



Pedagoginė koncepcija

Parama globojamiems vaikams ugdymo įstaigose:
nuo traumos supratimo iki įtraukiojo ugdymo



2025 m.

Rengėjai:

VšĮ Pagalbos paaugliams iniciatyva (Lietuva)

Izglītības inovāciju pārnese centrs/ Education Innovations Transfer centre (Latvija)

Vilniaus Maironio progimnazija (Lietuva)

Sukurta įgyvendinant „Erasmus+“ programos mažos apimties partnerystės projektą mokyklinio ugdymo srityje Nr. 2024-1-LT01-KA210-SCH-000247570 „Suteik man šansą: globojamų vaikų įtrauktis į ugdymą skatinimas“.

Europos Komisijos parama šio leidinio rengimui nereiškia jo turinio patvirtinimo. Turinys atspindi tik autorių požiūrį, o Europos Komisija neatsako už jokią galimą šioje publikacijoje pateiktos informacijos naudojimą.

Turinys

ĮVADAS	5
I. GLOBOJAMŲ VAIKŲ PAŽINIMAS	6
1.1. Vaiko globos formos ir pagalbos sistema	6
1.2. Trauminės patirtys ir jų poveikis vaikui	7
1.3. Tėvų globos netekusių vaikų išgyvenamos netektys	9
1.4. Smurto prieš vaikus pasekmės	10
1.5. Globojamų vaikų galimi patirti sunkumai ugdymo procese	14
II. Į TRAUMŲ SUPRATIMĄ ORIENTUOTAS UGDYMAS	17
2.1. Į traumų supratimą orientuoto ugdymo pagrindai	17
2.2. Pagrindiniai į traumą orientuoto ugdymo principai	19
2.3. Traumai jautrus ugdymas skirtingais vaiko raidos tarpsniais	22
III. ĮTRAUKIOJI MOKYMO PRAKTIKA	27
3.1. Įtraukiojo ugdymo samprata	28
3.2. Įtraukiojo ugdymo iššūkiai	28
3.3. Rekomendacijos pedagogams	30
IV. POZITYVIŲ SANTYKIŲ KŪRIMAS	37
4.1. Trigeriai: kas slypi už netikėtos vaiko reakcijos	37
4.2. Pozityvių santykių kūrimas su trauminių patirčių turinčiais vaikais	39
4.3. Trauminių patirčių turinčių vaikų elgesys mokykloje ir pedagogo reakcija	41
4.4. Gairės kaip mokykla gali tapti traumai jautria erdve per ryšio kūrimą	44
4.5. Vertinimas mokykloje: kai pažymys tampa emocine patirtimi	45
V. PALAIKANČIOSIOS MOKYMO SI SISTEMOS	48
5.1. Palaikančiųjų sistemų poreikis švietime	48
5.2. Pagrindinės palaikomųjų švietimo sistemų sudedamosios dalys	50
5.3. Akademinė pagalba globojamiems vaikams	51
5.4. Veiksmingų paramos sistemų kūrimas globojamiems vaikams	53
5.5. Praktinės įgyvendinimo strategijos: globojamų vaikų rėmimas švietimo srityje	55
5.6. Palaikančiųjų ugdymo sistemų veiksmingumo vertinimas	57

VI. SOCIALINIS EMOCINIS MOKYMASIS	61
6.1. Socialinio emocinio mokymosi koncepcija.....	62
6.2. Emocinis intelektas ir ugdymas.....	63
6.3. Socialinio emocinio mokymosi veiklos ir metodai	64
VII. BENDRADARBIAVIMAS SU GLOBĖJAIS	70
7.1. Komandinio darbo svarba	70
7.2. Globėjų įtraukimas ir bendradarbiavimas	72
7.3. Tarpinstitucinis bendradarbiavimas.....	74
7.4. Konfidencialumas ir etiškas informacijos dalijimasis.....	76
VIII. MENTORYSTĖS IR KONSULTAVIMO PARAMA	80
8.1. Mentorstės ir konsultavimo vaidmuo švietime	80
8.2. Mentorstės ir konsultavimo nauda	82
8.3. Veiksmingų mentorstės programų kūrimas	84
8.4. Mentorstės modeliai	85
8.5. Konsultavimo paramos sistemos švietimo aplinkoje	86
8.6. Praktinės veiksmingo mentorstės ir konsultavimo strategijos	88
8.7. Pavyzdžiai iš įvairių Europos mokyklų mentorstės ir konsultavimo programų.....	90
IX. EMPATIJOS IR SĄMONINGUMO SKATINIMAS TARP BENDRAMOKSLIŲ	94
9.1. Empatijos ir sąmoningumo svarba mokyklose.....	95
9.2. Empatijos ir sąmoningumo tarp bendraamžių nauda	96
9.3. Strategijos empatijai ir sąmoningumui ugdyti	98
9.4. Pedagogų vaidmuo skatinant empatiją.....	101
X. UGDYMO METODŲ VERTINIMAS IR PRITAIKYMAS	104
10.1. Vertinimo svarba švietime	104
10.2. Vertinimo metodų tipai.....	106
10.3. Pagrindiniai veiksmingo vertinimo švietime komponentai.....	108
10.4. Ugdymo metodų pritaikymas	110
10.5. Įtraukties ir lygybės vertinimas globos sistemos vaikų ugdyme.....	111
10.6. Pavyzdžiai, kaip įvairios Europos šalys vertina ir pritaiko ugdymo metodus	113

ĮVADAS

Ugdymo aplinkoje pedagogai susiduria su įvairiais mokiniais, tarp jų ir patyrusiais sudėtingas gyvenimo situacijas — tėvų skyrybas, artimojo netektį, smurtą ar nepriežiūrą, gyvenimą globos sistemoje, dažną gyvenamosios vietos ar mokyklos keitimą, tėvų priklausomybes, ilgalaikį stresą šeimoje ar nesaugumą. Vaikų su tokiomis patirtimis yra kiekvienoje ugdymo įstaigoje, net jei jų išgyvenimai ne visada matomi iš pirmo žvilgsnio. Globojami ar įvaikinti vaikai į mokyklą ateina mokytis kartu su stipriais emociniais išgyvenimais, darančiais įtaką jų elgesiui, santykiams ir mokymosi pasiekimams. Šių patirčių poveikis ne visada pastebimas iš karto, tačiau jis veikia vaiko savijautą, savivertę, pasitikėjimą kitais ir gebėjimą įsitraukti į ugdymą. Pedagogui svarbu suprasti, kad daugelis iššūkių, su kuriais susiduria šie vaikai, yra natūrali reakcija į anksčiau patirtus sunkumus. Elgesys, kuris gali atrodyti netinkamas, dažnai yra gynybinė strategija, susiformavusi siekiant apsisaugoti nuo nesaugumo ar skausmo, todėl vien drausminės priemonės ar reikalavimai nepadedą – būtinas platesnis, vaiko patirtį ir emocinius poreikius suprantantis, požiūris.

Ši metodinė medžiaga skirta padėti pedagogams geriau pažinti globojamų, įvaikintų ir traumines patirtis turinčių vaikų ypatumus, suprasti jų elgesio priežastis ir taikyti jautrias, ugdymą stiprinančias strategijas. Joje pateikiama informacija apie dažniausiai pasitaikančius emocinius, socialinius ir mokymosi sunkumus, jų kilmę bei praktinius būdus, kaip kurti saugią, palaikančią ir mokymuisi palankią aplinką. Metodinės medžiagos tikslas – stiprinti pedagogų kompetencijas ir padėti kurti tokią ugdymo įstaigos kultūrą, kurioje kiekvienas vaikas, nepaisant patirtų sunkumų, galėtų jaustis priimtas, supastas ir turintis galimybių augti.

I. GLOBOJAMŲ VAIKŲ PAŽINIMAS

Kiekvienoje klasėje susitinka skirtingas patirtis turintys vaikai. Dalis jų auga stabilioje šeimos aplinkoje, tačiau yra ir tokių, kurių gyvenimo pradžia buvo lydima nesaugumo ir skaudžių išgyvenimų. Mokykloje šie skirtumai dažnai pasimato ne iš karto – jie atsiskleidžia per elgesį, santykius, mokymosi motyvaciją ar reakcijas į kasdienes situacijas. Pedagogui svarbu suprasti, kad už iš pirmo žvilgsnio nepaaiškinamų reakcijų dažnai slypi vaiko gyvenimo istorija. Globojami vaikai mokykloje mokosi kartu su bendraamžiais, tačiau jų patirtys neretai reikalauja kitokio supratimo ir jautresnio suaugusiųjų požiūrio. Norint tinkamai reaguoti, nepakanka vien gerų ketinimų – būtina žinoti, kokia pagalbos sistema juos supa, kokius išgyvenimus jie gali būti patyrę ir kaip tai veikia jų savijautą bei mokymąsi. Šio skyriaus tikslas – padėti geriau suprasti globos procesą ir su juo susijusius vaiko patyrimus, kad pedagogas galėtų ne tik pastebėti sunkumus, bet ir matyti vaiką plačiau nei jo elgesį klasėje.

Raktiniai žodžiai: globa, netektys, trauminės patirtys, smurtas, nepriežiūra, emocijos, elgesys.

1.1. Vaiko globos formos ir pagalbos sistema

Vaikui nustatoma globa tais atvejais, kai jo tėvai dėl įvairių nepalankiai susiklosčiusių aplinkybių – priklausomybių, ligos, socialinių įgūdžių stokos, nesirūpinimo vaiku ar netinkamo elgesio su vaiku – negali patys auginti vaiko. Vaiko globos tikslas – užtikrinti vaiko auklėjimą ir priežiūrą aplinkoje, kurioje jis galėtų saugiai ir tinkamai augti, vystytis ir tobulėti. Šis tikslas įpareigoja globėją atsakingai vykdyti savo pareigas, užtikrinti vaikui saugumą bei atpažinti bei tenkinti poreikius pagal vaiko amžių. Vaiko globėju, kuriam yra paskiriama vaiko laikinoji ar nuolatinė globa, gali būti tiek fizinis, tiek juridinis asmuo.

Vaiko laikinoji globa tai yra laikinai be tėvų globos likusio vaiko priežiūra, auklėjimas, jo teisių atstovavimas bei gynimas. Laikinosios globos tikslas – grąžinti vaiką į biologinę šeimą.

Vaiko nuolatinė globa nustatoma be tėvų globos likusiam vaikui, kuris esamomis sąlygomis negali grįžti į savo biologinę šeimą, ir jo priežiūra, auklėjimas, jo teisių atstovavimas ir gynimas pavedamas kitai šeimai, šeimynai ar vaikų globos institucijai. Nuolatinė globa nustatoma teismo sprendimu.

Į kokią aplinką vaikas pateks globos laikotarpiu priklauso nuo vaiko globos formos. Šiuo metu Lietuvoje yra keturios vaiko globos formos: globa šeimoje, šeimynoje, globos centre, vaikų globos institucijoje.

Globa šeimoje – tai ne daugiau kaip trijų vaikų globa natūralioje šeimos aplinkoje, kai globėju paskiriamas fizinis asmuo arba sutuoktiniai.

Globa šeimynoje – tai globos forma, kai šeimyna globoja keturis ir daugiau vaikų šeimos aplinkoje. Kai vaikui nustatoma globa šeimynoje jo globėju paskiriamas juridinis asmuo – šeimyna.

Globa Globos centre – kai vaikui nustatoma globa Globos centre, jo globėju paskiriamas juridinis asmuo – Globos centras, o vaiko gyvenamoji vieta yra budinčių globotojų šeimoje.

Globa vaikų globos institucijoje – likęs be tėvų globos vaikas apgyvendinamas vaikų globos institucijoje, kai nėra galimybės jo globoti šeimoje, globos centre arba šeimynoje. Kai vaikui nustatoma globa socialinės globos įstaigoje, vaiko globėju paskiriamas juridinis asmuo – socialinės globos įstaiga.

Lietuvoje pagalbą globėjams ir globojamiems vaikams teikia Globos centrai, kurie veikia kiekvienoje savivaldybėje. Globos centro tikslas – teikti konsultacinę, psichosocialinę ir kitą pagalbą tėvų globos netekusiems vaikams, jų globėjams, budintiems globotojams, tėvams ar asmenims, ketinantiems jais tapti. Viena iš globos centro funkcijų – bendradarbiauti su ugdymo įstaigomis bei koordinuoti ir teikti pagalbą vaikams ir globėjams, susiduriantiems su mokymosi, emociniais ar kitais ugdymo iššūkiais.

1.2. Trauminės patirtys ir jų poveikis vaikui

Nemaža dalis vaikų, kurie negali augti su biologiniais tėvais, yra patyrę trauminių išgyvenimų. Supratimas, kaip trauma veikia vaiką, padeda tinkamiau reaguoti ir veiksmingiau jam padėti. Svarbu atskirti įprastą psichologinę krizę nuo traumos. Visi vaikai patiria stresinių įvykių, tokių kaip mokyklos lankymo pradžia ar nesėkmės, ir tai gali sukelti laikiną įtampą ar liūdesį. Paprastai tokia būseną per kelias savaites praeina. Tačiau trauminiai įvykiai – fizinis ar seksualinis smurtas, sunkios avarijos, stichinės nelaimės, gyvybei pavojingos situacijos – peržengia įprasto patyrimo ribas ir gali sukelti ilgalaikį potrauminį stresą, nerimą ar depresiją. Vaikas gali patirti grėsmę keliančią situaciją pats, tapti jos liudininku arba sužinoti, kad tai nutiko jo artimam žmogui, pavyzdžiui, šeimos nariui ar artimam draugui. Tai ypač svarbu mažiems vaikams, nes jų saugumo jausmas labai priklauso nuo to, ar jie jaučiasi saugūs su svarbiausiais jiems žmonėmis – tėvais. Vaikystėje patirti trauminiai įvykiai yra ypač žalingi, nes vaikas dar neturi išvystyto gebėjimo nuosekliai ir aiškiai suvokti bei išreikšti savo emocinių reakcijų, be to, jo smegenys vis dar vystosi, todėl nepalankios patirtys gali turėti ilgalaikį poveikį vaiko raidai, savijautai ir elgesiui¹.

Trauminiai įvykiai gali būti **vienkartiniai** (pvz., avarija, artimojo mirtis) ir **pasikartojantys** (pvz., fizinis ir seksualinis smurtas). Pasikartojantys trauminiai įvykiai iš pradžių yra išgyvenami kaip ūmi trauma, bet, joms pasikartojant, vaikas pradeda išgyventi traumos pasikartojimo baimę ir bejėgiškumą apsisaugoti nuo jos. Problemos, kurias sukelia pasikartojančios traumos, trunka ilgiau ir yra sudėtingesnės. Vaikas pradeda jausti, kad pasaulis nėra saugi vieta gyventi, o ilgai jis jau negali toleruoti ir normalaus kasdienio streso. Pasikartojančios traumos labai neigiamai paveikia vaiką, nes sutrikdo jo kaip asmenybės raidą, trukdo formuotis saugiam prierašumui, iškreipia pasaulio

¹ Zlotnick, C., Johnson, J., Kohn, R., Vicente, B., Rioseco, P. ir Saldivia, S. (2008). *Childhood trauma, trauma in adulthood, and psychiatric diagnoses: Results from a community sample*. *Comprehensive Psychiatry*, 49(2), 163–169. Prieiga per internetą: <https://doi.org/10.1016/j.comppsy.2007.08.007>

suvokimą, mažina pasitikėjimą savimi ir kitais, o tai ilgai gali lemti emocinius, elgesio bei socialinės adaptacijos sunkumus².

