyrimų, analizuojančių, kaip šeimos realiai įgyvendina pateiktas rekomendacijas ir kokie veiksniai lemia žinių virsmą praktika. Todėl šeimos pasirengimo aspektas išlieka aktuali tyrimų sritis, prisidedanti prie nacionalinių ir tarptautinių civilinės saugos strategijų įgyvendinimo.

Tyrimo objektas: civilinės saugos edukacijos priemonių veiksmingumo vertinimas šeimos pasirengimo ekstremaliosioms situacijoms aspektu.

Tyrimo tikslas: įvertinti šeimų pasirengimo ekstremaliosioms situacijoms civilinės saugos edukacijos priemonių veiksmingumą tėvų nuomonių ir patirčių kontekste.

Tyrimo uždaviniai:

1. Identifikuoti ir aprašyti civilinės saugos edukacijos metu šeimų įgyjamas žinias, nuostatas ir ketinimus, susijusius su pasirengimu ekstremaliosioms situacijoms.
2. Išanalizuoti ir palyginti tėvų patirtis ir nuomones apie praktinių pasirengimo veiksmų (72 val. išvykimo krepšio, šeimos plano, veiksmų aptarimo, namų pratybų, atsargų kaupimo)

įgyvendinimą šeimose, kuriose bent vienas iš tėvų dalyvavo civilinės saugos mokymuose ar aktyviose veiklose, ir šeimose, kuriose tėvai civilinės saugos edukacinėse veiklose nedalyvavo.

3. Atskleisti veiksnius, kurie skatina arba trukdo žinių virsmui praktika šeimos lygmeniu.

Tyrimo metodai:

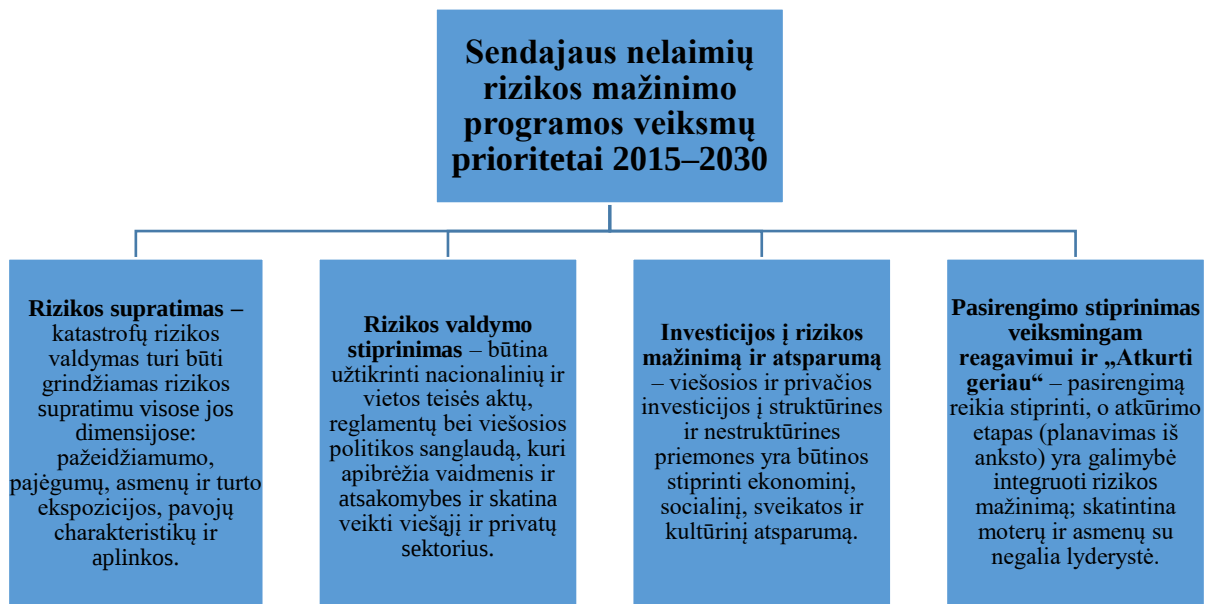
1. Mokslinės literatūros ir dokumentų analizė.
2. Pusiau struktūruotas interviu.
3. Kokybinė turinio analizė.

Teorinė dalis

Civilinės saugos edukacija šiandien suprantama kaip kartinė visuomenės atsparumo grandis, nes rizikos mažinimo politika akcentuoja ne tik institucinius pajėgumus, bet ir namų ūkių gebėjimą savarankiškai veikti ir išgyventi pirmosiomis paromis po ekstremaliojo įvykio (*Sendajaus nelaimių rizikos mažinimo programa 2015–2030 m.*, 2015; *Civilinės saugos stiprinimo ir plėtros programa*, 2024).

Remiantis nacionaline platforma LT72 „Lietuvos pasirengimas ekstremaliosioms situacijoms“, civilinės saugos edukacijos priemonės apima formalųjį ugdymą (civilinės saugos temas pamokose, mokyklų pratybas), praktines pratybas ir simuliacijas, viešąsias informacines kampanijas (interneto platformas, bukletus, socialinius tinklus), šeimai skirtus įrankius (šeimos plano šablonus, kontrolinius sąrašus, rekomendacijas dėl 72 valandų išvykimo krepšio ir namų pratybų) bei darbo vietos ir bendruomenės mokymus. Svarbi civilinės saugos edukacijos dalis yra ir gyventojų supažindinimas su ankstyvojo perspėjimo sistemomis (sirenomis, pranešimais į telefonus) ir elgesiu po jų gavimo (Civilinė sauga, 2023). Ypatingas dėmesys skiriamas toms priemonėms, kurios tiesiogiai susijusios su šeimos praktika – 72 valandų išlikimo krepšio komplektavimu, šeimos planu, namų pratybomis, nes kaip numatyta *Europos pasirengimo sąjungos strategijoje (European Preparedness Union Strategy, 2025)*, šeimų pasirengimas ir 72 valandų savipagalbos principas yra vieni iš praktinio atsparumo elementų, kurie akcentuojami ir nacionalinėje platformoje LT72 „Lietuvos pasirengimas ekstremaliosioms situacijoms“, ir kurie leidžia įvertinti perėjimą nuo žinojimo prie realių veiksmų.

Sendajaus nelaimių rizikos mažinimo programa 2015–2030 m. akcentuoja, kad rizikos supratimas ir pasirengimo stiprinimas turi virsti efektyviu reagavimu bei „atkurti geriau“ principu, o tai praktiškai reiškia namų ūkių gebėjimą pirmąsias 72 valandas apsirūpinti savarankiškai (*United Nations Office for Disaster Risk Reduction, 2015*).



1 pav. Sendajaus nelaimių rizikos mažinimo programos 2015–2030 m. veiksmų prioritetai (United Nations Office for Disaster Risk Reduction, Sendai Framework for Disaster Risk Reduction 2015–2030, 2015)

Lietuvos teisinė bazė veiksmų prioritetus įtvirtina nacionaliniu lygmeniu: *Lietuvos Respublikos krizių valdymo ir civilinės saugos įstatymas* nustato civilinės saugos sistemos organizavimo principus ir atsakomybę už gyventojų informavimą bei parengimą, sudarydamas pagrindą savivaldybių, mokyklų ir bendruomenių edukacinėms priemonėms (*Lietuvos Respublikos krizių valdymo ir civilinės saugos įstatymas*, 1998). Institucinis dėmesys matyti ir praktikoje: Priešgaisrinės apsaugos ir gelbėjimo departamentas reguliariai tikrina gyventojų perspėjimo ir informavimo sistemą (sirenos bei pranešimai), kartu nukreipdamas gyventojus į LT72 platformą, kur pateikiami konkretūs pasirengimo veiksmai.

Europos Sąjungos civilinės apsaugos žinių tinklas (*Civil Protection Knowledge Network*, CPKN) sistemingai remia pratybas ir žinių mainus, kryptingai stiprindamas prevenciją ir pasirengimą. Naujausios iniciatyvos akcentuoja praktinių kompetencijų ugdymą, o ne vien informuotumo didinimą.

Empiriniai šaltiniai rodo, kad vien informacijos suteikimas retai sukelia elgesio pokytį: intervencijos, kurios sujungia edukaciją su elgsenos keitimo komponentais (praktinėmis užduotimis namuose, socialine parama), labiau didina tikimybę, kad šeimos realiai sukomplektuos 72 val. išgyvenimo krepšį, pasirengs šeimos planą ir praktikuos veiksmus. Tai patvirtina naujausia sisteminė apžvalga ir metaanalizė (Amberson ir kt., 2024), apibendrinusi namų ūkių pasirengimo intervencijų veiksmingumą.

Norint vertinti perėjimą nuo žinojimo prie praktinio veikimo, būtina aiški kriterijų sistema. Kaip teigia L. Wilcox, T. Heagle ir C. McNeill (2022), šeimos pasirengimo sąvoką reikia suprasti

per konkrečius indikatorius – vandens atsargas, ryšio planą, pratybas ir saugos įrenginių priežiūrą – kurie leidžia sukurti patikimus matavimo instrumentus ir palyginamą tyrimų bazę.

Lietuvos kontekste šie principai realizuojami per konkrečias šeimoms skirtas priemones. Nacionalinė platforma LT72 pateikia instrukcijas, kaip pasiruošti ir veikti įvairių grėsmių atvejais, akcentuodama 72 valandų savipagalbos standartą, šeimos plano šablonus ir praktinių veiksmų kontrolinius sąrašus. Tarp aiškių ir lengvai operacionalizuojamų rekomendacijų – pakankamos vandens atsargos, išvykimo krepšys, ryšio taisyklės bei dūmų detektorių ir gesintuvo priežiūra. Savivaldybių lygmeniu įvairiomis formomis viešinamos specifinės elgesio gairės, kurios papildo nacionalinius nurodymus vietos pavyzdžiais ir pritaikymu. Kartu institucijos, tokios kaip Priešgaisrinės apsaugos ir gelbėjimo departamentas prie Vidaus reikalų ministerijos, periodiškai komunikuoja apie perspėjimo sistemos bandymus ir techninius reikalavimus (pvz., mobiliųjų telefonų nustatymus), taip užtikrindamos, kad edukacinė žinutė būtų siejama su realia technologine infrastruktūra.

Šeima pasirengimo ekstremaliosioms situacijoms kontekste veikia kaip pirmasis atsparumo sluoksnis: kuo didesnės šeimos kompetencijos ir aiškiau apibrėžti veiksmai, tuo mažesnė apkrova tarnyboms pirmaisiais incidento etapais ir sparčiau vyksta atsigavimas po įvykio. Ši logika atitinka minėtus *Sendajaus nelaimių rizikos mažinimo programos* 2015–2030 m. prioritetus bei Europos Sąjungos Civilinės apsaugos žinių tinklo (*Civil Protection Knowledge Network*, CPKN) praktikos kryptis, kurios pabrėžia sistemingą priemonių poveikio vertinimą ne tik žinioms, bet ir praktiniam elgesiui.

Apibendrinant, galima teigti, kad efektyvi civilinės saugos edukacija šeimoms turi būti orientuota į elgesio pokyčius ir vertinama praktinių veiksmų rodikliais, tokiais kaip 72 val. išvykimo krepšio sukomplektavimu, šeimos plano parengimu ir patikrinimu, reguliariomis namų pratybomis bei saugos įrenginių priežiūra. Toks požiūris suteikia galimybę sistemingai vertinti perėjimą nuo žinojimo prie praktinio įsitraukimo Lietuvos sąlygomis ir teisiniame kontekste.

Tyrimo metodai ir organizavimas

Tyrimui taikyta kokybinio tyrimo strategija, naudojant interviu metodą. Tyrime dalyvavo šeši tėvai iš šešių skirtingų šeimų: trys tėvai, dalyvavę civilinės saugos mokymuose ar aktyviose veiklose, ir trys tėvai, niekada nedalyvavę civilinės saugos edukacinėse veiklose. Informantai atrinkti remiantis dalyvavimo civilinės saugos veiklose kriterijumi, nepriklausomai nuo jų lyties, amžiaus, auginamų vaikų amžiaus ir gyvenamosios vietos. Duomenys buvo renkami naudojant pusiau struktūruotą interviu, leidusį išsamiai atskleisti tėvų žinias, praktinius šeimų pasirengimo veiksmus, pratybų dažnumą ir elgesio pokyčius. Surinkti interviu buvo transkribuoti ir analizuojami naudojant kokybinę turinio analizę, koduojant atsakymus pagal temines kategorijas: žinojimas, praktiniai veiksmai ir elgesio pokyčiai. Pasirinktas kokybinis tyrimas, kadangi D.

Silverman (2016) teigimu, toks tyrimas – tai subjektyvi tyrėjo interpretacinė nuostata apie tyrimo objektą, kai surinktų kokybinių duomenų analize atskleidžiami tyrimo dalyvių lūpomis pateikiami išgyvenimai, patirtys, kurie interpretuojami tyrėjo, siekiant suprasti socialinį pasaulį taip, kaip jį interpretuoja tyrimo dalyviai.

Lyginamoji tėvų patirčių analizė šeimose, kuriose bent vienas iš tėvų dalyvavo civilinės saugos edukacinėse veiklose, ir šeimose, kuriose tėvai tokiose veiklose nedalyvavo, leido įvertinti edukacijos priemonių sąsajas su praktiniu pasirengimu šeimos lygmeniu. Tyrimas organizuotas laikantis dalyvių anonimiškumo ir konfidencialumo principų, užtikrinant jų teisę bet kada nutraukti dalyvavimą. Informantų atsakymai užkoduoti – T1, T2, T3, T4, T5, T6.

Tyrimo rezultatai

Tyrimas atskleidė ryškius skirtumus tėvų pasakojimuose apie šeimos pasirengimą tarp šeimų, kuriose bent vienas iš tėvų dalyvavo aktyviose civilinės saugos edukacijose, ir šeimų, kuriose tėvai tokiose veiklose nedalyvavo. Analizuojant abi tiriamųjų grupes paaiškėjo, kad dalyvavimas civilinės saugos mokymuose yra tiesiogiai susijęs su aukštesniu žinojimo lygiu, didesne motyvacija ir tvaresniais praktiniais pasirengimo veiksmais, o jų nebuvimas – su fragmentiškais žiniomis, žemu suvokiamos rizikos lygiu ir menku realiu pasirengimu.

Šeimos, kuriose bent vienas iš tėvų dalyvavo aktyviose civilinės saugos veiklose, demonstravo aukštesnį pasirengimą visose pagrindinėse dimensijose. Tai atsispindi tėvų pasakojimuose:

„Pradėjome kaupti maisto atsargas, vaistus, įsigijome radijo imtuvą su baterijomis, generatorių, degalų atsargų ir talpų vandeniui, kad bent kelias dienas galėtume išsiversti savarankiškai.“ (T1)

„Anksčiau stengdavausi negalvoti apie grėsmes, o dabar suprantu, kad reikia ruoštis su visa šeima.“ (T2)

„Išvykimo krepšio dar neturime, nors suprantame, kad turėti verta, bet atsargas ir planus jau susitvarkėme.“ (T3)

Visi informantai buvo dalyvavę civilinės saugos mokymuose arba pratybose, pirmosios pagalbos kursuose, bendruomeninėse iniciatyvose ar naudojos LT72 informaciniais ištekliais. Tėvai nurodė savo šeimose esantys atlikę šiuos praktinius veiksmus:

- sukomplektavo arba pradėjo komplektuoti 72 valandų išlikimo krepšį;
- sukaupė vandens ir maisto atsargų, vaistų rezervą;
- įsigijo žibintuvėlių, baterijų, radijo imtuvą, turistinę viryklę, dujų balioną ar generatorių;
- aptarė galimus veiksmus su šeimos nariais, kai kurie net atliko namų pratybas;
- laiko degalų atsargas automobiliuose kaip pasirengimo strategiją.

Šiuos veiksmus iliustruoja tėvų pasisakymai interviu metu:

„Esame apsitarę, ką darytume, jei tektų skubiai išvykti, ir su vaikais esame pasidarę kelis pasitarimus, kur susitinkame, ką pasiimame.“ (T2)

„Turime paruoštą krepšį, dokumentų kopijas, vaistų, higienos priemonių, vaikų drabužių ir maisto kelioms dienoms.“ (T3)

„Stengiamės bent kartą per metus peržiūrėti atsargas ir krepšį, pavyzdžiui, ar dar galioja vaistai, ar vaikams tinka drabužiai.“ (T1)

„Anksčiau galvojau, kad tai mums nenutiks, o dabar jaučiu, kad bent minimaliai esame pasiruošę, nes turime atsargų trims paroms, visada turime daugiau nei pusę bako degalų automobilyje ir žinome, ką daryti gavę perspėjimo pranešimą.“ (T2)

Šios praktikos aiškiai dera su nacionalinės platformos LT72 „Lietuvos pasirengimas ekstremaliosioms situacijoms“ rekomendacijomis bei tarptautinėmis *Sendajaus nelaimių rizikos mažinimo programos* nuostatomis, akcentuojančiomis 72 valandų savipagalbos gebėjimą.

Tyrimo duomenys patvirtina T. Amberson ir kt. (2024) išvadą, kad praktiniai mokymų elementai (simuliacijos, užduotys, konkretūs pavyzdžiai) ženkliai padidina tikimybę, kad žinios bus perkeltos į elgesį. Informantai dažniausiai įvardijo būtent praktines veiklas kaip labiausiai įsimintinas ir motyvuojančias:

„Teoriją greitai pamiršti, o kai pats darai užduotis, planuoji, ką dėtum į krepšį, tada ir galvoje geriau lieka.“ (T1)

„Labiausiai įsiminė pratybos, kai reikėjo su šeima susiplanuoti, kur eitume ir ką pasiimtume, jei reikėtų skubiai išvykti.“ (T2)

„Buvo naudinga praktiškai pažiūrėti, kas namuose neveiktų dingus elektrai – tada ir supranti, ko dar trūksta.“ (T3)

Vis dėlto net ir šioje grupėje išryškėjo tam tikri iššūkiai. Informantai nurodė, kad pasirengimo priemonės reikalauja nuolatinio atnaujinimo, o šeimos nariai nevienodai įsitraukia. Kaip teigė vienas tėvų, „<...> išlikimo krepšio neturime, nors suprantame, kad turėti verta – daug pastangų stebėti galiojimo laiką, vaikų rūbų dydžius“ (T2), kitas pabrėžė, kad „trūksta šeimos narių palaikymo, bendro požiūrio, tačiau pasiruošimo veiksmus tęsiame“ (T3). Šios įžvalgos dera su L. Wilcox ir kt. (2022) teiginiu, kad pasirengimas yra dinaminis procesas, reikalaujantis nuolatinių resursų ir organizacinės brandos šeimos lygmeniu.

Tarp šeimų, kuriose nei vienas iš tėvų nedalyvavo aktyviose civilinės saugos edukacinėse veiklose, dominavo pasyvus informacijos gavimas – dažniausiai per mobiliuoju telefonu gaunamus perspėjimo pranešimus. Tačiau šie pranešimai neskatina imtis jokių praktinių pasirengimo veiksmų. Kaip nurodė tėvai, „<...> pagalvoji, bet nieko nedarai <...>“ (T4), „<...> trūksta laiko <...>“ (T5), „<...> atrodo, kad man taip nenutiks <...>“ (T6). Tokios nuostatos atitinka tarptautinėje literatūroje aprašytą rizikos normalizavimo ir neigimo fenomeną, kuris įvardijamas

kaip vienas pagrindinių pasirengimo trukdžių (United Nations Office for Disaster Risk Reduction, 2022).

Šios informantų grupės šeimos:

- neturėjo 72 valandų išlikimo krepšio;
- nekaupė vandens ir maisto atsargų;
- neturėjo šeimos veiksmų plano;
- nevykdė pratybų;
- dažnai suvokė pasirengimą kaip „<...> sudėtingą“ (T5) ar „neaktualų <...>“ (T6).

Tai patvirtina mokslinėje literatūroje nurodytą tendenciją, kad vien informavimas – ypač skaitmeninis arba pasyvus – neturi pakankamo elgsenos poveikio, jei nėra lydimas praktinių, aiškių ir personalizuotų veiksmų (*Civil Protection Knowledge Network*, 2022). Be to, informantai įvardijo esminius barjerus: neaiškumą, kaip pritaikyti rekomendacijas konkrečiai savo šeimai, ir neadekvatų rizikos suvokimą. Tokie barjerai apima tiek motyvacijos, tiek galimybių, tiek gebėjimų trūkumus ir tai iš esmės paaiškina, kodėl žinojimas nevirto elgesiu (1 lentelė).

1 lentelė. Šeimų pasirengimo ekstremaliosioms situacijoms komponentų palyginimas pagal bent vieno iš tėvų dalyvavimą civilinės saugos edukacinėse priemonėse (sudaryta darbo autorės)

	Dalyvavę civilinės saugos edukacinėse priemonėse	Nedalyvavę civilinės saugos edukacinėse priemonėse
72 val. išgyvenimo krepšys	<i>yra arba ruošiamas</i>	<i>nėra</i>
Šeimos planas	<i>aptartas arba parengtas</i>	<i>nėra</i>
Atsargos	<i>kaupiamos ir atnaujinamos</i>	<i>nėra arba minimalaus lygio</i>
Rizikos suvokimas	<i>aukštesnis, realistiškesnis</i>	<i>žemas, fragmentiškas</i>
Pratybos	<i>kartais atliekamos</i>	<i>neatliekamos</i>
Motyvacija	<i>didesnė</i>	<i>žema</i>

Lyginant abi grupes gauti duomenys atspindi elgesio skirtumą, atsirandantį dėl edukacijos poveikio, ir sutampa su T. Amberson ir kt. (2024) bei L. Wilcox ir kt. (2022) išvadomis. Tyrimas parodo, kad civilinės saugos edukacija – ypač ta, kuri apima praktinius elementus – reikšmingai padidina šeimų pasirengimą ekstremaliosioms situacijoms (2 paveikslas).



2 pav. Civilinės saugos edukacijos poveikis (sudaryta darbo autorės)

Šeimos, kuriose tėvai nedalyvavo civilinės saugos edukacinėse veiklose, iš esmės yra informuotos, tačiau nepasiruošusios, o jų elgseną labiausiai nulemia rizikos nesuvokimas, laiko trūkumo argumentai ir neaiškūs veiksmų kriterijai.

Apibendrinant galima teigti, kad gauti kokybinio tyrimo rezultatai atspindi Jungtinių Tautų Sendajaus nelaimių rizikos mažinimo programos 2015–2030 m. nuostatas, pabrėžiančias, kad pasirengimo lygis didėja tuomet, kai gyventojams sudaromos galimybės praktiškai treniruoti atitinkamą elgesį, o ne vien pasyviai priimti informaciją. Šios išvados taip pat atliepia Europos Sąjungos civilinės apsaugos žinių tinklo (angl. Civil Protection Knowledge Network, CPKN) poziciją, kad tvariam elgsenos pokyčiui būtina kompleksinė ir nuosekli civilinės saugos edukacija, orientuota į praktinių gebėjimų ugdymą šeimos ir bendruomenės lygmeniu.

Išvados

1. Civilinės saugos edukacija šeimos lygmeniu laikytina procesu, kuris formuoja daugiasluksnį pasirengimo potencialą, apimančią žinias, nuostatas ir ketinimus veikti. Žinių lygmeniu šeimos supažindinamos su grėsmių pobūdžiu, teisiniu reguliavimu ir pagrindiniais pasirengimo komponentais (72 valandų savipagalbos rinkinys, šeimos veiksmų planas, ankstyvojo perspėjimo sistemos). Nuostatų lygmeniu stiprinamas atsakomybės už savo ir artimųjų saugumą suvokimas, grėsmių realumo pripažinimas ir pasitikėjimas savo gebėjimu veikti. Ketinimų lygmeniu skatinamas konkretus apsisprendimas imtis praktinių veiksmų – planuoti, komplektuoti priemones, aptarti elgesį su šeimos nariais ir periodiškai atnaujinti pasirengimą. Taigi civilinės saugos edukacija laikytina ne vien informavimo priemone, bet procesu, kuriuo kryptingai kuriamas šeimos pasirengimo ekstremaliosioms situacijoms pagrindas.

2. Kokybinio tyrimo rezultatai atskleidė esminius tėvų patirčių ir nuomonių apie praktinių pasirengimo veiksmų įgyvendinimą skirtumus tarp šeimų, kuriose bent vienas iš tėvų dalyvavo civilinės saugos mokymuose ar aktyviose veiklose, ir šeimų, kuriose tėvai civilinės saugos edukacinėse veiklose nedalyvavo. Dalyvavusiųjų civilinės saugos veiklose tėvų pasakojimuose atsiskleidė aiškesnis galimų grėsmių, 72 valandų savipagalbos principo ir šeimos veiksmų plano svarbos suvokimas, o pasirengimas dažniau vertintas kaip nuolatinis, palaikymo ir atnaujinimo reikalaujantis procesas. Šios šeimos buvo linkusios realiai įgyvendinti daugiau praktinių veiksmų: kaupti atsargas, aptarti galimus veiksmus šeimos narių tarpe, kai kuriais atvejais organizuoti namų pratybas ir įsigyti papildomą įrangą (generatorių, turistinę viryklę, radijo imtuvą). Tuo tarpu šeimose, kurių tėvai civilinės saugos edukacinėse veiklose nedalyvavo, dominavo fragmentiškos žinios ir abstraktus pasirengimo suvokimas, neperaugantis į aiškius ketinimus ir praktinius veiksmus: dažniausiai nebuvo sukomplektuotas 72 valandų išlikimo krepšys, neparengtas šeimos

planas, nevykdomos pratybos ir nekaupiamos sistemingos atsargos, o pasirengimas apsiribojo pasyviu informacijos gavimu ir epizodinėmis refleksijomis.

3. Žinių virsmą praktika šeimos lygmeniu lemia aiškūs skatinantys ir trukdantys veiksniai. Skatinantys veiksniai yra praktiniai ir patirtiniai edukacijos elementai (simuliacijos, demonstracijos, aiškūs kontroliniai sąrašai, vizualinės priemonės), konkrečių pavyzdžių ir klaidų analizė, šeimos narių įsitraukimas bei suvokimas, kad žinojimas saugo. Trukdantys veiksniai apima laiko stoką, pasirengimo suvokimą kaip sudėtingos ir daug pastangų reikalaujančios užduoties, nepersonalizuotą informaciją (neaišku, kas reikalinga būtent mūsų šeimai), žemą rizikos suvokimą („manau, kad man tai nenutiks“) ir nevienodą šeimos narių palaikymą. Šie veiksniai paaiškina, kodėl vienoms šeimoms pavyksta perkelti žinias į veiksmus, o kitoms – žinojimas išlieka teorinis.