Trauminės patirtys taip pat gali būti skirstomos į **tarpasmenines**, susijusias su tarpusavio santykiais su kitais žmonėmis (*pvz., smurtas artimoje aplinkoje, fizinė ar seksualinė prievarta*) ir **netarpasmeninės**, nesusijusias su tiesiogine sąveika su kitais žmonėmis (*pvz., eismo įvykiai, stichinės nelaimės*). Tarpasmeninės traumos daro didesnę žalą žmogaus psichologinei būklei nei netarpasmeninės traumos³. Fizinis smurtas, seksualinė prievarta, nepriežiūra, susidūrimas su smurtu artimoje aplinkoje, traumuojantis atsiskyrimas nuo tėvų yra dažni vaikystėje patiriamų tarpasmeninių traumų pavyzdžiai, darantys neigiamą poveikį vaiko savęs suvokimui, prisirišimui prie tėvų ar kitų svarbių asmenų, kognityvinei ir emocinei raidai, potrauminio streso simptomų atsiradimui⁴.

Kai trauma patiriama iš artimų, vaiką turėjusių saugoti suaugusiųjų, gali išsivystyti vadinamoji **komplikuota trauma**. Tokiems vaikams būdingi sunkumai reguliuojant emocijas, nuolatinis nesaugumo jausmas, nepasitikėjimas suaugusiais, sunkumai kuriant artimus santykius ir prisitaikant prie pokyčių. Vaiką gali kankinti pakartotiniai traumos išgyvenimai, miego problemos (*pvz., sunkumai užmiegant, dažnas prabudimas naktį, košmarai*). Vaikas gali atrodyti sustingęs, tylus, pasinėręs į save, atsirbojęs nuo aplinkos ir kitų žmonių arba priešingai būti irzlus, nervingas, greitai sudirgstantis. Jis gali vengti bendrauti su savo draugais, nenorėti užsiimti anksčiau mėgta veikla. Vaikui gali būti sunku mokytis, įsisavinti naują informaciją. Jis gali būti emociškai nestabilus – vieną minutę linksmas, kitą – piktas. Traumas patyręs vaikas gali itin stipriai reaguoti į, atrodytų, nedidelius stresorius. Svarbu prisiminti, kad kiekvienas vaikas reaguoja skirtingai. Reakcijai įtakos turi vaiko amžius, raidos tarpsnis, patirto pavojaus suvokimas, ankstesnės traumos, taip pat tai, ar vaikas gavo suaugusiųjų paramą, todėl pedagogams reikėtų vengti lyginti vaikus tarpusavyje ar tikėtis „vienodo“ traumą patyrusių vaikų elgesio.

Nepriklausomai nuo vaiko amžiaus ir traumos pobūdžio, įveikti jos padarinius yra įmanoma. Vaikui svarbu gauti tinkamą emocinį palaikymą, būti saugioje ir rūpestingoje aplinkoje bei turėti artimų ryšių su suaugusiais. Tokios sąlygos padeda vaikui palaipsniui susigrąžinti vidinę pusiausvyrą, geriau prisitaikyti prie kasdienio gyvenimo ir sumažinti traumos pasekmes. Nors traumos patirtys gali turėti ilgalaikį poveikį, savalaikė pagalba padidina galimybę vaikui augti ir vystytis sėkmingai.

² Eidukevičiūtė, J., ir Markuckienė, V. (2021). *Budinčių globotojų patirtys kuriant vaikui saugią aplinką. Socialinis darbas. Patirtis ir metodai*, 27, 73–92.

³ Woolgar, F., Garfield, H., Dalgleish, T., ir Meiser-Stedman, R. (2022). *Systematic review and meta-analysis: Prevalence of posttraumatic stress disorder in trauma-exposed preschool-aged children. Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 61(3), 366–377. Prieiga per internetą: <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2021.05.026>

⁴ Puchalska, V. (2024). *Mažų vaikų trauminių patirčių ir psichosocialinių sunkumų sąsajos* [Magistro darbas, Vilniaus universitetas, Klinikinės psichologijos studijų programa]. Darbo vadovė: doc. dr. Paulina Želvienė; darbo konsultantė: dokt. Agnietė Kairytė.

1.3. Tėvų globos netekusių vaikų išgyvenamos netektys

Vaiko gyvenime netektys yra neišvengiama patirties dalis. Dalis jų natūralios ir susijusios su raida, pavyzdžiui, perėjimas iš darželio į mokyklą ar atsisveikinimas su įprastais ritualais. Tačiau tėvų globos netekę vaikai dažnai susiduria su daugiasluoksniomis netektimis, kurios vienu metu paliečia emocinę, socialinę ir tapatumo sritis. Jie gali netekti ne tik tėvų, bet ir brolių, seserų, senelių, namų, draugų, įprastos aplinkos, kontrolės jausmo bei savo gyvenimo istorijos tęstinumo. Pedagogui svarbu suvokti, kad tokia patirtis nėra vienkartinis įvykis – tai procesas, turintis ilgalaikį poveikį vaiko raidai.

Gedulas yra natūrali reakcija į netektį. Jis padeda prisitaikyti prie pasikeitusios realybės ir paprastai vyksta netolygiai. Vaiko emocijos gali svyruoti, o skirtingos reakcijos pasireikšti ne nuosekliai. Kartais vaikas gali atrodyti ramus, tarsi gerai prisitaikęs prie esamos situacijos. Ši būseną gali būti neigimo stadijos išraiška, kai emocinis atsakas dar nėra pasiekęs sąmoningo lygmens. Mokytojui svarbu tokio elgesio nepainioti su susitaikymu. Jei ilgą laiką nepastebima jokių emocijų reakcijų, verta konsultuotis su specialistais.

Kitoje stadijoje dažnai išryškėja pyktis. Vaikas gali tapti dirglus, konfliktiškas, atsisakyti vykdyti nurodymus ar demonstruoti agresiją. Tokie veiksmai dažnai yra skausmo išraiška, o ne sąmoningas priešiškus. Pedagogas užduotis – nepriimti tokio elgesio asmeniškai, išlaikyti aiškias ribas ir kartu padėti vaikui mokytis tinkamų emocijų raiškos būdų. Derybų etape kai kurie vaikai stengiasi elgtis nepriekaištingai, tikėdamiesi, kad jų pastangos sugrąžins prarastą situaciją. Tokiais atvejais svarbu jautriai paaiškinti, kad vaikas nėra atsakingas už suaugusiųjų sprendimus.

Depresijos stadijoje gali pasireikšti liūdesys, atitraukimas, sumažėjęs domėjimasis veiklomis, koncentracijos sunkumai ar net elgesio regresija. Pedagogui būtina suprasti, jog tai gedėjimo dalis, o ne motyvacijos stoka. Kantrybė, nuoseklus palaikymas ir bendradarbiavimas su specialistais padeda vaikui jaustis saugiau. Susitaikymo laikotarpiu pamažu atsiranda daugiau stabilumo, stiprėja ryšiai su aplinka, gali gerėti mokymosi rezultatai. Tai rodo, kad vaikas integruoja netekties patirtį į savo gyvenimo istoriją.

Svarbi netekčių rūšis – dviprasmiškos arba nepripažįstamos netektys. Jos atsiranda tada, kai neaišku, kas įvyko, arba kai aplinkiniai mano, jog gedėti nederėtų. Pavyzdžiui, tai gali būti be žinios dingęs artimasis, nutrūkęs ryšys su biologiniais tėvais, brolio ar sesers įvaikinimas, informacija apie niekada nepažintų artimųjų mirtį ar įkalinimą, naujo vaiko atsiradimas šeimoje. Tokios situacijos sukelia prieštarīgus jausmus – palengvėjimą, pyktį, liūdesį ar kaltę. Nors jos ne visada matomos aplinkiniams, jos daro įtaką vaiko savivertei, tapatumui ir pasitikėjimui pasauliu.

Ypač svarbu paneigti mitą, kad vaikas, neprisimenantis biologinės šeimos, netekties neišgyvena. Net ir neturint aiškių prisiminimų, gali išlikti emocinis tuštumos jausmas ar vidinis klausimas apie savo kilmę. Netektis gali būti patiriama ne tik dėl to, kas buvo, bet ir dėl to, kas galėjo būti.

Pedagogams svarbu sudaryti sąlygas vaikui kalbėti apie savo šeimą, nepriklausomai nuo to, kokie buvo santykiai joje. Vaikas gali jaustis kaltas ar manyti, kad išsiskyrimas yra bausmė už jo elgesį. Reikia aiškiai pabrėžti, kad atsakomybė už situaciją tenka suaugusiesiems. Taip pat būtina atpažinti

lojalumo konfliktus, kai vaikas jaučiasi išduodantis biologinę šeimą prisirišdamas prie globėjų ar mokyklos bendruomenės. Tokiose situacijose svarbiausia – priėmimas be vertinimo.

Mokykla gali tapti erdve, kurioje vaikas ne tik mokosi akademinų dalykų, bet ir saugiai išgyvena emocijas. Suaugusiojo gebėjimas išklausyti, nebijoti stiprių jausmų, išlikti nuosekliam ir patikimam siunčia vaikui esminę žinutę: jo patirtys yra svarbios, o jausmai – priimtini. Toks santykis kuria pasitikėjimą, kuris yra pagrindas gijimui ir naujų ryšių formavimuisi.

Apibendrinant galima teigti, kad aplinkybės, dėl kurių vaikui prireikia globos ar įvaikinimo, dažniausiai susijusios su netikėtomis, sudėtingomis netektimis. Jos gali būti akivaizdžios, dviprasmiškos arba nepripažįstamos, tačiau visos daro poveikį vaiko emocinei raidai. Todėl pedagogui svarbu ne tik atpažinti gedėjimo požymius, bet ir suprasti jų prasmę. Tik suvokiant netekties procesą galima suteikti vaikui realią pagalbą – ne taisant jo elgesį, o stiprinant saugumo, stabilumo ir priėmimo patirtį.

1.4. Smurto prieš vaikus pasekmės

Dauguma globojamų vaikų yra patyrę įvairių formų smurtą, o jų emociniai bei elgesio sunkumai dažnai yra tiesioginė šių išgyvenimų pasekmė. Norint padėti vaikui, būtina suvokti trauminių patirčių įtaką vaiko savijautai ir elgesiui.

Fizinio smurto pasekmės

Fizinį smurtą patyrę vaikai, net ir išnykus matomiems sužalojimams, dažnai susiduria su ilgalaikiais psichoemociniais sunkumais. Kadangi fizinį smurtą paprastai lydi ir psichologinis smurtas, šios smurto formos veikia kompleksiskai, sukeldamos sudėtinę traumą ir darydamos stiprų neigiamą poveikį vaiko raidai. Fizinį smurtą patyrusiems vaikams gali būti būdinga:

- žema savigarba ir savęs vertinimas;
- nepasitikėjimas kitais asmenimis ir aplinka;
- agresyvus ar destruktivus elgesys (nukreiptas į aplinką arba save);
- pasyvumas ir vengiantis elgesio modelis;
- mokymosi sunkumai bei suprastėję akademiniai pasiekimai;
- psichosomatiniai simptomai (*pvz., miego ir valgymo sutrikimai, galvos ar pilvo skausmai, neturintys aiškios medicininės priežasties*).

Svarbu pažymėti, kad fizinį smurtą patyrusių vaikų reakcijos yra individualios, todėl minėti sunkumai pasireiškia ne visiems ir nevienodai. Trauminių patirčių išraiška priklauso nuo daugelio veiksnių, tad prognozuoti tikslūs trumpalaikius ar ilgalaikius padarinius yra sudėtinga – vieniems vaikams gali pasireikšti keli simptomai, o kiti gali pasižymėti didesniu psichologiniu atsparumu⁵.

Psichologinio (emocinio) smurto pasekmės

⁵ Z. Giedrimas, S. Ignatovičienė, R. Breidokienė, E. Ignatovič, Vaikas, gimęs mūsų širdyse: atmintinė vaiko globėjams ir įtėviams, 2013 m.

Psichologinis smurtas paprastai pasireiškia kartu su kitomis smurto formomis, todėl jo poveikis dažnai yra kompleksinis, sustiprinantis bendrą trauminį poveikį. Skirtingai nei fizinis smurtas, šis smurtas neturi tiesiogiai matomų išorinių požymių, nes yra nukreiptas į vaiko vidinio pasaulio ir emocinės pusiausvyros ardymą. Psichologinio smurto pasekmės pasireiškia įvairiais sunkumais:

- emociniai ir psichologiniai sunkumai – depresyvi nuotaika, nerimas, emocinis nestabilumas (pvz., *staigi nuotaikų kaita*), žema savigarba ir kt.;
- fiziologiniai ir psichosomatiniai simptomai – miego ir valgymo sutrikimai, galvos ar pilvo skausmai, neturintys aiškios medicininės priežasties, regresyvus elgesys (grįžimas į ankstesnę raidos stadiją) ir kt.;
- kognityviniai ir akademiniai sunkumai – dėmesio koncentracijos sutrikimai (pvz., *nuolatinis budrumas trukdo susikaupti mokymosi užduotims*), kūrybiškumo stoka (pvz., *visiškai atsisako atlikti užduotis, kuriose nėra vieno teisingo atsakymo*) ir kt.;
- socialiniai ir elgesio sunkumai – socialinė izoliacija (pvz., *vengimas užmegzti ryšius, nepasitikėjimas bendraamžiais ir suaugusiais*), agresyvus elgesys arba savęs žalojimas, perdėtas noras įtikti suaugusiems, siekiant išvengti atstūmimo⁶.

Seksualinio smurto pasekmės

Seksualinę prievartą patyrę vaikai išgyvena itin gilią emocinę traumą, kurią lydi prieštaringi jausmai: kaltė, pyktis, gėda, bejėgiškumas ir pan. Patirtos prievartos pasekmių sunkumas priklauso nuo vaiko raidos etapo, patirto smurto trukmės bei pobūdžio. Itin sunkius padarinius sukelia artimo asmens smurtas – tokiais atvejais griaunamas pamatinis vaiko saugumo ir pasitikėjimo pasauliu jausmas. Seksualinio smurto pasekmės vaikui yra labai įvairiapusės, jos paveikia ne tik požiūrį į savo kūną ar lytiškumą, bet ir bendrą savijautą bei fizinę sveikatą. Dažniausiai patirta prievarta paveikia šias sritis:

- Kūno autonomijos praradimas. Vaikas gali jausti pasibjaurėjimą savo kūnu arba jaustis jame nesaugiai, tarsi kūnas jam nebepriklausytų. Tai gali pasireikšti per dideliu gėdos jausmu (pvz., *vaikas atsisako persirengti kūno kultūros pamokai, rengiasi keliais sluoksniais drabužių*) arba, priešingai, visišku abejingumu savo higienai ir fiziniams poreikiams.
- Sutrikęs asmeninių ribų suvokimas. Patirta prievarta sugriauna supratimą apie tai, kas yra tinkamas ir netinkamas prisilietimas. Vaikas gali nebejausti savo asmeninės erdvės arba nebežinoti, kaip nubrėžti ribas kitiems. Kartais vaikas pats gali pradėti elgtis nederamai, nes praranda vidinį pojūtį, kas yra saugu ir priimtina.
- Pasitikėjimo savimi ir pasauliu praradimas. Kadangi seksualinis smurtas dažnai susijęs su paslaptimis ir manipuliacija, vaikas praranda pasitikėjimą suaugusiais. Mintis, kad „niekas negali manęs apsaugoti“, virsta nuolatinio budrumu, įtarumu ir baime.

⁶ J. Eidukevičiūtė, V. Markuckienė, Socialinis darbas. Patirtis ir metodai. Budinčių globotojų patirtys kuriant vaikui saugią aplinką, 2021 m., 27, p. 73-92.

- Kaltės ir gėdos „našta“. Vaikai dažnai klaidingai prisiima atsakomybę už tai, kas įvyko. Šis vidinis gėdos jausmas slopina smalsumą ir norą mokytis, nes vaikas jaučiasi „sugadintas“ ar kitoks nei bendraamžiai.

Specialistams svarbu atpažinti, kaip patirta trauma transformuojasi į vaiko elgesį mokykloje ar darželyje. Seksualinę prievartą patyrusio vaiko emocinės reakcijos dažnai yra panašios į tas, kurios būdingos fiziniam ir psichologiniam smurtui.

- Emociniai ir psichologiniai sunkumai: padidėjęs nerimas, dirglumas ir staigūs nuotaikų svyravimai. Vaikas gali itin jautriai reaguoti į situacijas, temas ar asmenis, primenančius patirtą traumą. Taip pat būdingas savęs nuvertinimas ir potrauminio streso simptomai.

- Mokymosi ir dėmesio sutrikimai: vaikui gali būti sunku susikaupti pamokose, įsiminti naują informaciją ar užbaigti užduotis. Dažnai pastebimas staigus arba laipsniškas mokymosi pasiekimų prastėjimas.

- Socialiniai iššūkiai: vaikas gali vengti bendrauti, atsiriboti nuo bendraamžių arba tapti itin jautrus bet kokioms pastaboms. Gali kilti konfliktų arba, priešingai, pasireikšti siekis likti „nematomam“ bei nuolatinė baimė dėl aplinkinių nuomonės.

Matydami vaiką, kuris staiga užsisiklėdžia, tampa agresyvus be aiškios priežasties arba pradeda jautriai reaguoti į bet kokią fizinę artumą, turime suprasti, kad tai – gali būti ne elgesio problemos, o vaiko bandymas išgyventi nesaugiame pasaulyje. Svarbu suprasti, kad šios reakcijos nėra „blogas elgesys“ – tai traumos pasekmės^{7; 8}.

Nepriežiūros padariniai

Nors vaiko gyvenimo sąlygos gali pasikeisti, tačiau ir vėliau galime pastebėti ankstesnės nepriežiūros poveikį, kuris turi įtakos vaiko kasdienybei. Mokymosi srityje dažnai matomos spragos, silpnesni pagrindiniai gebėjimai, sunkumai planuojant laiką ar savarankiškai atliekant užduotis. Vaikui gali būti sunku išlaikyti dėmesį, jis greičiau pavargsta, pasiduoda susidūręs su sunkumais. Kartais pastebimas itin žemas arba, priešingai, pernelyg aukštas siekis įtikti suaugusiajam, lydimas stiprios nesėkmės baimės. Emocinėje srityje gali išlikti padidėjęs jautrumas kritikai, stiprios reakcijos į, atrodytų, nedideles pastabas. Kai kurie vaikai tampa uždaresni, vengia atsiverti, kiti – impulsyvūs, greitai supykstantys. Taip pat gali pasireikšti nerimas, nuotaikų svyravimai, sunkumai įvardyti ir reguliuoti savo jausmus. Santykiuose su bendraamžiais gali būti sunku pasitikėti, kurti artimesnius ryšius ar laikytis bendrų susitarimų. Vaikas gali būti linkęs arba atsitraukti, arba dominuoti ir kontroliuoti situaciją. Kartais pastebimas nebrandus elgesys, neatitinkantis amžiaus tarpsnio. Specialistai taip pat gali matyti savarankiškumo trūkumą – sunkumą organizuojant savo veiklą,

⁷ Z. Giedrimas, S. Ignatovičienė, R. Breidokienė, E. Ignatovič, Vaikas, gimęs mūsų širdyse: atmintinė vaiko globėjams ir įtėviams, 2013 m.

⁸ Sudarytoja J. R. Šinkūnienė, Socialinis darbas: profesinė veikla, metodai ir klientai, MRU, 2010 m.

pasirūpinant asmeniniais daiktais, laikantis rutinos. Kai kuriais atvejais išryškėja žemas savęs vertinimas, abejonės savo gebėjimais⁹.

Bendravimas su smurtą patyrusiais vaikais

Vaikai, patyrę fizinį, emocinį ar seksualinį smurtą, dažnai pasižymi savitais bendravimo ir elgesio bruožais, kuriuos lemia ankstesnė skaudi patirtis. Šių vaikų ugdymo poreikiai gali skirtis nuo bendraamžių, tačiau tai nereiškia, kad jiems nereikia ribų ar struktūros. Priešingai – aiškios, nuoseklios taisyklės yra vienas svarbiausių saugumo šaltinių. Pastovumas leidžia mažinti nerimą ir nežinomumą, o kartu padeda vaikui suprasti, ko iš jo tikimasi. Pedagogo nuoseklumas tampa stabilumo atrama, kurios vaikui dažnai trūko ankstesnėje aplinkoje.

Svarbu suvokti, kad smurtą patyręs vaikas dažnai yra išmokęs pasaulį suvokti kaip nesaugų. Kadangi skausmą neretai sukėlė artimiausi žmonės, vaikui gali būti sunku pasitikėti suaugusiais. Suaugusysis jam vienu metu gali reikšti ir saugumą, ir grėsmę. Dėl šios priežasties tokie vaikai būna itin budrūs – jie stebi aplinką, analizuoja suaugusiųjų toną, veido išraišką, kūno kalbą. Pedagogui svarbu atkreipti dėmesį ne tik į tai, ką sako, bet ir kaip tai daro, nes neverbaliniai signalai gali būti interpretuojami jautriau nei žodžiai. Jei žodinė informacija nesutampa su kūno kalba, vaikas gali pasijusti nesaugus ar sunerimti.

Dažnas šių vaikų bruožas – poreikis kontroliuoti situaciją. Tai yra išgyvenimo strategija, padėjusi anksčiau apsisaugoti nuo galimų pavojų. Dėl šios priežasties jie kartais netinkamai interpretuoja kitų ketinimus. Pavyzdžiui, draugiškas prisilietimas ar apkabinimas gali būti suvokiamas kaip grėsmė. Pedagogui svarbu gerbti vaiko asmenines ribas ir neskubėti kurti fizinio artumo, kol neatsiranda pasitikėjimas.

Smurtą patyrę vaikai neretai turi neigiamą savęs vaizdą. Smurtaujantys suaugusieji dažnai įtikina vaiką, kad jis pats kaltas dėl patiriamų bausmių, todėl ilgainiui vaikas pradeda tikėti esąs „blogas“. Šis įsitikinimas gali atsispindėti elgesyje – vieni vaikai ima demonstruoti agresiją, kiti tampa pasyvūs ir bejėgiški. Pedagogui itin svarbu atskirti vaiko asmenybę nuo jo elgesio: netinkamas poelgis gali būti koreguojamas, tačiau pats vaikas turi jaustis priimamas ir vertingas. Tokia laikysena stiprina savivertę ir padeda keisti destruktivius elgesio modelius.

Bendraujant su šiais vaikais nereikėtų įsitraukti į jėgos ar kovos situacijas. Konflikto metu jie dažnai pasitelkia ankstesnėje patirtyje išmuktas strategijas – puolimą arba vengimą. Jei suaugusysis reaguoja griežtai ar impulsyviai, vaikas gali dar labiau užsisklęsti arba tapti agresyvus. Kur kas veiksmingesnis yra ramus, aiškus ir pagarbus reagavimas, kuris parodo, kad konfliktus galima spręsti be grėsmės ar smurto.

Taip pat svarbu suprasti, kad kai kurie smurtą patyrę vaikai vengia artumo, o kiti, priešingai, gali toleruoti netinkamą elgesį su savimi, nes tokį santykių modelį laiko normaliu. Pedagogas turi

⁹ J. Eidukevičiūtė, V. Markuckienė, Socialinis darbas. Patirtis ir metodai. Budinčių globotojų patirtys kuriant vaikui saugią aplinką, 2021 m., 27, p. 73-92.

padėti vaikui mokytis atpažinti saugius santykius, parodyti, kad pagarba, ribos ir rūpestis yra natūralios bendravimo dalys. Tam būtinas kantrus, nuoseklus ir empatiškas bendravimas.

Svarbiausi pedagogo veiklos principai dirbant su smurtą patyrusiais vaikais yra struktūra, nuoseklumas, emocinis saugumas ir pagarba. Kai suaugusysis geba išlikti ramus, nuspėjamas ir palaikantis, vaikas gauna patirtį, kuri prieštarauja jo ankstesniam išgyvenimui. Tokia patirtis palaipsniui stiprina pasitikėjimą, mažina gynybiškumą ir sudaro sąlygas sėkmingai socialinei bei emocinei raidai¹⁰.

1.5. Globojamų vaikų galimi patirti sunkumai ugdymo procese

Globojamų vaikų patirtos traumos, netektys ir nestabili ankstyvoji aplinka daro poveikį visoms jų raidos sritims, todėl šių vaikų ugdymosi kelias dažnai būna sudėtingesnis. Smurtas, nepriežiūra ar dažni gyvenamosios vietos keitimai gali paveikti fizinę sveikatą, pažintines funkcijas, emocinę būseną, elgesį ir santykius su aplinkiniais. Šios patirtys neretai sutrikdo nuoseklią raidą, todėl ugdymo įstaigoje gali išryškėti įvairūs mokymosi, bendravimo ir adaptacijos sunkumai. Pedagogui svarbu suvokti, kad tokie iššūkiai nėra vaiko nenoras stengtis, tai ankstesnių patirčių pasekmė.

Vienas dažniausių sunkumų – nesaugumo jausmas. Vaikas, patyręs nestabilumą ar skriaudą, gali nuolat jausti įtampą ir baimę, kad neigiami išgyvenimai pasikartos. Dėl to jis gali nepasitikėti suaugusiais net tada, kai šie nori padėti. Dažni aplinkos pokyčiai, pavyzdžiui, globėjų ar mokyklos kaita, dar labiau sustiprina nerimą ir trukdo susiformuoti stabilumo jausmui. Tokia būseną apsunkina gebėjimą susitelkti į mokymąsi, nes didelė psichinės energijos dalis skiriama vidiniam saugumui palaikyti.

Žema savivertė taip pat yra būdinga globojamiems vaikams. Patyrę atstūmimą ar smurtą jie neretai ima manyti, kad yra nevertingi ar neverti meilės. Šie įsitikinimai daro tiesioginę įtaką mokymosi motyvacijai ir pasiekimams. Vaikai gali bijoti suklysti, vengti atsakomybės ar iššūkių, nuvertinti savo gebėjimus. Kai kurie stengiasi likti nepastebėti, kad išvengtų nesėkmės, o kiti, priešingai, pernelyg siekia įtikti aplinkiniams, tikėdamiesi pelnyti pritarimą. Tokiose situacijose ypač svarbus pedagogo palaikymas, skatinantis vaiką tikėti savo galimybėmis.

Trauminių patirčių turintys vaikai dažnai pasižymi padidėjusiu jautrumu. Net nedideli pokyčiai – nauja klasės tvarka, kitoks mokytojo tonas ar neįprasta užduotis – gali sukelti stiprią emocinę reakciją. Jiems gali būti sunku prisitaikyti prie naujų taisyklių ar aplinkos, nes saugumo jausmas yra trapus. Todėl pedagogams rekomenduojama laikytis nuoseklumo, iš anksto informuoti apie pokyčius ir suteikti pakankamai laiko adaptacijai.

Emocijų reguliavimo sunkumai yra dar viena dažna kliūtis ugdymosi procese. Vaikas gali greitai supykti, liūdėti, užsisklęsti ar reaguoti neproporcingai stipriai į menkus dirgiklius. Tokios reakcijos dažniausiai kyla ne iš sąmoningo nepaklusnumo, o iš vidinės įtampos ir neišreikštų jausmų.

¹⁰ Z. Giedrimas, S. Ignatovičienė, R. Breidokienė, E. Ignatovič, Vaikas, gimęs mūsų širdyse: atmintinė vaiko globėjams ir tėviams, 2013 m.

Dėl to gali būti sudėtinga dirbti grupėje, laikytis taisyklių ar nuosekliai atlikti užduotis. Pedagogui svarbu vertinti ne tik patį elgesį, bet ir jo priežastis, padedant vaikui rasti priimtinesnius emocijų raiškos būdus.

Kai kurie globojami vaikai patiria ilgalaikį liūdesį ar apatiją. Net jei ankstesnė aplinka buvo nesaugi, ji vis tiek buvo pažįstama, todėl jos netekimas gali sukelti gilaus praradimo jausmą. Mokykloje tai gali pasireikšti pasyvumu, energijos stoka, sumažėjusiu domėjimusi veiklomis ar sunkumais susikaupti. Tokius požymius svarbu suprasti kaip emocinės būsenos išraišką, o ne tingumą ar motyvacijos stoką.

Prieraišumo formavimo sunkumai taip pat daro įtaką mokymosi procesui. Vieni vaikai vengia artimų santykių su suaugusiaisiais, nes bijo nusivylimo ar atstūmimo, kiti, priešingai, gali stipriai prisirišti ir nuolat ieškoti dėmesio. Abi strategijos kyla iš ankstesnės nesaugios patirties. Stabilus, nuoseklus pedagogo santykis padeda vaikui palapsniui mokytis pasitikėti ir kurti sveikus ryšius.

Emocinis atsiribojimas gali pasireikšti kaip pasyvumas, tylumas ar menkas įsitraukimas į pamoką. Kartais mokinys atrodo abejingas ar svajojantis, tačiau tai gali būti gynybinė reakcija, padedanti apsisaugoti nuo skausmingų jausmų. Panašiai ir psichosomatiniai simptomai – galvos ar pilvo skausmai, nuovargis, miego sutrikimai – gali būti susiję su neišreikštu stresu. Tokie požymiai gali lemti dažnus pamokų praleidimus ar koncentracijos sunkumus.

Akademinėje srityje globojami vaikai dažnai patiria dėmesio ir atminties sunkumų. Jiems gali būti sunku išlaikyti dėmesį, sekti pamokos eigą, įsiminti naują informaciją ar prisiminti ankstesnę medžiagą. Ilgalaikis stresas, nerimas, miego trūkumas ir mokyklų kaita neigiamai veikia pažintines funkcijas, todėl mokymosi rezultatai gali būti žemesni nei jų potencialas. Dėl patirtų nesėkmių mažėja pasitikėjimas savimi, o tai dar labiau silpnina motyvaciją.

Motyvacijos stoka neretai kyla iš ankstesnių neigiamų patirčių mokykloje ar gyvenime. Jei vaikas mano, kad jam vis tiek nepavyks, jis gali nustoti stengtis. Mokymasis gali atrodyti mažiau svarbus nei emocinio saugumo paieškos. Tokiais atvejais itin reikšmingas tampa pedagogo vaidmuo – pastebėti pastangas, skatinti net mažus pasiekimus ir kurti aplinką, kurioje klaidos suvokiamos kaip natūrali mokymosi dalis.

Prisitaikymas mokykloje globojamiems vaikams dažnai būna sudėtingas. Emocinė įtampa, mintys apie šeimos situaciją ar ankstesni išgyvenimai gali blaškyti dėmesį ir trukdyti mokytis. Kai kurie mokiniai gali atsilikti nuo bendraamžių dėl praeityje praleistų pamokų ar nepakankamai išlavintų akademinų įgūdžių. Be to, jų reakcijos į aplinką kartais būna neadekvačiai stiprios, nes dabartinės situacijos primena ankstesnes traumas.

Svarbu suprasti, kad traumą patyrę vaikai linkę atkartoti ankstesnių santykių modelius su naujais žmonėmis. Elgesys, kuris dabar atrodo netinkamas, anksčiau galėjo būti išgyvenimo strategija. Kartais vaikas nesąmoningai provokuoja suaugusiuosius, siekdamas patvirtinti savo neigiamus įsitikinimus apie save ar kitus. Tokiu būdu pasaulis jam atrodo labiau nuspėjamas, net jei patirtys yra neigiamos. Šios reakcijos dažnai yra bandymas išreikšti vidinę įtampą, pyktį ar nerimą.

Nepaisant patiriamų sunkumų, globojami vaikai gali pasižymėti stipriomis asmeninėmis savybėmis. Jie gali būti itin atsparūs, gebėti prisitaikyti prie pokyčių, kūrybiškai spręsti problemas ir atkakliai siekti tikslų. Šių stiprybių pastebėjimas ir stiprinimas yra svarbi pedagogo užduotis, nes tai padeda vaikui formuoti pozityvesnę savęs suvokimą^{11; 12}.