Literatūra

- Amberson T., Heagele T., Wyte-Lake T., Couig M. P., Bell S. A., Mammen M. J., Wells V., Castner J. (2024). Social support, educational, and behavioral modification interventions for improving household disaster preparedness in the general community-dwelling population: a systematic review and meta-analysis. *Front Public Health*, 11, 1257714. Prieiga internete: <https://www.frontiersin.org/journals/public-health/articles/10.3389/fpubh.2023.1257714/full> [žiūrėta 2025-11-15].
- Civilinė sauga* (2023). Priešgaisrinės apsaugos ir gelbėjimo departamentas prie Vidaus reikalų ministerijos. Prieiga internete: https://lt72.lt/wp-content/uploads/2023/09/CIVILINE-SAUGA-2023_06_20-II.pdf [žiūrėta 2025-11-28].
- Civilinės saugos stiprinimo ir plėtros programa 2024*. Lietuvos Respublikos Seimo 2024 m. liepos 18 d. nutarimas Nr. XIV-2946 „Dėl Civilinės saugos stiprinimo ir plėtros programos patvirtinimo“. Prieiga internete: <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/62090bc1458d11efb121d2fe3a0eff27> [žiūrėta 2025-12-07].
- ES pasirengimo krizėms strategija, kuria siekiama užkirsti kelią kylančioms grėsmėms ir krizėms ir į jas reaguoti 2025*. Europos Komisijos Civilinės saugos ir humanitarinės pagalbos operacijų generalinis direktoratas. Prieiga internete: https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/lt/ip_25_856 [žiūrėta 2025-11-19].
- EU Civil Protection Knowledge Network 2022*. European Commission, European Civil Protection and Humanitarian Aid Operations. Prieiga internete: https://civil-protection-humanitarian-aid.ec.europa.eu/what/civil-protection/eu-civil-protection-knowledge-network_en [žiūrėta 2025-11-19].
- European Preparedness Union Strategy (Joint communication)* (2025). European Commission and High Representative of the Union for Foreign Affairs and Security Policy. Prieiga internete: <https://webgate.ec.europa.eu/circabc-ewpp/d/d/workspace/SpacesStore/b81316ab-a513-49a1-b520-b6a6e0de6986/download> [žiūrėta 2025-11-19].
- Gyventojų švietimo civilinės saugos klausimais tvarkos aprašas* (2024). Prieiga internete: <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/dc555bc2e6fd11ee9fdedfc979ae62a9?jfwid=q8i88m2hj> [žiūrėta 2025-11-27].
- Global Assessment Report on Disaster Risk Reduction 2022: Our world at risk: Transforming Governance for a Resilient Future. Summary for policymakers*. United Nations Office for Disaster Risk

- Reduction. Prieiga internete: <https://wrd.unwomen.org/sites/default/files/2022-06/Global%20Assessment%20Report%20on%20Disaster%20Risk%20Reduction%202022%20%28Summary%20for%20Policymakers%29.pdf> [žiūrėta 2025-11-19].
- Lietuvos pasirengimas ekstremaliosioms situacijoms*. LT72 – Lietuvos pasirengimas ekstremaliosioms situacijoms. Prieiga internete: <https://lt72.lt/> [žiūrėta 2025-11-16].
- Lietuvos Respublikos krizių valdymo ir civilinės saugos įstatymas* 1998. Nr. VIII-971, 1998 m. gruodžio 15 d. Valstybės žinios, 1998-12-31, Nr. 115-3230. Prieiga internete: <https://www.e-tar.lt/portal/lt/legalAct/TAR.C15592B096FA/asr> [žiūrėta 2025-11-10].
- Sendai Framework for Disaster Risk Reduction 2015–2030*. United Nations Office for Disaster Risk Reduction. Prieiga internete: <https://www.undrr.org/publication/sendai-framework-disaster-risk-reduction-2015-2030> [žiūrėta 2025-11-10].
- Silverman D. (2016). *Qualitative Research*. London: Sage.
- Šiandien visoje šalyje bus tikrinama gyventojų perspėjimo ir informavimo sistema* (2025). Priešgaisrinės apsaugos ir gelbėjimo departamentas prie Vidaus reikalų ministerijos. Prieiga internete: <https://pagd.lrv.lt/lt/naujienos/siandien-visoje-salyje-bus-tikrinama-gyventoju-perspejimo-ir-informavimo-sistema-JiU> [žiūrėta 2025-11-16].
- Wilcox L., Heagele T., McNeill C. (2022). Household emergency preparedness: a multidisciplinary concept analysis. *Nursing Forum*. Prieiga internete: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/nuf.12670> [žiūrėta 2025-11-16].

TĖVŲ IR IKIMOKYKLINIO UGDYMO MOKYTOJŲ BENDRADARBIAVIMAS ĮTRAUKIOJO UGDYMO KONTEKSTE

Kristina Petrošienė

Klaipėdos universitetas

Anotacija

Straipsnyje analizuojamas tėvų ir mokytojų bendradarbiavimas įtraukiojo ugdymo kontekste – nagrinėjama įtraukiojo ugdymo samprata ir jo svarba ikimokykliniame ugdyme, tėvų ir pedagogų bendradarbiavimo formos įtraukiojo ugdymo kontekste. Straipsnyje pateikiamas kokybinis tyrimas, kuriuo siekiama ištirti tėvų ir ikimokyklinio ugdymo mokytojų bendradarbiavimo ypatumus įtraukiojo ugdymo kontekste. Empirinio tyrimo rezultatai rodo, kad pedagogai aktyviai siekia bendradarbiauti su tėvais, siekdami užtikrinti kuo geresnius vaikų ugdymo(si) rezultatus įtraukiojo ugdymo kontekste. Tyrimas atskleidė, kad, pasitikėjimas ir bendradarbiavimas padeda pedagogams ir tėvams sklandžiai bendradarbiauti. Didžiausi iššūkiai, su kuriais susiduriama, yra tėvų atsakomybės permetimas mokytojams, bei baimės ir išankstinis nusistatymas, kurie trukdo efektyviam bendradarbiavimui.

PAGRINDINIAI ŽODŽIAI: ikimokyklinis ugdymas, bendradarbiavimas, įtraukusis ugdymas, tėvai, mokytojai.

Išvadas

Temos aktualumas. Šiuolaikinė švietimo sistema vis labiau orientuojasi į įtraukties principą, kuris užtikrina kiekvieno vaiko teisę dalyvauti ugdymo procese nepriklausomai nuo jo gebėjimų, raidos, kalbos ar socialinės padėties (Galkienė, 2023). Įtraukusis ugdymas tampa neatsiejama ankstyvojo ugdymo dalimi, nes būtent ikimokykliniame amžiuje formuojasi pagrindiniai socialiniai, emociniai ir pažintiniai gebėjimai, lemiantys tolimesnę vaiko raidą. Todėl svarbu, kad ugdymo aplinka būtų atvira, palaikanti ir pritaikyta kiekvieno vaiko individualiems poreikiams (*Įtraukties švietime plėtros gairės*, 2022). Vienas iš svarbiausių įtraukiojo ugdymo įgyvendinimo veiksnių yra tėvų ir pedagogų bendradarbiavimas. Šeima yra pirmoji ir svarbiausia vaiko socializacijos institucija, o pedagogas pagalbininkas vaikui ugdytis ir atrasti savo galimybes. Tik bendromis šeimos ir ugdymo įstaigos pastangomis galima užtikrinti nuoseklų ir individualizuotą vaiko ugdymo procesą (Jurgelevičienė, Slušnienė, 2018). Pasak I. Gustaitg (2020), A. Širiakovienės (2020) įtraukusis ugdymas kelia naujų iššūkių pedagogams, kurie turi gebėti kurti darnius santykius su šeima, siekti abipusio pasitikėjimo, bendrų tikslų ir dalijimosi atsakomybe už vaiko ugdymą. O. Monkevičienė, V. Glebuviene, (2011), D. Gerulaitis (2007)

nurodo, kad tėvų įsitraukimas į ugdymo procesą ne tik gerina vaikų mokymosi rezultatus, bet ir stiprina visos ugdymo bendruomenės socialinį ryšį.

Tyrimo probleminis klausimas: kokie yra šeimos ir ikimokyklinio ugdymo mokytojų bendradarbiavimo ypatumai įtraukiojo ugdymo kontekste?

Temos ištirtumas. Įtraukijį ugdymą nagrinėjo R. Slee (2019), C. Nilholm (2021), M. Chin (2020), D. Leknickienė (2025). Įtraukiojo ugdymo svarbą tyrinėjo V. Ioannidi (2022), K. D. Malafantis (2022). Įtrauktį kaip pedagoginį ir socialinį procesą analizavo D. Nimante (2022), M. Kokare (2022), N. Zabeli, M. Gjelij (2020). Tėvų ir pedagogų bendradarbiavimo tema diskutavo S. Jurgelevičienė, G. Slušnienė (2018), I. Gustaitienė (2020), A. Širiakovienė (2020), S. Kovienė (2017), O. Monkevičienė, V. S. Glebuviene, (2011), D. Gerulaitis (2007), D. Martišauskienė (2012).

Tyrimo objektas: ikimokyklinio ugdymo mokytojų patiriami iššūkiai įtraukiajame ugdyme.

Tyrimo tikslas: ištirti tėvų ir ikimokyklinio ugdymo mokytojų bendradarbiavimo ypatumus įtraukiojo ugdymo kontekste

Tyrimo uždaviniai:

1. Atskleisti įtraukiojo ugdymo sampratą ir svarbą ikimokykliniame ugdyme.
2. Išanalizuoti pedagogų ir tėvų bendradarbiavimo formas įtraukiojo ugdymo kontekste.
3. Ištirti pedagogų ir tėvų bendradarbiavimo iššūkius įtraukiojo ugdymo procese.

Tyrimo metodai:

1. Mokslinės literatūros ir dokumentų analizė.
2. Pusiaus struktūruotas interviu.
3. Kokybinė turinio analizė.

Teorinė dalis

1. Įtraukiojo ugdymo samprata ir svarba ikimokykliniame ugdyme

Įtraukusis ugdymas mokslinėje literatūroje dažniausiai suprantamas panašiai. Pasak D. Leknickienė (2025) įtraukusis ugdymas – tai galimybė visiems vaikams aktyviai dalyvauti socialiniame gyvenime ir mokytis pagal savo individualius poreikius bei gebėjimus. Tai apima bendruomeniškumo skatinimą ugdymo įstaigose, siekiant užtikrinti palankią aplinką visų ugdytinių socialinei ir akademiniai raidai. C. Nilholm (2021) remdamasis kitų mokslininkų darbais išskiria keturis įtraukiojo ugdymo sampratos aspektus: ugdymo vietos svarbą, specialiųjų poreikių turinčių mokinių socialinių ir akademinių poreikių tenkinimą, visų vaikų įtraukimą į mokymosi procesą nepriklausomai nuo jų poreikių bei bendruomeniškumo skatinimą ugdymo įstaigose, integruojant įvairių poreikių vaikus. R. Slee (2019) pabrėžia, kad įtraukusis ugdymas apima ne tik vaikų su negalia integravimą. Jis taip pat reiškia visų mokinių įvairovės pripažinimą – švietimo sistema turi būti pritaikyta skirtingiems gebėjimams, poreikiams, kultūrinei kilmei, kalbai ir

socialinei padėčiai. Remiantis V. Ioannidi (2022), K. D. Malafantis (2022) atlikto tyrimo duomenimis, galima teigti, kad įtraukusis ugdymas apima ne tik dėmesį vaikams, turintiems negalią, bet ir išplečia sampratą link visapusiško požiūrio, apimančio ugdytinius, kuriems gresia socialinė atskirtis dėl etninės kilmės, kalbos ar nepalankių ekonominių sąlygų. Įtraukusis ugdymas suprantamas kaip švietimo sistemos kūrimas, kurio pagrindas – visų vaikų, nepriklausomai nuo jų gebėjimų, lyties, kalbos, etninės kultūros tapatybės, lygiavertis vertinimas, pagarbus elgesys ir realių mokymosi galimybių užtikrinimas. Toks požiūris kelia iššūkių esamoms švietimo struktūroms ir praktikoms, kurios istoriškai prisidėjo prie kliūčių, su kuriomis susiduria mokiniai, formavimosi. *Lietuvos Respublikos Švietimo įstatymas*, 5 str., (2024) nurodo, kad įtraukusis ugdymas ikimokyklinio kontekste grindžiama visuminiu požiūriu į vaiką, kai ugdymo(si) procesas organizuojamas taip, kad kiekvienas vaikas galėtų sėkmingai mokytis pagal savo individualius gebėjimus, poreikius ar raidą. Ugdymas remiasi žaidimu, patyrimine veikla, aktyviu vaiko dalyvavimu, o pedagogai siekia sudaryti sąlygas visiems vaikams pasiekti asmeninės pažangos, nepriklausomai nuo jų pradinio pasirengimo ar galimų sunkumų. M. Chin (2020) pritaria, kad įtraukusis ugdymas apima ne tik teisę dalyvauti švietimo ir visuomenės gyvenime, bet ir būtinybę keisti ugdymo įstaigų struktūrą bei vertybines nuostatas, siekiant užtikrinti įvairovės priėmimą ir pašalinti kliūtis, trukdančias visų vaikų mokimuisi.

Įtraukiojo ugdymo siekis – užtikrinti, kad kiekvienam besimokančiajam būtų sudarytos lygios sąlygos gauti kokybišką išsilavinimą švietimo institucijose (Klizaitė ir kt., 2025). Lietuvos švietimo sistema remiasi įtraukties principu, kuris užtikrina galimybes kiekvienam asmeniui ugdytis, tobulinti savo gebėjimus, ir potencialą, gauti reikalingą pagalbą, patirti mokymosi sėkmę bei dalyvauti socialinėje, kultūrinėje ar kitose veiklose, nepatiriant diskriminacijos dėl skirtingų ugdymosi poreikių ar švietimo pagalbos reikalingumo. Įtraukiojo ugdymo įgyvendinimas iš esmės reiškia geros mokyklos kūrimą, tokios, kuri orientuojasi į prasmę, atradimus ir mokymosi sėkmę, o savo veiklą grindžia bendruomenės susitarimais ir mokymosi kultūra (*Įtraukties švietime plėtros gairės*, 2022). D. Liauskiene (2018) pritaria, kad įtraukusis ugdymas atspindi šiuolaikinės visuomenės siekį kurti naują socialinę viziją, kuri skatina atsisakyti senų mokymo ir ugdymo praktikų. Kintant švietimo tikslams, tampa būtina diegti inovatyvius mokymosi metodus ir formuoti naujas mokymosi tradicijas, atitinkančias dabartinius poreikius. D. Nimante (2022), M. Kokare (2022) pabrėžia, kad įtraukusis ugdymas vertinamas ne tik, kaip pedagoginis metodas, bet kaip ir socialinis procesas, padedantis stiprinti visuomenės vienybę ir skatinti lygybę. Tokia ugdymo forma daro reikšmingą įtaką – ji prisideda prie atviresnės ir labiau empatiškos visuomenės kūrimo. N. Zabeli, M. Gjelaj (2020) įtrauktį apibrėžiam kaip procesą, kuriuo siekiama mažinti atskirtį stiprinant švietimo sistemos gebėjimus. Įtraukusis ugdymas suprantamas, kaip ugdymo

įstaigos transformacija, užtikrinanti visų vaikų teisę lygiomis sąlygomis dalyvauti švietimo procese ir kultūriniame gyvenime, sudarant sąlygas mokytis kartu toje pačioje aplinkoje.

Apibendrinant galima teigti, kad įtraukusis ugdymas ikimokyklinio ugdymo kontekste grindžiamas visuminiu požiūriu į vaiką, siekiant užtikrinti mokymąsi pagal individualius poreikius ir gebėjimus. Įtraukusis ugdymas apima ne tik vaikus, turinčius negalią, bet ir tuos, kuriems kyla socialinės atskirties rizika dėl kalbos, etninės kilmės ar ekonominių sąlygų. Jis skatina lygiavertį dalyvavimą, pagarbą įvairovei ir kelia iššūkių tradicinėms švietimo praktikoms.

2. Tėvų ir pedagogų bendradarbiavimo formos įtraukiojo ugdymo kontekste

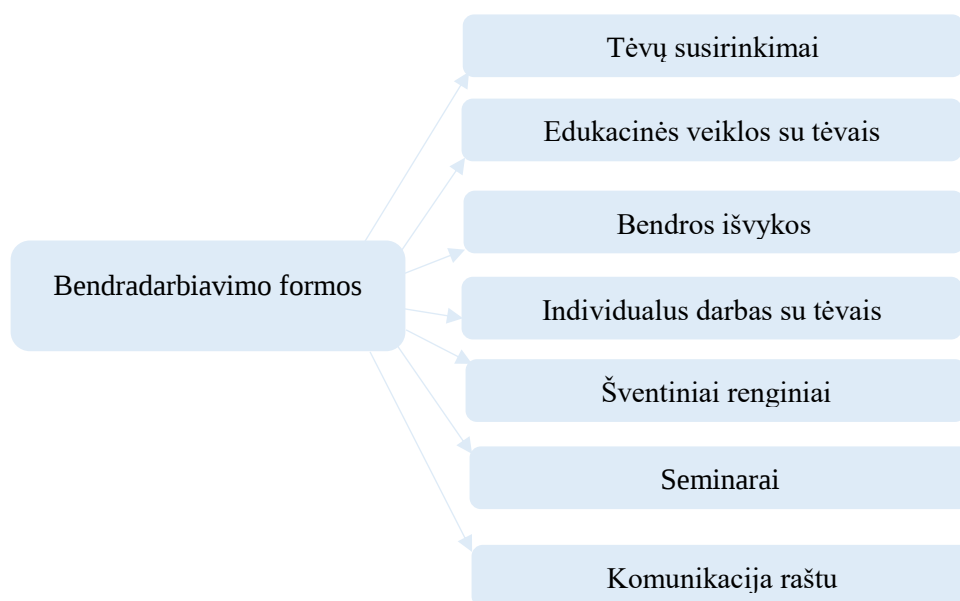
Pasak L. Jovaišos (2017) bendravimas – viena pagrindinių esminių žmogaus savybių, kuri sudaro pagrindą ir yra neatsiejama pedagoginio darbo dalis. J. Keyton (2011) nurodo, kad bendravimas – tai informacijos perdavimas, kurio metu tarp dviejų žmonių formuojamas tarpusavio supratimas. F. Ozmen (2016), C. Akuzum (2016), M. Zincirli (2016) pabrėžia, kad šie bendravimo aspektai ypač išryškina tėvų ir pedagogų bendradarbiavimo reikšmę ugdymo procese, kurio sėkmei būtinas nuoseklus ir abipusis dialogas.

Vienas iš esminių bendradarbiavimo tikslų – aktyviai įtraukti tėvus į bendradarbiavimą su pedagogais, siekiant užtikrinti veiksmingą pagalbą vaikui, ypač sprendžiant raidos sunkumus. Atlikti tyrimai rodo, kad toks bendradarbiavimas ne tik stiprina ugdymo proceso kokybę, bet ir leidžia giliau pažinti vaiką bei jo šeimą, įvertinti ugdymosi pasiekimus ir individualius poreikius (Jurgelevičienė, Slušnienė, 2018). Siekiant, kad tėvai matytų savo dalyvavimo vaiko ugdyme prasmę, būtina, jog ugdymo tikslai būtų suderinti su šeimos lūkesčiais ir sociokultūrine aplinka. Pedagogų ir tėvų bendradarbiavimas turėtų remtis aiškiu veiklų aptarimu, pasitikėjimu tėvų kompetencijomis bei siekiu, kad vaiko veikla namuose būtų natūrali šeimos gyvenimo dalis. Ikimokyklinio ugdymo pedagogai turi būti jautrūs šeimos poreikiams ir gebėti padėti tėvams išlaikyti pusiausvyrą tarp vaiko raidos skatinimo ir jo gerovės (Ikimokyklinio ugdymo metodinės rekomendacijos, 2015).

I. Gustaitienė (2020), A. Širiakovienė (2020) nurodo, kad pedagogai taiko įvairias bendradarbiavimo su ugdytinių tėvais formas, siekdami stiprinti ryšį tarp šeimos ir ugdymo įstaigos. Dažniausiai pasitelkiami metodai yra tėvų susirinkimai, edukacinės veiklos tėvams, bendros išvykos, individualus darbas su šeima, šventiniai renginiai, komunikacija raštu, teminiai susitikimai bei specialistų teikiamos konsultacijos. S. Kovienė (2017) taip pat pažymi, kad tėvų ir pedagogų bendradarbiavimas ikimokyklinio ugdymo įstaigose dažniausiai realizuojamas per individualius pokalbius, konsultacijas ir susitikimus. Jų metu aptariami vaiko ugdymosi aspektai, dalijamasi informacija apie jo pasiekimus, elgesio ypatumus bei ugdymosi poreikius.

Mokslinėje literatūroje pažymima, kad sprenddami vaikų elgesio sunkumus, pedagogai taiko įvairias bendradarbiavimo formas, tokias kaip: formalūs ir neformalūs individualūs pokalbiai, tėvų

įtrauktis į ugdymo procesą, apsilankymai šeimoje, tėvų dalyvavimas grupės veiklose bei specialiai tėvams skirtų programų kūrimas (Monkevičienė, Glebuviene, 2011). D. Gerulaitis (2007) pabrėžia, kad efektyviam bendradarbiavimui su tėvais palankią aplinką kuria neformalios veiklos, tokios kaip: išvykos, bendros šventės ar sportiniai renginiai. Pedagogams tėvų dalyvavimas šioje mažiau struktūruotose situacijose yra reikšmingas, nes leidžia geriau pažinti tėvų ir vaikų tarpusavio santykius bei stiprinti bendradarbiavimo ryšį ugdymo procese. D. Martišauskiene (2012) nurodo, kad sėkmingam šeimos ir ugdymo įstaigos bendradarbiavimui būtinos įvairios sąmoningai taikomos formos: specialistų teikiama pagalba tėvams, jų įtrauktis į grupės veiklas, informacijos ir metodinės medžiagos pateikimas, tėvų vaidmens pripažinimas bei edukaciniai renginiai, tokie kaip seminarai. S. Burvyte (2013) teigia, kad tėvų įtraukimas į pagalbos vaikui organizavimo procesą turėtų būti laikomas įprasta praktika, nes tik dalijantis atsakomybe už vaiko ugdymą ir elgesio formavimą galima pasiekti konstruktyvų ir abipusį problemų sprendimą. J. Klizaitė (2018) pažymi, kad ugdymo įstaigos veiklos kokybės užtikrinimui būtinas glaudus ryšys su ugdytinių tėvais. Tik nuoseklus ir konstruktyvus pedagogų bei tėvų bendradarbiavimas sudaro prielaidas efektyviam ugdymo proceso valdymui.



1 pav. Bendradarbiavimo formos (sudaryta autorės pagal I. Gustaitienę, A. Širiakovienę, 2020)

Apibendrinant galima teigti, kad tėvų ir pedagogų bendradarbiavimas turi ypatingą reikšmę ugdymo planavime, nes tai pirmas svarbus žingsnis vaiko raidai ir individualių poreikių tenkinimui. Pedagogai savo darbe taiko įvairias bendradarbiavimo formas – nuo individualių pokalbių, susirinkimų, švenčių, išvykų iki kitų specialistų įtraukimo. Tokios iniciatyvos padeda stiprinti ryšį bei leidžia geriau pažinti vaiką ir jo šeimą.

Tyrimo metodai ir organizavimas

Tyrimui pasirinktas kokybinio tyrimo metodas – interviu. Jame laisvanoriškai dalyvavo 6 informantai, dirbantys ikimokyklinio ugdymo įstaigoje. Tyrime dalyvavo 6 moterys. Informantų atsakymai užkoduoti – K1, K2, K3, K4, K5, K6. Duomenų analizei naudojama kokybinė turinio (content) analizė.

Tyrimo rezultatai

Tyrimo metu mokytojų buvo teirautasi, su kokiais iššūkiais jie susiduria bendradarbiaudami su šeimomis, kai ugdomi įvairių poreikių vaikai įtraukiojo ugdymo kontekste (1 lentelė).

1 lentelė. Bendradarbiavimo iššūkiai, su kuriais susiduria pedagogai

Kategorija	Subkategorija	Irodantys teiginys	Pasisakymų skaičius
Tėvų ir pedagogų bendradarbiavimo iššūkiai	Ribotas tėvų įsitraukimas į ugdymo sprendimus	„Dažnai tėvai neįsiklauso į pedagogų pastabas ar patarimus“(K5)	1
	Skirtingas tėvų ir mokytojų požiūris į vaiko ugdymą	„skirtingas tėvų požiūris į vaiko ugdymo procesą ir jo poreikius“(K1). „Skirtingas pedagogų ir tėvų matymas, kaip ugdyti vaiką turintį spec. poreikių“(K2). „(...) tėvai sunkiai priima faktą, kad vaikui yra sunkumu“(K4). „tėvai kartais tikisi greitų rezultatų (...)“(K6)	3
	Komunikacijos barjerai su šeimomis iš kitų šalių	„(...) bendradarbiavimas su šeimomis, kurios atvykusios iš kitų šalių ir nemoka lietuvių kalbos“(K3).	1

D. Leknickienė (2025) pabrėžia, kad įtraukusis ugdymas grindžiamas individualių poreikių tenkinimu, todėl būtinas bendras supratimas tarp šeimos ir pedagogo. Tačiau dauguma informantų K1, K2, K4 ir K6 pasisakė, kad didžiausias iššūkis su kuriuo susiduriama yra skirtingas tėvų ir pedagogų požiūris į vaiko ugdymą. R. Slee (2019) teigimu, kai pedagogų ir tėvų vertybinės nuostatos nesutampa, kyla sunkumų siekiant bendrų tikslų ugdymosi procese. Informantas K5 išskyrė, kad sunkumų kelia ir tai, jog tėvai mažai įsitraukia į ugdymo procesą. S. Jurgelevičienė ir G. Slušnienė (2018) teigia, kad tėvų dalyvavimas ugdymo procese leidžia giliau pažinti vaiką ir užtikrinti jo individualių poreikių tenkinimą. Informantas K3 nurodė, kad vienas iš didesnių iššūkių yra bendradarbiavimas su šeimomis, kurios atvyksta iš kitų šalių. Šis aspektas susijęs su įtraukiojo ugdymo samprata, kurią išplečia V. Ioannidi ir K. D. Malafantis (2022), teigdami, kad įtrauktis apima ne tik vaikų su negalia integravimą, bet ir dėmesį tiems, kuriems gresia socialinė atskirtis dėl kalbos, etninės kilmės ar ekonominių sąlygų.

Tyrimo metu mokytojų buvo prašoma įvertinti šeimos įsitraukimą į ugdymo procesą, kas jų nuomone padeda ar trukdo efektyviam bendradarbiavimui (2 lentelė).

2 lentelė. Trukdantys ir padedantys veiksniai šeimos ir mokytojų bendradarbiavime

Kategorija	Subkategorija	Pasisakymų skaičius	Irodantys teiginys
Veiksniai, padedantys šeimos ir mokytojo bendradarbiavimui	Pasitikėjimas ir bendradarbiavimas	3	„(...) Pasitikėjimas vieniems kitais suteikia galimybę pasiekti kuo didesnių laimėjimų vaiko atžvilgiu“ (K3). „(...) atviras ir reguliarus bendravimas“(K6). „(...)bendradarbiavimui padeda kai tėvai, laikosi rekomendacijų ir patarimų iš švietimo specialistų, intensyviai taiko siūlytus metodus, tariaisi su mokytojais, išklauso juos (...)“(K5).
	Tėvų atsakomybės permetimas mokytojams	2	„(...) Tėvai viską palieką mokytojų atsakomybei“ (K2). „(...)Viskas numetama mokytojui ar kitiems specialistams“ (K4).
Veiksniai, trukdantys tėvų ir mokytojo bendradarbiavimui	Baimės ir išsankstinis nusistatymas	1	„(...)Tėvų baimės ir išankstiniai nusistatymai“(K1).

Informantai K3, K6, K5 nurodė, kad šeimos pasitikėjimas mokytojų ir tikslingas bendradarbiavimas padeda pasiekti geriausių rezultatų. Ikimokyklinio ugdymo metodinės rekomendacijos (2015) akcentuojama, kad pedagogai turi kurti pasitikėjimu grįstą ryšį su šeima, turi būti jautrus jos poreikiams ir skatinti natūralų vaiko ugdymą namų aplinkoje. Informantai K2 ir K4 išskyrė, kad tėvų atsakomybės permetimas mokytojams neigiamai veikia bendradarbiavimo procesą. Su tuo sutinka I. Gustaitienė ir A. Širiakovienė (2020) nurodydamos, kad pedagogai taiko įvairias bendradarbiavimo formas, tačiau jų efektyvumas priklauso nuo tėvų aktyvumo ir atsakomybės už vaiko ugdymą. Kai tėvai pasyviai dalyvauja ugdymosi procese bendradarbiavimas tampa pasyvus ir neefektyvus. Informantas K1 pasisakė, kad baimės ir išsankstinis tėvų nusistatymas trukdo sklandžiam bendradarbiavimui. J. Keyton (2011) pabrėžia, kad bendravimas – ne tik informacijos perdavimas, bet ir tarpusavio supratimo kūrimas, kuris gali būti apsunkintas dėl nepasitikėjimo ar neigiamų išsankstinių nuostatų susidarymo.

3 lentelė. Pagalbos būdai pedagogui, bendradarbiaujant su šeima

Kategorija	Subkategorija	Pasisakymų skaičius	Irodantys teiginys
Mokytojų poreikiai efektyviam bendradarbiavimui su tėvais	Specialistų įsitraukimas	4	„(...)būtinai kitų specialistų aktyvus įsitraukimas į įtraukiojo ugdymo procesą“ (K1). „Daugiau pagalbos iš psichologų ar specialiųjų pedagogų“ (K3). „Trūksta psichologo pagalbos (...)“ (K4). „Bendros komandos palaikymas (...)“ (K6).
	Tėvų įsitraukimas	2	„Pačių tėvelių noro bendradarbiauti su ugdymo įstaiga“ (K2). „Manau, kad trūksta tėvų įsitraukimo“ (K5).

Informantai K1, K3, K4, K6 pasisakė, kad jiems trūksta specialistų įsitraukimo į ugdymo procesą. D. Martišauskienė (2012) nurodo, kad sėkmingam šeimos ir pedagogo bendradarbiavimui būtina taikyti įvairias bendradarbiavimo formas, tarp jų ir specialistų įtraukimą į konsultacijas ar individualų darbą su šeima. Informantai K2 ir K5 išskyrė, kad jiems trūksta aktyvesnio tėvų įsitraukimo ir noro bendradarbiauti ne tik su pedagogais, bet ir su ugdymo įstaigos bendruomene. S. Burvytė (2013) pabrėžia, kad tėvų įtraukimas į pagalbos vaikui organizavimą turėtų būti laikomas įprasta praktika, nes tik dalijantis atsakomybe galima pasiekti efektyviausią problemų sprendimo būdą.

Apibendrinant kokybinio tyrimo metu gautus rezultatus matome, kad pedagogai bendradarbiaudami su tėvais susiduria su tokiais iššūkiais: ribotas tėvų įsitraukimas į ugdymo procesą, skirtingų tėvų ir pedagogų požiūris į vaiko ugdymą bei komunikacijos barjerai su šeimomis iš kitų šalių. Tyrimas atskleidė, kad pasitikėjimas ir bendradarbiavimas padeda pedagogams ir tėvams sklandžiai bendradarbiauti, o tėvų atsakomybės permetimas mokytojams bei baimės ir išankstinis nusistatymas trukdo efektyviam tėvų ir pedagogų bendradarbiavimui. Tyrimas atskleidė, kokios pagalbos trūksta mokytojams siekiant sklandesnio bendradarbiavimo su tėvais – tai didesnio specialistų ir pačių tėvų įsitraukimo į ugdymo procesą.

Išvados

1. Įtraukiojo ugdymo samprata ikimokyklinio ugdymo kontekste grindžiama visuminiu požiūriu į vaiką. Ugdymo procesas turi būti organizuojamas taip, kad kiekvienas vaikas galėtų sėkmingai mokytis pagal savo individualius poreikius ir gebėjimus. Daugelis mokslininkų sutaria, jog įtraukusis ugdymas neapsiriboja vien vaikų su negalia integravimu į ugdymo procesą – jis apima visų mokinių įvairovės pripažinimą ir vertinimą. Toks požiūris skatina atsisakyti tradicinių, vienodų ugdymo praktikų ir kurti sąlygas, leidžiančias visiems vaikams lygiavertiškai dalyvauti ugdymo procese. Todėl įtraukusis ugdymas turi būti suvokiamas kaip plati, visus vaikus apimanti

ugdymo strategija, kurioje atsižvelgiama ne tik į specialiuosius poreikius, bet ir įvairias vaikų savybes, patirtis bei gebėjimus.

2. Mokslinės literatūros analizė atskleidė, kad mokytojai siekdami užtikrinti kokybišką ugdymo procesą, gali taikyti įvairias bendradarbiavimo formas: individualius pokalbius, susirinkimus, šventes, išvykas, taip pat įtraukia kitus specialistus. Tokios iniciatyvos ne tik stiprina ryšį tarp ugdymo įstaigos ir šeimos, bet ir sudaro palankesnes sąlygas geriau pažinti vaiką, jo poreikius bei matyti šeimos lūkesčius ugdymo procesui. Bendradarbiavimas tampa esminiu veiksmu, leidžiančiu kurti įtraukią ir palaikančią ugdymo aplinką.

3. Tyrimo rezultatai rodo, kad pedagogai bendradarbiaudami su tėvais, susiduria su įvairiais iššūkiais: ribotu tėvų įsitraukimu į ugdymo procesą, skirtingu požiūriu į vaiko ugdymą bei komunikacijos barjerai, ypač su šeimomis iš kitų kultūrų. Nors abipusis pasitikėjimas ir konstruktyvus bendradarbiavimas padeda užtikrinti sklandų ryšį tarp pedagogų ir tėvų, efektyviam bendradarbiavimui vis dar trukdo atsakomybės permetimas mokytojams, baimės ir išankstinis nusistatymas. Tyrimas taip pat parodė, kad pedagogams trūksta tam tikros pagalbos – svarbus specialistų įsitraukimas ir aktyvesnis tėvų dalyvavimas ugdymo procese, siekiant sukurti palankią ir įtraukią ugdymo aplinką.

Literatūra

- Burvytė, S. (2013). Šeimos ir ikimokyklinių ugdymo institucijų bendradarbiavimas: pozityviosios tėvystės skatinimo aspektas. *Socialinis ugdymas*, 3(35), 122–136. Prieiga per internetą: <https://etalpykla.lituanistika.lt/fedora/objects/LTLDB0001:J.04~2013~1408445717712/datastreams/DS.002.0.01.ARTIC/content> [žiūrėta 2025-10-04].
- Chin, M. (2020). The Zero Reject policy: a way forward for inclusive education in Malaysia? *International Journal of Inclusive Education*, 27(4), 526–540. Prieiga per internetą: <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1846800> [žiūrėta 2025-10-12].
- Florian, L., Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813–828. Prieiga: <http://www.jstor.org/stable/23077052> [žiūrėta 2025-10-01].
- Galkienė, A. (2023). Kokybinė pažanga įtraukiamame ugdyme visuomenės raidos kontekste: dialektinis modeliavimas. *Pedagogika*, 141 (1), 190–213. <https://doi.org/10.15823/p.2020.141.11> [žiūrėta 2025-10-10].
- Gerulaitis, D. (2007). Tėvų įsitraukimo į vaiko ugdymo(-si) procesą plėtotė specialiojoje mokykloje. Daktaro disertacija. Šiaulių universitetas. Prieiga per internetą: <https://epublications.vu.lt/object/elaba:1837440/> [žiūrėta 2025-10-08].
- Gustaitienė, I. Širiakovienė, A. (2020) Priešmokyklinio ugdymo pedagogų ir tėvų bendravimas ir bendradarbiavimas (Kauno miesto atvejis). *Jaunųjų mokslininkų darbai*, 50 (1), 6–13. Prieiga per internetą: doi: <https://doi.org/10.21277/jmd.v50i1.283> [žiūrėta 2025-10-06].
- Ikimokyklinio ugdymo metodinės rekomendacijos*. (2015). Vilnius: Švietimo ir mokslo ministerija.
- Ioannidi, V. Malafantis, K. D. (2022). *Inclusive education and pedagogy: A practice for all students*. *European Journal of Education Studies*, 9(10), 1–13. Prieiga per internetą: <https://doi.org/10.46827/ejes.v9i10.4476> [žiūrėta 2025-10-15]
- Jovaiša L. (2002) *Edukologijos įvadas*. Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla.

- Jurgelevičienė, S. ir Slušnienė, G. (2018). Pedagoginis tėvų konsultavimas – viena iš sėkmingo bendradarbiavimo sąlygų. *Studijos-verslas-visuomenė: dabartis ir ateities išvalgos*. Klaipėdos valstybinė kolegija, 45-54. Prieiga per internetą: <https://etalpykla.lituanistika.lt/fedora/objects/LTLDB0001:J.04~2018~1695135162222/datastreams/DS.002.0.01.ARTIC/content> [žiūrėta 2025-10-15].
- Keyton, J. (2011). Communication and organizational culture: A key to understanding work experiences. Sage. Prieiga internete: [https://books.google.lt/books?id=TV12AwAAQBAJ&lpg=PP1&ots=8XaZGpzUff&dq=Keyton%2C%20J.%20\(2011\).%20Communication%20and%20organizational%20culture%3A%20A%20key%20to%20understanding%20work%20experiences.%20Sage.&lr&hl=lt&pg=PP1#v=onepage&q&f=false](https://books.google.lt/books?id=TV12AwAAQBAJ&lpg=PP1&ots=8XaZGpzUff&dq=Keyton%2C%20J.%20(2011).%20Communication%20and%20organizational%20culture%3A%20A%20key%20to%20understanding%20work%20experiences.%20Sage.&lr&hl=lt&pg=PP1#v=onepage&q&f=false) [žiūrėta 2025-10-14].
- Klizaitė, J. (2018). Bendradarbiavimas su tėvais ir jų įtraukimas į ugdymo procesą ikimokyklinio ugdymo įstaigoje. *Studijos-verslas-visuomenė: dabartis ir ateities išvalgos*, ISSN 2538-7960. Prieiga per internetą: <https://etalpykla.lituanistika.lt/fedora/objects/LT-LDB-0001:J.04~2018~1695135909825/datastreams/DS.002.0.01.ARTIC/content> [žiūrėta 2025-10-11].
- Klizaitė, J., Varneckienė, A., Valaitienė, A. (2025). Specialiosios pagalbos teikimas įtraukiojo ugdymo kontekste. *Studijos – verslas – visuomenė: dabartis ir ateities išvalgos*, 1(ix), 105-113. Prieiga per internetą: <https://doi.org/10.52320/svv.v1iIX.349> [žiūrėta 2025-10-03].
- Kovienė S. (2017) Tėvų švietimas ikimokyklinėse ugdymo įstaigose: lūkesčiai ir realybė. Issn 2029-6894. *Andragogika*, 2017, 1 (7). Prieiga internete: DOI: <http://dx.doi.org/10.15181/andragogy.v6i0.1213> [žiūrėta 2025-10-03].
- Leknickienė, D. (2025). The Role of Communication in Developing Remote Learning and Inclusive Education in Lithuania. Vilnius University Open Series (Online), 73–86. Prieiga: <https://doi.org/10.15388/K-ir-I.2025.5> [žiūrėta 2025-10-02].
- Liauskienė D. (2018). Įtraukusis ugdymas nuo ikimokyklinio ugdymo iki aukštosios mokyklos. Tęstinumo poreikis. *Pedagogika*. 2018, t. 132, Nr. 4, p. 241–253 / Vol. 132, No. 4, pp. 241–253, 2018.
- Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministerija (2022). Įtrauktis švietime plėtros gairės. Vilnius. Prieiga per internetą: <https://smsm.lrv.lt/uploads/smsm/documents/files/aalaikini/Itrauktis%20svietime%20pletros%20gaires%201.pdf> [žiūrėta 2025-10-05].
- Lietuvos Respublikos švietimo, mokslo ir sporto ministerija. Įsakymas dėl švietimo, mokslo ir sporto ministro 2023 m. Rugsėjo 4 d. Įsakymo nr. V-1142 „dėl ikimokyklinio ugdymo programos gairių patvirtinimo“ pakeitimo. 2024 m. vasario 5 d. Nr. V- 131 Vilnius. Prieiga per internetą: <https://www.nsa.smsm.lt/projektai/wp-content/uploads/2024/02/Ikimokyklinio-amziaus-vaiku-ugdymosi-pasiekimu-aprasas.pdf> [žiūrėta 2025-10-04].
- Martišauskienė, D. (2012). Pedagogų ir tėvų bendradarbiavimo kokybė – vienas pedagogų veiklos profesionalumą lemiančių veiksnių. *Tiltai*, 2 (59), 109-123.
- Monkevičienė, O. Glebuviene, V. (2011). Metodinis leidinys priešmokyklinio ugdymo pedagogams. Prieiga per internetą: <https://www.upc.smm.lt/projektai/pletra/files/Metodinisproc.20leidinysproc.20priesmokyklinioproc.20ugdymoproc.20pedagogams.pdf> [žiūrėta 2025-10-07]
- Nilholm, C. (2021) Research about inclusive education in 2020 – How can we improve our theories in order to change practice?, *European Journal of Special Needs Education*, 36:3, 358-370. Prieiga per internetą: DOI: <https://10.1080/08856257.2020.1754547> [žiūrėta 2025-10-10].
- Nimante D., Kokare M., (2022). Perspective of Teachers on Their Competencies for Inclusive Education. *Acta Paedagogica Vilnensia*. Prieiga per internetą: <https://www.zurnalai.vu.lt/acta-paedagogica-vilnensia/article/view/25324/29880> [žiūrėta 2025-10-05].
- Ozmen F. C., Akuzum. M. Zincirli. (2016) The Communication Barriers between Teachers and Parents in Primary Schools. *Eurasian Journal of Educational Research*. No. 66. P. 27–46.
- Slee, R. (2019). Defining the scope of inclusive education. Think piece prepared for the 2020 Global Education Monitoring. *ResearchGate*. Prieiga internete:

https://www.researchgate.net/publication/330741940_Defining_the_scope_of_inclusive_education_Think_piece_prepared_for_the_2020_Global_Education_Monitoring_Report_Inclusion_and_education_2 [žiūrēta 2025-10-07].

Zabeli, N. Gjelaj, M. (2020). Preschool teacher's awareness, attitudes and challenges towards inclusive early childhood education: A qualitative study. *Cogent Education*, 7(1), 1791560. Prieiga per internetą: DOI: <https://10.1080/2331186X.2020.179156> [žiūrēta 2025-10-12].

PAAUGLIŲ ADAPTACIJA ŠEIMINIUOSE NAMUOSE

Aušra Puzinienė

Klaipėdos universitetas

Anotacija

Straipsnyje nagrinėjama paauglių adaptacija šeiminiuose namuose, atskleidžiant socialines, emocines ir adaptacines funkcijas. Analizuojami veiksniai, lemiantys sėkmingą adaptaciją – globėjų elgesys, šeimynų stabilumas, prierašumas. Apžvelgiami naujausi empiriniai tyrimai, įskaitant mokslinės literatūros metaanalizes ir sisteminės įžvalgas. Pateikiamos rekomendacijos socialiniams darbuotojams, globos institucijoms ir politikos formuotojams, siekiantiems pagerinti paauglių gerovę šeiminiuose namuose.

PAGRINDINIAI ŽODŽIAI: paaugliai, adaptacija, globos namai, socialinė-emocinė raida, šeimynų stabilumas, prierašumas

Išvadas

Temos aktualumas. Alternatyvi vaiko globa – ypač šeiminė globa – vis labiau vertinama kaip prioritetinė vaikų globos forma. Paaugliai globos sistemose susiduria su unikaliomis adaptacijos problemomis, nes jų ankstesnės patirtys (pvz., institucinė globa, persikėlimai, traumos) gali trukdyti emociniam saugumui ir socialinei integracijai. Moksliniame diskurse akcentuojama, kad paauglių adaptaciją šeiminiuose globos namuose lemia individualūs, socialiniai, kultūriniai ir aplinkos veiksniai. Paauglių adaptacija siejama su globėjų ir paauglių santykiais, priklausymo bendruomenei jausmu (Pinheiro ir kt., 2022). Analizuojant paauglių, perėjusių iš tradicinių vaikų globos namų į šeiminius globos namus, patirtis nustatyta, kad paaugliai dažnai susiduria su savarankiškumo, atsakomybės prisiėmimo ir emocinio stabilumo iššūkiais (Ilgūnė-Martinėlienė ir Malachovska, 2021). Kituose tyrimuose pabrėžiama, kad šeiminių globos namų aplinka, globėjų gebėjimas kurti emociškai saugius santykius ir individuali pagalba paaugliui yra esminiai veiksniai, kurie lemia sėkmingą paauglių adaptaciją (Pivorienė, 2025; Laurinavičienė, 2025). Temos aktualumą suponuoja ir tai, kad nacionaliniai teisės aktai pabrėžia, jog kiekvienas vaikas turi teisę augti ir vystytis aplinkoje, užtikrinančioje vaiko saugumą, emocinę gerovę bei visapusišką paauglio raidą. Šie principai įtvirtinti *Lietuvos Respublikos vaiko teisių apsaugos pagrindų įstatyme* (Valstybės žinios, 1996, Nr. I-1234) ir *Lietuvos Respublikos šeimynų įstatyme* (Valstybės žinios, 2010, Nr. XI-681). Kadangi paauglystės etapas yra sudėtingas ir jautrus raidos etapas, paauglių adaptacijos tyrimas šeiminiuose globos namuose tampa itin reikšmingas.

Tyrimo problema. Nors yra daug tyrimų apie vaikų globą apskritai, paauglių adaptacija šeimyninės globos kontekste vis dar nėra pakankamai ištirta, ypač atsižvelgiant į naujausius

socialinius pokyčius ir intervencijų modelius. Taip pat trūksta sintezės apie veiksnius, kurie skatina ilgalaikį prisitaikymą ir prierašumą globos šeimose. Keliamas tyrimo probleminis klausimas: kokie veiksniai lemia paauglių adaptaciją šeiminiuose globos namuose?

Temos iširtumas. Paauglių adaptacija šeiminiuose globos namuose yra plačiai tiriama, tačiau apie adaptaciją ir sisteminių požiūrį duomenų trūksta. S. Chodura ir kt. (2021) tyrimo rezultatai atskleidė, kad globėjų auklėjimo stilius ir emocinis palaikymas turi poveikį paauglių socialinei -emocinei raidai. E. Mancinelli, G. Dell’Arciprete ir S. Salcuni (2021) nagrinėjo globėjų psichologinį prisitaikymą, S. Larsson, E. Punzi ir T. Wissö (2024) – priklausymo šeimai savijautą, R. Sitjes-Figueras ir kt. (2025) – veiksnius, lemiančius grįžimą į biologinę šeimą. A.K.E. Åkerman, R. Holmqvist ir F. Falkenström (2023) ir L. Wullemann ir kt. (2025) tyrė adaptacinę funkcionavimą bei šeimos santykių dinamiką. Tyrimai suteikia pagrindą analizuoti adaptaciją ir priklausomybę šeimai, tačiau vis dar trūksta nuoseklių paauglių adaptacijos šeiminiuose namuose duomenų.

Tyrimo objektas: paauglių adaptacija šeiminiuose namuose.

Tyrimo tikslas: išanalizuoti paauglių adaptacijos šeiminiuose namuose teorinius aspektus.

Tyrimo uždaviniai:

1. Atskleisti paauglių adaptacijos šeiminiuose namuose sampratą ir globėjų elgesio poveikį paauglių adaptacijai šeimyniniuose namuose.
2. Išanalizuoti šeimynų stabilumo ir paauglių emocinių ryšių – prierašumo ir priklausymo šeimai jausmų – reikšmę.
3. Įvertinti reunifikaciją lemiančius veiksnius ir jų sąsajas su paauglių adaptacija šeiminiuose namuose.

Tyrimo metodai: mokslinė literatūros ir dokumentų analizė.

Teorinė dalis

1. Paauglių adaptacijos šeiminiuose namuose samprata ir globėjų elgesio poveikis paauglių adaptacijai

Paauglių adaptacija šeiminiuose globos namuose apibrėžiama kaip nuolat kintantis, įvairiapusis procesas, kuriame paauglys mokosi elgesio naujoje socialinėje aplinkoje. Moksliniuose tyrimuose pabrėžiama, kad paauglių adaptacija šeiminiuose namuose apima ne tik taisyklių priėmimą ar elgesio kontrolę, bet ir vidinius pokyčius – paauglio tapatumo formavimąsi, emocinę būseną, santykių šeiminiuose globos namuose kūrimą (Pinheiro ir kt., 2022; Mendes ir kt., 2020). Paauglių adaptacija šeiminiuose globos namuose grindžiama emociniais ryšiais, tačiau paauglio adaptacijai poveikį turi ne tik šeiminių globos namų aplinka, bet ir ugdymo įstaigos, bendruomenės ar socialinių paslaugų institucijų aplinka (Danpho ir Thommachot, 2025).

Moksliniame diskurse pateikiamos skirtingos nuomonės apie paauglių adaptacijos šeiminiuose globos namuose etapų, tačiau įvairių autorių darbuose išskiriami pagrindiniai keturi etapai.. Pirmasis etapas yra susijęs su paauglio patiriamu emociniu šoku, atvykus į šeiminius globos namus, kurį dažnai sąlygoja emocijos, netikrumo ir nepasitikėjimo jausmas (Nobre-Lima ir kt., 2025). Antras adaptacijos etapas susijęs su paauglio suvokimu, šeiminių globos namų taisyklių supratimu, šiame etape svarbus ir globėjų palaikymas bei santykiai su paaugliais (Danpho ir Thommachot, 2025). Trečiajame adaptacijos etape stebimas paauglio dalyvavimo šeiminių globos namų veikloje ir priklausymo bendruomenei jausmo stiprėjimas – paauglys pradeda patirti bendruomeniškumą, saugumą (Pinheiro ir kt., 2022). Ketvirtasis adaptacijos etapas susijęs su paauglio pasirengimui išėjimui iš globos namų bei savarankiškumu. Autorių nuomone šis laikotarpis dažnai susijęs su paauglio jaučiamu nerimu bei nepasitikėjimu savimi (Ilgūnė-Martinėlienė ir Malachovska, 2021; Šimkevičiūtė & Virbalienė, 2023).

Paauglių adaptacija šeiminiuose globos namuose glaudžiai siejasi su globėjų elgesiu, jų emociniu jautrumu ir taikomu auklėjimo stiliumi. Todėl globėjų gebėjimas užtikrinti saugią, struktūruotą ir emociškai palaikančią aplinką tampa vienu svarbiausių apsauginių veiksmų, padedančių sumažinti rizikos poveikį ir stiprinti paauglių psichologinį atsparumą. S. Chodura ir kt. (2021) *PRISMA* metaanalizė patvirtina, kad autoritetingas (palaikantis ir ribas nustatantis) auklėjimo stilius reikšmingai gerina paauglių socialinę-emocinę raidą. Globėjų jautrumas ypač naudingas tiems paaugliams, kurie anksčiau patyrė emocinį nestabilumą ar priežiūros stoką, nes prisideda prie prieraišumo atkūrimo ir mažina vidinę sumaištį. E. Mancinelli, G. Dell’Arciprete ir S. Salcuni (2021) nustatė, kad globėjų psichologinė savijauta tiesiogiai susijusi su jų auklėjimo stiliumi. Didelis stresas dažniau lemia autoritarinį, emociškai atitolusį elgesį, kuris gali neigiamai paveikti paauglius, turinčius sudėtingas ankstesnes patirtis. Be to, pačių paauglių elgesio sunkumai gali didinti globėjų stresą ir skatinti griežtesnę reakciją, taip sukuriant užburta tarpusavio santykių ratą.

Apibendrinant, galima teigti globėjų emocinis jautrumas, psichologinė gerovė ir nuoseklus auklėjimo stilius yra kertiniai paauglių adaptacijos veiksniai šeimyninėje globoje. Siekiant pagerinti adaptacijos procesą, tyrėjai rekomenduoja intervencijas, padedančias globėjams valdyti stresą, ugdyti emocinį jautrumą ir stiprinti palaikančio bendravimo kompetencijas.

2. Šeimynų stabilumas ir paauglių emociniai ryšiai: prieraišumo ir priklausymo šeimai jausmų reikšmė

Paauglių priklausymo šeimai jausmas šeimyninės globos namuose yra vienas esminių veiksmų, lemiančių jų emocinę gerovę, prieraišumo formavimąsi ir ilgalaikę adaptaciją. Kadangi globojami paaugliai dažnai patiria tapatumo, saugumo ir vietos šeimoje praradimo jausmus, priklausymo dimensijos jiems tampa itin jautria ir sudėtinga patyrimo dalimi (Wulleman ir kt.

(2025). Pastaraisiais metais atlikti tyrimai (Nobre-Lima ir kt., 2025) atskleidžia, kad priklausymo šeimai jausmas nėra vien tik emocinis ryšys su globėju, bet apima platesnį šeiminių kasdienių praktikų, bendrų patyrimų ir naratyvų lauką. Šios dimensijos leidžia suprasti, kokiomis sąlygomis paaugliai pradeda matyti save kaip lygiaverčius šeimos narius ir kaip šeimos struktūra bei kasdieniai santykiai prisideda prie jų socialinės bei emocinės adaptacijos.

S. Larsson, E. Punzi ir T. Wissö (2024) atliktas naratyvinis tyrimas su 11–17 metų vaikais ir paaugliais atskleidė penkias pagrindines priklausymo šeimai dimensijas: laikas kartu, bendri patyrimai, emocinis ir fizinis rūpinimasis, panašumas su kitais šeimos nariais ir šeimos istorijos pažinimas. Šios dimensijos parodo, kad priklausymo jausmas formuojasi per nuoseklią kasdienę sąveiką, o ne per vienkartinius epizodus. Paaugliams svarbu būti matomiems ir girdimiems, jausti, kad globėjai juos palaiko, o taip pat patirti, kad jie turi vietą šeimos pasakojimuose – tiek dabartiniuose, tiek susijusiuose su šeimos praeitimi.

Analizuojant šias dimensijas praktikos kontekste išryškėja, kad jos veikia kaip kertiniai prierašumo kūrimo elementai. Laiko praleidimas kartu ir bendri patyrimai padeda paaugliams kurti pozityvius šeiminius prisiminimus, kurie kompensuoja ankstesnių trauminių santykių poveikį (Pinheiro ir kt., 2022). Emocinis rūpinimasis stiprina saugumo jausmą ir padeda paaugliams suvokti save kaip vertingus šeimos narius. Panašumo patyrimas ir žinojimas apie šeimos istoriją kuria tapatumo vientisumą, leidžiantį paaugliui suprasti, kad jis yra ne tik globos sistemos dalis, bet ir konkrečios šeimos narė(-ys), turintis savo vietą šeimos struktūroje (Nobre-Lima ir kt., 2025).

Galima teigti, kad stabilios, nuoseklios ir emocinaliai atviros globos šeimos sąlygos reikšmingai sustiprina paauglių priklausymo jausmą. Rutina, bendri išgyvenimai ir tikri, pasitikėjimu grįsti santykiai kuria erdvę, kurioje paaugliai gali patirti, kad jie yra svarbi šeimos dalis. Tokios sąlygos ne tik padeda sėkmingiau adaptuotis šeimyninėje globoje, bet ir turi ilgalaikę reikšmę paauglių psichikos sveikatai, savivertei ir socialinei integracijai.

3. Veiksniai, lemiantys paauglių grįžimą į gimines šeimas (reunifikacija) ir jų reikšmė adaptacijai

Reunifikacija – tai procesas, kuriuo siekiama vaiką ar paauglį sugrąžinti į biologinę šeimą, todėl ji laikoma vienu sudėtingiausių ir jautriausių globos sistemos etapų. D.N. Teixeira ir kt. (2022) pabrėžia specialistų nuomonę, kad sėkmingai reunifikacijai reikalinga intensyvi, į tikslą orientuota intervencija su tėvais, aiškūs pokyčių vertinimo kriterijai ir paslaugų tęstinumas po vaiko grįžimo namo. R. Sitjes-Figueras ir kt. (2025) reunifikaciją konceptualizuoja atskleidžiant, kad vaiko, šeimos, atvejo ir sistemos lygmens veiksniai (pvz., vaiko amžius, tėvų problemos, skurdas, globos vietų stabilumas, paramos prieinamumas) lemia, ar vaikai gali saugiai grįžti namo.

Reunifikacijos procesą lemia įvairūs veiksniai, kurie yra susiję su šeima, globos sistema ir intervencijų kokybe. Moksliniame diskurse pabrėžiama, kad reunifikacijos sėkmės veiksnys yra kompleksinė ir ilgalaikė pagalba šeimai: kai globos institucijos ir socialinės tarnybos teikia nuolatinę paramą, konsultacijas, tėvystės įgūdžių ugdymą (Teixeira, Narciso ir Henriques, 2022). R. Sitjes-Figueras ir kt. (2025) sisteminė apžvalga „*Pathways to Permanency*“ identifikavo kelias pagrindines grupes veiksmų, kurie prognozuoja grįžimo į biologinę šeimą tikimybę. Tyrėjai pažymi, kad vyresnis vaiko amžius patekimo į globą metu, globėjų aktyvus įsitraukimas ir globos šeimos stabilumas padidina reunifikacijos sėkmės tikimybę. Šie veiksniai susiję su geresniais vaiko gebėjimais prisitaikyti, didesniu jo socialiniu funkcionavimu ir nuoseklesniu palaikymu iš globėjų pusės. Kuo globėjai labiau bendradarbiauja su socialinėmis tarnybomis ir biologine šeima, tuo sklandesnis tampa paauglio perėjimas tarp dviejų aplinkų.

Tačiau moksliniuose tyrimuose taip pat atskleidžiama, kad po grįžimo į šeimas nemaža dalis paauglių susiduria su įvairiomis problemomis ir dažnu atveju grįžta į šeiminius globos namus. Tokias situacijas lemia tęstinės pagalbos šeimai trūkumas bei tokiais atvejais reunifikacija tampa ne tiek apsauginiu, kiek rizikos veiksniu paauglio adaptacijai, kuri didina nestabilumo, neigiamų įvykių bei traumų ir socialinės atskirties tikimybę (Tucker ir kt., 2025). Todėl grįžimas į šeimą turi būti planuojamas kaip ilgalaikės adaptacijos procesas, o ne vienkartinis teisinis sprendimas.