Globojamų vaikų mokymosi sunkumai dažniausiai kyla ne iš gebėjimų stokos, o iš patirtų traumų, nesaugumo ir nestabilumo. Todėl veiksmingiausia pagalba – supratinga, nuosekli ir palaikanti ugdymo aplinka, kurioje vaikas jaučiasi saugus, vertinamas ir priimamas. Kai pedagogai, globėjai ir specialistai bendradarbiauja, atsiranda sąlygos ne tik įveikti sunkumus, bet ir atskleisti vaiko potencialą.

Informacija parengta remiantis:

1. Baldwin, J. R., Wang, B., Karwatowska, L., Schoeler, T., Tsaligopoulou, A., Munafo, M. R., & Pingault, J. B. (2023). Childhood maltreatment and mental health problems: A systematic review and meta-analysis of quasi-experimental studies. *The American Journal of Psychiatry*, 180(2), 117–126. <https://doi.org/10.1176/appi.ajp.20220174>
2. Conn, A., Szilagyi, M. A., Alpert-Gillis, L., Baldwin, C. D., & Jee, S. H. (2016). Mental health problems that mediate treatment utilization among children in foster care. *Journal of Child and Family Studies*, 25(3), 969–978. <https://doi.org/10.1007/s10826-015-0276-6>
3. Eidukevičiūtė, J., Markuckienė, V. (2021). Budinčių globotojų patirtys kuriant vaikui saugią aplinką. *Socialinis darbas. Patirtis ir metodai*, 27, 73-92.
4. Giedrimas, Z., Ignatovičienė, S., Breidokienė, R., Ignatovič, E. (2013). *Vaikas, gimęs mūsų širdyse: atmintinė vaiko globėjams ir įtėviams*. Vilnius: Mokslo leidykla.
5. Kurienė, A. Vaiką žalojančio elgesio pasekmės. (2025-03-20). Gauta iš: <https://pvc.lt/be-kategorijos-lt/vaika-zalojancio-elgesio-pasekmes/>
6. McLean, S. (2018). The educational experiences of children in out-of-home care. *Children and Youth Services Review*.
7. Pivorienė, J., Dudaitė, J., Merfeldaitė, O. (2024). Pagalbos poreikis atpažįstant ir koreguojant globojamų vaikų internalizuotą ir eksternalizuotą probleminį elgesį. *Socialinės gerovės tyrimai, Mykolo Romerio universitetas*.
8. Šinkūnienė, J. R. (2010). *Socialinis darbas. Profesinė veikla, metodai ir klientai*.
9. Tideman, E., Vinnerljung, B., Hintze, K., & Isaksson, A. A. (2011). Improving foster children's school performance: A review of interventions. *Children and Youth Services Review*.
10. Valstybės vaiko teisių apsaugos ir įvaikinimo tarnyba prie Socialinės apsaugos ir darbo ministerijos, (2025-02-23). *Vaikų globa ir įvaikinimas*. Gauta iš: <https://vaikoteises.lrv.lt/lt/>

¹¹ A. Kurienė, Vaiką žalojančio elgesio pasekmės, prieiga per internetą: <https://pvc.lt/be-kategorijos-lt/vaika-zalojancio-elgesio-pasekmes/>

¹² Giedrimas, Z., Ignatovičienė, S., Breidokienė, R., ir Ignatovič, E. (2013). *Vaikas, gimęs mūsų širdyse: atmintinė vaiko globėjams ir įtėviams*. Valstybės vaiko teisių apsaugos ir įvaikinimo tarnyba prie SADM.

II. Į TRAUMŲ SUPRATIMĄ ORIENTUOTAS UGDYMAS

Ugdymo įstaigoje dažnai pamatomi vaiko sunkumai, tačiau ne visada aišku, kaip į juos reaguoti. Vieniems mokiniams pakanka įprastų taisyklių ir paskatinimo, o kiti į tas pačias situacijas reaguoja itin jautriai – greitai supyksta, užsisklendžia, vengia atlikti skirtas užduotis ar, priešingai, nuolat provokuoja konfliktus. Tokiose situacijose pedagogas neretai atsiduria tarp noro padėti ir nežinios, kokia reakcija būtų tinkamiausia. Tyrimai^{13; 14; 15} rodo, kad daug mokinių yra patyrę įvairių trauminių išgyvenimų, o jie daro įtaką mokymuisi, elgesiui ir santykiams mokykloje, todėl vis daugiau dėmesio skiriama ne tik individualioms priemonėms, bet ir visos mokyklos požiūriui – saugios, palaikančios aplinkos kūrimui, kuri padeda vaikui jaustis pakankamai ramiam, kad galėtų mokytis. Trauma jautri mokykla nėra tik pagalba atskiriems vaikams: ji stiprina priklausymo jausmą, ryšį su suaugusiais ir bendruomenę, todėl naudinga visiems mokiniams.

Šis skyrius kviečia pažvelgti į ugdymą kitu kampu – ne vien per elgesio valdymą ar akademinis rezultatus, bet per vaiko patirtį ir savijautą. Supratus, kaip išgyvenimai veikia mokymąsi, atsiranda daugiau aiškumo, kodėl kai kurios įprastos priemonės neveikia ir ką galima keisti kasdienėje praktikoje. Toliau aptariami principai ir pavyzdžiai padės pamatyti, kad trauma jautrus ugdymas nėra papildomas darbas, o veikia kitoks požiūris į tą patį kasdienį mokytojo vaidmenį.

Raktiniai žodžiai: traukinės patirtys, saugumas, santykiai, emocijų valdymas.

2.1. Į traumų supratimą orientuoto ugdymo pagrindai

Trauma gali turėti ilgalaikį poveikį vaiko raidai. Nuolatinį stresą patirianti nervų sistema veikia tarsi „pavojaus režimu“: silpnėja dėmesys ir atmintis, didėja impulsyvumas, sunkiau laikomasi taisyklių, stipriau reaguojama į kritiką ar pokyčius. Tokiais atvejais įprasti ugdymo sistemos reikalavimai – greitas darbo tempas, vertinimas, viešas atsakinėjimas ar netikėti veiklos pasikeitimai – gali sukelti įtampą ir iš to sekantį netinkamą elgesį.

Į traumos supratimą orientuotas ugdymas – tai pedagoginis požiūris, grindžiamas suvokimu, kad mokinio elgesys, emocinės reakcijos ir mokymosi galimybės dažnai susijusios su jo patirtimis. Dalis vaikų auga sudėtingomis socialinėmis ar psichologinėmis sąlygomis, todėl jų reakcijos ugdymo situacijose dažnai yra ne priešiškas, o signalas apie nepatenkintus poreikius. Šis požiūris kviečia mokytoją pirmiausia siekti suprasti mokinį, o tik vėliau vertinti ar koreguoti jo elgesį. Šio ugdymo

¹³ I. Laurinaitytė, L. C Assini-Meytin, K. Čunichina, 2022 m. Examining the Associations between Adverse Childhood Experiences, Health Risk Behaviours, and Psychological Well-Being in a Convenience Sample of Lithuanian University Students. Prieiga per internetą: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/35328940/>

¹⁴ SPECTRUM. Septyni iš dešimties Lietuvos paauglių yra susidūrę su smurtu – daugiausia psichologiniu (2025 m.). Prieiga per internetą: <https://www.vu.lt/visos-naujienos/septyni-is-desimties-lietuvos-paaugliu-yra-susidure-su-smurtu-daugiausia-psichologiniu>

¹⁵ Kas 4 minutės – vaiko gyvybė: pasaulis renkasi Vilniuje stabdyti smurtą (2025 m.). Prieiga per internetą: https://sam.lrv.lt/lt/news/kas-4-minutes-vaiko-gyvybe-pasaulis-renkasi-vilniuje-stabdyti-smurta-v9K9/?utm_source=chatgpt.com

pagrindas yra santykis. Vaikas efektyviausiai mokosi tada, kai jaučiasi saugus, priimtas ir suprastas. Pedagogo balso tonas, reakcijų nuoseklumas, pagarbus bendravimas ir nuspėjama pamokos struktūra formuoja mokinio pasitikėjimą. Net nedideli kasdieniai veiksmai – pasisveikinimas, akių kontaktas, padrašinantis komentaras – stiprina ryšį ir mažina įtampą. Stabilios rutinos ir aiškios taisyklės leidžia mokiniui nusiraminti ir susitelkti į mokymąsi.

Traumai jautrus ugdymas prasideda ne nuo žinojimo, kas vaikui nutiko, bet nuo noro suprasti, kaip tai, kas nutiko, paveikė jo elgesį, emocijas ir mokymosi galimybes. Mokytojui nebūtina žinoti konkrečios vaiko traumos istorijos. Svarbu išsiugdyti smalsų, o ne smerkiantį požiūrį ir vietoje klausimo „kas su šiuo mokiniu negerai?“ kelti klausimą „kas galėjo nutikti ir ko jam dabar reikia?“. Toks mąstymas padeda išvengti skubotų išvadų, mažina konfliktų tikimybę ir leidžia taikyti tinkamesnes ugdymo strategijas. Praktikoje tai reiškia kelis esminius principus. Pirmia, būtina kurti saugią fizinę ir emocinę aplinką, kurioje mokiniai nebijo suklysti ar būti savimi. Antra, svarbu nuoseklumas: taisyklės ir reakcijos turi būti aiškios ir prognozuojamos. Trečia, reikšmingas emocijų pripažinimas – mokinys turi jausti, kad jo jausmai matomi ir priimami, net jei jo elgesys koreguojamas. Ketvirta, svarbus bendradarbiavimas su specialistais ir šeima, nes kompleksinė pagalba yra veiksmingiausia.

Šis požiūris naudingas ne tik traumą patyrusiems vaikams. Jis gerina visos klasės mikroklimatą, stiprina tarpusavio pagarbą, mažina konfliktų skaičių ir didina mokymosi motyvaciją. Mokyklose, kurios taiko šią praktiką, dažniau pastebimas mokinių įsitraukimas, geresni akademiniai rezultatai, mažesnis pamokų praleidinėjimas, retesni drausminiai pažeidimai. Taip pat gerėja pedagogų savijauta, nes santykiškai grįstas darbas mažina įtampą ir profesinį perdegimą. Svarbu pabrėžti, kad į traumų supratimą orientuotas ugdymas nėra terapija ir nepakeičia specialistų pagalbos. Daugelis pedagogų, pirmą kartą susidūrę su sąvoka „į traumą orientuotas ugdymas“, gali jausti nerimą ir nesupratimą. Natūralu, kad kai kurie vengia gilintis į mokinių sudėtingas patirtis, bijodami peržengti profesines ribas ar emociškai perdegti. Kai kurie pedagogai, jau turintys didelį darbo krūvį ir susiduriantys su mokinių elgesio valdymo iššūkiais, natūraliai gali jausti, kad dar viena atsakomybė tiesiog nebetelpa į jų kasdienybę. Dar kiti įsivaizduoja traumą kaip itin skausmingą ir retą patirtį. Vis dėlto, būtina suprasti, kad tai nėra papildoma pareiga mokytojui, o labiau kitoks požiūris į kasdienį darbą. Jo esmė – sąmoningas, empatiškas ir pagarbus santykis su mokiniu bei gebėjimas elgesį vertinti platesniame kontekste.

Ugdymo įstaigos bendruomenė, siekianti taikyti šį požiūrį, turėtų remtis bendromis tam tikromis vertybinėmis nuostatomis:

- mes gerbiame vieni kitus – kiekvienas nusipelno būti girdimas ir vertinamas;
- mes kuriame saugią aplinką – saugumas (fizinis, emocinis, socialinis) – prioritetas;
- mes valdome emocijas su pagarba – normalu jausti, svarbu – kaip tai išreiškiame;
- mes palaikome vieni kitus – bendrystė ir tarpusavio pagalba kuria pasitikėjimą;
- mes leidžiame sau ir kitiems klysti – klaidos – mokymosi dalis;
- mes kalbamės atvirai ir nuoširdžiai – su empatija ir pagarba;

- mes kuriame pasitikėjimą kiekvieną dieną.

Kai visa bendruomenė laikosi vieningos nuostatos, mokinys patiria stabilumą ir aiškumą, kurie yra būtini jo raidai. Į traumos supratimą orientuotas ugdymas – tai ne metodų rinkinys, o pedagoginė laikysena. Ji kviečia matyti vaiką kaip asmenybę, kurios elgesys turi priežastis, o sunkumai – prasmę. Net ir nedidelės, bet nuoseklios pedagogo pastangos gali turėti ilgalaikį poveikį mokinio savijautai, pasitikėjimui savimi ir mokymosi sėkmei. Santykis, grįstas supratimu ir pagarba, tampa stipriausiu ugdymo įrankiu^{16; 17; 18}.

2.2. Pagrindiniai į traumą orientuoto ugdymo principai

Vis plačiau pripažįstama, kad vaiko gebėjimas mokytis tiesiogiai susijęs su jo emociniu saugumu ir psichologine savijauta. Patyrus trauminių išgyvenimų keičiasi vaiko reakcijos į aplinką, todėl tradiciniai ugdymo metodai, orientuoti vien į akademinį rezultatą ar elgesio kontrolę, dažnai tampa neveiksmingi, nes neatsižvelgia į tikrąsias vaiko patiriamų sunkumų priežastis. Vadovavimasis į traumų supratimą orientuoto ugdymo principais padeda pedagogams geriau suprasti mokinio elgesį, mažinti pakartotinės psichologinės žalos riziką ir kurti aplinką, kurioje vaikas gali jaustis saugus, atgauti pasitikėjimą bei palaipsniui įsitraukti į mokymosi procesą. Šis požiūris svarbus ne tik individualiai vaiko gerovei, bet ir visos klasės mikroklimatui, nes saugi ir palaikanti aplinka skatina bendradarbiavimą, mažina konfliktus ir sudaro palankesnes sąlygas visų mokinių ugdymosi sėkmei. Toliau aptariami pagrindiniai į traumą orientuoto ugdymo principai, kurie padeda kurti veiksmingą paramos sistemą kiekvienam vaikui. Nė vienas principas nėra svarbesnis už kitus – jie tarpusavyje persidengia ir veikia kaip visuma. Šie žingsniai nėra griežtai nuoseklūs – jie veikia integruotai, kaip viena bendro paveikslo dalis.

Pirmasis principas – saugumo užtikrinimas. Saugi fizinė ir emocinė aplinka yra būtina sąlyga gerai savijautai ir gebėjimui mokytis. Fizinį ir emocinį saugumą gali padėti užtikrinti:

- pastovi ir aiški dienotvarkė, leidžianti vaikams numatyti dienos eigą ir patirti kuo mažiau netikėtumų;
- rami, tvarkinga mokymosi aplinka, kurioje vengiama perteklinių dirgiklių (*pvz., triukšmo ar mirksinčių ekranų*);
- nuosekli suaugusiųjų priežiūra pertraukų metu;
- aiškios, vaikams suprantamos elgesio taisyklės, taikomos nuosekliai ir teisingai;

¹⁶ The National Child Traumatic Stress Network (NCTSN), Trauma-informed systems, schools, essential-elements. Prieiga per internetą: <https://www.nctsn.org/trauma-informed-care/trauma-informed-systems/schools/essential-elements>

¹⁷ Qu, G., Shu, L., Liu, H., Ma, S., Han, T., Zhang, H., Huang, C., Wang, J., Yang, L., ir Sun, Y. (2024). *Association Between Adverse Childhood Experiences and Academic Performance Among Children and Adolescents: A Global Meta-Analysis* [Meta-analizė]. *Trauma Violence & Abuse*, 25(4), 3332–3345. Prieiga per internetą: <https://doi.org/10.1177/15248380241246758>

¹⁸ National Child Traumatic Stress Network, Schools Committee. (2017). *Creating, supporting, and sustaining trauma-informed schools: A system framework*. Los Angeles, CA, and Durham, NC: National Center for Child Traumatic Stress.