Apibendrinant galima teigti, kad reunifikacija yra daugiamačio pobūdžio procesas, kurio sėkmė priklauso nuo vaikų supančių mikro–, mezo– ir makrolygmens veiksnių. Sėkmingas grįžimas gali atkurti paauglio priklausymo šeimai jausmą, sustiprinti tapatumą ir stabilumą, tačiau jei reunifikacija vykdoma nepakankamai įvertinus rizikas ir neužtikrinus paramos, ji gali pakenkti adaptacijai bei sukelti papildomų emocinių sunkumų. Šie rezultatai pabrėžia būtinybę taikyti sisteminį požiūrį, užtikrinant, kad visi vaiko aplinkos veiksniai būtų stiprinami dar prieš grįžimo procesą.

Išvados

1. Paauglių adaptacijos šeimyniniuose globos namuose samprata atskleidžia, kad šis procesas yra daugialypis ir priklausantis ne tik nuo paauglio vidinių veiksnių, bet ir nuo globėjų elgesio bei jų emocinės kompetencijos. Paauglių adaptacija šeimyniniuose namuose priklauso nuo globėjų elgesio: palaikantis, nuoseklus ir emociškai jautrus auklėjimo stilius reikšmingai stiprina paauglių psichologinį saugumą, prierašumą ir sėkmingą prisitaikymą.
2. Šeimynų stabilumas ir paauglių emociniai ryšiai yra kertiniai sėkmingos adaptacijos elementai, užtikrinantys paauglių saugumo, prierašumo ir priklausymo jausmų raidą. Stabilios kasdienės rutinos, ilgalaikiai globėjų–paauglių santykiai, nuoseklus rūpinimasis ir galimybė būti aktyvia

šeimos dalimi reikšmingai prisideda prie paauglio tapatumo formavimosi bei socialinės-emocinės gerovės.

3. Reunifikacijos sėkmė ir jos poveikis paauglių adaptacijai priklauso nuo šeimos pasirengimo, paramos prieinamumo ir nuoseklaus grįžimo planavimo: tinkamai parengta reunifikacija stiprina paauglio stabilumą, o nepakankamai suplanuota — kelia riziką jo adaptacijai.

Literatūra

- Åkerman, A.-K. E., Holmqvist, R., & Falkenström, F. (2023). What changes during specialized foster care? A study on adaptive functioning and emotional and social problems. *Child & Family Social Work*, 28(2), 405–416. Prieiga internete: <https://doi.org/10.1111/cfs.12972> [žiūrėta 2025-11-14].
- Chodura, S., Lohaus, A., Symanzik, T., Heinrichs, N., & Konrad, K. (2021). *Foster Parents' Parenting and the Social-Emotional Development and Adaptive Functioning of Children in Foster Care: A PRISMA-Guided Literature Review and Meta-Analysis*. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 24(2), 326–347. Prieiga internete: <https://doi.org/10.1007/s10567-020-00336-y> [žiūrėta 2025-11-14].
- Danpho, W., & Thommachot, P. (2025). Factors related to resilience of adolescents living in out-of-home care settings in Bangkok. *BMJ Paediatrics Open*, 9(1), e003238. Prieiga internete: <https://doi.org/10.1136/bmjpo-2024-003238> [žiūrėta 2025-12-02].
- Ilgūnė-Martinėlienė, R., & Malachovska, V. (2021). Paauglių, išėjusių iš vaikų globos namų į bendruomeninius globos namus, patirtis. *Socialinis ugdymas*, 55(1), 71–84. Prieiga internete: <https://doi.org/10.15823/su.2021.55.5> [žiūrėta 2025-12-02].
- Larsson, S., Punzi, E., & Wissö, T. (2024). *To Belong: Narratives About Family Belonging Among Children in Foster Families or Where Custody has been Transferred*. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 42, 619–633. Prieiga internete: <https://doi.org/10.1007/s10560-024-00981-0> [žiūrėta 2025-11-14].
- Laurinavičienė, G. (2025). Children within the welfare system: children's experiences living in long-term residential care in Lithuania. *Socialinis darbas. Patirtis ir metodai*, 34(2), 123–141. Prieiga internete: <https://doi.org/10.7220/2029-5820.34.2.5> [žiūrėta 2025-12-02].
- Lietuvos Respublikos vaiko teisių apsaugos pagrindų įstatymas. Valstybės žinios, 1996, Nr. I-1234.
- Lietuvos Respublikos šeimynų įstatymas. Valstybės žinios, 2010, Nr. XI-681.
- Mancinelli, E., Dell'Arciprete, G., & Salcuni, S. (2021). *A Systematic Review on Foster Parents' Psychological Adjustment and Parenting Style—An Evaluation of Foster Parents and Foster Children Variables*. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(20), 10916. Prieiga internete: <https://doi.org/10.3390/ijerph182010916> [žiūrėta 2025-11-14].
- Mendes, P., Snow, P., & Baidawi, S. (2020). Young people transitioning from out-of-home care: A critical analysis of housing pathways. *Australian Social Work*, 73(1), 3–14. Prieiga internete: <https://link.springer.com/book/10.1057/978-1-137-55639-4> [žiūrėta 2025-12-02].
- Nobre-Lima, L., Esculcas, B., & Miguel Ramos, R. (2025). Experiences and needs of adolescents in residential care during times of COVID-19 pandemic in Portugal. *Current Psychology*, 44, 18390–18402. Prieiga internete: <https://doi.org/10.1007/s12144-025-08091-5> [žiūrėta 2025-12-02].
- Pinheiro, M., Magalhães, E., & Baptista, J. (2022). Adolescents' resilience in residential care: A systematic review of factors related to healthy adaptation. *Child Indicators Research*, 15(3), 819–837. Prieiga internete: <https://doi.org/10.1007/s12187-021-09883-4> [žiūrėta 2025-12-02].
- Pivorienė, J. (2025). Problematic behaviour in foster care: Insights from foster carers and care centre staff in Lithuania. *International Journal of Child, Youth and Family Studies*, 16(2–3), 80–95. Prieiga internete: <https://doi.org/10.18357/ijcyfs162-3202522516> [žiūrėta 2025-12-02].

- Sitjes-Figueras, R., Maneiro, L., Garcia-Molsosa, M., & López-López, M. (2025). Pathways to Permanency: A Systematic Review of Factors Associated with Family Reunification After Foster Care. *Child and Youth Care Forum*, 54, 1235-1263. Prieiga internete: <https://doi.org/10.1007/s10566-025-09860-w> [žiūrėta 2025-12-02].
- Šimkevičiūtė, L., & Virbalienė, A. (2023). Jaunuolių, išėjusių iš bendruomeninių vaikų globos namų, patirtys gyvenant savarankiškai. *Mokslo taikomieji tyrimai Lietuvos kolegijose*, 19(2), 89–96. Prieiga interenete: <https://doi.org/10.59476/mtt.v2i19.627> [žiūrėta 2025-12-02].
- Teixeira, D. N., Narciso, I., & Henriques, M. R. (2022). Driving for success in family reunification—Professionals’ views on intervention. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(24), 16594. Prieiga internete: <https://doi.org/10.3390/ijerph192416594> [žiūrėta 2025-12-02].
- Tucker, E., O’Donnell, M., Krakouer, J., & Octoman, O. (2025). Reinvolvement after returning home: A systematic review of the factors associated with post-reunification child protection involvement. *Child Abuse & Neglect*, 167, 107515. Prieiga interenete: <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2025.107515> [žiūrėta 2025-12-02].
- Wulleman, L., ir kt. (2025). *Navigating Family Identities and Relationships in Non-Kinship Foster Care*. [ScienceDirect article].
- Prieiga internete: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0190740925001732> [žiūrėta 2025-11-14].

VAIKŲ SEKSUALINIS SMURTAS ŠEIMOS APLINKOJE: TEORINĖ APŽVALGA

Gerda Selickaitė

Klaipėdos universitetas

Anotacija

Straipsnyje analizuojamas vaikų seksualinis smurtas šeimos aplinkoje, jo teoriniai aspektai, siekiant atskleisti seksualinio smurto reiškinių sampratą, paplitimą, rizikos veiksnius bei pasekmes vaiko vystymuisi ir raidai. Remiantis mokslinė literatūra analizuojamos šio smurto formos, jo specifika šeimos aplinkoje, išryškinant sudėtingą smurto dinamiką, emocinius ryšius vyraujančius šeimoje bei vaikų patyrusių smurtą pažeidžiamumą ir šiai smurto rūšiai būdingą galią ir kontrolę. Straipsnyje analizuojamos seksualinio smurto pasekmės vaiko emocinei, psichologinei ir socialinei raidai, pabrėžiant ilgalaikį trauminių patirčių poveikį, kuris dažnai pasireiškia emociniais sutrikimais, priklausomybėmis, rizika, socialinės adaptacijos sunkumais bei santykių formavimo problemomis. Atliekant teorinę analizę šiame straipsnyje apie vaikų patiriamą seksualinį smurtą taip pat aptariamas pagalbos ir intervencinių priemonių taikymas, siekiant stiprinti ankstyvą rizikos atpažinimą ir suteikti efektyvią pagalbą ir intervenciją nukentėjusiam vaikui ir jo šeimai.

PAGRINDINIAI ŽODŽIAI: seksualinis smurtas, vaikai, šeima, seksualinio smurto pasekmės, intervencija ir pagalba vaikui bei šeimai.

Išvadas

Temos aktualumas. Vaikų teisė augti laisviems nuo bet kokių smurto formų ir rūšių yra pamatinė vaiko teisė, kuri garantuojama Lietuvos Respublikos įstatyme ir Jungtinių Tautų Vaiko teisių konvencijoje (Adutavičiūtė, 2021). Tačiau, kaip teigiama Collova ir Lüker (2024) trumpame pranešime, Europoje 1 iš 5 vaikų yra patyręs seksualinį smurtą ir 70 – 85 proc. iš nukentėjusiųjų pažįstą savo skriaudėją. Svarbu pastebėti, kad net trečdalis skriaudžiamų vaikų niekada niekam nepasakoja apie patirtą smurtą. To priežastys yra įvairios: gėdos, kaltės jausmas, baimė, kad jais nepatikės, nežinojimas kam pasakyti arba negebėjimas atpažinti smurto (Collova, Lüker, 2024). Taigi, seksualinis smurtas prieš vaikus yra opi problema visame pasaulyje, kelianti grėsmę vaiko raidai, fiziniam saugumui bei psichinei gerovei. Tyrimai rodo, jog seksualinį smurtą vaikai dažniausiai patiria iš jiems gerai pažįstamų asmenų, šeimos narių (Finkelhor ir kt., 2022). Šeimos aplinka – dažniausia vaikų seksualinio smurto vieta (Scott, 2023; Resende, Bonvicini, 2019). Remiantis Lietuvos Respublikos socialinės apsaugos ir darbo ministerijos duomenimis per 2024 m. 376 vaikai Lietuvoje galimai patyrė seksualinį smurtą. Nuo 2020 iki 2023 metų pranešimų apie seksualinį smurtą prieš vaikus artimoje aplinkoje skaičius išaugo beveik dvigubai – nuo 46 iki 122,

o 2024 m. užfiksuoti 96 atvejai (*Oficialios statistikos portalas*, 2024). Todėl ypač svarbu tirti ir suprasti šio smurto formas ir ieškoti efektyvių prevencijos priemonių.

Tyrimo problema. Seksualinis smurtas prieš vaikus išlieka itin dažna problema, todėl norint geriau padėti nukentėjusiesiems būtina suprasti jos aplinkybes ir pasekmes. Smurtas šeimoje dažniausiai yra paslėpta smurto forma – didelė dalis vaikų patiriančių seksualinį smurtą šeimoje lieka nenustatyta dėl vaikų jaučiamos baimės smurtautojams, kaltės jausmo ir nerimo dėl galimų pasekmių šeimai pranešus apie smurtą (Warrington ir kt., 2017; Smurto prevencija, 2018; *Jaunimo psichikos sveikatos stiprinimo Lietuvoje tyrimo ataskaita*, 2020; Scott, 2023). Be to, daugelis aukų nesuvokia, kad prieš juos yra smurtaujama, šį faktą pripažįsta tik po ilgo laiko, dažnai jau būdami suaugę (Radford ir kt. 2011). Dėl to labai svarbu, kad specialistai gebėtų atpažinti smurto požymius ir imtųsi atitinkamų veiksmų (Galinski, 2021).

Temos ištirtumas. Lietuvoje vaikų seksualinio smurto tema tyrimų nedaug, didžioji dalis tyrimų orientuojasi į artimą aplinką (*Oficialios statistikos portalas*, 2024; *Statistika apie vaiko teisių apsaugą*, 2025). Užsienio literatūroje ši tema tirama plačiau – nagrinėjamos smurto pasekmės, priežastys ir prevencijos būdai (Scott, 2023; Andresen, 2023).

Tyrimo objektas: vaikų seksualinis smurtas šeimos aplinkoje.

Tyrimo tikslas: atskleisti vaikų seksualinio smurto šeimos aplinkoje teorines prielaidas.

Tyrimo metodai: mokslinės literatūros ir dokumentų analizė.

Teorinė dalis

1. Vaikų seksualinio smurto šeimos aplinkoje samprata, formos, aukų ir smurtautojų charakteristikos

Seksualinis smurtas prieš vaikus (asmenis jaunesnius nei 18 metų) – nusikaltimas, kuris dažnai lieka neišaiškintas, ypač tais atvejais, kai tai vyksta artimoje aplinkoje. Pagal apibrėžimą, artima aplinka laikoma artimiausia žmogaus aplinka, paprastai šeima, kurią sudaro kartu gyvenantys ir tvarkantys bendrą ūkį asmenys: sutuoktiniai ar partneriai (*Smurto prevencija*, 2018). Seksualinis smurtas artimoje aplinkoje yra viena iš nematomiausių smurto formų, paveikianti visų amžiaus grupių vaikus. Lietuvos Respublikos teisės aktuose apibrėžtos įvairios seksualinio smurto rūšys, susijusios su nepilnamečiais arba vaikais (1 lentelė).

1 lentelė. Seksualinio smurto formos
(sudaryta autorės remiantis Lietuvos Respublikos teisės aktais)

Seksualinio smurto formos	Apibrėžimas
<i>Išžaginimas (149 str.)</i>	Lytinis santykiavimas prieš asmens valią, grasinant ar naudojant fizinį smurtą.
<i>Seksualinis prievartavimas (150 str.)</i>	Lytinės aistros tenkinimas prieš asmens valią, oraliniu, analiniu ir kitokiu fizinio sąlyčio būdu, grasinant ar panaudojant fizinį smurtą.
<i>Privertinamas lytiškai santykioti (151 str.)</i>	Asmens vertimas lytiškai santykioti ar kitaip tenkinti lytinę aistrą, naudojant psichinę prievartą, smurtą arba pasinaudojant asmens priklausomumu.

<i>Seksualinis priekabiavimas (152 str.)</i>	Vulgarūs veiksmai, siūlymai ar užuominos. Seksualiniu priekabiavimu laikomas nepageidaujamas, užgaulus, raštu, žodžiu ar fiziniu veiksmu reikštas seksualinio pobūdžio elgesys, kurio tikslas yra pakenkti asmens orumui, sukuriant ypač bauginančią, žeminančią, priešišką ar įžeidžiančią aplinką.
<i>Viliojimas asmens jaunesnio nei 16 metų</i>	Pilnamečio asmens siūlymas susitikti jaunesniam nei 16 metų siekiant lytiškai santykiuoti, tenkinti aistrą arba išnaudoti pornografinę produkciją. Toks viliojimas dažnai vyksta kasdieniniame gyvenime ilgą laiką, naudojantis vaiko pažeidžiamumu.
<i>Vaiko išnaudojimas pornografijai</i>	Vaiko vertimas, verbavimas arba įtraukimas į pornografinio pobūdžio renginius, vaiko išnaudojimas tokiems tikslams ar pornografinę produkciją gaminti, pelnymasis iš tokios veiklos.
<i>Kraujomaiša (incestas)</i>	Lytiniai santykiai tarp asmenų susijusių kraujo (giminystės) ryšiais. Lytiniai santykiai su jaunesniu nei 16 metų asmeniu laikomi seksualine prievarta.
<i>Moterų lyties organų žalojimas</i>	Moters lytinių organų žalojimas; dalinis ar visiškas organų pašalinimas, nesusijęs su medicinos tikslais dėl socialinių arba (ir) kultūrinių priežasčių.
<i>Reprodukcinė prievarta</i>	Emocinis spaudimas ir šantažas, manipuliacija ir kitos prievartos rūšys, naudojamos siekiant primesti savo valią asmens reprodukciniam pasirinkimams.

Seksualinis smurtas prieš vaikus pasireiškia tiek prieš berniukus, tiek prieš mergaites, tačiau aukomis dažniau tampa mergaitės (pasauliniais duomenimis viena iš dešimties mergaičių yra patyrusi vienokią ar kitokią seksualinio smurto formą) (Cagney ir kt., 2025). Atliktas tyrimas 24-iose šalyse (daugiausia didelių ir vidutinių pajamų valstybėse), atskleidė, kad seksualinis smurtas vaikystėje svyruoja nuo 8 % iki 31 % mergaičių ir nuo 3 % iki 17 % berniukų tarpe (Ligiero ir kt., 2019). Svarbu pažymėti, kad vaikai su negalia turi didesnę riziką patirti seksualinį smurtą, nes jie yra labiau priklausomi nuo šeimos narių, dažnai turi sunkumų bendraujant, todėl jų skundai dažnai lieka neišgirsti (Aginskaitė, Juodkaitė, 2024).

Seksualinis smurtas prieš vaikus dažniausiai įvyksta pažįstamose aplinkose: namuose, mokykloje, bendruomenėse ir internete. Namai (vaiko gyvenamoji aplinka) yra dažniausia seksualinio smurto vieta (Radford ir kt., 2015). Tai susiję ir su faktu, kad smurtautojai dažniausiai yra vaikui artimi asmenys (2 lentelė).

2 lentelė. Seksualinis smurtas prieš vaikus šeimos kontekste (sudaryta autorės)

Šeimos nario statusas	Seksualinio smurto tendencijos
<i>Tėvas (patėvis)</i>	Šeimos narys, kuris dažniausiai taiko prieš vaikus seksualinį smurtą. Dažnu atveju smurtautojas pats vaikystėje buvo patyręs seksualinį smurtą ar kitokią smurto formą, taip pat turėjęs silpnus emocinius ryšius su savo tėvais (Scott, 2023)
<i>Motina (globėja)</i>	Motinos (globėjos) vykdoma seksualinė prievarta yra kur kas retesnė. Dažniausiai jos seksualinius nusikaltimus vykdo kartu su vyru (partneriu) (Gerke ir kt., 2024; 2021)
<i>Broliai/seserys</i>	Vaikai gali būti išnaudojami savo brolių/seserų ir patys juos išnaudoti. Taip pat gali būti smurto liudininkais ir (arba) mėginti apsaugoti savo brolių/sesę nuo smurto (Katz ir kt., 2021). Dėl savo amžiaus ir suvokimo jaunesni vaikai, gali nesuprasti, kas vyksta tarp jo ir seserų/brolio. Seksualinis smurtas tarp brolių ir seserų yra dažnai nepastebimas. Šeimos nariai tokius santykius „nurašo“ vaikų „žaidimams“.

Pavyzdžiui, Vokietijoje atliktas tyrimas apie vaikų seksualinį išnaudojimą šeimoje atskleidė, jog 47 proc. atvejų smurtautojai buvo tėčiai arba patėviai, 11 proc. – biologiniai broliai arba seserys, o 9 proc. – motinos arba pamotės (Andresen, 2023).

Vieningo apibrėžimo vaikų patiriamam seksualiniam smurtui šeimoje nėra, tačiau sutariama, kad smurtas gali kilti ne tik iš artimiausių narių, bet ir iš kitų vaiko laikomų „šeimos narių“ (globėjų, tėvų partnerių) (Horvath ir kt., 2014). Tyrimai, kuriuose dalyvavo suaugusieji, vaikystėje patyrę seksualinį smurtą iš brolių ar seserų, rodo, kad toks smurtas vyksta šeimos aplinkoje, kurioje egzistuoja ir kitų rūšių smurtas: fizinės bausmės ir tėvų seksualinis smurtas prieš vaikus (McDonald ir Martinez, 2017; Yates, Allardyce, 2021). Seksualinis smurtas dažnai persipina su kitomis smurto formomis: fiziniu, psichologiniu smurtu ir nepriežiūra (Scott, 2023). Socialiniu ekonominiu modeliu, seksualinio smurto rizikos prieš vaikus skirstomos į keturis lygmenis: individualų, tarpasmeninį (santykių), bendruomenės ir visuomenės (Pasaulinio sveikatos organizacija, 2016). Modelis apima platų reiškinį, tačiau šeimos aplinkoje vykdomam seksualiniam smurtui aktualiausias yra tarpasmeninio lygmens veiksnys (3 lentelė). Seksualinio smurto šeimoje riziką didina vyraujantis smurtas ir konfliktai, silpnas tėvų ir vaikų emocinis ryšys, smurtautojo vaikystėje patirtas smurtas (Ligiero ir kt., 2019).

3 lentelė. Tarpasmeniniai santykiai šeimoje, su padidėjusia grėsme vaikui patirti seksualinį smurtą (sudarė autorė)

<i>Tarpasmeniniai santykiai šeimoje, kurioje yra didesnė grėsmė vaikui patirti seksualinį smurtą</i>	Šeima visai nedalyvauja arba mažai dalyvauja socialinėje veikloje. Šeima tarpusavyje mažai bendrauja, vaikams skiriama mažai dėmesio. Emociškai nepalanki ar disfunkcinė šeimyninė aplinka; Stiprūs patriarchaliniai santykiai. Nepakankama šeimos finansinė padėtis. Polinkis į smurtinius santykius šeimoje. Bendravimas su seksualiai nusikalsti linkusiais bendraamžiais.
--	--

Tyrimai rodo, jog lyginant seksualinį smurtą šeimoje ir už šeimos ribų, seksualinis smurtas šeimos aplinkoje dažniau prasideda jaunesniame amžiuje, trunka ilgiau ir būna sunkesnio pobūdžio (Trickett ir kt., 2013; Karsna, 2021). Jis dažniausiai vyksta tarpasmeninių santykių kontekste, kuomet vaiką ir prievartautoją sieja emocinis ir praktinis priklausomumas bei galios kontrolė (Saler, 2018). Tėvai dažnai bando paveikti vaiko suvokimą apie seksualinius veiksmus, pateikdami juos kaip tėvystės ir meilės išraišką, malonią patirtį arba, priešingai, bausmę, kurios vaikas nusipelnė (Eisikovits ir kt., 2017). Kai kurie tėvai vykdo ilgalaikį psichologinį pasirošimą, trunkantį mėnesius ar net metus, kuomet meilė ir prisirišimas yra tapatinami su seksualizuotu prisilietimu ar kalbomis (Katz, Field, 2022).

Šeimos aplinka dažnai yra vieta, kur vaikai patiria smurtą, bet neturi galimybių iš jos ištrūkti (Andresen, 2021). Kasdieninėje šeimos aplinkoje yra daug galimybių kurti painias ir dviprasmiškas situacijas, kuriose seksualinis smurtas gali prasidėti nepastebimai, vaikui neatpažįstant veiksmų kaip netinkamų. Painiavą dar labiau sustiprina šeimos santykiams būdingas lojalumas – vaikas gali jausti smurtautoją kaip rūpestingą tėvą ryte, ir kaip seksualinį priekabautoją vakare (Andresen, 2023). Smurtautojai taip pat siekia suklaidinti vaikus, kad jie negalėtų įvardyti patirto smurto ir sunkiau apie jį prabiltų (Andresen, 2023).

Seksualinis smurtas prieš vaikus šeimoje yra viena nematomiausių smurto formų, paveikiančių visų amžiaus grupių vaikų raidą ir vystymąsi. Statistika rodo, kad mergaitės dažniau nukenčia nuo seksualinio smurto, nei berniukai. Dėl savo ribotumo ir negalėjimo apsiginti dažniau nukenčia ir vaikai turintys negalias. Seksualinis smurtas prieš vaikus pasireiškia įvairiomis formomis: išžaginimas, seksualinis prievartavimas, priekabiavimas, prievartiniai lytiniai santykiai, asmens jaunesnio nei 16 metų viliojimas, išnaudojimas pornografijai, kraujomaiša (incestas) ar mergaičių lyties organų žalojimas. Dažniausiai naudojama seksualinio smurto forma prieš vaikus – priekabiavimas. Tyrimai rodo, kad šeimoje dažniausiai smurtautojas yra tėvas (patėvis), kuris vaikystėje galimai taip pat patyrė seksualinį smurtą ar kitokią smurto formą. Šeimose, kuriose yra vykdomas seksualinis smurtas, dažnai vyrauja patriarchalinė norma, finansinis nestabilumas, prasti tarpusavio santykiai.

2. Seksualinio smurto pasekmės nukentėjusiam vaikui ir šeimai

Seksualinis smurtas prieš vaikus dažnai yra slepiamas po tyla ir stigma – baimė sulaukti atpildo, kaltė, sumišimas, gėda, nepasitikėjimas pagalbą siūlančiais asmenimis ir institucijomis bei žinių apie galimą pagalbą trūkumas užkerta kelią pagalbos ieškojimui (*International Classification of Violence against Children*, 2023; Aginskaitė, Juodkaitė, 2024). Bet koks seksualinis smurtas yra tiek emociškai, tiek fiziškai traumuojanti patirtis (Ligiero ir kt., 2019) ir D. Finkelhor (1987) išskiria 4 traumageninius faktorius (4 lentelė).

4 lentelė. Traumageniniai faktoriai ir jų išraiškos būdai (sudaryta autorės)

Traumageniniai faktoriai	Išraiškos būdai
<i>Trauminė seksualizacija</i>	• Kompulsyvus seksualinis elgesys ir perdėtas domėjimasis seksualumu. • Ankstyvas lytinis aktyvumas, agresyvus seksualinis elgesys. • Prostitucija. • Seksualinės funkcijos sutrikimai. • Seksualinio artumo vengimas, fobinės reakcijos į artumą.
<i>Stigmatizacija</i>	• Izoliacija. • Piktnaudžiavimas psichotropinėmis medžiagomis. • Įsitraukimas į nusikalstamą veiką. • Savęs žalojimas, savižudybė, padidėjusi jos rizika.
<i>Išdavystės pasekmės</i>	• Pernelyg stiprus, per didelis prisirišimas prie kito asmens. • Pažeidžiamumas, galintis virsti pakartotiniu smurtu. • Agresyvus elgesys, polinkis į nusikalstamumą, prasižengimus.
<i>Bejėgiškumas</i>	• Košmarai, fobijos, polinkis į depresiją. • Valgymo bei miego sutrikimai (somaticiniai nusiskundimai). • Polinkis bėgti (iš namų, mokyklos, pamokų ir panašiai). • Agresyvus elgesys, patyčios. • Polinkis į nusikalstamumą ir smurtinį elgesį.

Seksualinį smurtą patyrę vaikai dažnai patiria nerimą, depresiją, valgymo sutrikimus, ypač nervinę bulimiją, miego sutrikimus (Allnock ir kt., 2022). Gray (2023) seksualinis smurtas prieš vaikus dažnai sukelia fizinius sužalojimus. Nuo seksualinio smurto nukentėję vaikai gali atsiriboti

nuo seksualinio smurto temos, „įjungti“ gynybinę reakciją, o patirto smurto atskleidimas gali būti pakartotinai traumuojantis procesas. Taip pat jis gali sukelti stiprius gėdos ir kaltės jausmus, kurie turi ilgalaikį poveikį nuketėjusiojo emocinei gerovei. Žmonės patyrę seksualinį smurtą dažnai turi žemą savivertę ir didelį nepasitikėjimą kitais asmenimis. Gėda taip pat prisideda prie savižudybės minčių atsiradimo ir didina savižudybės riziką (Gray, 2023).

Nors seksualinis smurtas yra pažeidimas, paaugliai smurto metu gali patirti fiziologines reakcijas, siejamas su malonumu, kurios gali paskatinti pradėti seksualinę veiklą su smurtautoju arba kitais asmenimis. Taip gali išsivystyti žalingo seksualinio elgesio formos prieš kitus vaikus ar suaugusius (Hackett, 2014). Taip pat, vaikystėje patirtas seksualinis smurtas turi neigiamos įtakos santykiams suaugus: neigiamai paveikiamas pasitenkinimas santykiais, emocinis investavimas ir stabilumas (Jay ir kt., 2022). Tačiau kai kurie asmenys, kurie yra patyrę seksualinį smurtą vaikystėje, teigia esantys labiau empatiški ir tai jiems padeda kurti pilnavertiškus bei artimus tarpasmeninius santykius (Fisher ir kt., 2017).

Seksualinis smurtas taip pat turi neigiamos įtakos ir vaikų patyrusių smurtą išsilavinimui (Fry ir kt., 2018). Nors kai kuriais atvejais mokymasis gali būti naudojamas kaip prisitaikymo strategija ir veikti kaip apsauginis veiksnys, vaikystėje patirtas seksualinis smurtas, suaugus gali būti siejamas su mažesniu užimtumu ir prastesniu finansiniu stabilumu (Fisher ir kt., 2017). Taip pat, asmenys, patyrę seksualinį smurtą vaikystėje, suaugę gali patirti sunkumų patys tapdami tėvais. Jiems sunku nustatyti ribas tarp savęs ir vaiko, pastebimas didelis atlaidumas arba, priešingai, fizinių bausmių naudojimas. Patiriami sunkumai apima prisirišimo problemas ir neigiamą požiūrį į savo tėvystės gebėjimus, ypač vyrams, kuriems gali kilti baimė, kad jie ims piktnaudžiauti savo vaikais (Jay ir kt., 2022).

Seksualinis smurtas prieš vaikus šeimos kontekste veikia visus šeimos narius. Pavyzdžiui, nesmurtaujančios motinos gali patirti neigiamų psichologinių pasekmių, atspindinčių jų seksualiai išnaudotų vaikų patirtą traumą, todėl ir joms reikalinga pagalba (Fisher ir kt., 2017). Seksualinį smurtą patyrusio vaiko broliai ar seserys taip pat gali patirti tiesioginį ar netiesioginį smurtą, būti dar viena smurtautojo auka arba smurto liudininkais. Jie jaučiasi nesaugūs, išsigandę, kai žino ar numano apie brolio ar sesers patiriamą smurtą (Debesiūnienė ir kt., 2021). Dažnu atveju broliai ar seserys jaučia kaltę, kad nesugebėjo apsaugoti vaiko, kuris patyrė smurtą, patiria „išgyvenusiojo kaltę“, nes jaučiasi atsakingi, jog jiems smurto pavyko išvengti. Debesiūnienė ir kt. (2021) pabrėžia, kad auka iš smurtautojo sulaukia išskirtinio dėmesio (naudojamos įvairios manipuliatyvios taktikos prisivilioti vaiką, skiriant jam ypatingą dėmesį, perkant dovanas). Tokios situacijos klaidina vaiką, kuris patyrė seksualinį smurtą brolius ar seseris, nes jiems gali atrodyti, jog smurtautojas švelniau elgiasi su jų broliu ar seserimi, skiria daugiau dėmesio. Tad likę šeimos

vaikai gali jaustis apleisti ir pavydėti. Taip pat, išaiškėjus smurto faktui nukentėjusio vaiko broliai ar seserys gali jaustis užmiršti, nes visas rūpestis ir dėmesys skiriamas nukentėjusiam vaikui.

Seksualinis smurtas prieš vaiką paveikia ir visą šeimos sistemą, išderindamas nusistovėjusius santykius, tradicijas ar įpročius (Debesiūnienė ir kt., 2021). Šios šeimos krizės metu pereinami visi krizės etapai: pykčio bei liūdesio, šoko bei neigimo, sumišimo. Šeima gali priėti prie susitaikymo su situacija, užstrigti neigimo etape ar net kaltinti auką dėl atskleidimo (5 lentelė). Šeima, kurios vaikas patyrė seksualinį smurtą, neretai sulaukia negatyvių, stigmatizuojančių aplinkinių reakcijų – smerkimo, kaltinimo, atstūmimo ir nuvertinimo. Dėl to kartais sunku įtikinti vaikus kalbėti ir pranešti apie patirtą smurtą, o šeimos narius – pripažinti, kad tokio pobūdžio smurtas yra labai rimtas ir realus reiškinys.

5 lentelė. Šeimos narių reakcijos į vaiko patirtą seksualinį smurtą (sudaryta autorės)

<i>Netikėjimas vaiku</i>	Dažnai sunkiai patiki, ypač kai įtariamasis smurtautojas yra mylimas ar artimas žmogus. Šeima lengviau patiki mažų vaiku, nei paaugliu.
<i>Sumišimas, vidinis konfliktas</i>	Net ir šeimose, kuriose smurto faktas yra pripažintas, šeimos narių reakcijos gali svyruoti nuo nepakantos iki svarstymo atleisti.
<i>Baimė</i>	Šeimos dažnai išgyvena baimę bei nežinomybę dėl ateities ir galimos smurtautojo reakcijos – keršto, finansinių iššūkių, socialinių ryšių (bendruomenės, draugų palaikymo) netekties.
<i>Kaltė</i>	Šeimos nariai kurie tiki vaiku jaučia kaltę, kad nepastebėjo ir neužkirto kelio smurtui.
<i>Bejėgystės jausmas</i>	Šeimoje, kurioje vaikas patiria ar yra patyręs seksualinį smurtą, dažnai sutrinka šeimos narių funkcijos ir vaidmenys (pvz. dukra tampa tėvo meiluže bei mažesniųjų šeimos vaikų prižiūrėtoja, o suaugęs nesmurtaujantis lieka bejėgio stebėtojo vaidmenyje).

Seksualinis smurtas paveikia vaiko psichinę ir fizinę sveikatą bei emocinę gerovę. Patyrę vienokią ar kitokią seksualinio smurto formą vaikai dažnai patiria nerimą, depresiją, valgymo sutrikimus, ypač nervinę bulimiją, miego sutrikimus, norą ir bandymą save žaloti. Vaikystėje patirtas seksualinis smurtas taip pat turi ilgalaikės neigiamas pasekmes: sunkumai siekiant išsilavinimo, mažesnis užimtumas, finansinis nestabilumas, prastesni ekonominiai ir socialiniai rezultatai. Svarbu pastebėti, kad seksualinis smurtas šeimoje paveikia ne tik vaiką, patyrusį smurtą, bet ir visą šeimos sistemą: šeima neretai sulaukia daugybės negatyvių, stigmatizuojančių aplinkinių reakcijų, tokių kaip smerkimas ar net kaltinimas, atstūmimas ir nuvertinimas. Seksualinį smurtą patyrusio vaiko broliai ar seserys jaučia kaltę dėl brolio ar sesers patirto smurto, jaučiasi atsakingi, jog smurto auka tapo brolis ar sesuo, o pačiam smurto pavyko išvengti. Nesmurtaujančios motinos taip pat patiria neigiamas psichologines pasekmes dėl savo vaiko, kuris patyrė seksualinį smurtą.

3. Pagalbos formos bei intervencijos seksualinį smurtą patyrusiems vaikams ir jų šeimoms

Siekiant sukurti vieningą ir efektyvią intervencijos ir pagalbos sistemą asmenims nukentėjusiems nuo seksualinio smurto, būtinas aiškus specialistų atsakomybės ir kompetencijų

ribų apibrėžimas (Cinskienė ir kt., 2021). Šiuo metu Lietuvoje pagalbą teikia vaikų, nukentėjusių nuo seksualinės prievartos, pagalbos centras „Užuovėja“ ir specializuotos kompleksinės pagalbos centras (SKPC). „Užuovėja“ yra vienintelis specializuotas centras, teikiantis visas reikiamas paslaugas – laikiną apgyvendinimą, maitinimą, psichologinį įvertinimą, rekomendacijų rengimą tolimesnei ilgalaikiai kompleksinei pagalbai, teisinę apklausą, teismo medicinos eksperto apžiūrą, socialinio darbuotojo konsultacijas ir seksualinės prievartos prevencijai skirtus edukacinius užsiėmimus vaikams. Šiame centre pagalba teikiama nepilnamečiams, galimai nukentėjusiems nuo seksualinio smurto bei tiems, kurie galimai atliko seksualinio pobūdžio nusikalstamą veiklą (Debesiūnienė, ir kt., 2021). Tuo tarpu SKPC specialistai pagalbą teikia smurtą artimoje aplinkoje patyrusiems pilnamečiams bei asmenims su negalia, atsižvelgdami į jų individualius poreikius. Specializuota kompleksinė pagalba apima pažymų ir dokumentų parengimą, informavimo, konsultavimo, palydėjimo paslaugas bei specializuotą psichologo ir teisininko pagalbą.

Seksualinis smurtas yra tiek fiziškai, tiek emociškai traumuojanti patirtis, todėl nukentėjusiojo gydymo procese svarbų vaidmenį atlieka sveikatos priežiūros specialistai. Pagalba orientuojama į fizinės ir psichinės sveikatos orumą, saugumą, privatumą, adekvačią medicininę pagalbą, privatumą ir konfidencialumą. Paslaugas seksualinį smurtą patyrusiems asmenims didžiuosiuose Lietuvos miestuose teikia universitetinės ir viešosios ligoninės. Nemokamą, konfidencialią, anoniminę emocinę paramą teikia emocinės paramos linijos. Nukentėjusieji taip pat gali kreiptis grupinės paramos, kur teikiamas emocinis palaikymas, dalyviai dalinasi patirtimi.

Asmenims, nukentėjusiems nuo seksualinio smurto labai svarbi ir individualių specialistų pagalba. Psichologai ir psichoterapeutai padeda asmenims nugenėjusiems nuo seksualinio smurto įveikti traumos pasekmes, neigiamus jausmus ir būsenas, moko įveikti stresą, depresiją, atkurti emocinę ir fizinę sveikatą. Jie sukuria saugią erdvę, kur auka gali dalintis savo potyriais. Psichiatrai diagnozuoja bei gydo psichiatrines problemas, išsivysčiusias po patirto seksualinio smurto. Jie gali skirti medikamentinį gydymą bei konsultacijas. Seksologai teikia konsultacijas seksualinės sveikatos ir intymumo klausimais. Socialiniai darbuotojai teikia emocinę paramą, praktikinę pagalbą, informaciją apie paslaugas, tolimesnes pagalbos alternatyvas, išteklius, finansinę paramą ir bendruomenės pagalbą, taip suteikdami pagalbą ir nukentėjusiajam ir visai šeimai.

6 lentelė. Pagalba vaikui, patyrusiam seksualinį smurtą (sudaryta autorės remiantis Debesiūniene ir kt., 2021)

Pagalbos priemonės vaikams, patyrusiems seksualinį smurtą	
<i>Pirmoji pagalba</i>	• pasirūpinti nukentėjusio vaiko psichologine ir fizine sveikata, saugia aplinka • stebėti vaiko būseną, emocijų, elgesio pokyčius esant poreikiui užtikrinti reikalingų medicininių ir psichikos sveikatos specialistų prieinamumą,
<i>Vaiko apsaugojimas</i>	• teikiant pagalbą užtikrinti saugią fizinę aplinką ir teigiamą psichologinę atmosferą • stengtis sumažinti pakartotinio traumavimo riziką (smurto riziką, klausinėjimo ir (ar) prašymu papasakoti smurto situaciją ar (ir) detales)

<i>Psichoedukacija</i>	• pasirūpinti vaiko amžių atitinkančia psichoedukacija, kuri padėtų vaikui suprasti, jog jo išgyvenimai ir jausmai yra suprantami ir yra priimami • padėti vaikui suprasti kūno saugumo taisyklės, atskirti tinkamus ir netinkamus prisilietimus bei privačias ir viešas kūno vietas
<i>Vaiko įtraukimas į sprendimo procesą</i>	• vaikai išgyveną stiprų bejėgystės jausmą, kontrolės praradimą, todėl svarbu, kad vaikas jaustųsi įtrauktas į sprendimo priėmimo procesą bei būtų to dalimi.
<i>Tikėjimas ir palaikymas</i>	• vaikų patyrusių seksualinį smurtą, didžiausia baimė – kad niekas jų pasakojimu netikės. Todėl svarbu tikėti ir palaikyti, nepriklausomai nuo pasirinkto atskleidimo būdo.
<i>Įtraukimas į bendraamžių grupes</i>	• vaikai neretai išgyvena izoliacijos, nešvarumo jausmą, jaučiasi nemylimi, nereikalingi kitokie nei bendraamžiai, tad svarbu įtraukti į grupinius užsiėmimus.

Efektyvi pagalba seksualinį smurtą patyrusiam vaikui įmanoma tuomet, kai pagalba teikiama ne tik vaikui bet ir kitiems šeimos nariams (6 ir 7 lentelės). Cinskienė ir kt. (2021) akcentuoja, jog organizuojant pagalbą šeimai svarbu atsižvelgti į išgyvenamas emocijas bei priimti šeimą nenuvertinant, empatiškai, pagarbiai, parodyti rūpestį ir norą padėti. Teikiant pagalbą šeimai, svarbu dėmesį skirti ir seksualinį smurtą patyrusio vaiko broliams ir seserims, kurie taip pat susiduria su smurtu, lemiančiu jų elgesio ir emocijų sunkumus. Pastebima, jog padėjus nukentėjusiojo vaiko broliams ir seserims, jie gali prisidėti prie nukentėjusiojo vaiko bei šeimos „gijimo“ ir susitaikymo proceso (Cinskienė ir kt., 2021).

7 lentelė. Pagalba/intervencijos šeimai, kurioje buvo patirtas seksualinis smurtas (sudaryta autorės)

Pagalba/intervencijos šeimai	
<i>Pirminė krizės situacija</i>	• intensyvi parama orientuota į emocinį palaikymą bei emocijų įgūdžių valdymo stiprinimą • tiesioginė, praktikinė pagalba • šeimos reakcijų, gebėjimo tvarkytis su kasdieniais iššūkiais, emocijų valdymo sekimas
<i>Tolesnis nuoseklus šeimos palaikymas</i>	• užtikrinti šeimos narių gebėjimą pasirūpinti vaiko saugumu, fizine, emocine sveikata. • teikiant pagalbą atsižvelgti į vaiko atstovų pagal įstatymą įgytas žinias bei įgūdžius, šeimos ryšius už šeimos ribų, tarpusavio šeimos narių santykių dinamiką.

Teikiant pagalbą ar (ir) intervencijas svarbu užtikrinti vaikui saugią aplinką, pasirūpinti jo fizine ir emocine sveikta, užtikrinant palaikymą ir pasitikėjimą. Seksualinį smurtą patyrusiam vaikui ir jo šeimai pagalbą Lietuvoje teikia šios organizacijos: vaikų, nukentėjusiųjų nuo seksualinės prievartos, pagalbos centras „Užuovėja“, specializuotos kompleksinės pagalbos centras ir bendrąsias sveikatos priežiūros paslaugas teikiančios įstaigos. Jose dirba kvalifikuoti specialistai: psichologai – psichoterapeutai, seksologai, socialiniai darbuotojai ir psichiatrai. Emocinės paramos linijos ir paramos grupės taip pat yra be galo svarbus pagalbos šaltinis teik nukentėjusiems vaikams, tiek jų šeimos nariams.

Išvados

1. Vaikų patiriamas seksualinis smurtas šeimos aplinkoje apibrėžiamas, kaip bet kokia su seksualinio smurto forma susijusi veikla, kai pasinaudojama vaiko amžiui, priklausomybe ir

negebėjimu suprasti ar sutikti su suaugusiojo veiksmais. Šeimos aplinkoje seksualinis smurtas grindžiamas galios, kontrolės ir emocinės manipuliacijos mechanizmais, būtent dėl to vaikai tampa lengvai pažeidžiami. Vaiko priklausomybė nuo šeimos, ribotos jo galimybės ir emocinis jautrumas apriboja galimybes atpažinti patiriamą žalą, o savęs kaltinimas bei saugojama šeimos garbė dažnai lemia, kad seksualinis smurtas lieka nusišleptas.

2. Seksualinis smurtas neigiamai veikia tiek emocinę, tiek psichologinę nukentėjusių vaikų sveikatą. Jiems dažnai pasireiškia depresija, nerimas, kaltės jausmas, pasitikėjimo savimi ir aplinka sunkumai. Taip pat smurtas gali turėti ilgalaikį poveikį vaiko raidai ir gebėjimams kurti sveikus tarpusavio santykius ateityje. Vaikų patiriamas seksualinis smurtas paveikia ir visą šeimos sistemos dinamiką: tai gali pasireikšti tarpusavio konfliktais, nepasitikėjimu, gėdos jausmu, izoliacija bei socialiniu atsiskyrimu.

3. Norint suteikti efektyvią pagalbą vaikui, patyrusiam seksualinį smurtą, ir jo šeimai, būtinas koordinuotas specialistų ir organizacijų įsitraukimas. Psichologai, psichoterapeutai, seksologai, socialiniai darbuotojai ir kiti specialistai, galintys prisidėti prie vaiko trauminių pasekmių mažinimo, užtikina tiek emocinę, tiek praktikinę pagalbą, koordinuodami intervencijos veiksmus, kad vaikas jaustųsi saugus ir kad jam ir jo šeimai būtų suteikta visa reikiama pagalba. Sisteminga pagalba ir profesionali intervencija padeda sumažinti ilgalaikes pasekmes ir stiprina šeimos gebėjimą įveikti patirtą traumą. Tai akcentuoja pagalbos ir intervencijos svarbą teikiant paramą nukentėjusiam vaikui ir jo šeimai.

Literatūra

- Adutavičiūtė, M. (2021). *Vaikų apsauga nuo smurto Lietuvoje: Situacijos apžvalga. Įgalinti vaikai ir šeimos: Smurto prevencijos ir intervencijų modelis*. Vilnius. <https://cdnc.heyzone.com/files/uploaded/v2/5a76300e4c3813bb2c360218729fbfccf9d70d9e.pdf>
- Aginskaitė, S., & Juodkaitė, D. (2024). *Šešėlinė ataskaita apie žmonių su negalia teisių įgyvendinimą Lietuvoje: Lietuvos negalios organizacijų forumo pozicija dėl Jungtinių Tautų žmonių su negalia teisių konvencijos įgyvendinimo Lietuvoje*. Šešėlinė ataskaita apie žmonių su negalia teisių įgyvendinimą Lietuvoje
- Andresen, S. (2021). Sexual violence against children and transitional justice: Bearing witness and preserving testimony about injustice in childhood. *International Journal on Child Maltreatment*, 4, p. 193–207. <https://doi.org/10.1007/s42448-021-00075-9>
- Andresen, S. (2023). Testimonies about child sexual abuse in the family: Challenges of addressing the private sphere. *Child Abuse & Neglect*. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2023.106352>
- Allnock, D., Beckett, H., Soares, C., Warrington, C., Hagell, A., & Starbuck, L. (2022). *Learning from the experts: Understanding the mental health and emotional wellbeing needs of those who experience sexual abuse during adolescence*. Luton: University of Bedfordshire. https://www.beds.ac.uk/media/3qjmxdlq/uob_sylrc_learningfromexpertsreport_full-report.pdf
- Cagney, J., Spencer, C., Herbert, L. F. M., Khalil, M., O'Connell, E., Mullany, E., Bustreo, F., Chandan, J. S., Metheny, N., Knaul, F., & Gakidou, E. (2025). Prevalence of sexual violence against children and age at first exposure: A global analysis by location, age, and sex (1990–2023). *The Lancet*, 405, p. 1817–1836. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(25\)00311-3](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(25)00311-3)

- Collovà, C., & Lüker, N. (2024). *Combating child sexual abuse: BRIEFING Pre-legislative synthesis*. EPRS | European Parliamentary Research Service. Linking the Levels Unit PE 757.611. [https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/BRIE/2024/757611/EPRS_BRI\(2024\)757611_EN.pdf](https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/BRIE/2024/757611/EPRS_BRI(2024)757611_EN.pdf)
- Eisikovits, Z., Tener, D., & Lev-Wiesel, R. (2017). Adult women survivors of intrafamilial child sexual abuse and their current relationship with the abuser. *American Journal of Orthopsychiatry*, 87(3), p. 216–225. <https://doi.org/10.1037/ort0000185>
- Jay, A., Evans, M., Frank, I., & Sharpling, D. (2022). *The report of the Independent Inquiry into Child Sexual Abuse*. London: Independent Inquiry into Child Sexual Abuse. <https://assets.publishing.service.gov.uk/media/634febd6d3bf7f618eda953d/the-report-independent-inquiry-into-child-sexual-abuse-october-2022.pdf>
- Finkelhor, D., Turner, H., & Colburn, D. (2022). Prevalence of online sexual offenses against children in the US. *JAMA Network Open*. <https://doi.org/10.1001/jamanetworkopen.2022.34471>
- Fisher, C., Goldsmith, A., Hurcombe, R., & Soares, C. (2017). *The impacts of child sexual abuse: A rapid evidence assessment*. Independent Inquiry into Child Sexual Abuse. <https://webarchive.nationalarchives.gov.uk/ukgwa/20221215051529/https://www.iicsa.org.uk/key-documents/1533/view/iicsa-impacts-child-sexual-abuse-rapid-evidence-assessment-summary-english.pdf>
- Glinski, A. (2021). *Signs and indicators: A template for identifying and recording concerns of child sexual abuse*. Barking: Centre of Expertise on Child Sexual Abuse. <https://doi.org/10.47117/KUFV5039>
- Gerke, J., Rassenhofer, M., Witt, A., Sachser, C., & Fegert, J. (2024). Female perpetrated child sexual abuse: A vignette study investigating professionals' gender-related perception bias and the influence of an e-learning course. *International Journal on Child Maltreatment*, 7, (p. 327–349). <https://doi.org/10.1007/s42448-024-00193-0>
- Gerke, J., Lipke, K., Fegert, J., & Rassenhofer, M. (2021). Mothers as perpetrators and bystanders of child sexual abuse. *Child Abuse & Neglect*, 117, 105068. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2021.105068>
1. Gray, V. F. (2023). *Key messages from research on the impacts of child sexual abuse*. Centre of Expertise on Child Sexual Abuse. <https://www.csacentre.org.uk/app/uploads/2023/03/Key-messages-from-research-Impacts-of-child-sexual-abuse.pdf>
- Hackett, S. (2014). *Children and young people with harmful sexual behaviours: Research in practice – research review*. https://tce.researchinpractice.org.uk/wp-content/uploads/2020/05/children_and_young_people_with_harmful_sexual_behaviours_research_review_2014.pdf
- Horvath, M., Davidson, J., Grove-Hills, J., Gekoski, A., & Choak, C. (2014). *“It’s a lonely journey”: A rapid evidence assessment on intrafamilial child sexual abuse*. London: Office of the Children’s Commissioner. https://www.researchgate.net/publication/263895608_It's_a_lonely_journey_A_rapid_evidence_assessment_on_intrafamilial_child_sexual_abuse
- International Classification of Violence against Children. (2023). *International Classification of Violence against Children (ICVAC)*. UNICEF: For Every Child. International Classification of Violence against Children (ICVAC) | United Nations iLibrary
- Jaunimo psichikos sveikatos stiprinimas Lietuvoje: Tyrimo ataskaita. (2020). [lijot-tyrimas-jaunimo-psichikos-sveikatos-stiprinimas-2020.pdf](https://www.lm.lt/medijai/psichikos-sveikatos-stiprinimas-tyrimas-2020)
- Karsna, K., & Kelly, L. (2021). *The scale and nature of child sexual abuse: Review of evidence*. <https://www.csacentre.org.uk/app/uploads/2023/09/Scale-and-nature-review-of-evidence-2021.pdf>
- Katz, C., Tener, D., & Hindi, I. (2021). “We took turns”: How do child victims of intrafamilial child sexual abuse perceive and experience their siblings? *Children and Youth Services Review*, 130, 106227. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2021.106227>

- Katz, C., & Field, N. (2022). Unspoken child–perpetrator dynamic in the context of intrafamilial child sexual abuse. *Journal of Interpersonal Violence*, 37(5–6), p. 3585–3604. <https://doi.org/10.1177/0886260520943723>
- McDonald, C., & Martinez, K. (2017). Victims’ retrospective explanations of sibling sexual violence. *Journal of Child Sexual Abuse*, 26(7), p. 874–888. <https://doi.org/10.1080/10538712.2017.1354953>
- Lietuvos Respublikos vaiko teisių apsaugos pagrindų įstatymas (1996 m. kovo 14 d., Nr. I-1234). Suvestinė redakcija nuo 2023-07-01 iki 2023-12-31. Vilnius: Lietuvos Respublikos Seimas. <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/TAIS.26397/asr>
- Ligiero, D., Hart, C., Fulu, E., Thomas, A., & Radford, L. (2019). *What works to prevent sexual violence against children: Evidence review*. <https://cdn.togetherforgirls.org/assets/files/What-Works-to-Prevent-Sexual-Violence-Against-Children-Evidence-Review.pdf>
- Oficialios statistikos portalas. (2024). *Statistinių rodiklių analizė: Pranešimai apie smurtą prieš vaikus*. <https://osp.stat.gov.lt/statistiniu-rodikliu-analize?indicator=S3R0107#/>
- Radford, L., Corral, S., Bradley, C., Fisher, H., Bassett, C., Howat, N., & Collishaw, S. (2011). *Child abuse and neglect in the UK today*. London: NSPCC. <https://learning.nspcc.org.uk/media/1042/child-abuse-neglect-uk-today-research-report.pdf>
- Radford, L., Allnock, D., & Hynes, P. (2015). *Preventing and responding to child sexual abuse and exploitation: Evidence review*. New York, NY: UNICEF. <https://www.unicef.org/media/84081/file/Preventing-Responding-to-Child-Sexual-Abuse-Exploitation-Evidence-Review.pdf>
- Salter, M. (2018). Child sexual abuse. In W. DeKeseredy, C. Rennison, & A. Hall-Sanchez (Eds.), *The Routledge international handbook of violence studies*. London: Routledge. https://www.researchgate.net/publication/324845530_Child_sexual_abuse_Routledge_International_Handbook_of_Violence_Studies
- Scott, S. (2023). *Key messages from research on intra-familial child sexual abuse*. Centre of Expertise on Child Sexual Abuse. <https://www.csacentre.org.uk/app/uploads/2023/09/Key-messages-from-research-on-intra-familial-child-sexual-abuse-2nd-edition.pdf>
- Statistika apie vaiko teisių apsaugą*. (2025). Lietuvos Respublikos socialinės apsaugos ir darbo ministerija. <https://socmin.lrv.lt/lt/veiklos-sritys/seima-ir-vaikai/vaiko-teisiu-apsauga/statistika-apie-vaiko-teisiu-apsauga/>
- Smurto prevencija: Informacija specialistams, dirbantiems smurto artimoje aplinkoje prevencijos srityje*. (2018). Valstybinis psichikos sveikatos centras. https://www.hi.lt/uploads/Psichikos%20sveikatos%20centras/Leidiny_smurto_prevencija.pdf
- Trickett, P. K., Noll, J. G., & Putnam, W. F. (2013). The impact of sexual abuse on female development: Lessons from a multigenerational, longitudinal research study. *Development and Psychopathology*, 23(2), p. 453–476. <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC3693773/>
- Warrington, C., Beckett, H., Ackerley, E., Walker, M., & Allnock, D. (2017). *Making noise: Children’s voices for positive change after sexual abuse – Children’s experiences of help-seeking and support after sexual abuse in the family environment*. https://assets.childrenscommissioner.gov.uk/wpuploads/2017/06/UniBed_MakingNoise-20_4_17-1.pdf

LITUANISTINIO ŠVIETIMO MOKYTOJŲ IR TĖVŲ BENDRADARBIAVIMO YPATUMAI REMIANTIS TĖVŲ PATIRTIMI

Vita Šerpytytė

Klaipėdos universitetas

Anotacija

Lituanistinio švietimo mokytojo veiklos aktualumas išryškėja globalizacijos ir emigracijos kontekste. Vis daugiau lietuvių gyvena kitakalbėje aplinkoje, o tautinio tapatumo išsaugojimas – tampa iššūkiu. Ši problema yra aktuali tiek lituanistinio švietimo mokytojams, tiek tėvams, kurie siekia, kad jų vaikai išlaikytų ryšį su lietuvių kalba, kultūra ir tradicijomis. Šis straipsnis yra orientuotas į individualias tėvų patirtis, kurie gyvena užsienyje ir leidžia savo vaikus į lituanistines švietimo įstaigas. Straipsnyje pateikiami kokybinio tyrimo – interviu duomenys apie lituanistinio švietimo mokytojų ir tėvų bendradarbiavimo ypatumus.