- pagarbus, palaikantis santykis su mokytojais ir kitais specialistais, padedantis vaikui jaustis priimtam ir svarbiam;
- nuolatinis vaikų emocinės būsenos stebėjimas, streso ar nerimo požymių atpažinimas ir jautrus reagavimas;
- pagarbi klasės atmosfera, kurioje pripažįstamos ir priimamos įvairios emocijos;
- galimybė pasinaudoti „saugia vieta“ (pvz., *klasės kampeliu ar sensoriniu kambariu*), skirta trumpam nusiraminti;
- reguliarios bendravimo veiklos, stiprinančios bendruomeniškumą ir tarpusavio supratimą.

Antrasis principas – socialinių ryšių kūrimas ir palaikymas. Traumą patyrusiems vaikams ypač svarbūs stabilūs, nuoseklūs ir pasitikėjimu grįsti santykiai su suaugusiais. Saugių ryšių kūrimas padeda atkurti pasitikėjimą aplinka, stiprina emocinį saugumą ir sudaro prielaidas sėkmingam ugdymuisi. Socialiniai ryšiai kuriami ir palaikomi:

- skiriant laiko nuoširdžiam bendravimui su vaiku, ne tik klausantis, bet ir iš tiesų įsiklausant į jo patirtis bei poreikius;
- užtikrinant nuoseklų suaugusiųjų elgesį, kad vaikai galėtų numatyti reakcijas ir jaustųsi saugiai;
- kiek įmanoma išlaikant ilgalaikius ryšius su tais pačiais ugdymo specialistais (pvz., klasės vadovu);
- kuriant klasės ar grupės tradicijas ir bendras veiklas, stiprinančias bendruomeniškumą ir tarpusavio ryšį;
- laiku pastebint ir sprendžiant patyčių ar socialinės atskirties situacijas, reaguojant net į menkiausius jų požymius.

Trečias principas – emocijų reguliavimo įgūdžių ugdymas. Traumą patyrusiems vaikams dažnai sudėtinga atpažinti, suprasti ir tinkamai išreikšti savo jausmus. Dėl to jų reakcijos gali būti impulsyvios, intensyvios arba pasireikšti atsiribojimu. Nuoseklus emocijų reguliavimo įgūdžių ugdymas padeda vaikams geriau suprasti save, valdyti emocines reakcijas ir saugiau dalyvauti ugdymo procese. Šie įgūdžiai ugdomi:

- taikant emocinio raštingumo veiklas (*pvz., naudojant jausmų korteles, emocijų skalę, skiriant refleksijos laiką*);
- vengiant gėdinimo ar baudimo dėl stiprių emocijų, vietoj to padedant jas įvardyti ir suprasti;
- suaugusiesiems rodant tinkamo emocijų reiškimo pavyzdį ir paaiškinant, kaip galima nusiraminti ar pasirūpinti savijauta;
- skatinant taikyti nusiramavimo strategijas (*pvz., kvėpavimo pratimus, sensorines priemones ar trumpas pertraukėles*).

Ketvirtas principas – mokinių įgalinimas bei pasirinkimo suteikimas.

Traumos patirtis dažnai susijusi su kontrolės praradimu ir bejėgiškumo jausmu, todėl vaikams ypač svarbu patirti, kad jie gali daryti pasirinkimus ir turėti įtakos savo mokymosi aplinkai. Galimybė priimti sprendimus stiprina savivertę, pasitikėjimą savimi ir padeda atkurti kontrolės pojūtį. Svarbu

pastebėti ir stiprinti vaiko stipriąsias puses, įvertinti net nedidelius pasiekimus, skatinti savarankiškumą bei sudaryti sąlygas saviraiškai per įvairias veiklas. Mokinių įgalinimas įgyvendinamas:

- suteikiant pasirinkimo galimybių (*pvz., pasirenkant užduoties atlikimo būdą, darbo vietą ar partnerį*);
- įtraukiant mokinius į klasės taisyklių kūrimą ir bendrų sprendimų priėmimą;
- skatinant savarankiškumą, kartu išlaikant aiškias ir nuoseklias ribas;
- parodytant, kad mokinių nuomonė yra svarbi – aktyviai klausiant, išklausant ir atsižvelgiant į jų poreikius.

Penktasis principas – supratimas apie traumą. Į traumą orientuotas ugdymas yra veiksmingas tuomet, kai jį supranta ir nuosekliai taiko visa ugdymo įstaigos bendruomenė. Mokytojams, administracijos atstovams ir pagalbos specialistams svarbu turėti pakankamai žinių apie traumos poveikį vaikų raidai, elgesiui ir mokymuisi bei gebėti taikyti jautrius, vaikų poreikius atliepiančius darbo būdus. Bendras požiūris padeda kurti nuspėjama, saugią ir vieningą ugdymo aplinką, kurioje visi suaugusieji reaguoja nuosekliai ir palaikančiai.

Ne mažiau svarbus yra darbuotojų emocinis atsparumas ir rūpinimasis savimi. Darbas su sudėtingas patirtis išgyvenusiais vaikais gali kelti emocinę įtampą ir antrinį stresą, todėl tik palaikomi ir savo savijauta besirūpinantys suaugusieji gali užtikrinti vaikams saugumo jausmą. Supratimas apie traumą ir rūpinimasis savimi stiprinami:

- organizuojant reguliarius mokymus apie traumos požymių atpažinimą, reagavimo būdus ir vaikų emocinių poreikių supratimą;
- skatinant tarpusavio palaikymą, komandinį darbą ir profesinės patirties dalijimąsi;
- sudarant galimybes pedagogams ir kitiems darbuotojams dalyvauti supervizijose, konsultacijose ar gauti emocinę paramą;
- ugdant savirefleksijos įgūdžius, padedančius atpažinti asmenines ribas, nuovargį ir pasirūpinti poilsiu;
- kuriant mokyklos kultūrą, kurioje rūpinimasis savimi laikomas atsakinga ir būtina profesinės veiklos dalimi.

Šeštasis principas – individualizuotas požiūris. Kiekvienas vaikas yra unikalus: skiriasi jo patirtys, emociniai išgyvenimai ir reakcijos į stresą, todėl į traumą orientuotas ugdymas negali būti vienodas visiems. Jis turi būti lankstus, jautrus ir pritaikytas konkrečiam vaikui. Vieni vaikai gali būti užsislendę ir tylūs, kiti – impulsyvūs ar dažniau pažeisti taisykles, dar kiti patiria dėmesio, emocijų reguliavimo ar santykių kūrimo sunkumų. Dėl to vienodi ugdymo būdai gali būti neveiksmingi ar net žalingi. Individualizuotas požiūris reiškia:

- pripažinti ir gerbti kiekvieno vaiko patirtį, net jei jis pats jos neįvardija;
- suprasti, kad elgesys dažnai yra vidinių išgyvenimų išraiška;
- kiek įmanoma pritaikyti ugdymo turinį, tempą ir elgesio lūkesčius prie individualių gebėjimų bei emocinės būklės;

- taikyti įvairius stebėjimo ir vertinimo būdus, siekiant nustatyti tikrąsias mokymosi ar elgesio sunkumų priežastis.

Septintas principas – bendradarbiavimas ir komandinė pagalba. Nuoseklus bendradarbiavimas tarp ugdymo įstaigos darbuotojų, vaiko globėjų ir pagalbos specialistų yra svarbi sėkmingo ugdymo sąlyga. Dalijimasis informacija apie vaiko pasiekimus, patiriamus sunkumus ir taikomas pagalbos priemonės leidžia užtikrinti nuoseklų palaikymą tiek mokykloje, tiek namuose. Komandinė pagalba padeda geriau suprasti vaiko poreikius ir parinkti veiksmingiausias ugdymo strategijas. Bendradarbiavimas įgyvendinamas:

- reguliariai bendraujant su globėjais, aptariant vaiko pažangą, iššūkius ir teikiant rekomendacijas, kaip jį palaikyti namuose;
- globos specialistams, esant poreikiui, tarpininkaujant tarp ugdymo įstaigos ir šeimos;
- bendradarbiaujant su kitomis institucijomis (pvz., pedagogine psichologine tarnyba);
- taikant suderintas pagalbos strategijas, padedančias vaikui įveikti ugdymo procese kylančius sunkumus;
- organizuojant psichologo ar kitų specialistų pagalbą, kai vaikas patiria emocinių ar psichologinių sunkumų.

Į traumą orientuoto ugdymo principai sudaro nuoseklią tarpusavyje susijusių veiksmų sistemą, kurios centre yra vaiko saugumo ir santykio su suaugusiuoju atkūrimas. Kiekvienas principas papildoma kitą: saugumas leidžia užmegzti ryšį, ryšys padeda mokytis reguliuoti emocijas, emocijų valdymas atveria galimybes įsitraukti į veiklą, o pasirinkimo ir bendradarbiavimo patirtys stiprina pasitikėjimą savimi bei aplinka. Šiame procese svarbi ne pavienė priemonė, o nuosekli kasdienė laikysena – aiškios ribos derinamos su pagarba, reiklumas su palaikymu, o struktūra su lankstumu.

2.3. Traumai jautrus ugdymas skirtingais vaiko raidos tarpsniais

Skirtingais raidos tarpsniais vaikai ir paaugliai nevienodai patiria, išgyvena ir išreiškia stresą bei sudėtingas patirtis, todėl traumai jautrus ugdymas negali būti vienodas visiems. Pedagogui svarbu suprasti, kaip amžius, brandos lygis ir raidos poreikiai veikia mokinio elgesį, savijautą ir mokymąsi.

Ikimokyklinis amžius (3–6 metai)

Šiame amžiaus etape vaikai dar neturi pakankamų kalbinių ir pažintinių gebėjimų suprasti trauminį įvykį, todėl jų reakcijos dažniausiai pasireiškia elgesiu ir kūno reakcijomis. Būdingi požymiai: stiprus atsiskyrimo nerimas, nuolatinis suaugusiojo ieškojimas, raidos regresija (pvz., šlapinimasis į lovą, kūdikiškas kalbėjimas, čiulpimas piršto), agresyvus ar pasikartojantis žaidimas, atkuriantis trauminį įvykį, padidėjęs dirglumas, verkimas, baimingumas, miego sutrikimai ir košmarai. Tokie vaikai dažnai nesugeba paaiškinti savo jausmų, todėl trauma atsispindi jų kasdienėje veikloje ir žaidimuose.

Pedagogui svarbu tai vertinti ne kaip problemą, o kaip adaptacinę reakciją į stresą. Šiame amžiuje ypač padeda galimybė žaisti patirtį – vaikai gali kartoti traumuojančius įvykius žaidimuose ar piešiniuose. Tokiais atvejais nereikėtų stabdyti šio proceso, jei jis nevirsta pavojingu elgesiu, nes tai natūrali būdas suprasti patirtį. Taip pat svarbu palaikyti ryšį su šeima ir užtikrinti vienodą reagavimą skirtingose aplinkose. Kuo labiau suderinti suaugusiųjų veiksmai, tuo saugesnį pasaulį patiria vaikas.

Taikant į traumos supratimą orientuotą požiūrį ankstyvajame amžiuje svarbiausia suvokti, kad mažo vaiko elgesys beveik visada yra tiesioginė jo vidinės būsenos išraiška. Šio amžiaus vaikai dar neturi susiformavusių savireguliacijos gebėjimų, todėl stiprios emocijos dažnai pasireiškia verksmu, pykčio protrūkiais, atsisakymu paklusti ar itin aktyviu judėjimu. Tokios reakcijos nėra sąmoningas nepaklusnumas – tai ženklas, kad vaiko nervų sistema patiria per didelę įtampą, todėl traumai jautrus ugdymas remiasi principu – pirmiausia nuraminti, o tik tada mokyti. Mažam vaikui suaugusysis veikia kaip išorinė reguliacijos sistema, todėl pedagogo emocinis stabilumas tiesiogiai veikia vaiko savijautą. Ramus balsas, lėti judesiai, švelni mimika ir nuoseklios reakcijos kuria saugumo jausmą. Net trumpas akių kontaktas, kreipinys vardu ar patvirtinantis sakiny (,,*matau, kad tu pyksti*“) gali sumažinti stresą ir padėti nusiraminti.

Šiame amžiuje vaikas dar nesupranta globos priežasčių – jis patiria tik išsiskyrimą, todėl pedagogui svarbiausia kurti pasikartojančius ritualus ir nuspėjamą dienos struktūrą. Pasikartojantys atsisveikinimai, ta pati vieta, tie patys žodžiai ir aiški veiklos pradžia bei pabaiga padeda vaikui palaipsniui patirti, kad santykiai nenutrūksta. Staigūs pokyčiai dažnai kelia nerimą, todėl juos verta įvardyti iš anksto. Saugumo pojūtį stiprina ir fizinė aplinka – rami vieta atsitraukti, minkšti paviršiai, sensoriniai daiktai, galimybė trumpam pabūti vienam. Instrukcijos turėtų būti trumpos, konkrečios (*vietoje abstrakčių nurodymų „elkis gražiai“ veiksmingiau naudoti konkrečius prašymus – „rankas laikyk prie savęs“*) ir pateikiamos po vieną.

Šiame amžiaus tarpsnyje traumai jautrus ugdymas labiausiai atsiskleidžia per šilumą, stabilumą ir bendrą veiklą. Svarbiausia ne taisyti elgesį, o kurti saugumo patirtį, nes būtent ji sudaro pagrindą tolimesnei raidai.

7–12 metų vaikai

Šio amžiaus vaikai jau suvokia įvykį, tačiau dar negali jo tinkamai emociškai apdoroti. Dėl to atsiranda sunkumų mokymosi ir socialinėje srityse: koncentracijos ir atminties problemos, žema savivertė, kaltės ar gėdos jausmas, konfliktai su bendraamžiais, padidėjęs jautrumas kritikai, psichosomatiniai skundai (*pvz., galvos, pilvo skausmai*). vengimas situacijų, primenančių traumą. Vaikas gali būti laikomas nemotyvuotu ar nepaklusniu, nors iš tiesų patiria nuolatinę vidinę įtampą. Pradinukai pradeda suvokti skirtumą tarp savo ir kitų šeimų. Jie dažniau klausia, lygina, gali jausti gėdą ar kaltę dėl savo situacijos. Vaikas gali manyti, kad buvo „blogas“, todėl neteko šeimos. Dėl to stipriai nukenčia savivertė, atsiranda nesėkmės baimė, vengimas bandyti, greitas pasidavimas. Šiame amžiuje labai svarbus suaugusiojo vertinimas. Vaikas jautriai reaguoja į pastabas, o klaidą gali suvokti kaip atstūmimą, todėl pedagogui svarbu nuosekliai atskirti elgesį nuo vaiko asmens ir pastebėti bei

įvardinti pastangas. Vaikui taip pat svarbu priklausyti grupei. Jei jis jaučiasi kitoks, gali arba stengtis pernelyg įtikti, arba provokuoti atstūmimą, kad pats valdytų situaciją.

Artėjant paauglystei vaikas pradeda aktyviau domėtis savo kilme. Tai natūrali raidos dalis – tapatumo formavimasis. Globojami vaikai šiame etape dažnai išgyvena stipresnę vidinę įtampą, nes jų gyvenimo istorijoje yra spragų arba skaudžių faktų. Staigūs nuotaikų svyravimai, prieštaringi pasisakymai apie šeimą ar padidėjęs jautrumas temoms apie kilnę šiame amžiuje yra dažni. Pedagogui svarbu nei klausinėti detalių, nei nutraukti šių pokalbių. Pakanka pripažinti, kad tokie klausimai šiame amžiuje natūralūs ir leidžiami.

Šio amžiaus vaikams saugumo jausmas išlieka pagrindinė mokymosi sąlyga, todėl didžiausias dėmesys skiriamas emocinei reguliacijai ir santykio kūrimui. Jaunesni mokiniai dar tik mokosi savikontrolės, todėl jų elgesys dažnai tiesiogiai atspindi vidinę būseną. Traumai jautrus mokymas šiame etape pasireiškia aiškia struktūra, pasikartojančiomis rutinomis, vizualiais nurodymais ir nuosekliu pedagogo reagavimu. Mokytojas tampa reguliacijos pavyzdys – ramus tonas, aiškūs veiksmai ir stabilios reakcijos padeda vaikui nusiraminti. Konfliktinėse situacijose pirmiausia siekiama nuraminimo, o tik vėliau aptariamos taisyklės. Taip pat veiksmingos judesio ar sensorinės pertraukos, nes kūno veikla tiesiogiai padeda reguliuoti emocijas. Vaikui svarbiausia patirti, kad suaugęs jį supranta ir padeda net tada, kai jam nepavyksta.

13–17 metų vaikai: kaip pasireiškia traumai jautrus ugdymas

Tokio amžiaus vaikai jau geba suprasti traumos reikšmę, tačiau dažnai ją neigia arba bando slopinti stipriomis emocijomis ir elgesiu. Jie gali jausti stiprią gėdą, kaltę, pyktį ar net savęs kaltinimą dėl patirtų įvykių. Tai gali pasireikšti kaip rizikingas elgesys (bėgimas iš namų, psichotropinių medžiagų vartojimas, taisyklių laužymas), emocijų reguliavimo sunkumai, nuotaikų svyravimai, opozicinis, priešiškas elgesys autoritetams, socialinis atsirbojimas arba konfliktai, beviltiškumo jausmas, savęs žalojimo ar suicidinių minčių rizika. Dažnai tai interpretuojama kaip maištas, tačiau iš tikrųjų tai gali būti bandymas išvengti traumos prisiminimų ar susigrąžinti kontrolės jausmą.

Paauglystėje į traumos supratimą orientuotas ugdymas įgauna kitokią formą, nes stiprėja savarankiškumo poreikis, tapatybės paieškos ir jautrumas socialiniam vertinimui. Mokytojo užduotis – išlaikyti pagarbų dialogą ir sudaryti galimybes patirti pasirinkimo bei kontrolės jausmą. Šiame amžiuje itin svarbus partnerystės principas. Paauglys labiau įsitraukia, kai jaučia, kad su juo tariamasi, o ne nurodinėjama, todėl veiksmingos individualizuotos užduotys, savarankiško darbo galimybės, refleksiniai pokalbiai ir konstruktyvus grįžtamasis ryšys. Viešas klaidų ar kritikos akcentavimas gali stipriai paveikti savivertę. Reaguojant į sudėtingą elgesį svarbu išlaikyti orumą saugantį bendravimą: ramus pokalbis, argumentuotas paaiškinimas ir bendras sprendimų ieškojimas. Paaugliui ypač reikšminga patirti, kad suaugęs jį vertina rimtai ir gerbia jo nuomonę. Paauglys gali nuvertinti mokyklą, ginčytis dėl taisyklių, atsiriboti ar provokuoti ribas. Dažnai tai nėra priešiškus mokytojui – tai būdas tikrinti, ar santykis išliks net ir konfliktuojant. Stabilus pedagogo reagavimas tampa svarbia

patirtimi, leidžiančia kurti pasitikėjimą. Šiame etape itin svarbu pagarbus privatumas. Per didelis domėjimasis ar spaudimas kalbėti apie šeimą dažnai sukelia dar didesnę užsisklendimą.

Jaunesniems mokiniams traumai jautrus ugdymas pirmiausia reiškia struktūrą ir reguliaciją, o paaugliams – santykį, pagarbą ir autonomiją, tačiau visais raidos tarpsniais svarbiausias išlieka tas pats veiksnys – stabilus ir empatiškas suaugusysis, kuriantis saugumo patirtį, be kurios mokymasis negali vykti visaverčiai.

Informacija parengta remiantis:

1. Giedrimas, Z., Ignatovičienė, S., Breidokienė, R., ir Ignatovič, E. (2013). *Vaikas, gimęs mūsų širdyse: atmintinė vaiko globėjams ir įtėviams*. Valstybės vaiko teisių apsaugos ir įvaikinimo tarnyba prie SADM.

2. Helping Traumatized Children Learn 2025. Prieiga per internetą: <https://traumasensitiveschools.org/tlpi-publications/download-a-free-copy-of-helping-traumatized-children-learn/>

3. National Child Traumatic Stress Network Schools Committee, (2008). Child trauma toolkit for educators. National Center for Child Traumatic Stress. Nuoroda per internet: <https://www.nctsn.org/resources/child-trauma-toolkit-educators>

4. National Child Traumatic Stress Network Schools Committee. (2017). *Creating, supporting, and sustaining trauma-informed schools: A system framework*. National Center for Child Traumatic Stress. Nuoroda per internet: <https://www.nctsn.org/resources/creating-supporting-and-sustaining-trauma-informed-schools-system-framework>

5. Soma, C., & Allen, D. (2019). *10 steps to create a trauma-informed school (white paper)*. Starr Commonwealth. Nuoroda per internetą: <https://starr.org/wp-content/uploads/10-Steps-to-Create-a-Trauma-Informed-School-Whitepaper.pdf?srsId=AfmBOopONC0DASdGyoNN0LOirLuvNXBLjFYheKux8o20NEHhFcE-f4jz>

6. U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences. (2024). *Developing trauma-sensitive classrooms to support students and educators*. Prieiga per internetą: <https://ies.ed.gov/rel-appalachia/2025/01/handout-strategies-developing-trauma-sensitive-classrooms-support-students-and-educators>

7. National Child Traumatic Stress Network Schools Committee, (2008). *Child trauma toolkit for educators*. National Center for Child Traumatic Stress. Nuoroda per internetą: <https://www.nctsn.org/resources/child-trauma-toolkit-educators>

8. National Child Traumatic Stress Network Schools Committee. (2017). *Creating, supporting, and sustaining trauma-informed schools: A system framework*. National Center for Child Traumatic Stress. Nuoroda per internet: <https://www.nctsn.org/resources/creating-supporting-and-sustaining-trauma-informed-schools-system-framework>

9. Soma, C., & Allen, D. (2019). *10 steps to create a trauma-informed school (white paper)*. Starr Commonwealth. Nuoroda per internetą: <https://starr.org/wp-content/uploads/10-Steps-to-Create-a-Trauma-Informed-School-Whitepaper.pdf?srsId=AfmBOopONC0DASdGyoNN0LOirLuvNXBLjFYheKux8o20NEHhFcE-f4jz>

10. U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences. (2024). *Developing trauma-sensitive classrooms to support students and educators*. Prieiga per internet: <https://ies.ed.gov/rel-appalachia/2025/01/handout-strategies-developing-trauma-sensitive-classrooms-support-students-and-educators>

III. ĮTRAUKIOJI MOKYMO PRAKTIKA

Švietimas yra kiekvieno vaiko teisė, todėl visi mokiniai turi gauti reikiamas žinias ir gebėjimus. Europos Sąjungoje įtraukusis ugdymas laikomas vienu svarbiausių švietimo tikslų. UNESCO ragina keisti požiūrį į mokymą ir iki 2030 metų užtikrinti lygias galimybes bei visų vaikų įtraukimą į ugdymą¹⁹.

Įtraukiojo ugdymo programa – programa, kuri skirta vaiko pažintinei, emocinei, socialinei ir kūrybinei raidai. Ši programa atlieka svarbų vaidmenį ugdant toleranciją, skatinant žmogaus teisių suvokimą ir yra stipri priemonė, padedanti įveikti kultūrinius, religinius, lyčių ir kitus skirtumus.²⁰ Tokiais pokyčiais bendrojo lavinimo įstaigose, siekiama mokymą pakeisti mokymusi. Tačiau šias nuostatas nėra lengva įgyvendinti, nes jos reikalauja nuolat analizuoti ugdymo procesą ir pasirinkti tinkamus veiksmus kiekviename ugdymo sistemos lygmenyje²¹. Europos Tarybos ir Europos Komisijos (2020) ataskaita atskleidžia, kad kyla iššūkių užtikrinti kokybišką švietimo prieinamumą, įtraukiant įvairių gebėjimų asmenis²². Tyrimai rodo, kad mokyklose, kuriose taikomas įtraukusis švietimas, susiduriama su tam tikrais iššūkiais: ribotas įstaigos specialistų bendradarbiavimas, supratingumo stoka tiek iš mokytojų, tiek iš kitų vaikų bei tėvų^{23; 24}.

Taigi, pedagogo vaidmuo įtraukiojo ugdymo procese yra itin svarbus. Nuo pedagogo vertybinių įsitikinimų, kompetencijos, kvalifikacijos tobulinimo priklauso ugdymo rezultatai, įtraukiojo ugdymo efektyvumas bei klasės vaikų ir tėvų mikroklimatas²⁵.

Šiame skyriuje aptariamas įtraukusis ugdymas kaip svarbi šiuolaikinio švietimo kryptis, siekianti užtikrinti kokybišką mokymąsi visiems mokiniams, nepriklausomai nuo jų gebėjimų. Nors jis duoda daug naudos, pasirengimas kelia sunkumų: mokytojams trūksta pasiruošimo dirbti įvairių poreikių klasėse, jaučiami išteklių ir metodinių žinių trūkumai, ne visada pritaikyta mokyklų aplinka.

Todėl siūlomas universalus dizainas mokymuisi (UDM) – lankstus mokymas, pritaikomas skirtingiems mokymosi būdams ir paremta technologijų naudojimu. Austrijos, Suomijos ir Lietuvos patirtis rodo, kad nuosekliai taikant UDM gerėja mokinių pasiekimai, motyvacija ir mažėja socialinė atskirtis.

Apibendrinant, įtraukiojo ugdymo sėkmė priklauso nuo mokytojų kvalifikacijos, tinkamos švietimo politikos ir aktyvaus mokyklos bendruomenės dalyvavimo.

Raktiniai žodžiai: įtraukusis ugdymas, specialieji ugdymosi poreikiai (SUP), universalus dizainas mokymuisi (UDM), švietimo sistema.

¹⁹ <https://link.springer.com/article/10.1007/s11159-016-9556-7>

²⁰ <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849>

²¹ <https://www.vilniausppt.lt/wp-content/uploads/2020/11/REKOMENDACIJOS-galutinis.pdf>

²² https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX%3A52020DC0624&utm_source=chatgpt.com

²³ <https://www.gediminas.kaunas.lm.lt/wp-content/uploads/Universalus-dizainas-mokymuisi-musu-klaseje.pdf>

²⁴ https://www.researchgate.net/publication/343998061_Challenges_for_Primary_School_Teachers_in_Ensuring_Inclusive_Education_for_Children_with_Autism_Spectrum_Disorders

²⁵ <https://epublications.vu.lt/object/elaba:6096737/6096737.pdf>

3.1. Įtraukiojo ugdymo samprata

Įtraukusis ugdymas tai švietimo sistema, kuri užtikrina kokybišką ir prieinamą ugdymą visiems mokiniams, nepriklausomai nuo jų gebėjimų, poreikių ar kilmės. Šis modelis remiasi mintimi, kad kiekvienas vaikas turi teisę mokytis draugiškoje ir palaikančioje aplinkoje, kurioje būtų atsižvelgiama į individualius jo poreikius. Pagrindinis įtraukiojo ugdymo tikslas yra sukurti aplinką mokykloje, kurioje visi mokiniai jaustųsi priimti, gerbiami ir saugūs²⁶. Įtraukiojo ugdymo samprata rodo, kad švietimo sistema turi būti pritaikyta skirtingų mokinių poreikiams. Tai apima vaikus, turinčius įgimtų ar įgytų sutrikimų, turinčius negalių, kalbinių iššūkių, taip pat tuos, kurie dėl socialinių ar šeimos ekonominės padėties yra labiau pažeidžiami, patiriantys atskirtį. Siekiant užtikrinti, kad kiekvienas vaikas gautų tinkamą ugdymą, būtina pritaikyti individualizuotas mokymo strategijas bei metodus²⁷.

Remiantis tyrimų duomenimis, įtraukusis ugdymas teikia naudą ne tik specialiųjų ugdymosi poreikių (SUP) turintiems mokiniams, bet ir visai mokyklos bendruomenei, taip prisidėdamas prie bendros ugdymo kokybės gerinimo. SUP turintys vaikai, turėdami galimybę mokytis bendrojo lavinimo mokyklose kartu su savo bendraamžiais, stiprina savo skaitymo ir matematinius įgūdžius. Be to, jie dažniau nei kiti mokiniai tęsia mokymąsi po vidurinio ugdymo baigimo ir turi didesnes įsidarbinimo galimybes ateityje²⁸. Nuosekliai įgyvendinamas įtraukusis ugdymas gali skatinti visų mokinių socialinį ir emocinį augimą, komandinis darbas gali padėti kovoti su stereotipais ugdymo įstaigoje, visuomenėje – mažina patyčias²⁹.

Apibendrinus galima teigti, kad įtrauktis švietime nėra vienkartinis tikslas – tai nuolatinis procesas, apimantis švietimo turinio, mokymo metodų, mokyklos bendruomenės požiūrių pokyčius. Mokyklos vidaus sistemos pokyčiai skatina naikinti kliūtis ir užtikrinti visiems mokiniams, nepriklausomai nuo jų poreikių, lygiavertę ir aktyvią mokymosi patirtį³⁰.

3.2. Įtraukiojo ugdymo iššūkiai

Įtraukusis ugdymas – šiuolaikinio švietimo siekiamybė, tačiau pastebima, kad patiriami iššūkiai apima platų spektrą kliūčių: nuo pedagogų iki mokymosi priemonių trūkumo ir kt. UNESCO (2020) ataskaitoje, išskiriamos trys iššūkių grupės:

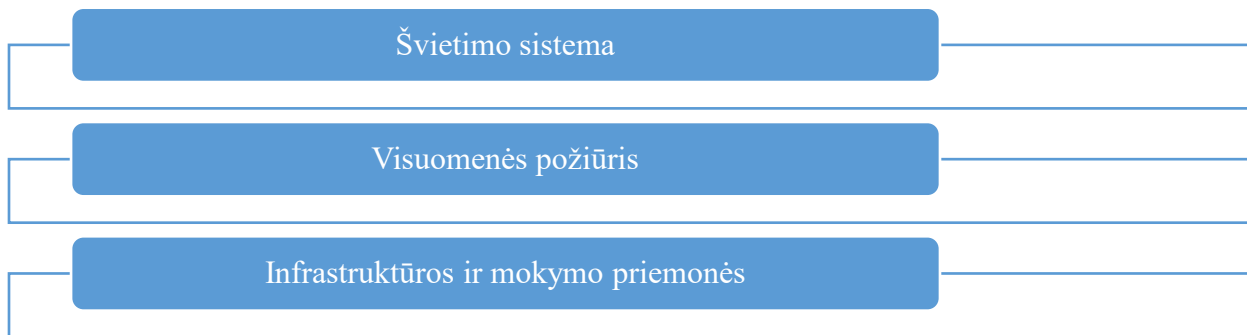
²⁶ <https://www.unesco.org/en/articles/global-education-monitoring-report-summary-2020-inclusion-and-education-all-means-all>

²⁷ <https://smsm.lrv.lt/uploads/smsm/documents/files/aalaikini/Itraukties%20svietime%20pletros%20gaires%201.pdf>

²⁸ <https://smsm.lrv.lt/uploads/smsm/documents/files/aalaikini/Itraukties%20svietime%20pletros%20gaires%201.pdf>

²⁹ <https://www.disabilityhelp.org/what-are-the-benefits-of-inclusive-education/>

³⁰ <https://smsm.lrv.lt/uploads/smsm/documents/files/aalaikini/Itraukties%20svietime%20pletros%20gaires%201.pdf>



Nepakankamas švietimo sistemos pasiruošimas įtraukiajam ugdymui. Mokyklos dažnai susiduria su išteklių trūkumu – nėra pakankamai specialiai apmokytų pedagogų, psichologų, logopedų bei kitų specialistų, kurie galėtų teikti tinkamą pagalbą mokiniams, turintiems specialiųjų ugdymosi poreikių. Dėl šios priežasties, mokytojai dažnai jaučiasi nepakankamai pasirengę dirbti įtraukioje klasėje, kas gali neigiamai paveikti įtraukiojo ugdymo efektyvumą.³¹

Antras iššūkis – **požiūris į įtraukiają švietimo sistemą.** Tyrimai rodo, kad dalis mokytojų, mokinių tėvų ar net visuomenės narių skeptiškai vertina įtraukiają ugdymo praktiką, netiki SUP mokinių gebėjimais, manydami, kad nėra pajėgūs mokytis bendrose klasėse.³² Pedagogų požiūris atspindi kompetencijos stoką, kas tampa iššūkiu vykdyti sėkmingą ugdymą.³³

Trečias iššūkis – **infrastruktūros ir mokymo priemonių trūkumas.** Daugumoje švietimo įstaigų trūksta tinkamai pritaikytos fizinės aplinkos, kad būtų galima užtikrinti mokinių su negalia galimybes aktyviai dalyvauti ugdymo procese.³⁴ Taip pat, ribotos technologinės priemonės ir adaptuota ugdymo medžiaga apsunkina inkluzinio ugdymo įgyvendinimą.