PAGRINDINIAI ŽODŽIAI: lituanistinis švietimas, bendradarbiavimas, ypatumai.

Išvadas

Temos aktualumas. Atkūrus Lietuvos nepriklausomybę, dėl įvairių politinių, socialinių ir kultūrinių priežasčių smarkiai išaugo tarptautinės migracijos mąstai. Lietuvos Respublikos užsienio reikalų ministerijos ir migracijos departamento paskutiniaisiais 2023 m. duomenimis, apie 461 tūkst. lietuvių gyvena užsienyje, didelė dalis iš jų – vaikai iki 18 m. amžiaus. Besitęsianti lietuvių emigracija kelia tautinės kultūros, lietuviškumo išlikimo klausimus (*Europos migracijos tinklas*, 2024). Lituanistinio švietimo (toliau – LŠ) užsienyje globėja, pirmoji šalies ponia D. Nausėdienė (2022), akcentuodama nepakankamą užsienio lietuvių įsitraukimą į LŠ veiklą teigia, kad LŠ yra būtinas kaip tautinės tapatybės išsaugojimo ir šalies valstybingumo stiprinimo veiksnys. Tik puoselėjant gimtąją kalbą galima suvokti ir išsaugoti savo identitetą, tapatybę. Lietuvos pažangos strategijoje „Lietuva 2030“ (2012) numatytoje vizijoje yra iškeliamas „Globalios Lietuvos“ idėja, kuri akcentuoja viso pasaulio lietuvių sutelkimą ir ryšio su Lietuva stiprinimą kaip tautinio tapatumo išsaugojimo pagrindą. „Lietuva 2050“ rezoliucijoje yra siekiama esminių pokyčių atsižvelgiant į silpnėjantį tautinės tapatybės puoselėjimą ir nepakankamą užsienio lietuvių bei jų vaikų dalyvavimą bendruomeniniame gyvenime (*Rezoliucija dėl tautinės tapatybės išsaugojimo ir etninės kultūros puoselėjimo*, 2022). UNESCO kultūrų įvairovės deklaracijoje (2003) pažymima, jog kalba yra nematerialus kultūros paveldas, kurio pagarba ir vertinimas turi būti užtikrintas vietiniu, nacionaliniu ir tarptautiniu lygmeniu, todėl švietimas turi ugdyti vaiko tapatybę, kultūrą, kalbą ir vertybes (*UN Convention on the Rights of the Child*, 1989). Tėvai, kaip

vieni pagrindinių vaiko ugdymo yra neatsiejami nuo vaiko tautinės tapatybės formavimo, todėl LŠ kontekste, ypatingai svarbus tampa tėvų ir LŠ pedagogų bendradarbiavimas.

Tyrimo problema: kokie yra lituanistinio švietimo mokytojo ir tėvų bendradarbiavimo ypatumai?

Temos iširtumas. Moksliniuose darbuose bendradarbiavimas tarp LŠ mokytojų ir tėvų nėra plačiai analizuojamas. J. Bagdonaitė (2020), A. Dičienė ir V. Bartuševičienė (2022) reemigracijos Lietuvoje aspektu atskleidė, jog siekiant sėkmingos vaikų integracijos bendradarbiavimas su tėvais yra itin svarbus, tačiau vis dar nesėkmingas. A. Savicka (2025) tyrė etninės kultūros puoselėjimą užsienio lietuvių bendruomenėse ir bendradarbiavimą tarp Lietuvos ir užsienio institucijų. K. Jakaitė – Bulbukienė (2015) kiekybiniu tyrimu atskleidė, jog apie 61 proc. užsienio lietuvių, lietuvių kalbos išmokimą ir su tuo sietiną tautinės tapatybės išsaugojimą sieja su formalium mokymu, t. y. lituanistinės mokyklos veikla, lietuvių kalbos kursais. Labai panašiai savo tyrimą apibendrinė ir A. Blažienė (2016), kuri teigia, kad gimtoji kalba gali vystytis sėkmingai lygiagrečiai dominuojančiosios kalbos esant pakankamai kalbinei stimuliacijai ir papildomam lituanistiniam ugdymui. Autorės S. Gribauskiene (2024) tyrime išryškėjo taip pat svarbus lituanistinės mokyklos vaidmuo: tokia mokykla ne tik prisideda prie lietuvių kalbos išsaugojimo, bet ir padeda vytyti socialinius ryšius tarp pačių lietuvių. D. Jakavonytė-Staškuvienė ir J. Ardzijauskienė (2025), analizuodamos LŠ mokyklų vaidmenį kalbos išsaugojime atskleidė, jog šių mokyklų sklandžiam veikimui yra būtinas bendradarbiavimas tarp tėvų ir pedagoginio personalo. Autorės Afreen ir J. Abraham. (2024) pateikė panašią išvadą - tėvų vaidmuo ir bendradarbiavimas su pedagogu yra kertinis veiksnys, skatinantis vaiko kultūrinį sąmoningumą. M. Alshihry (2024) teigimu, bendruomeninis palaikymas, suteikdamas papildomų priemonių ir išteklių kalbos ugdymui, padeda tėvams išsaugoti vaiko tautinę, kultūrinę kilmę, o vaiko tautinės tapatybės puoselėjimo pradžia šeimoje tampa svarbiu pagrindu planuojant šeimos ir mokyklos bendradarbiavimą (Gu, Chiu, Li, 2022).

Tyrimo objektas: lituanistinio švietimo mokytojų ir tėvų bendradarbiavimo ypatumai.

Tyrimo tikslas: atskleisti lituanistinio švietimo mokytojų ir tėvų bendradarbiavimo ypatumus.

Tyrimo uždaviniai:

1. Atskleisti tėvų ir lituanistinio švietimo mokytojų bendradarbiavimo įtaką vaiko tautinės tapatybės išsaugojimui.
2. Išanalizuoti tėvų nuomonę apie mokytojų taikomus tėvų įtraukties į tautinės tapatybės išsaugojimo procesą skatinimo būdus.

Tyrimo metodai: mokslinės literatūros ir dokumentų analizė, pusiau struktūruotas interviu, kokybinė turinio (content) analizė.

Tyrimo metodai ir organizavimas. Siekiant atskleisti tėvų patirtį apie LŠ mokytojo ir tėvų bendradarbiavimo ypatumus, pasirinkta kokybinio tyrimo strategija. A. Moser ir I. Korstjens (2018) nurodo, jog kokybinis tyrimas yra pasitelkiamas kaip tiriamojo dalyvio patirties, suvokimų, minčių ir jausmų apie tam tikrą tiriamą reiškinį paaiškinimo įrankis. Pasirinktas kokybinio tyrimo metodas – pusiau struktūruotas interviu. Tyrime taikyta kriterinė atranka – užsienyje gyvenantys ir savo vaikus į LŠ įstaigą vedantys tėvai. Tyrime dalyvavo 5 informantai iš JAV (3), Graikijos (1) ir Ispanijos (1). Informantų duomenys koduojami *T1, T2, T3, T4, T5*.

Pirmuoju tyrimo klausimu tėvams buvo siekta sužinoti tėvų nuomonę apie *LŠ mokytojų ir tėvų bendradarbiavimo svarbos įtaką vaiko tautinės tapatybės išsaugojimui*. Apibendrinto interviu duomenų subkategorijos pateikiamos 1 pav.

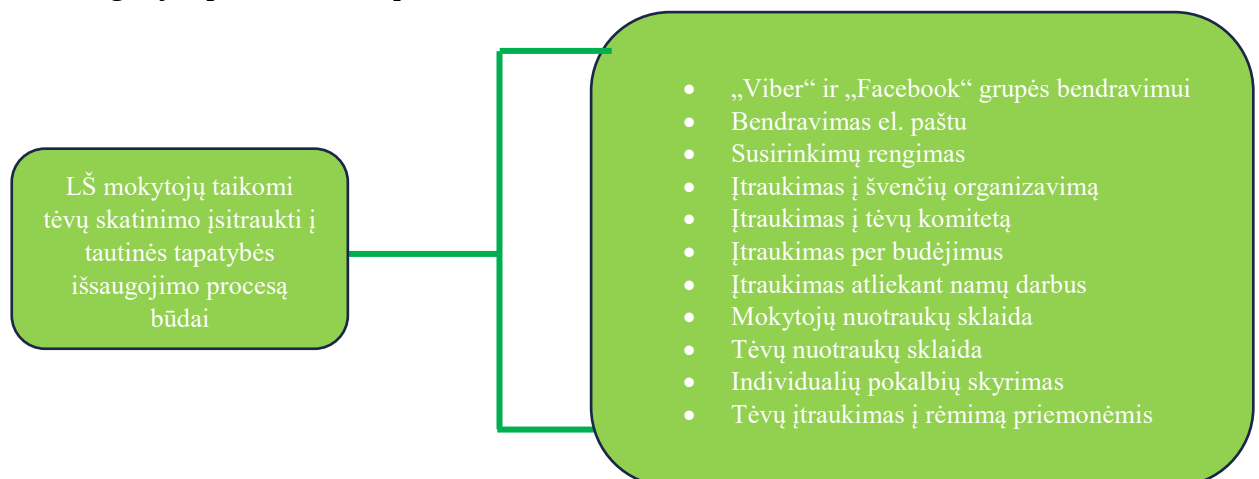


1 pav. Tėvų ir pedagogų bendradarbiavimo įtaka vaiko tautinės tapatybės išsaugojimui

Kaip nurodo tėvai, „*Kartu ieškojom sprendimų <...> dėl ko užstringama, dėl ko sunkiau sekasi.*“ (*T1*), „*Bendradarbiaujant su mokytoju galima priimti bendrus sprendimus dėl vaiko gerovės.*“ (*T4*), „*<...> kartu nuspręsti, ką daryti.*“ (*T5*)“, todėl galima teigti, jog abiejų pusių bendras sprendimų ieškojimas padeda kartu spręsti kylančias problemas, kurios galimai kyla dėl vaiko tautinės tapatybės ugdymo. Surinkti duomenys atskleidžia, jog tėvai bendradarbiavimą laiko ir svarbiu, efektyvumą užtikrinančiu veiksniu bendro tikslo siekime: „*<...> bendradarbiavimas padeda siekti bendro tikslo.*“ (*T2*), „*Yra siekiama bendro tikslo <...>.*“ (*T4*). Tėvai, nurodydami bendradarbiavimo įtakos svarbą vaiko tautinės tapatybės išsaugojimui atskleidžia, jog „*bendradarbiaujant gerėja vaiko mokymosi rezultatai.*“ (*T1*), „*gerėja mokymosi rezultatai.*“ (*T4*), šiuos tėvų duomenis patvirtina ir S. Frye (2022) tyrimas, kuris atskleidžia, jog tėvų bendradarbiavimas yra faktorius gerinantis vaiko mokymosi rezultatus, todėl galima teigti, jog tai prisideda prie tautinės tapatybės išsaugojimo. Kaip tėvai nurodo, bendradarbiavimas taip pat sudaro galimybę pasitarti dėl vaiko ugdymo: „*Susiskambinam po pamokos aptarti ką reikėtų gerinti <...>.*“ (*T1*), „*Su mokytoja galima pasitarti ir pasako, ar reikia kažkur pasispausti vaikui.*“ (*T5*). Galima teigti, jog mokytojai iš dalies yra ir LŠ „konsultantai“, kurie derindami savo

ir tėvų nuomonę, padeda jiems apsispręsti dėl vaiko tautinės tapatybės ugdymo. Apsikeitimas informacija, kaip atskleidžiama tyrime, taip pat nemažiau svarbus veiksnys prisidedantis prie tautinės tapatybės išsaugojimo: *<...> kai ateinama vaiko paimti su mokytoju galima pasikalbėti, gauti <...> suteikti mokytojui kažkokios informacijos.*“ (T3), *„<...> bendradarbiavimas padeda apsikeisti informacija apie vaiką <...>.“* (T1). Šie duomenys atskleidžia, jog bendradarbiavimas vyksta abipusiai, kas padeda geriau suprasti ir įvertinti situaciją tiek iš mokytojo, tiek iš tėvų perspektyvos. Kita tėvų ir pedagogų bendradarbiavimo įtaka tautinės tapatybės išsaugojimui yra atskleidžiama per tėvų finansinę paramą: *„<...> mokykla niekada neišgyventų be tėvų pagalbos <...> paremiame.“* (T2), *„<...> bendradarbiaujant tėvai prisideda galų gale finansiškai, nes viskas kainuoja.“* (T3). Galima teigti, jog tėvų bendradarbiavimas remtas finansine parama, daro didelę įtaką vaiko tautinės tapatybės išsaugojimui: tai padeda mokytojams tiek išlaikyti mokyklą, tiek organizuoti priemones, vadinasi, užtikrinamas lituanistinės mokyklos tęstinumas. Tėvų akcentuojamas pagalbos teikimas susijęs su fizine tėvų pagalba mokykloje: *„atšviesti popierius, nuvesti mažesnę vaiką į tualetą.“* (T2). Tokia tėvų pagalba veiklų metu užtikrina visą mokytojo dėmesį tik tautinės tapatybės ugdymo procesui, mokytojui nereikia jaudintis dėl pašalinės veiklos. Mokytojo pasiūlymai tėvams *„<...> mokytoja pasiūlydavo ką papildomai padaryti <...> tautinei tapatybei stiprinti.“* (T1) ir tėvų pasiūlymai mokytojams *„Tėvai gali išsakyti savo norus, pasiūlymus <...>.“* (T3) leidžia spręsti, jog abipusis bendradarbiavimas yra reikalingas ir pripažįstamas svarbiu siekiant išsaugoti vaiko tautinę tapatybę.

Antruoju tyrimo klausimu buvo siekta išsiaiškinti tėvų nuomonę apie tai, *kaip mokytojai tėvus skatina įsitraukti į tautinės tapatybės išsaugojimo procesą.* Apibendrinto interviu duomenų subkategorijos pateikiamos 2 pav.



2 pav. LŠ mokytojų taikomi tėvų skatinimo įsitraukti į tautinės tapatybės išsaugojimo procesą būdai

Kaip atskleidžia tėvai, LŠ mokytojai organizuoja įvairius įtraukties skatinimo būdus, kaip pavyzdžiui, pokalbių programėles: *„Konkrečiai bendraujame per „Viber“ grupę <...>.“* (T1),

„Tėvai yra „Facebook“ grupėje, kur nuolat vyksta ryšio palaikymas su mokytoja <...>.“ (T4). Informantai nurodo ir kitas įsitraukimo skatinimo priemones: „...bendraujame emailu [el. paštu] <...>.“ (T1), „<...> gauname laiškus į el. paštus, kas bus, ką jie darys <...>.“ (T4). Bendravimas naudojant interneto išteklius, yra naudojamas efektyvesniam bendravimui tarp tėvų ir mokytojų (Escueta, Quan ir kt., 2017), tai suteikia galimybę tėvams greičiausiai, naudojant mažiausiai išteklių pasiekti mokytojus. Įtraukimas į susirinkimus, kaip klasikinė bendradarbiavimo forma ir įtraukimas taip pat akcentuojamas „Per tėvų susirinkimus dažniausiai įtraukia <...>.“ (T1), „Yra numatyti tėvų susirinkimai <...> du kartus per metus.“ (T2). Taip pat tėvai nurodo, jog jie į tautinės tapatybės išsaugojimo procesą yra įtraukiami per švenčių organizavimą: „<...> jeigu yra kokia šventė tai labai įtraukia <...> Bendra įtrauktis tai daugiau per švenčių organizavimą <...>.“ (T4), „Šventei reikia padėti pasiruošti <...> mokytojos ruošiasi ir prašo tėvų pagalbos padėti viską suorganizuoti.“ (T5). Tėvai atskleidžia, jog patys mokytojai rodo prasmingą iniciatyvą įtraukti tėvus į šventės pasiruošimą, kas yra tautiškumo išlaikymo, lietuviškumo skatinimo veiksnys (Barkauskaitė, 2018). Kitas tėvų nurodomas skatinimo įsitraukti būdas yra organizuojami tėvų komitetai: „Įtraukia <...> priklausau tėvų komitetui.“ (T2), „Mokslų metų pradžioje įtraukia į tėvų komitetą <...>.“ (T5), kurie atskleidžia, jog tėvus į mokyklos gyvenimą yra siekiama įtraukti organizaciniu lygmeniu. Dar viena organizacinės įtraukties apraiška yra įtraukimas į budėjimus mokykloje: „<...> už kiekvieną vaiką, tėvai turi atlikti budėjimą.“ (T2), „Įtraukia <...> reikia po du kartus budėti mokykloje.“ (T5). Taip pat 2 pav. matyti, jog tėvai jaučiasi įtraukiami į namų darbų atlikimą, todėl galima teigti, jog mokytojai skatina tėvus būti pagrindiniais ugdytojais už liuanistinės mokyklos ribų „Ir namų darbus skiria <...> namų darbai kurie kartais reikalauja ir mamos ir tėčio įsitraukimo <...>.“ (T1), „Namų darbai skiriami <...> su vaiku aptarti kokią temą <...>“ (T5). Tėvų akcentuojama mokytojų nuotraukų sklaida veikia kaip tėvų įtraukimo emocinis tiltas: „<...> mokytoja įkelia vaikų nuotraukas <...> jaučiuosi įtraukta.“ (T3), „Gauname vaikų nuotraukas, todėl visada žinome, kas vyksta <...>.“ (T4), todėl tėvai visada žino, ką daro jų vaikai. Tokiu pačiu principu ir tėvai yra įtraukiami į nuotraukų sklaidą: „Mokytojos paprašo konkrečiai atsiųsti nuotraukų, kaip ten kokias Velykas švenčiame <...>.“ (T1). Individualūs pokalbiai, kaip tėvų įsitraukimo būdas, padeda kiekvienam tėvui asmeniškai sužinoti vaiko pasiekimus: „Skiria individualius pokalbius apie vaiką kas ketvirtis <...>.“ (T2), o įtraukimas į rėmimą priemonėmis rodo, jog tėvų parama yra labai reikalinga prie geresnės mokymo kokybės užtikrinimo, sąlygų tautinei tapatybei puoselėti, sudarymo: „Prašo paremti priemonėmis, ypatingai pradžioje, paremti kokiom šlapiom servetėlėm, piešukais, popieriumi, nes jos viską perka iš savo pinigų.“ (T2). Tyrimai rodo, jog kuo didesnis skirtingų galimybių įsitraukti į ugdymo procesą pasirinkimas, tuo yra aktyvesnis tėvų ir mokytojų bendradarbiavimas (Frye, 2022).

Išvados

1. Lituanistinio švietimo mokytojų ir tėvų bendradarbiavimas turi reikšmingą įtaką vaiko tautinės tapatybės išsaugojimui. Bendradarbiavimas tarp tėvų ir pedagogų padeda siekti bendrų tikslų ir ieškoti bendrų sprendimų, o tai prisideda prie geresnių vaiko mokymosi rezultatų, kas yra itin svarbu ugdant vaiko tautinę tapatybę ne Lietuvoje. Bendradarbiavimu grįsta tėvų ir mokytojų sąveika taip pat sudaro galimybę pasitarti ir pasikonsultuoti dėl vaiko ugdymo, gauti ir apsiukeisti naudinga informacija apie vaiką, sudarant palankias sąlygas tautinės tapatybės ugdymui už mokyklos ribų. Tiek finansinė parama, tiek fizinė tėvų pagalba pamokų metu tampa savotiška bendradarbiavimo forma, kuri prisideda prie lituanistinės mokyklos tęstinumo, stabilumo ir tautinės tapatybės ugdymo kokybės užtikrinimo. Mokytojų ir tėvų abipusis geranoriškas keitimasis pasiūlymais padeda tiek tėvams, tiek mokytojams mokytis vieniems iš kitų ir suprasti, koks yra svarbus bendradarbiavimas siekiant išsaugoti vaiko tautinę tapatybę kitakalbėje aplinkoje.

2. Išanalizavus tėvų nuomonę apie lituanistinio švietimo mokytojų taikomus tėvų įtraukties į tautinės tapatybės išsaugojimo skatinimo būdus paaiškėjo, jog įtraukimo būdai apima skaitmenines priemones – programėlių „Viber“, „Facebook“, el. paštų grupių naudojimą nuolatiniam, greitam ir efektyviam ryšio palaikymui. Tėvai į tautinės tapatybės puoselėjimą yra skatinami įsitraukti ir per klasikinės bendradarbiavimo formas – tėvų susirinkimus ir individualius pokalbius, kurie skirti aptarti tiek bendrus tikslus dėl tautinės tapatybės ugdymo, tiek individualią vaiko pažangą. Siekiant tėvus įtraukti organizaciniu lygmeniu, yra formuojami tėvų komitetai, tėvai padeda organizuoti įvairias šventes lituanistinėje mokykloje, atlieka budėjimus klasėse teikdami pagalbą mokytojui, prisideda priemonėmis ugdymui. Lituanistinio švietimo mokytojai kryptingai skatina tėvus įsitraukti į tautinės tapatybės puoselėjimą ir už mokyklos ribų – skatina kartu su vaikais atlikti namų darbus, pasidalinti įvairių švenčių nuotraukomis kartu su mokyklos bendruomene, tokį pat grįžtamąjį ryšį suteikdami ir patys.

Literatūra

- Afreen S., Abraham J. (2024). Parent's Communication and Teacher's Role in Developing National Identity in Early Childhood. *Jamia journal OF EDUCATION*. A Peer Reviewed Refereed International Biannual Publication. 11 (1), p. 1-14. Prieiga per internetą: https://jmi.ac.in/upload/menuupload/jamiajournalofeducation_vol11_no1_2024october.pdf
- Alshihry M. (2024). Heritage Language Maintenance Among Immigrant Youth: Factors Influencing Proficiency and Identity. *Journal of Language Teaching and Research*. Prieiga per internetą: (PDF) Heritage Language Maintenance Among Immigrant Youth: Factors Influencing Proficiency and Identity
- Bagdonaitė J. (2020). Reemigracija Lietuvoje XXI a.: švietimo sistemos parengtis priimti grįžtančių šeimų vaikus. *Scientific research in education*. Vilniaus universitetas. Prieiga per internetą: <https://www.zurnalai.vu.lt/open-series/lt/article/view/22575/21809>

- Barkauskaitė G. (2018). Tradicinių švenčių tęstinumas ir kaita lietuvių bendruomenėse užsienio šalyse. *Projektas „Etninės kultūros tęstinumo ir kaitos tyrimų 2016-2022 metų programa“*. Kaunas. Prieiga per internetą: https://ekgt.lt/media/dokumentai/veikla/Tyrimai/tyrimas_barkauskaite.pdf
- Blažienė A. (2016). Lietuvių vaikų leksikos ir gramatikos raida anglakalbėje aplinkoje. *Daktaro disertacija*. Kaunas. Vytauto Didžiojo universitetas. Prieiga per internetą: <https://gs.elaba.lt/object/elaba:19718200/19718200.pdf>
- Dičienė A., Bartuševičienė V. (2022). Iš emigracijos grįžusių vaikų mokymosi problemų analizė. *Problemos analizė*. Utenos kolegija. ISSN 2669-0330. Prieiga per internetą: https://www.utenos-kolegija.lt/upload/file_manager/Visuomenei/%C4%AE%C5%BEvalgos/2022-Nr1/5.%20A.%20Diciene,%20V.%20Bartuseviciene_IS%20EMIGRACIJOS%20GRIZUSIU%20VAIKU%20MOKYMOSI%20PROBLEMU%20ANALIZE.pdf
- Europos migracijos tinklas. (2024). Prieiga per internetą: <https://123.emn.lt/emigracija#chart1>
- Escueta M., Quan V., Nickow A., Oreopoulos P. (2017). Education Technology: An Evidence-Based Review. *National Bureau of Economic Research*. Prieiga per internetą: Education Technology: An Evidence-Based Review by Maya Escueta, Vincent Quan, Andre Nickow, Philip Oreopoulos :: SSRN
- Frye S. (2022). The Benefits of Teacher-Parents Collaboration Each Collaboration on Achievement in the Preschool Classroom. *Master's Theses and Capstone Projects*. Prieiga per internetą: The Benefits of Parent-Teacher Collaboration on Achievement in the Preschool Classroom
- Gribauskienė S. (2024). Migrantiškoji tapatybė: lietuviškumo raiška išeivijoje, kalbinė nuostata ir kalbų politika. Darnioji daugiakalbystė. *Straipsnis*. 25 p. 1-34. Vytauto Didžiojo universitetas. Kaunas. Prieiga per internetą: <https://www.lituanistika.lt/content/113404>
- Gu M. M., Chiu M. M., Li J. Z. (2023). Adult Ethnic Minorities Mainstream Language Proficiency Cultural Knowledge, Cultural Identification, and Language Use attitudes. *Language, Culture and Curriculum. Article*. 36 (4), p. 385–405. Prieiga per internetą: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/07908318.2023.2210287>
- Jakaitė – Bulbukienė K. (2015). Lietuvių emigrantų šeima: kalba ir tapatybė. *Daktaro disertacija*. Vilniaus universitetas. Prieiga per internetą: <https://epublications.vu.lt/object/elaba:11603159>
- Jakavonytė-Staškuvienė D., Ardzijauskienė J. (2025). The Role of Lithuanian Heritage Language School in Cultural Identity and Language Learning: Perceptions of Parents and Teachers. *Social Sciences*, 14 (1), 51 . Prieiga per internetą: <https://doi.org/10.3390/socsci14010051>
- Lietuvos ateities vizija „Lietuva 2050“. (2023). Prieiga per internetą: <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/a8b03ef0a55511ee8172b53a675305ab?jfwid=1z7qrkybq>
- Moser A., Korstjens I. (2018). Practical Guidance to Qualitative Research. Part 3. Sampling, data, collection and analysis. *European Journal of General Practice*. Prieiga per internetą: Series: Practical guidance to qualitative research. Part 3: Sampling, data collection and analysis (tandfonline.com)
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2024). Engaging Parents and Guardians in Early Childhood Education and Care Centres. OECD Education Policy Perspectives. Nr. 110. Prieiga per internetą: https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2024/11/engaging-parents-and-guardians-in-early-childhood-education-and-care-centres_398b306a/d05dd1cf-en.pdf
- Rezoliucija dėl tautinės tapatybės išsaugojimo ir etninės kultūros puoselėjimo. (2022). Lietuvos Respublikos Seimo ir pasaulio lietuvių bendruomenės komisija. Vilnius. Prieiga per internetą: https://www.lrs.lt/sip/getFile3?p_fid=47230
- Savicka A. (2025). Etninės kultūros puoselėjimas užsienio lietuvių bendruomenėse ir lituanistinėse mokyklose. Tyrimo ataskaita. Lietuvos kultūros tyrimų institutas. Vilnius. Prieiga per internetą: https://www.ekgt.lt/media/dokumentai/veikla/Tyrimai/2025/Etnin%C4%97s%20kult%C5%ABros%20puosel%C4%97jimas_ATASKAITA.pdf
- Šerpytė V. (2025). Lituanistinio švietimo mokytojo veikla išsaugant tautinį tapatumą kitakalbėje aplinkoje. *Bakalauro baigiamasis darbas*. Klaipėdos universitetas. Klaipėda.

- The United Nations Conventions on The Rights of The Children* (1989). 29 straipsnis. Prieiga per internetą: <https://www.unicef.org/child-rights-convention/convention-text>
- UNESCO. (2001). *Universal Declaration on Cultural Diversity*. Prieiga per internetą: <https://www.unesco.org/en/legal-affairs/unesco-universal-declaration-cultural-diversity>
- UNESCO. (2003). *Nematerialaus kultūros paveldo apsaugos konvencija*. Lietuvos Respublikos Vyriausybės kanceliarija. Prieiga per internetą: <https://ich.unesco.org/doc/src/00009-LT-PDF.pdf>

5-6 METŲ VAIKŲ EMOCINIŲ GEBĖJIMŲ UGDYMAS ŠEIMOJE, TAIKANT MUZIKINIUS ŽAIDIMUS

Valerija Škodaitė

Klaipėdos universitetas

Anotacija

Emociniai gebėjimai yra svarbi vaiko asmenybės raidos dalis, apimanti gebėjimą atpažinti, suprasti, išreikšti ir reguliuoti emocijas. Šeimos aplinka atlieka itin svarbų vaidmenį formuojant šiuos gebėjimus, nes būtent joje vaikas mokosi jausmų raiškos ir savireguliacijos. Muzikiniai žaidimai tampa veiksminga priemone emociniam ugdymui – jie padeda vaikams pažinti ir išreikšti emocijas, lavina kūrybiškumą, empatiją bei socialinius įgūdžius. Žaidimuose derinamas garsas, judesys ir ritmas, todėl vaikai natūraliai mokosi bendradarbiauti, dalintis džiaugsmu ir išreikšti save. Tėvų aktyvus dalyvavimas muzikiniuose žaidimuose kuria saugią ir palaikančią aplinką, stiprina emocinį ryšį su vaiku bei skatina jo pasitikėjimą savimi. Tokia veikla padeda 5–6 metų vaikams ugdyti emocinį intelektą, savireguliaciją ir formuoja tvirtą pagrindą tolesniam socialiniam ir kūrybiniam vystymuisi.

PAGRINDINIAI ŽODŽIAI: 5-6 metų vaikai, emociniai gebėjimai, ugdymas šeimoje, muzikiniai žaidimai.

Išvadas

Temos aktualumas. Emocinių gebėjimų ugdymas ankstyvajame amžiuje yra itin svarbus, nes būtent šiame laikotarpyje formuojasi vaiko gebėjimas atpažinti, suprasti, išreikšti ir reguliuoti emocijas, o šių įgūdžių stoka gali lemti netinkamą elgesį, tarpusavio santykių sunkumus ir psichologinę įtampą (Žukauskienė, 2012; Malanchini ir kt., 2019). 5–6 metų vaikai emocijas dažnai išgyvena intensyviai ir spontaniškai, todėl jiems būtina saugi ir tinkama aplinka emocijų raiškai bei savireguliacijos mokymuisi. Šeima šiame procese atlieka esminį vaidmenį, nes artimas ryšys ir tėvų pavyzdys daro tiesioginę įtaką emocinei brandai. Vis daugiau tyrimų rodo, kad muzikiniai žaidimai – dainavimas, ritminiai pratimai, judesiai pagal muziką ir lopšinės – yra veiksminga priemonė ugdyti vaikų emocinius gebėjimus: jie padeda vaikams nusiraminti, išreikšti jausmus, suprasti kitų emocijas ir lavinti empatiją (Chung, 2022; Sanders, Morawska, 2018; Ambrazevičius, 2018). Muzika veikia kaip natūralus emocijų reguliatorius, o žaidybinė forma daro ugdymo procesą vaikams patrauklų ir suprantamą, todėl muzikinių žaidimų taikymas šeimoje tampa reikšmingu ir aktualiu būdu stiprinti vaikų emocinę gerovę ir pasirengimą tolesniam socialiniam bei mokymosi etapui.

Tyrimo problema: kokios yra 5-6 metų vaikų emocinių gebėjimų ugdymo(si) šeimoje galimybės, taikant muzikinius žaidimus?

Temos ištirtumas. Šią temą nagrinėjo tiek Lietuvos, tiek užsienio autoriai, pabrėždami emocinių gebėjimų ugdymo svarbą ir įvairias jo formas. Emocijų sampratą, jų raišką ir reguliavimą plačiai analizavo R. Žukauskienė (2012), J. Kerevičienė, L. Grikiėtis (2018), kurie apibrėžė emocijų sudėtingumą ir reikšmę vaiko raidai. Emocijų fiziologinius ir spontaniško atsiradimo aspektus tyrinėjo L. Stančikaitė, I. Lepeškaitė (2017), taip pat P. Winkielman (2010), pabrėžę, kad emocijos dažnai kyla nesąmoningai ir reikalauja specialių gebėjimų joms valdyti. Emocinio reguliavimo genetinius bei aplinkos veiksnius analizavo M. Malanchini ir kt. (2019), pažymėdami, kad nereguliuotos emocijos gali sukelti elgesio sunkumų. Muzikos įtaka emociniam ugdymui plačiai M. Y. F. Chung (2022), M. Sanders, A. Morawska (2018), V. LoBue ir kt. (2019) darbuose, kuriuose akcentuojama muzikos galia padėti vaikams atpažinti ir išreikšti jausmus, lavinti empatiją bei savireguliaciją. Muzikinių žaidimų struktūrą, formas ir naudą vaikų raidai tyrė D. Kryeziu (2021), Y. Liu (2023) bei S. Latvėnaitė-Kričienienė ir kt. (2021). Lietuvių autoriai, tokie kaip N. Grinevičienė (1999) ir R. Ambrazevičius (2018), analizavo lopšinių ir tradicinių žaidimų poveikį vaikų emociniam saugumui, dvasiniam pasauliui ir savireguliacijai. Šeimos vaidmenį emocinių gebėjimų ugdyme akcentavo ikimokyklinio ugdymo gairės (2023) bei R. Gruodytė-Račienė ir kt. (2021), pabrėžusios žaidimo svarbą šiame amžiuje. Šiuolaikiniai tyrimai, tokie kaip M. Hala (2025), išryškino muzikinių žaidimų pritaikomumą namų aplinkoje ir jų naudą vaikų emocinei gerovei.

Tyrimo objektas: 5-6 metų vaikų emocinių gebėjimų ugdymas šeimoje, taikant muzikinius žaidimus.

Tyrimo tikslas: atskleisti, 5-6 metų vaikų emocinių gebėjimų ugdymo(si) šeimoje galimybės, taikant muzikinius žaidimus.

Tyrimo uždaviniai:

1. Atskleisti emocinių gebėjimų sampratą, reikšmę ir jų klasifikaciją.
2. Išanalizuoti emocinių gebėjimų ugdymo(si) priemones šeimoje, taikant muzikinius žaidimus.
3. Atskleisti 5-6 metų vaikų emocinių gebėjimų ugdymo(si) šeimoje būdus, taikant muzikinius žaidimus.

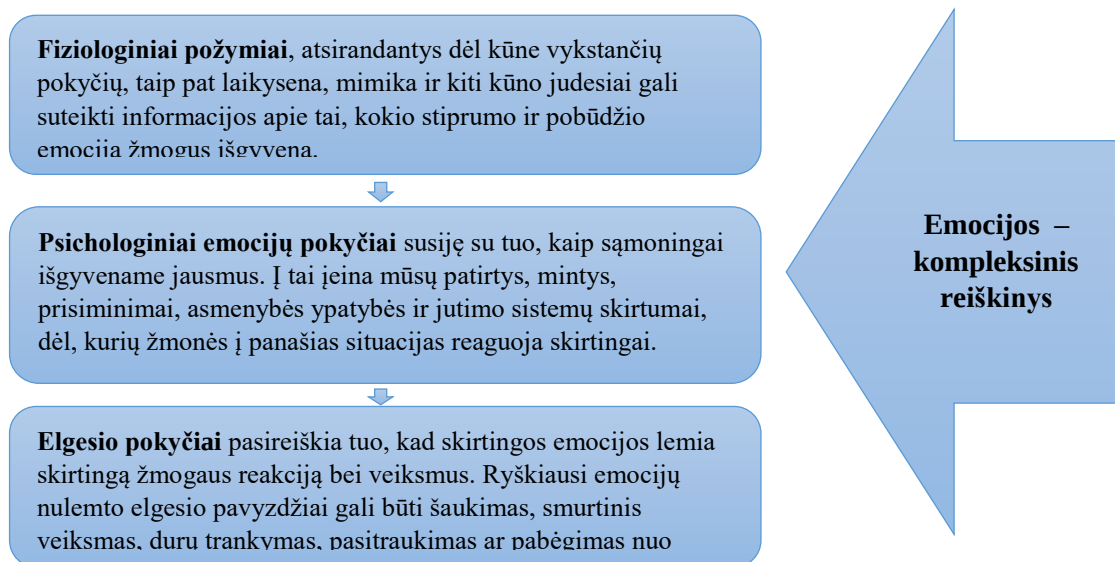
Tyrimo metodai: mokslinės literatūros ir dokumentų analizė

Teorinė dalis

1. Emocinių gebėjimų samprata, reikšmė ir jų klasifikacija.

Pasak R. Žukauskienės (2012), emocijų ugdymas – tai nuolatinis procesas, kuriuo siekiama išmokyti asmenį atpažinti, suprasti, tinkamai išreikšti ir reguliuoti savo bei kitų emocijas, taip

ugdant socialinius ir moralinius gebėjimus. Emocinis patyrimas yra subjektyvus santykio su išorine aplinka, socialiniu pasauliu ir pačiu savimi, kurį lemia konkrečios situacinės sąlygos (Bagdonas, Bliumas, 2019). J. Kerevičienė ir L. Grikielis (2018) teigia, kad emocijos lydi žmogų viso gyvenimo metu. Autorių nuomone, jos leidžia išreikšti vidinius išgyvenimus ir jausmus išoriniams stebėtojams. Mokslininkai pabrėžia, kad emocijos yra sudėtingas reiškiny, apimantis tris tarpusavyje susijusias sritis (1 pav.).

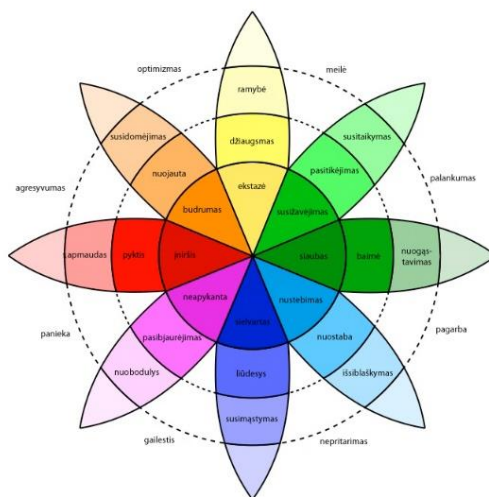


1 pav. Emocijos kompleksinis reiškiny (Kerevičienė, Grikielis, 2018)

Emocijos yra sunkiai valdomos ir dažniausiai kyla spontaniškai bei nesąmoningai, kaip reakcija į tam tikras situacijas, dažnai pasireiškianti įvairiais fiziologiniais pojūčiais (Stančikaitė, Lepeškaitė, 2017). Taip pat P. Winkielman teigė (2010), kad kai kurios emocijos kyla spontaniškai ir yra nesusijusios su sąmoningu pažinimu, t. y. emocijos pajuntamos anksčiau, negu spėjama pagalvoti (pvz., iš karto patinka koks žmogus arba daiktas, iš pradžių nežinant, kodėl jis patinka). Tačiau pasak M. Malanchini ir kt. (2019), žmonės vis dėl to gali daryti įtaką emocijų trukmei ir jos stiprumui. Jei šis gebėjimas nėra išlavintas, emocijos gali turėti neigiamų pasekmių. Pavyzdžiui, per stipriai reiškiamas pyktis gali sukelti pavojingą elgesį – žmogus ar vaikas, nemokantis suvaldyti emocijų, gali žaloti save ir kitus, mėtyti daiktus, muštis ar patirti intensyvių pykčio priepuolį. Panašiai ir stiprus džiaugsmas gali virsti netinkamu elgesiu, pavyzdžiui, pernelyg stipriu apkabinimu, sukeliančiu kitam diskomfortą. Šie pavyzdžiai parodo, kad be emocijų reguliavimo gebėjimų intensyvios emocijos gali pasireikšti nevaldomu elgesiu.

R. Plutchiko (1980) sukurtas emocijų ratas vaizdžiai parodo tarpusavio ryšius tarp įvairių žmogaus emocijų (2 pav.). Pasak autoriaus, egzistuoja aštuonios pagrindinės emocijos: budrumas, ekstazė, susižavėjimas, siaubas, nustebimas, sielvartas, neapykanta ir įniršis. Šios bazinės emocijos, susiliedamos tarpusavyje, gali sukurti naujas emocines būsenas. Ratą suskirstytas pagal

spalvas, kurios atspindi skirtingas emocijų grupes ir jų intensyvumą – kuo spalva šviesesnė, tuo emocija silpnesnė. Emocijų ratas paremtas kontrasto principu: priešingos emocijos (pvz., pasitikėjimas ir pasibjaurėjimas, liūdesys ir džiaugsmas, pyktis ir baimė) yra išdėstytos viena prieš kitą. Pagal R. Plutchiko teoriją, emocijos skirstomos į tris pagrindines kategorijas – teigiamas, neigiamas ir neutralias.



2 pav. R. Plutchik (1980) emocijų ratas

Galima teigti, jog emocijų ugdymas yra nuolatinis ir sudėtingas procesas, padedantis žmogui atpažinti, suprasti, išreikšti ir valdyti tiek savo, tiek kitų jausmus, taip stiprinant socialinius ir moralinius gebėjimus. Mokslininkai sutaria, kad emocijos kyla spontaniškai, dažnai pasireiškia fiziologinėmis reakcijomis ir gali būti jaučiamos dar prieš sąmoningai suprantant jų priežastį. Nors emocijos dažnai kyla automatiškai, žmonės gali išmokti daryti įtaką jų trukmei ir intensyvumui, o šių gebėjimų stoka gali lemti netinkamą ar pavojingą elgesį. R. Plutchiko emocijų ratas vizualiai parodo emocijų tarpusavio ryšius, jų intensyvumą bei priešingybes, atskleidžiamas, kad aštuonios pagrindinės emocijos susiliedamos formuoja naujas jausmines būsenas. Taigi emocijos yra tiek natūralios, tiek valdomos, o jų supratimas ir ugdymas yra būtinas kiekvieno žmogaus harmoningai raidai.

2. Muzikiniai žaidimai, kaip emocinių gebėjimų ugdymo(si) priemonė šeimoje

Terminai „žaidimas“ ir „muzika“ vartojami įvairiose pasaulio kalbose, o jų reikšmę formuoja tokie muzikos elementai kaip garsai ir judesys. Anot A. Maceinos, „muzikoje siaučia giliausia žmogaus prigimtis su savo chaosu, emocijomis ir pasaulėžiūra“ (Latvėnaitė-Kričienienė ir kt., 2021). Muzikinis žaidimas nėra vien tik tam tikrų veiksmų mokymasis – jis labiau skirtas emocijų raiškai, muzikinių kulminacijų pajautimui ir kūrybiškumo ugdymui (Chung, 2022). Muzika yra galingas emocijų išraiškos būdas. Muzikiniai žaidimai padeda vaikams atpažinti ir išreikšti savo emocijas, suprasti kitų žmonių jausmus ir ugdyti empatiją (LoBue ir kt. 2019). Taip pat pasak M. R. Sanders, A. Morawska. (2018), muzikiniai žaidimai skatina vaikus patirti

džiaugsmą, išmokti nusiraminti, bendradarbiauti ir įsijausti į kitų jausmus. Pasak M. Hala, (2025), muzikiniai žaidimai apima judėjimą, ritmą, garsą, kūrybą – tai padeda vaikams išreikšti emocijas, eksperimentuoti, bendrauti. Pasak D. Kryeziu (2021), muzikiniai žaidimai, gali būti įvairių formų: judesio ir šokio žaidimai, kur dalyviai atlieka kūno judesius pagal muzikos tempą; ritminiai žaidimai, kuriuose naudojami instrumentai ar paprasti daiktai muzikos ritmui atkartoti; atpažinimo žaidimai, kai reikia atskirti skirtingus garsus, melodijas ar instrumentus; kūrybiniai improvizacijos žaidimai, skatinantys kurti savo melodijas ar ritmus. Pasak, Y. Liu (2023), muzikiniai žaidimai padeda ne tik mokytis muzikos pagrindų, bet ir lavina bendrą klausos jautrumą, koncentraciją, bendradarbiavimo įgūdžius bei emocinius gebėjimus. Anot N. Grinevičienės, (1999), žaidinimai, dainelės, lopšinės, eilėraštukai ir kiti nesudėtingi grožinės literatūros kūrinėliai žadina vaikų teigiamas emocijas, formuoja dvasinį pasaulį, turtina jų patirtį, tobulina žaidimo veiksmus.

Apibendrinant galima teigti, kad muzikiniai žaidimai yra viena veiksmingiausių priemonių vaikų emociniam, socialiniam ir kūrybiniam ugdymui, nes muzika ir žaidimas natūraliai jungia pagrindinius vaikų vystymosi poreikius – judėjimą, emocinę raišką, patyrimą ir bendravimą. Mokslininkai pabrėžia, kad muzikiniai žaidimai padeda vaikams atpažinti ir išreikšti emocijas, ugdo empatiją, lavina klausą, ritmą, koncentraciją ir tarpusavio bendradarbiavimą, o judesio, ritmo bei improvizacijos elementai skatina kūrybiškumą ir saviraišką. Šios veiklos taip pat stiprina vaikų emocinį saugumą ir teikia džiaugsmą, nes muzika veikia kaip natūralus emocijų reguliatorius, padedantis nusiraminti, atsipalaiduoti ar pakylėti nuotaiką. Be to, tradiciniai žaidinimai, dainelės ir lopšinės formuoja vaikų dvasinį pasaulį, turtina patirtį ir prisideda prie visapusiškos asmenybės brandos.

3. 5-6 metų vaikų emocinių gebėjimų ugdymo(si) šeimoje būdai, taikant muzikinius žaidimus

Ikimokyklinio ugdymo gairėse (2023) pabrėžiama, kad penkių – šešių metų vaikai vis geriau atpažįsta ir įvardija tiek savo, tiek kitų emocijas, supranta jų priežastis bei mokosi tinkamai jas išreikšti. Šiame amžiuje jie pradeda taikyti įvairius **nusiramino** būdus, pavyzdžiui, atsitraukimą, skaičiavimą ar ramios muzikos klausymą, taip lavindami emocijų ir impulsų kontrolę. Vaikai taip pat mokosi užmegzti ir palaikyti draugiškus santykius, rodyti empatiją, tartis, bendrauti ir taikiai spręsti konfliktus, o pokyčių situacijose – prisitaikyti ir valdyti kilusias neigiamas emocijas. Taigi, pagrindinis ikimokyklinio amžiaus vaikų metodas yra žaidimas (Gruodytė-Račienė ir kt, 2021). Anot M. R. Sanders, A. Morawska (2018), muzikiniai žaidimai šeimoje yra veiksminga priemonė ugdyti penkių – šešių metų vaikų emocinius gebėjimus. Muzika ir žaidimas padeda vaikams atpažinti, išreikšti ir reguliuoti emocijas, o bendros muzikinės veiklos stiprina tėvų ir vaikų emocinį ryšį. Tėvų pavyzdys ir muzikinė aplinka namuose lemia vaikų emocinės raiškos raidą. Tėvai, aktyviai dalyvaujantys muzikiniuose žaidimuose, padeda vaikams jausti saugumą ir pasitikėjimą savimi, o tai sudaro sąlygas emocinei brandai. Pasak M. Hala,

(2025), tokie žaidimai lengvai adaptuojami namuose – pavyzdys: ritmo mušimas, judesiai pagal muziką, kūrybinė improvizacija su šeimos nariais. Tėvai gali aktyviai prisidėti prie 5–6 metų vaikų emocinių gebėjimų ugdymo, naudodami muzikinius žaidimus kaip smagią ir įtraukiančią priemonę. Anot M. Y. Chung, (2022), tėveliai gali kartu su vaiku klausytis įvairių muzikos kūrinių ir aptarti, kokias emocijas jie kelia, skatindami vaiką atpažinti ir įvardyti jausmus. 5–6 metų vaikai klausydami prieš miegą jiems dainuojamas lopšinės, lavina savireguliaciją – vaikai pradeda mokytis nusiraminti patys, niūniuodami ar prisimindami raminančią melodiją. Ši muzikinė patirtis stiprina emocinį saugumą ir ryšį su tėvais, suteikdama švelnumo, artumo ir globos jausmą, kuris šiame amžiuje ypač reikalingas (Rodrigues ir kt., 2025). Lopšinės taip pat plečia vaikų emocinį žodyną, nes leidžia lengviau atpažinti ir įvardyti jausmus, ugdo empatiją ir mokina švelnaus bendravimo. Reguliariai atliekamos lopšinės, kuria kasdienybės ritmą, mažina nerimą, padeda įveikti įtampą bei skatina vaizduotę ir kūrybingumą, taip formuodamos tvirtus emocinio stabilumo ir savivertės pamatus (Ambrazevičius R., 2018). J. Kerevičienė ir L. Grikielis (2018), teigia, kad judesio žaidimai, kur vaikas šoka ar imituoja muzikos ritmą, padeda išreikšti emocijas kūno kalba ir ugdo savęs suvokimą. Tėvai taip pat gali kurti paprastus ritminius žaidimus, naudodami rankų plojimus ar instrumentus, kad vaikas mokytųsi bendradarbiauti ir dalintis džiaugsmu su kitais (Hala, 2025). Reguliarus žaidimų metu taikomas grįžtamasis ryšys – pagyrimas už emocijų atpažinimą ir išraišką – stiprina vaiko pasitikėjimą savimi ir skatina savireguliaciją, kartu formuojant tvirtą emocinį pagrindą tolimesniam socialiniam ir kūrybiniam vystymuisi (Rodrigues ir kt., 2025).

Apibendrinant galima teigti, kad 5–6 metų vaikų emocinis ugdymas šeimoje yra ypač veiksmingas tada, kai pasitelkiami žaidimai ir muzikinė veikla, nes šiame amžiuje vaikai geriausiai mokosi per patyrimą, judėjimą ir artimą ryšį su suaugusiaisiais. Ikimokyklinio ugdymo gairėse (2023) pabrėžiama, kad vaikai šiame tarpsnyje jau geba atpažinti emocijas ir mokosi jas reguliuoti, o muzikiniai žaidimai, tėvų pavyzdys ir bendros veiklos suteikia jiems saugią, natūralią erdvę praktikuotis. Tyrimai rodo, kad muzikinė aplinka – ritminiai žaidimai, judesiai pagal muziką, dainavimas, emocijų aptarimas bei lopšinės – ne tik stiprina tėvų ir vaikų ryšį, bet ir padeda vaikams nusiraminti, išmokyti savireguliacijos, reikšti jausmus, ugdyti empatiją bei savivertę. Tokios veiklos lavina socialinius įgūdžius, skatina kūrybiškumą, kuria stabilumo ir saugumo jausmą, todėl tampa svarbia emocinio pasirengimo mokyklai ir tolimesnei vaiko raidai dalimi.

Išvados

1. Emociniai gebėjimai apima gebėjimą atpažinti, suprasti, išreikšti ir reguliuoti savo bei kitų emocijas, taip ugdant socialinius ir moralinius gebėjimus. Emocijos yra sudėtingas reiškinys,

apimantis fiziologinius, pažintinius ir elgesio komponentus. Jos dažnai kyla spontaniškai, tačiau žmogus gali daryti įtaką jų intensyvumui ir trukmei. R. Plutchiko emocijų ratas suteikia vizualų pagrindinių emocijų tarpusavio ryšių vaizdą, padedantį suprasti emocijų kompleksiskumą ir jų reguliavimo galimybes.

2. Muzikiniai žaidimai yra veiksminga priemonė vaikų emocinių gebėjimų ugdymui, nes jie skatina emocijų atpažinimą, išraišką, kūrybiškumą ir empatiją. Tokie žaidimai, apimantys garsą, judesį ir ritmą, padeda vaikams išreikšti jausmus, eksperimentuoti, bendradarbiauti ir lavinti koncentraciją. Jie gali būti įvairių formų – judesio, ritminiai, atpažinimo ar improvizacijos žaidimai – ir kartu prisideda prie teigiamų emocijų, dvasinio pasaulio formavimo bei socialinių įgūdžių vystymo.

3. 5–6 metų vaikų emocinių gebėjimų ugdymas šeimoje, taikant muzikinius žaidimus, yra itin veiksmingas, nes muzika ir žaidimas natūraliai padeda vaikams suprasti, išreikšti ir reguliuoti emocijas. Tėvų dalyvavimas ritminiuose žaidimuose, judesio improvizacijose, muzikos klausymesi ir emocijų aptarime stiprina vaikų saugumo jausmą, pasitikėjimą savimi ir gebėjimą atpažinti jausmus. Ypatingai veiksmingos yra lopšinės, kurios padeda vaikams nusiraminti, ugdo savireguliaciją ir emocinį žodyną. Šie muzikiniai būdai ne tik lavina emocinę raišką, bet ir skatina empatiją, bendradarbiavimą bei kūrybiškumą, taip sudarydami tvirtą pagrindą tolesnei vaiko socialinei ir emocinei brandai.

Literatūra

- Ambrazevičius R., (2018). *Muzikinio aukščio ir laiko psichologija*. Lietuvos muzikos ir teatro akademija.
- Bagdonas A., Bliumas R. (2019). *Aiškinamasis psichologijos terminų žodynas*. Mokslo ir enciklopedijų leidybos centras.
- Chung M. Y. F., (2022). Music and Play in Early Childhood Education: Teaching Music in Hong Kong, China and the World. https://www.researchgate.net/publication/364562443_Music_and_Play_in_Early_Childhood_Education_Teaching_Music_in_Hong_Kong_China_and_the_World
- Grinevičienė N. (1999). *Mažylių žaidimai*. Kaunas: „Šviesa“
- Gruodytė-Račienė R., Latvėnaitė-Kričienienė S., Krivickaitė-Leišienė E. ir Jevsikova T., (2021). Žaismė ir atradimai rekomendacijos ikimokyklinio ugdymo pedagogui II rinkinys. *Judantis pasaulis*. Vilnius: UAB „Vitae Litera“
- Hala M., (2025). *The Role and Importance of Musical Games in the Holistic Development of Children*. <https://jahs.al/the-role-and-importance-of-musical-games-in-the-holistic-development-of-children/>
- Kerevičienė J., Grikiėtis L. (2018). Meilės emocijų raiška audiovizualinėje plotmėje. *Respectus Philologicus*, 32(38). <https://www.zurnalai.vu.lt/respectus-philologicus/lt/article/view/13085>
- Kryeziu D. (2021). Preschool teachers' view about the effect of musical games on musical talent and their development. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1791449>
- Latvėnaitė-Kričienienė S., Krivickaitė-Leišienė E., Monkevičienė O ir Stupurienė V., (2021). Žaismė ir atradimai rekomendacijos ikimokyklinio ugdymo pedagogui II rinkinys. *Pasaulis be sienų*. Vilnius: UAB „Vitae Litera“
- Liu Y., (2023). The Application of Music Games in Elementary School Classes.

- https://www.researchgate.net/publication/373759844_The_Application_of_Music_Games_in_Elementary_School_Classes
- LoBue, V., Pérez-Edgar, K., & Buss, K. A. (Eds.). (2019). *Handbook of emotional development*. Cham: Springer.
- Malanchini M., Engelhardt L. E., Grotzinger A. D., Harden K. P., Tucker – Drob E. M. (2019). “Same but different”: Associations between multiple aspects of self-regulation, cognition, and academic abilities. *Journal of Personality and Social Psychology*. Prieiga internete: <https://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2Fpspp0000224> [žiūrėta 2025 – 10 - 16]
- Plutchik, R. Plutchiko emocijų ratas. Internetinis šaltinis: Verslas.in. Prieiga internete: <http://www.verslas.in/izvalgos/plutchiko-emociju-ratas/>
- Helena Rodrigues ir kt. (2025). „Music and Arts in Early Childhood Education: Paths for Professional Development Towards Social and Human Development“. https://www.mdpi.com/2227-7102/15/8/991?utm_source=chatgpt.com
- Sanders, M. R. & Morawska, A. (2018). *Handbook of Parenting and Child Development Across the Lifespan*
- https://virtualbiblioteka.lka.lt/discovery/fulldisplay?docid=alma99812375308479&context=L&vid=370LABT_LKA:LKA&lang=lt&search_scope=MYINST_CDI_EBSCO&adaptor=Local%20Search%20Engine&tab=MYINST_CDI_EBSCO&query=sub,equal,%20pediatrics%20,AND&mode=advanced&offset=30
- Stančikaitė L., Lepeškaitė I. (2017). *Psichologija: [žinynas]*. Vilnius: Alma littera
- Žukauskienė R. (2012). *Raidos psichologija: integruotas požiūris*. Vilnius: Margi raštai
- Winkielman P. (2010). Bob Zajonc and the Unconscious Emotion. https://www.researchgate.net/publication/254089935_Bob_Zajonc_and_the_Unconscious_Emotion

ŠEIMOS VAIDMUO UGDANT PRADINIŲ KLASIŲ MOKINIŲ PROBLEMŲ SPRENDIMO GEBĖJIMUS

Gabrielė Talmontaitė

Klaipėdos universitetas

Anotacija

Šiuolaikinėje visuomenėje, kurioje sparčiai kinta technologijos, socialiniai ir ekonominiai procesai, gebėjimas konstruktyviai spręsti problemas tampa vienu svarbiausių žmogaus gebėjimų, lemiančių sėkmingą asmens saviraišką ir aktyvų dalyvavimą visuomenės gyvenime. Problemų sprendimo gebėjimų ugdymas reikalauja tęstinumo, todėl be mokytojo, ypatingai svarbus tampa ugdytinio šeimos vaidmuo. Šis straipsnis teoriniu aspektu analizuoja šeimos vaidmenį, ugdant pradinių klasių mokinių problemų sprendimo gebėjimus. Teorinė analizė parodė, kad vienas iš esminių šiuolaikinio ugdymo tikslų – problemų sprendimo gebėjimų ugdymas, o jų ugdymas pradinėse klasėse glaudžiai susijęs su vaiko savarankiškumu, metakognicija, kūrybiškumu ir kritiniu mąstymu. Analizė atskleidė, kad šeimos aplinka – tėvų auklėjimo stilius, taikomi ugdymo(si) metodai, emocinis klimatas ir vertybės – tiesiogiai formuoja vaikų gebėjimą analizuoti situacijas, kurti strategijas ir reflektuoti savo sprendimus. Šeima yra pirminė ir reikšmingiausia erdvė, kurioje vaikas mokosi spręsti problemas: tėvų įsitraukimas ir palaikymas sudaro sąlygas vaikui saugiai eksperimentuoti, klysti ir mokytis, taip nuosekliai stiprinant jo problemų sprendimo kompetenciją.