Apibendrinus galima teigti, kad įtraukusis ugdymas nebus sėkmingai pritaikytas, kol ugdymo įstaigos susiduria su bendruomenės pasipirešinimu pokyčiams. Taip pat sėkmingo inkluzinio ugdymo procesą apsunkina kompetetingų specialistų ir mokymo priemonių trūkumas, kuris būtinas naujovėms.^{35; 36}

³¹ <https://www.unesco.org/en/articles/global-education-monitoring-report-summary-2020-inclusion-and-education-all-means-all>

³² <https://www.journals.vu.lt/acta-paedagogica-vilnensia/article/view/16157>

³³ https://smsm.lrv.lt/uploads/smsm/documents/files/teisine_informacija/ugdymo-turinio-kurimas-mokykliniu-lygmeniu-ramute-bruzgeleviciene.pdf

³⁴ <https://www.taylorfrancis.com/books/mono/10.4324/9780203105313/really-works-special-inclusive-education-david-mitchell>

³⁵ <https://www.taylorfrancis.com/books/mono/10.4324/9780203105313/really-works-special-inclusive-education-david-mitchell>

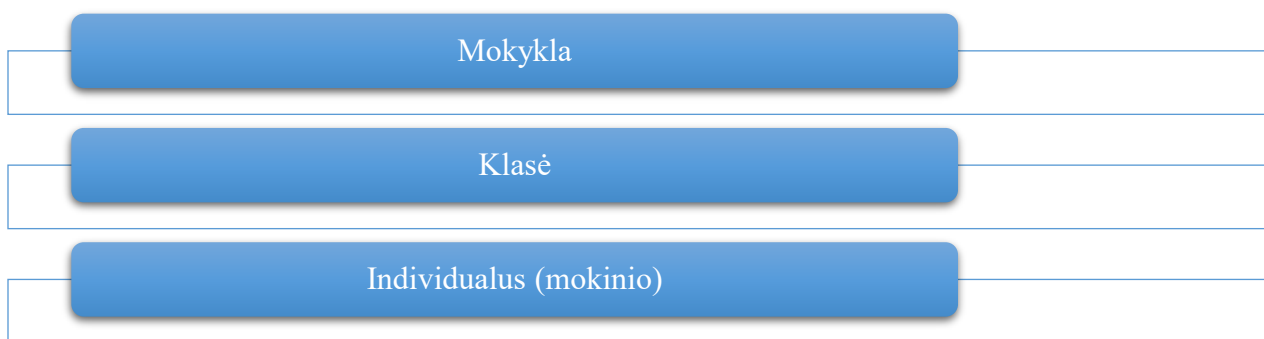
³⁶ <https://www.journals.vu.lt/acta-paedagogica-vilnensia/article/view/16157>

3.3. Rekomendacijos pedagogams

3.3.1. Pasiruošimas įtraukiamam ugdymui

„Norint kartu veikti, reikia ir kartu mąstyti“.

Remiantis Vilniaus pedagoginės psichologinės tarnybos rekomendacijomis³⁷, mokykloms siūlomas įtraukiojo ugdymo organizavimo modelis apima tris pagrindinius etapus: pasirengimą, įgyvendinimą bei veiklos analizę ir tobulinimą. Šis modelis užtikrina nuoseklų ir kryptingą ugdymo procesą, pritaikytą įvairių poreikių turintiems mokiniams. Kiekvienas iš šių etapų įgyvendinamas trimis lygmenimis:



Veiksmingas ugdymo organizavimas prasideda nuo mokyklos ir jos visų bendruomenės narių pasirengimo lanksčiai atliepti kiekvieno mokinio poreikius. Tai apima mokyklos išsipareigojimą organizuoti mokymus, konferencijas, kuriose pedagogai keltų kvalifikaciją ir gilintų žinias inkluzijos lauke. Nuo pasirengimo priklauso sėkmingas ėjimas tikslo link, kai rezultatai ne tik gražiai atrodo internetinėje erdvėje, bet ir kasdienėje praktikoje.³⁸

Mokyklos lygmeniu. Žinoma, kad ugdymo įstaigose formuojamos mokinių vertybinės nuostatos, tradicijos, tarpusavio santykiai. Tai priežastis, kodėl įtraukusis ugdymas yra naudingas modelis pradėti keisti stereotipinį bendruomenės mąstymą, stabdyti diskriminaciją bei patyčias.³⁹ Pokyčiai vyksta sparčiau, kai SUP turinčių mokinių tėvai (globėjai, rūpintojai) yra įtraukiami į mokyklos tarybą, mokyklos tėvų komitetą – dalyvavimas sprendimų priėmime.⁴⁰

Klasės lygmeniu. Pedagogai klasėje sudaro sąlygas mokiniui bendrauti, dalyvauti bendroje veikloje kartu su kitais bendraamžiais bei gauti reikiamą mokytojų, specialistų pagalbą.⁴¹ Mokytojais daro įtaką klasės atmosferai, todėl tai pirmas žingsnis kitoniškumo supratimo, priėmimas ir atskirties mažinimo link. Svarbu paminėti, kad ne tik tradicinė klasė gali būti įtraukiamam ugdymui tinkama

³⁷ <https://www.vilniausppt.lt/wp-content/uploads/2020/11/REKOMENDACIJOS-galutinis.pdf>

³⁸ <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/20020317.2020.1729587>

³⁹ <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/20020317.2020.1729587>

⁴⁰ <https://www.vilniausppt.lt/wp-content/uploads/2020/11/REKOMENDACIJOS-galutinis.pdf>

⁴¹ https://www.researchgate.net/publication/315908387_Classroom_Teachers'_Behaviors_and_Peers'_Acceptance_of_Students_in_Inclusive_Classrooms

vieta: bibliotekos, muzikos kambariai, sporto salės, teatrai, žaidimų aikštelės ar net valgyklos – vieta, kur galima turėti įdomią ir prasmingą pamoką⁴².

Efektyvi pagalba mokiniui gali būti teikiama tik po to, kai išsamiai įvertinami jo **individualūs** ugdymosi poreikiai, gebėjimai, iššūkiai ir pasirengimo lygis įtraukusiam ugdymui. Naujam mokiniui itin svarbu turėti lanksčiai organizuotą ugdymo procesą, kuris padeda lengviau prisitaikyti prie mokyklos aplinkos, atskleisti individualius gebėjimus ir aktyviai dalyvauti bendruomenės veikloje. Siekiant optimaliai pritaikyti ugdymo turinį, mokytojai ir švietimo pagalbos specialistai nuosekliai renka duomenis apie vaiko raidą, mokymosi stilių, elgesio ypatumus, stipriąsias savybes bei iššūkius⁴³.

3.3.2 Įtraukiojo ugdymo įgyvendinimas

Įtraukiojo ugdymo sėkmė priklauso nuo tėvų (globėjų/ rūpintojų) įtraukimo mokslo metų eigoje. Tėvų (globėjų/ rūpintojų) dalyvavimas skatina glaudų bendradarbiavimą su pedagogais ir švietimo pagalbos specialistais, kas padeda prisitaikyti mokiniams ir spręsti kylančias problemas.⁴⁴ Taip pat svarbu, kad pedagogas sudarytų tinkamą atmosferą klasėje ne tik vaikams, bet ir tėvams (globėjams/ rūpintojams), skatintų jų tarpusavio bendravimą. Susirinkimo metu, klasės vaikų tėvams (globėjams/ rūpintojams) tinkamai pateikta informacija apie įtraukijį ugdymą, naudą, taikomus metodus, padės sumažinti nerimą dėl jų vaikų ugdymo kokybės ir saugumo⁴⁵. Suteikiant informaciją apie mokinius, privalu laikytis asmens duomenų apsaugos ir konfidencialumo reikalavimų.

Praktika rodo, kad mokiniams, turintiems SUP, dažnai kyta sunkumų prisitaikant prie naujos aplinkos, reikalavimų, taip pat klasės draugų ar mokytojų. Pasak gyd. V. Butkienės, dėl socialinių įgūdžių, emocinio reguliavimo stokos, patirtų traumų ar kitų veiksnių, vaikai gali trukdyti klasės veiklą triukšmaudami, atsisakydami dalyvauti pamokoje – elgtis netinkamai. Mokinio tramdymas arba ignoravimas, daro žalą visiems ugdymo proceso dalyviams. Mokytojui svarbu nustatyti ir palaikyti gerus santykius su mokiniais, pažinti jų savitumą, galias, gebėjimus, elgesio ypatumus ir pan.⁴⁶

Pagalbos mokiniui teikimas adaptacijos laikotarpiu:

⁴² <https://epale.ec.europa.eu/lt/blog/itraukusis-ugdymas>

⁴³ <https://www.vilniausppt.lt/wp-content/uploads/2020/11/REKOMENDACIJOS-galutinis.pdf>

⁴⁴ <https://www.vilniausppt.lt/wp-content/uploads/2020/11/REKOMENDACIJOS-galutinis.pdf>

⁴⁵ <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042814007666>

⁴⁶ <https://www.vilniausppt.lt/wp-content/uploads/2020/11/REKOMENDACIJOS-galutinis.pdf>



Taigi, kokybiškas ir sėkmingas švietimo procesas reikalauja ne tik mokyklos bendruomenės pasiruošimo, bet ir tėvų (globėjų/ rūpintojų) pastangų. Siekiant palankaus vaiko raidos, emocinės savijautos progreso, turi būti sudarytos optimalios sąlygos vaikui ugdytis ne vien ugdymo įstaigose, tačiau turi būti tęstinumas ir namuose⁴⁷. Bendradarbiavimas – raktas į sėkmingus mokslo metus.

3.3.3. Universalus dizainas mokymuisi

XX a. šeštajame dešimtmetyje pirmą kartą buvo iškelta „universalus dizaino“ idėja. Tuo metu ji buvo suformuluota kaip dizainas be kliūčių, kuri vis labiau plito Europoje, Japonijoje ir JAV⁴⁸. Universalus dizainas mokymuisi idėja yra suvokiama kaip pagalba įtraukiojo ugdymo organizavimui: visų mokinių skirtybių pripažinimas, lygiateisiškumo visų mokinių atžvilgiu puoselėjimas, sąlygų sudarymas visaverčiam dalyvavimui klasės veiklose⁴⁹.

Kaip jau minėta ankstesniuose moksliniuose šaltiniuose, 1990 metais Meyer, Rose ir Gordon padarė išvadą, kad tradicinio ugdymo sistemoje mokiniai sutinka kliūtis, kurios riboja ugdymo turinio prieinamumą ir galimybę išreikšti turimas savo žinias⁵⁰. Dar blogiau tai, kad smalsūs ir mokytis nusiteikę mokiniai staiga supranta, jog yra stigmatizuojami ne dėl to, kas jiems yra pavaldus, bet dėl ugdymo aplinkos, kuri jiems tampa kliūtimi sėkmingam jų mokymuisi. Rose ir Meyer teigia, kad universalus dizaino mokymuisi metode rekomenduojama naudoti technologijas, nes šiuolaikinės technologijos leidžia kurti lankstesnę mokymosi medžiagą ir aplinką. Technologijos gali padėti įveikti patiriamus mokymosi iššūkius⁵¹. Vykdamas sistemingus mokymosi barjerų tyrimus, mokslininkai

⁴⁷https://www.researchgate.net/publication/366526226_MOKYTOJU_IR_TEVU_BENDRADARBIAVIMAS_UGDANT_ELGESIO_SUNKUMU_TURINCIUS_VAIKUS_PEDAGOGU_POZIURIU

⁴⁸https://www.researchgate.net/publication/225336097_David_H_Rose_Anne_Meyer_Teaching_Every_Student_in_the_Digital_Age_Universal_Design_for_Learning

⁴⁹ https://birzuausra.lt/wp-content/uploads/2024/05/2021_leidiny_s_Univrsalus-dizainas-mokymuisi-musu-klaseje.pdf

⁵⁰https://www.researchgate.net/publication/276267753_Universal_Design_for_Learning_Theory_and_practice

⁵¹https://www.researchgate.net/publication/343998061_Challenges_for_Primary_School_Teachers_in_Ensuring_Inclusive_Education_for_Children_with_Autism_Spectrum_Disorders

atkreipė dėmesį į visuotinio prieinamumo architektūroje sprendimus, kurie modeliuojami taikant Connell ir kt. (1997) pasiūlytus principus: 1) visų lygybė, 2) lankstumas, 3) suprantama informacija, 4) klaidų toleravimas.

Taigi, universalus dizainas ugdymo modelis – svarbus įrankis, kuris skatina lygiateisį dalyvavimą ir mokinių įvairovės pripažinimą. Šis požiūris leidžia peržengti tradicinio ugdymo ribas ir kurti lankstesnes bei prieinamesnes mokymosi erdves, kurios sumažina mokinių patiriamus iššūkius⁵²;

53.

3.3.4 Užsienio šalių patirtys

Austrijos patirtis taikant UDM

Austrija aktyviai taiko universalus dizaino mokymuisi (UDM) metodą siekdama sukurti įtraukią mokymosi aplinką. Vienas iš sėkmingų pavyzdžių – Donauštato mokymo centras. Austrijoje UDM metodas yra taikomas įvairiose srityse, siekiant sudaryti sąlygas kiekvienam mokiniui mokytis pagal savo gebėjimus ir poreikius. Kelios sritys, kuriose UDM yra sėkmingai naudojamas:

- Austrijos mokyklose tiriamoji veikla yra organizuojama per projektinius darbus, Tyrimų dirbtuvėse mokiniai patys pasirenka tyrimo klausimus ir metodus, analizuoja duomenis bei pristato savo rezultatus.

- Kai kuriose mokyklose yra įrengiamos **teminės klasės**, kurios sudaro specialią mokymosi aplinką tam tikrai temai, mokymosi dalykui (chemija, matematika ir kt). Mokiniai dirba pagal **individualius užduočių planus**, kuriuos sudaro mokytojas, atsižvelgdamas į kiekvieno mokinio stipriąsias puses.

- Mokiniam suteikiama galimybė reguliariai **reflektuoti savo mokymosi procesą** – jie rašo dienoraščius, aptaria pasiektus rezultatus su mokytojais bei tarpusavyje. Pavyzdžiui, kiekvieną savaitę mokiniai vertina, kaip jiems sekėsi pasiekti savo tikslus, ir planuoja ateinančios savaitės darbus. Kiekvieno semestro pabaigoje organizuojami refleksijos užsiėmimai, kurių metu mokiniai dalijasi savo įžvalgomis apie mokymosi patirtį⁵⁴.