PAGRINDINIAI ŽODŽIAI: šeima, problemų sprendimo gebėjimų ugdymas(is), pradinių klasių mokiniai.

Įvadas

Temos aktualumas. Viena svarbiausiųjų šiuolaikinio žmogaus kompetencijų yra gebėjimas spręsti problemas. *Organisation for Economic Co-operation and Development* (toliau OECD) ir *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (toliau UNESCO) dokumentuose problemų sprendimo gebėjimas įvardijamas kaip viena iš pagrindinių XXI amžiaus gebėjimų sričių, glaudžiai susijusių su kritiniu mąstymu, kūrybiškumu ir bendradarbiavimu (Ananiadou, Claro, 2009; UNESCO, 2015; OECD, 2018). Ši kryptis aiškiai išryškėja ir Lietuvos švietimo politikoje: problemų sprendimo gebėjimai siejami su kūrybiškumu, pažinimo ir skaitmenine kompetencijomis, o jų ugdymas laikomas viena svarbiausių švietimo kokybės sąlygų. Valstybės pažangos strategijoje „*Lietuvos ateities vizija „Lietuva 2050“*“ pabrėžiama, kad ateičiai pasirengęs, atsparus ir laisvas žmogus geba priimti sprendimus, prisiimti atsakomybę už juos bei veikti pilietiškai – o šių gebėjimų pamatai formuojami dar ankstyvoje vaikystėje, šeimoje ir

pradinio ugdymo laikotarpiu. Švietimo viziją išplečia ir UNESCO (2020) dokumentas *The Universal Learning Programme: Educating Future Citizens for a Sustainable World*, kuriame akcentuojama, kad problemų sprendimo gebėjimų ugdymas(is) turi būti sistemingas ir tęstinis procesas nuo ankstyvojo ugdymo iki aukštojo mokslo. Mokinys turi gebėti ne tik atpažinti problemas, bet ir ieškoti kūrybiškų, socialiai atsakingų sprendimų, vertinti jų pasekmes bei prisidėti prie tvarios visuomenės kūrimo. Moksliniai tyrimai rodo, kad svarbus šių gebėjimų formavimosi veiksnys yra šeimos aplinka. OECD ir *Programme for International Student Assessment (PISA)* (2017) tyrimo duomenimis, mokinių bendradarbiavimo ir problemų sprendimo rezultatai yra reikšmingai aukštesni, kai vaikai nurodo, jog jų tėvai domisi mokyklos veikla ir aktyviai dalyvauja ugdymo procese. OECD (2022) *Education Policy Outlook: Lithuania* ataskaitoje pabrėžiama, kad Lietuvos mokinių socialiniai ir pažintiniai pasiekimai vis dar glaudžiai siejasi su šeimos socioekonominiu statusu bei tėvų įsitraukimu į vaiko ugdymą.

Tyrimo problema: koks yra šeimos vaidmuo pradinių klasių mokinių problemų sprendimo gebėjimų ugdyme(si)?

Temos ištirtumas. Šeimos aspektas edukologijos moksluose yra gana populiarus, tačiau sąsajos su šeimos vaidmeniu ugdant pradinių klasių mokinių problemų sprendimo gebėjimus – nėra plačiai analizuojamas. L. Lu, S. S. Mustakim ir kt. (2025) metanalizės pagrindu tyrė kaip stipriai probleminis mokymasis padeda lavinti mokinių kritinį mąstymą, ir kokie veiksniai keičia tą poveikį. R. Riyadi, T. J. Syarifah ir kt. (2021) analizavo, kaip mokinių amžius ir problemos sudėtingumas siejasi su jų problemų sprendimo gebėjimais, taikant keturių žingsnių Polya metodą. Šeimos vaidmenį vaikų problemų sprendimo gebėjimų ugdyme netiesiogiai nagrinėja ir kiti autoriai: tėvų taikomą pakopinį vedimą ir jo įtaką vaikų mąstymui analizavo X. Lin, L. Zhao ir Y. Wang (2023), tėvų įsitraukimą ir kūrybiškumo raišką – X. Fan, M. Li ir Y. Liu (2024), o matematinio problemų sprendimo gebėjimus šeimos kontekste tyrė M. P. Ugat ir C. R. A. Pagara (2025). Šeimos emocinio klimato ir vaiko savireguliacijos sąsajas analizavo S. A. Denham ir H. H. Bassett (2019), M. Isik ir H. Taskin (2024), o auklėjimo stilių bei kognityvinių gebėjimų ryšį – Ling, Yang ir kt. (2023). Tai rodo, kad egzistuoja tyrimų, nagrinėjančių atskirus šeimos poveikio aspektus, tačiau šeimos vaidmuo vaikų problemų sprendimo gebėjimų ugdyme(si) teorinis aspektas išlieka rubotas.

Tyrimo objektas: šeimos vaidmuo ugdant pradinių klasių mokinių problemų sprendimo gebėjimus

Tyrimo tikslas: atskleisti šeimos vaidmenį ugdant pradinių klasių mokinių problemų sprendimo gebėjimus.

Tyrimo uždaviniai:

1. Atskleisti problemų sprendimo gebėjimų sampratą ir jų reikšmę vaikų raidai bei brandai.
2. Išanalizuoti prielaidas ir veiksnius, lemiančius pradinį klasių mokinių problemų sprendimo gebėjimų ugdymą(si) šeimoje.
3. Teoriškai pagrįsti šeimos vaidmenį pradinį klasių mokinių problemų sprendimo gebėjimų ugdymo(si) procese.

Tyrimo metodai: mokslinės literatūros ir dokumentų analizė.

Teorinė dalis

1. Pradinį klasių mokinių problemų sprendimo gebėjimų samprata ir jų reikšmė

Problemų sprendimas – tai mąstymo gebėjimų procesas, kuris yra susijęs su asmens pajėgumu ieškoti atsakymų į sudėtingus klausimus ir kurio tikslas yra išnagrinėti sudėtingas situacijas ir atrasti sunkumų įveikimo būdus (*Mąstymo gebėjimų vertinimo programa 2020, Bendroji pradinio ugdymo programa 2023*). Problemų sprendimo kompetencija yra daugiaplanė ir įvairialypė, ji apima: problemos esmės supratimą, veiksmų planavimą ir sprendimo strategijos kūrimą, plano įgyvendinimą praktikoje ir savo sprendimo vertinimą (Mayer, 2019). Problemų sprendimo gebėjimai – tai bendrieji mąstymo gebėjimai, kurių ugdymas turi būti užtikrinamas kiekvienoje srityje. Analizuojant problemų sprendimo gebėjimus, galima remtis įvairiomis teorijomis ir filosofinėmis nuostatomis. 1 lentelėje pateikiami klasikiniai, pradinį klasių mokiniams aktualūs problemų sprendimo sudarymo komponentai (*Mąstymo gebėjimų vertinimo programa, 2020*).

1 lentelė. (sudaryta autorės, remiantis “*Mąstymo gebėjimų (problemų sprendimo) aprašu, 2022*”

Žingsniai	Problemų sprendimo žingsnio samprata
PS1. Tinkamų duomenų radimas	Gebėjimas pasirinkti tikslingus duomenis reikalingus problemos sprendimui.
PS2. Duomenų pertvarkymas	Gebėjimas turimus duomenis struktūrizuoti pagal tam tikrus kriterijus pagal užduoties reikalavimus.
PS3. Sprendinių radimas	Gebėjimas rasti galimus sprendimus pagal turimus duomenis ir logines sąsajas tarp šių duomenų.
PS4. Strategijų radimas	Gebėjimas rasti arba sukurti tinkamiausią strategiją problemos sprendimui.
PS5. Dėsningumų radimas	Gebėjimas atpažinti logines sąsajas, seką, pasikartojimus tarp duomenų.
PS6. Erdvinis mąstymas	Gebėjimas įsivaizduoti figūras, daiktus, formas ir kt. iš įvairių pusių – jas apversti, pasukti ir pan.
PS7. Darbas su modeliais	Gebėjimas taikyti arba kurti modelius problemai spręsti.

PS8. Būtinų ir pakankamų duomenų identifikavimas	Gebėjimas suvokti, ar turimų duomenų užtenka problemai spręsti, kokių duomenų dar trūksta sėkmingam problemos sprendimui.
---	---

Kaip matyti 1 lentelėje, vertinant mokinių problemų sprendimo gebėjimus yra pasitelkiamas 8 žingsnių vertinimo aprašas. Visi problemų sprendimo žingsniai yra nuoseklūs, padedantys vaikui eiti nuo žinomo prie nežinomo. Kiti mokslininkai naudoja supaprastintas problemų sprendimo gebėjimo sandaros schemas kaip *Polya*: problemos suvokimas, plano ruošimas, plano įgyvendinimas ir refleksija (Riyad, Syarifah ir kt., 2021). Galima teigti, kad problemų sprendimo gebėjimas yra kompleksinis mąstymo procesas, jungiantis analizę, planavimą, veikimą ir refleksiją.

Problemų sprendimo gebėjimai neabejotinai veikia vaiko raidą ir brandą. Galima pastebėti, kad jie yra susiję su kognityviniais vaiko gebėjimais: skatina savarankišką ir nepriklausomą mąstymą, padeda formuoti metakognityvinius įgūdžius (Klizienė, Paškovskė ir kt. 2022). M. Gaspar ir M. Santos (2024) teigimu, lavinami problemų sprendimo gebėjimai padeda sumažinti neigiamą elgesį ir skatina socialinį-emocinį vaiko ugdymą pradiniam ugdyme. Empiriniai tyrimai rodo, kad probleminės situacijos, reikalaujančios savarankiško sprendimų ieškojimo skatina analitinį, vertinantį ir argumentuotą mąstymą (Lu ir kt., 2025), o kartu sudaro sąlygas kūrybiškumui, idėjų lankstumui ir originalumui reikštis (Kartikasari ir kt., 2022). Taikant problemomis grįstą mokymą mokiniai mokosi kelti klausimus, vertinti galimas alternatyvas, pagrįsti savo pasirinkimus ir ieškoti netradicinių sprendimų, todėl šie metodai reikšmingai lavina tiek kritinį, tiek kūrybinį mąstymą (Rahmawati, 2025).

Apibendrinant galima teigti, kad problemų sprendimo gebėjimai yra kompleksinė kognityvinių, socialinių ir metakognityvinių procesų visuma, apimanti gebėjimą suvokti problemą, planuoti jos sprendimą, taikyti strategijas, vertinti rezultatus ir reflektuoti patirtį. Šie gebėjimai daro reikšmingą poveikį mokinio raidai – skatina savarankiškumą, kritinį ir kūrybinį mąstymą, socialinių emocinių įgūdžių formavimąsi ir akademinių pasiekimų augimą.

2. Pradinių klasių mokinių problemų sprendimo gebėjimų ugdymo(si) šeimoje prielaidos ir veiksniai

Šeima – tai pagrindinė asmenybės ugdymo ir socializacijos aplinka, kurioje formuojasi vaiko vertybinės nuostatos, elgesio modeliai bei santykis su aplinka (Jovaiša, 2007). Šeimos aplinka suteikia vaikui pirmąsias galimybes praktikuoti mąstymą, sprendimų priėmimą ir sunkumų įveikimą realiose situacijose. Kasdienės veiklos – tokios kaip žaislų dalijimasis, užduočių atlikimas, planų kūrimas ar konfliktų sprendimas su broliais, seserimis ar tėvais – tampa natūraliais kontekstais, kuriuose vaikas mokosi analizuoti situacijas, įvertinti galimas alternatyvas ir pasirinkti veiksmingą sprendimo būdą (Kewalramani, Phillipson ir kt., 2022) Tėvų elgesys šiose

situacijose atlieka modeliavimo funkciją – kai suaugusieji aptaria problemas, paaiškina savo sprendimo logiką ar paskatina vaiką pasiūlyti savo idėjų, vaikas mokosi taikyti mąstymo strategijas, artimas *problem-solving* procesui (Ugat, Pagara 2025) Tokiu būdu šeimoje formuojasi pradiniai kognityviniai ir metakognityviniai gebėjimai – gebėjimas suvokti problemą, planuoti veiksmus, įgyvendinti sprendimą ir reflektuoti jo rezultatą (Augustine ir Stifter, 2019). Be to, šeimos emocinis klimatas daro didelę įtaką šių gebėjimų raiškai. Palaikanti, saugi ir demokratiška aplinka skatina vaiką bandyti, rizikuoti, ieškoti naujų sprendimų, o autoritarinis ar kritiškas bendravimas gali mažinti iniciatyvą bei kūrybiškumą (Boonk, Gijsselaers, 2018).

Pradinių klasių mokinių problemų sprendimo gebėjimų plėtra šeimoje yra glaudžiai susijusi su **tėvų auklėjimo stiliumi**. Moksliniai tyrimai rodo, jog vaikų, kurie augo autoritetingo auklėjimo stiliaus šeimoje, problemų sprendimo įgūdžiai yra ženkliai aukštesni palyginus su autoritarinio stiliaus šeimos modeliu (Ling, Yang ir kt., 2023). Autoritetingas auklėjimo stilius yra grindžiamas tėvų lankstumu, palaikymu, savarankiškumo skatinimu per kasdienės gyvenimo situacijas. Tėvų auklėjimo stilius gali būti siejamas ir su pozityvios tėvystės aspektu. Tėvai turėtų neskubėti išspręsti kilusios problemos – turėtų išmokyti vaiką apibrėžti problemą ir paskatinti sugalvoti kuo daugiau jos sprendinių, skatinti pasirinkti geriausią problemos sprendimo būdą (Breidokienė, Ignatovičienė, 2015). Kitas šeimos veiksnys, padedant ugdyti problemų sprendimo gebėjimus, yra susijęs su **tėvų taikomais ugdymo(si) metodais**, kurie sudaro sąlygas vaikui savarankiškai mąstyti, ieškoti sprendimų ir reflektuoti veiklos rezultatus. Tyrimai rodo, kad tėvų taikomas pakopinio vedimo (angl. scaffolding) metodas, kai suaugęs suteikia vaikui užuominas, paaiškinimus ir struktūrą, tačiau palaipsniui perduoda sprendimo atsakomybę pačiam vaikui, reikšmingai stiprina gebėjimą analizuoti situacijas ir kurti strateginius veiksmų planus (Lin, Zhao ir Wang, 2023). Toks procesas skatina vaiką formuoti strateginį mąstymą, kuris yra būtinas problemų sprendimui ne tik mokykloje, bet ir realiame gyvenime. Šį metodą papildo dialoginis bendravimas su vaikais, kai tėvai su jais diskutuoja apie kasdienės situacijas, užduotis ar istorijas, skatindami priežasčių ir pasekmių analizę bei hipotezių formulavimą (Fan, Li ir kt., 2024). Klausimai, užduodami tėvų vaikams kasdieniniame gyvenimo kontekste skatina vaiko mąstymo lankstumą, todėl tai vaikui šeimoje padeda įgalinti problemų sprendimo gebėjimus. Palankaus **socialinio-emocinio klimato** užtikrinimo veiksnys šeimoje taip pat padeda ugdyti vaiko problemų sprendimo gebėjimus. Teigiamo socialinio-emocinio klimato palaikymas šeimoje sukuria palankias sąlygas vaiko psichosocialinei raidai: užtikrina saugumo jausmą, skatina bendradarbiauti ir veikti drauge, nebijoti išsakyti savo nuomonę, eiti klaidų ir bandymų keliu – visa tai padeda skatinti pradinių klasių mokinių problemų sprendimo gebėjimo įgūdžių formavimąsi (Isik, Taskin, 2024). Su teigiamo mikroklimato šeimoje formavimu, yra susijusios ir

šeimos vertybinės nuostatos. **Vertybinės nuostatos** – tai šeimos mąstymo kultūra, kuri apima požiūrį apie vaiko ugdymą.

Apibendrinant galima teigti, kad šeima yra pirmoji ir svarbiausia vaiko problemų sprendimo gebėjimų formavimosi aplinka, kurioje kasdienėse situacijose vaikas mokosi analizuoti problemas, ieškoti sprendimų ir reflektuoti veiksmų pasekmes. Šiuos gebėjimus šeimoje lemia keli esminiai veiksniai: tėvų auklėjimo stilius, pozityvios tėvystės principai, taikomi ugdymo(si) metodai (dialogas, pakopinis vedimas, klausimų kėlimas) ir šeimos socialinis-emocinis klimatas.

3. Šeimos vaidmuo pradinį klasių mokinių problemų sprendimo gebėjimų ugdymo(si) procese

Šiuolaikiniai moksliniai tyrimai pabrėžia, kad šeima yra esminė ankstyvojo problemų sprendimo gebėjimų ugdymo(si) aplinka, kurioje vaikas pirmą kartą patiria realias problemines situacijas ir mokosi jas įveikti taikydamas įvairias mąstymo strategijas. Naujausi tyrimai (Fan, Li ir kt., 2024; Lin, Zhao ir kt. 2023) atskleidžia, kad tėvų įsitraukimas į vaikų mokymąsi stiprina kognityvinius procesus, kurie būtinai problemų sprendimui: informacijos analizę, sprendimo alternatyvų vertinimą, planavimą ir refleksiją. Šeima tampa kontekstu, kuriame vaikas turi galimybę stebėti suaugusiųjų taikomas strategijas, o tai padeda jam perkelti jas į savo kasdienes situacijas. Moksliniai tyrimai taip pat atkreipia dėmesį į tai, kad šeimoje taikomi ugdymo(si) metodai turi tiesioginį poveikį vaikų gebėjimui spręsti problemas. Atliktame M. P. Ugat ir C. R. A. Pagara (2025) tyrime, nustatyta, kad vaikų matematinio problemų sprendimo gebėjimai reikšmingai priklauso nuo to, kaip tėvai padeda struktūruoti užduotį, užduoda skatinančius klausimus ir sudaro sąlygas vaikui savarankiškai ieškoti sprendimų. Tai padeda vaikui įgyti metakognityvinių gebėjimų: suvokti, ką žino, ko dar trūksta, kokių veiksmų planą galima taikyti ir kaip įvertinti savo sprendimo rezultatus. Šeimos socialinis-emocinis klimatas taip pat įvardijamas kaip vienas svarbiausių problemų sprendimo gebėjimų ugdymo(si) komponentų. Tyrimai (Isik, Taskin, 2024; Geduld, 2024F) rodo, kad palaikanti, pozityvi ir demokratiška šeimos aplinka skatina vaiką drąsiai išbandyti naujas idėjas, ieškoti nestandartinių sprendimų, nebijoti suklysti ir mokytis iš patirties. Tokia aplinka ugdo iniciatyvumą, lankstumą ir atkaklumą – gebėjimus, kurie yra būtinai sprendžiant problemas tiek ugdymo procese, tiek kasdienėse situacijose. Priešingai, kritiškas ar autoritarinis bendravimas gali mažinti vaiko pasitikėjimą, riboti kūrybiškų sprendimų paiešką ir slopinti motyvaciją išbandyti naujas strategijas. Šeimos vaidmuo yra svarbus ne tik kasdienėse situacijose, bet ir formuojant vaikų požiūrį į mokymąsi bei problemų sprendimą. X. Fan, M. Li ir kt. (2024) atlikta metaanalizė parodė, kad tėvų palaikymas ir paskatinimas kelia vaikų kūrybiškumo ir socialinio mąstymo lygį, o šios kompetencijos yra neatsiejamoms nuo problemų sprendimo gebėjimų. Kai tėvai skatina diskutuoti, argumentuoti ir ieškoti kelių sprendimo būdų,

vaikas ugdo gebėjimą ne tik rasti atsakymą, bet ir suprasti problemos struktūrą, pasirinkti efektyviausią strategiją ir įvertinti rezultatą.

Apibendrinant galima teigti, kad šeimos vaidmuo problemų sprendimo gebėjimų ugdymo(si) procese yra teoriškai pagrįstas naujausiais tyrimais. Šeima sudaro aplinką, kurioje vaikas natūraliai susiduria su problemomis ir mokosi jas spręsti, o tėvų taikomi metodai – dialogas, pakopinis vedimas, refleksija ir palaikantis emocinis klimatas – reikšmingai stiprina vaiko kognityvinius ir metakognityvinius gebėjimus. Todėl šeima laikytina viena svarbiausių grandžių, formuojančių vaiko problemų sprendimo gebėjimų raidą ir jų tolesnį ugdymą(si) pradiniam ugdyme.

Išvados

1. Mokslinėje literatūroje problemų sprendimo gebėjimų ugdymas yra apibūdinamas kaip vienas svarbiausių XXI a. švietimo tikslų. Problemų sprendimas – tai nuoseklus mąstymo procesas, apimantis duomenų analizę, strategijų kūrimą, veiksmų planavimą, jų įgyvendinimą ir refleksiją. Pradinio ugdymo kontekste problemų sprendimo gebėjimai yra svarbūs vaiko kognityvinei raidai: stiprina mokinio savarankiškumą ir metakognityvinius įgūdžius, bet ir padeda formuoti socialinius-emocinius gebėjimus, skatina kūrybiškumą bei kritinį mąstymą.
2. Pradinių klasių mokinių problemų sprendimo gebėjimų ugdymą(si) šeimoje lemia keli tarpusavyje susiję veiksniai: tėvų auklėjimo stilius, kuris gali skatinti savarankiškumą problemų sprendime arba susikaustymą ir baimę. Kitas aktualus veiksnys – šeimoje taikomi ugdymo(si) metodai, kurie tampa kaip priemonės, padedančios sudaryti sąlygas vaikui analizuoti situacijas, formuoti strategijas ir reflektuoti savo sprendimus. Šeimos socialinis-emocinis klimatas, kaip vaikų saugumo užtikrinimo faktorius, gali paskatinti tėvų ir vaiko bendradarbiavimą problemų sprendime, kada tėvai gali vaiką paskatinti drąsiau ieškoti sprendimų, eiti klaidų ir bandymų keliu. Šeimos vertybinės nuostatos, kaip tėvų mąstymo kultūra, padeda tėvams suprasti vaiką, įsiklausyti į jį ir leisti jam augti savarankiška asmenybe, kuri geba kritinį mąstymą naudoti kasdienėse situacijose, tėvams sudarant tam tinkamas sąlygas.
3. Šeima yra pirminė ir reikšminga vaikų problemų sprendimo gebėjimų ugdymo(si) aplinka. Tėvų taikomi ugdymo(si) metodai, palaikantis emocinis klimatas ir įsitraukimas į mokymąsi skatina vaikų kognityvinių, metakognityvinių ir socialinių-emocinių gebėjimų formavimąsi. Šeima sudaro sąlygas vaikui stebėti, taikyti strateginį mąstymą, reflektuoti ir drąsiai ieškoti sprendimų, taip stiprinant jo problemų sprendimo kompetenciją.

Literatūra:

- Fan, X., Li, M., ir Liu, Y. (2024). Parental involvement and student creativity: A three-level meta-analytic review. *Frontiers in Psychology*, 15, 1142223. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1142223>
- Geduld, B. (2024). Parental involvement in homework to foster self-regulated learning competencies. *Cogent Education*, 11(1), 2343526. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2343526>
- Lin, X., Zhao, L., & Wang, Y. (2023). The integrative role of parenting styles and parental involvement in children's science problem-solving. *Frontiers in Psychology*, 14, 10292753. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.10292753>
- Ugat, M. P., & Pagara, C. R. A. (2025). The impact of students' parental involvement to their word problem-solving skills in mathematics. *International Journal of Research and Innovation in Social Science*, 9(1), 13 p. <https://doi.org/10.47772/IJRISS.2025.905000148>
- Riyad, F., Syarifah, L., & Widodo, S. (2021). The effectiveness of problem-based learning on students' critical thinking skills: A meta-analysis. *European Journal of Educational Research*, 10(4), 1625–1640. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.10.4.1625>
- Kavak, S. (2017). The investigation of the relationship between social skills and problem solving skills of students in primary education department. *International Journal of Academic Research in Education*, 3(2), 45–58. <https://www.researchgate.net/publication/321148944>
- Denham, S. A., & Bassett, H. H. (2019). Early childhood teachers' socialization of emotion: Contextual and individual contributors. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 62, 1–10. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2019.05.008>
- Haimovitz, K., & Dweck, C. S. (2017). The origins of children's growth and fixed mindsets: New research and a new proposal. *Child Development*, 88(6), 1849–1859. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.02.001>
- OECD. (2018). *The future of education and skills: Education 2030*. Paris: OECD Publishing. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2018/06/the-future-of-education-and-skills_5424dd26/54ac7020-en.pdf
- OECD. (2024). *PISA 2022 results (Volume III): The contexts of student learning*. Paris: OECD Publishing. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2024/06/pisa-2022-results-volume-iii_1933a4a1/765ee8c2-en.pdf
- UNESCO. (2019). *Global education monitoring report 2019: Migration, displacement and education – Building bridges, not walls*. Paris: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372613>
- UNESCO. (2024). *GEM 2024 background document: Problem solving in education reform*. Paris: UNESCO. https://www.unesco.org/sdg4education2030/sites/default/files/medias/fichiers/2024/10/2024%20GEM%20background%20document%203%20Oct_1.pdf
- United Nations. (2024). *Pact for the Future – Chapter IV: Youth and future generations*. <https://www.un.org/pact-for-the-future/en/chapter-iv-youth-and-future-generations>
- Lietuva 2050 – Valstybės pažangos strategija. Lietuvos Respublikos Vyriausybė. (2023). <https://lrv.lt/media/viesa/saugykla/2023/12/pkvNdKVl0fk.pdf>
- Lietuva 2030 – Nacionalinė pažangos strategija. Ekonomikos ir inovacijų ministerija. (2020). <https://eimin.lrv.lt/uploads/eimin/documents/files/2030.pdf>
- Mąstymo gebėjimų vertinimo programa. Nacionalinė švietimo agentūra. (2022). https://www.nsa.smsm.lt/old/wp-content/uploads/2022/01/Mastymo_gebejimu_vertinimo_programa.pdf
- Pradinio ugdymo bendroji programa. Švietimo, mokslo ir sporto ministerija. (2023) https://smsm.lrv.lt/uploads/smsm/documents/files/Svietimas_pradinis_ugdymas/1_pradinio%20ugdymo%20bendroji%20programa.pdf
- Bendrujų programų kompetencijos. Nacionalinė švietimo agentūra. (2024). <https://emokykla.lt/bendrosios-programos/kompetencijos/2>

Learning Generation. (2024). *Problem solving in education reform: Evidence from low and middle-income countries*.https://learninggeneration.org/wp-content/uploads/2024/10/Problem-Solving-in-Education-Reform_Evidence-from-Low-and-Middle-Income-Countries_Final.pdf

Oxford Research Encyclopedia. (2020). *Problem solving in education*.<https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.860>

ŠEIMA IR VAIKAS: EDUKOLOGINIAI DISKURSAI IR ĮŽVALGOS

Mokslinių straipsnių rinkinys.

Sudarė: prof. dr. Rasa Braslauskienė, prof. dr. Neringa Strazdienė

Klaipėda, 2026. Apimtis 190 p.