Suomijos patirtis taikant UDM:

Suomijos Tähtikunnan mokykloje UDM nėra vien tik atsitiktinai pravesta pamoka ar metodinis įrankis – tai nuosekliai kuriama ugdymo filosofija, keičianti tiek mokytojų, tiek mokinių požiūrį į mokymąsi.

- Mokykloje atsisakyta tradicinio 45 minučių pamokų formato – viena pamoka susideda iš trumpų, daugiausia 20 minučių trukmės mokymosi epizodų.

- Pamoka prasideda ratu – pedagogas paaiškina užduotis, po to mokiniai gali pasirinkti jiems tinkamiausią mokymosi būdą.

⁵² (PDF) David H. Rose, Anne Meyer, Teaching Every Student in the Digital Age: Universal Design for Learning

⁵³ https://birzuausra.lt/wp-content/uploads/2024/05/2021_leidinys_Univrsalus-dizainas-mokymuisi-musu-klaseje.pdf

⁵⁴ <https://www.vilniausppt.lt/wp-content/uploads/2020/11/REKOMENDACIJOS-galutinis.pdf>

- Specialiųjų poreikių turintiems vaikams skiriama individuali suaugusiųjų pagalba, o užduočių atlikimo vieta ir forma neretai priklauso nuo pačių mokinių sprendimų.

- Mokykloje ypatingas dėmesys skiriamas mokinių savęs vertinimui. Pedagogai pastebėjo, kad kai kurių vaikų savivertė yra žema, o jų požiūris į savo gebėjimus iškreiptas. Siekiant stiprinti mokinių pasitikėjimą savo jėgomis, buvo taikomi nuolatiniai padaršinimai ir grįžtamasis ryšys. Vienas iš kūrybiškų įsivertinimo būdų – „Mikės Pūkuotuko” metodas. Po kiekvieno mokymosi epizodo vaikai pritvirtindavo drabužių segtuką su savo vardu prie minkšto žaislo – personažo, kuris geriausiai atspindėjo jų mokymosi patirtį. Jei vaikas pasirinko Asiliuką, tai reiškė, kad jis pavargo ar jautėsi nesėkmingai. Jei segtukas atsidurdavo ant Tigriuko ausies, tai reiškė, kad mokinyš jautėsi labai energingas ir entuziastingas. Toks metodas padėjo vaikams geriau suprasti savo emocijas, o mokytojams – suteikti jiems reikiamą pagalbą⁵⁵.

Lietuvos patirtis

Gamtos apsuptyje įsikūrusi Vilniaus Balsių mokykla, palankaus oro metu, ugdymo procesą praturtina pamokomis lauke. UDM principų taikymas mokykloje užtikrina mokinių įtrauktį, nepaisant jų gebėjimų skirtumų. Klasėje mokosi disleksiją, disgrafiją ar klausos sutrikimų turintys vaikai, mokiniai su psichologiniais sunkumais, žema motyvacija turintys mokiniai. Nebuvo vieno universalaus būdo juos visus įtraukti, todėl svarbu buvo nustatyti individualius mokymosi stilius ir pritaikyti skirtingas mokymo strategijas. Sėkmingam ugdymo procesui įdiegtos skaitmeninės priemonės, tokios kaip *Liveworksheets*, *Ema* ir *Eduka*, kurios leidžia skirti mokiniams individualias užduotis, automatizuoti jų taisymą ir skatinti mokinių atkaklumą tobulinti savo rezultatus.

Mokinių motyvaciją palaikė įvairios strategijos: užduočių pasirinkimo galimybė, *gėmifikacija*, leidusi per žaidimus įtvirtinti kalbos įgūdžius, bei darbas porose ir grupėse, kuris skatino bendradarbiavimą ir mokymąsi vieniems iš kitų. Praktikoje pastebėta, kad darbas porose naudingas silpniesiems mokiniams – jis suteikė jiems daugiau privatumo ir galimybę mokytis iš klasės draugų be baimės būti viešai sukritikuotiems ar suklysti.

Apibendrinant Lietuvos, Austrijos ir Suomijos patirtis galima išvelgti, kad UDM įgyvendinimas reikalauja mokyklos bendruomenės bendrystės, lankstumo, empatijos ir inovatyvių sprendimų. Tačiau ilgalaikėje perspektyvoje universalus dizaino mokymuisi metodas padeda sukurti įtraukią, mokinių poreikiams pritaikytą ugdymo aplinką, kurioje kiekvienas vaikas gali jaustis vertingas ir sėkmingas⁵⁶.

Apibendrinimas

- Įtraukiojo ugdymo tikslas – sukurti saugią, priimančią ir gerbiančią aplinką kiekvienam mokiniui, nepriklausomai nuo jo gebėjimų ar poreikių. Tai ne tik gerina specialiųjų ugdymosi poreikių (SUP) turinčių vaikų savijautą, bet ir stiprina visą mokyklos bendruomenę, skatindama toleranciją, empatiją bei tarpusavio supratimą.

⁵⁵ <https://www.vilniausppt.lt/wp-content/uploads/2020/11/REKOMENDACIJOS-galutinis.pdf>

⁵⁶ <https://www.vilniausppt.lt/wp-content/uploads/2020/11/REKOMENDACIJOS-galutinis.pdf>

- Mokyklos, diegiančios įtraukiojo ugdymo principus, susiduria su tam tikrais iššūkiais – bendruomenės pasipriešinimu, specialistų ir tinkamų mokymo priemonių trūkumu. Vis dėlto, tinkamai pasiruošus ir investavus į mokytojų kompetencijų stiprinimą, galima sukurti lygias ugdymo galimybes kiekvienam vaikui. Pirmas žingsnis šiuose pokyčiuose yra švietimo įstaigų, pedagogų ir tėvų įsitraukimas bei nuoseklus bendradarbiavimas.

- Kokybiškas įtraukusis ugdymas reikalauja ne tik mokyklos pastangų, bet ir aktyvaus tėvų dalyvavimo, siekiant sukurti palankią aplinką vaiko raidai tiek ugdymo įstaigoje, tiek namuose. Emocinis stabilumas ir socialinė gerovė ugdomi ne vien pamokose – tęstinumas ir nuoseklus požiūris į vaiko poreikius yra būtini siekiant ilgalaikių rezultatų.

- Vienas iš svarbiausių metodų, padedančių įgyvendinti įtraukųjį ugdymą, yra universalus dizainas mokymuisi (UDM). Jis leidžia sukurti mokinių poreikiams pritaikytą aplinką, kurioje kiekvienas vaikas gali jaustis vertinamas, sėkmingai dalyvauti mokymosi procese ir atskleisti savo potencialą. UDM padeda pedagogams skatinti lygiateisį įsitraukimą, mažinti mokinių patiriamus iššūkius ir sukurti lankstesnes mokymosi erdves.

- Norint, kad įtraukusis ugdymas duotų ilgalaikių rezultatų, jis turi būti nuosekliai diegiamas visose švietimo pakopose – nuo ankstyvojo ugdymo iki aukštojo mokslo. Tai padeda formuoti atvirą, įvairovę priimančią visuomenę, kurioje kiekvienas individas gali jaustis vertinamas ir gerbiamas. Be to, svarbu, kad švietimo įstaigos nuolat atnaujintų savo metodikas, remdamosi naujausiais tyrimais ir gerąja patirtimi, siekiant užtikrinti, jog įtraukusis ugdymas atitiktų šiuolaikinės visuomenės poreikius.

Informacija parengta remiantis

1. Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: What are the levers for change?
2. Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences.
3. Al-Azawei, A., Serenelli, F., Lundqvist, K. (2016). Universal Design for Learning (UDL): A Content Analysis of Peer-Reviewed Journal Papers from 2012 to 2015.
4. Auškelis, R., Čižienė, I., Palačionienė, L., Pavilovič-Jančis, A., Ramoškaitė-Grava, L., Šiautkulis, R., Turskienė, A., Vadakojienė, A., Vyšniauskienė, A., Zabulionienė, J. (2022). Įtraukties link. ką turi žinoti mokykla?
5. Avcioglu, H. (2017). Classroom Teachers' Behaviors and Peers' Acceptance of Students in Inclusive Classrooms.
6. Bruzgelevičienė, R., Nacionalinė švietimo agentūra, (2020). Ugdymo turinio kūrimas mokyklos lygmeniu: galimybės ir iššūkiai.
7. Doménech, A. (2014). Families Beliefs about Inclusive Education Model.
8. Europos Komisija. (2020). Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions on achieving the European Education Area by 2025 (COM(2020) 625 final).

9. Galkienė, A., Antulienė, A., Baesch, S., Głogowska, A., Grath, J., Komenda, I., Krischke, K., Lakkala, I., Łukasik, B., Messenböck, G., Näsi, A., Neitola, P., Vaišnoraitė, G., Wagner, B. (2021). Universalus dizainas mokymuisi mūsų klasėje. Mokytojų patirtys: Austrija, Lietuva, Lenkija, Suomija.
10. Lakkala, S., Juškevičienė, A., Česnavičienė, J., Poteliūnienė, S., Ustilaitė, S., Uusiautti, S. (2019). Implementing Inclusive Education in Lithuania: What are the main Challenges according to Teachers' Experiences?
11. Meyer, A., Rose, D., Gordon, D. (2014). Universal Design for Learning: Theory and Practice.
12. Mikalauskytė, R., Klizaitė, J. (2019). Pedagogų ir tėvų bendradarbiavimo ypatumai ugdymo procese. Inovacijų žvalgos. Klaipėdos valstybinė kolegija.
13. Miltenienė, L., Daniūtė, S. (2014). Pedagogų ir būsimųjų pedagogų kompetencija ugdyti įvairių poreikių turinčius mokinius inkliuzinio švietimo kontekste. Specialusis ugdymas, Nr. 1 (30), p. 9-10.
14. Mitchell, D. (2014). What Really Works in Special and Inclusive Education. Using evidence-based teaching strategies.
15. Parveen, A., Qouansar, T. (2018). Inclusive education and the challenges.
16. Pilypaitytė, J., Europos Komisija. (2022). Kas yra Įtraukusis ugdymas? Ir kodėl jis svarbus?
17. Raudeliūnaitė, R., Steponėnienė, E. (2020). Challenges for Primary School Teachers in Ensuring Inclusive Education for Children with Autism Spectrum Disorders.
18. Roche, S., 2016. Education for all: Exploring the principle and process of inclusive education.
19. Rose, D., Meyer, A. (2007). Teaching Every Student in the Digital Age: Universal Design for Learning.
20. Ruškus, J. (2017). Įtraukusis ugdymas visų vaikų ugdymo kokybei.
21. Švietimo ir mokslo ministerija. (2022). Įtraukties švietimo plėtros gairės.
22. Traylor, V. (2024). What Are the Benefits of Inclusive Education?
23. UNESCO. (2009). Policy guidelines on inclusion in education.
24. UNESCO. (2020). Global education monitoring report summary, 2020: Inclusion and education: all means all.
25. Vilniaus pedagoginė psichologinė tarnyba. Įtraukiojo ugdymo įgyvendinimas bendrojo ugdymo mokyklose. Rekomendacijos.

IV. POZITYVIŲ SANTYKIŲ KŪRIMAS

Ugdymo įstaigoje mokytojas stebi vaikų reakcijas ir poelgius, tačiau jų priežastys – ankstesni išgyvenimai, jausmai ar patirtys – dažnai lieka nematomos. Vienas mokinys ginčijasi dėl menkniečio, kitas staiga nutyla, trečias atsisako dirbti, nors geba atlikti užduotį. Tokiose situacijose dažnai manoma, kad vaikui trūksta motyvacijos. Vis dėlto daliai vaikų mokymasis nėra tik pažinimo procesas – tai ir nuolatinis saugumo tikrinimas. Kol aplinka suvokiama kaip nenuspėjama ar kelianti grėsmę, dėmesys pirmiausia skiriamas savisaugai, o ne užduočių atlikimui. Pedagogui tai kelia dvigubą iššūkį: jis turi užtikrinti mokymosi procesą visai klasei ir kartu reaguoti į individualias, kartais sunkiai paaiškinamas reakcijas. Įprastos drausminimo ar motyvavimo priemonės tokiais atvejais dažnai neveikia arba veikia tik trumpam, nes nukreiptos į pasireiškiantį elgesį, bet ne į jo priežastis.

Traumai jautrus požiūris leidžia pažvelgti į šias situacijas kitaip: ne kaip į taisyklių laužymą, o kaip į signalus apie vaiko savijautą. Tai nekeičia ugdymo tikslų ir nepanaikina ribų, tačiau keičia jų įgyvendinimo būdą. Kai mokytojas geba matyti užduoties nevykdymą, konfliktą ar atsitraukimą platesniame kontekste, atsiranda daugiau galimybių padėti vaikui sugrįžti į mokymąsi, o ne tik trumpam sustabdyti netinkamą elgesį. Šiame skyriuje aptariama, kaip pedagogas gali geriau suprasti vaikų reakcijas, kurti pasitikėjimu grįstą santykį ir organizuoti ugdymo procesą taip, kad jis būtų prieinamas ir tiems vaikams, kuriems mokykla iš pradžių nėra saugi vieta. Tikslas – ne pateikti universalias taisykles, o pasiūlyti orientyrus, padedančius išlaikyti kryptį sudėtingose kasdienėse situacijose⁵⁷.

Raktiniai žodžiai: triggeriai, saugus santykis, emocijų reguliacija, elgesio priežastys, nuoseklumas ir nuspėjamumas.

4.1. Triggeriai: kas slypi už netikėtos vaiko reakcijos

Mokytojas kasdien mato vaikų elgesį, tačiau dažnai nemato jų patirčių. Staigi reakcija į, rodos, nereikšmingą situaciją gali būti ne išdykimas, ne priešinimasis ir ne dėmesio siekimas, o sužadintas praeities išgyvenimas. Vaikas tuo metu reaguoja ne į dabartį, o į kadaise patirtą sudėtingą išgyvenimą. Triggeriais vadinami išoriniai arba vidiniai dirgikliai, kurie nesąmoningai pažadina trauminius prisiminimus. Nervų sistema tiesiog atpažįsta tam tikrus pojūčius kaip pavojingus ir automatiškai įjungia gynybinę reakciją, todėl garsesnis balsas, žvilgsnis, netikėtas prisilietimas gali sukelti stiprią reakciją. Svarbu suprasti, kad tokia reakcija nėra vaiko pasirinkimas. Pavojaus būsenoje smegenys pirmiausia siekia apsisaugoti, todėl vaikas gali bėgti, šaukti, sustingti, užsisklęsti, prieštarauti ar elgtis

⁵⁷ Jennings, P. A. (2019). *Teaching in a trauma-sensitive classroom: What educators can do to support students*. American Federation of Teachers. Prieiga per internetą: https://www.aft.org/sites/default/files/media/2019/ae_summer2019_aces.pdf

agresyviai. Tokiu momentu jis negeba mokytis –pirmiausia jam reikia saugumo, tik nurimus nervų sistemai atsiranda galimybė kalbėtis, suprasti ir mokytis⁵⁸.

Pavyzdys

Situacija: ketvirtos klasės mokinė Emilija staiga ima verkti per dailės pamoką. Ji atrodo išsigandusi, atsitraukia nuo stalo ir nenori kalbėti. Mokytojas nustemba – tai buvo rami veikla, niekas nesielgė netinkamai, klasėje vyravo gera atmosfera.

Kas įvyko? Netrukus mokytojas pastebi, kad šalia Emilijos klasės draugė piešia degantį namą. Piešinys Emilijai priminė trauminį įvykį – jos šeima prieš kelis mėnesius patyrė gaisrą. Vaikui net ir netiesioginis priminimas (vaizdas, kvapas, garsas) gali suaktyvinti stiprią emocinę reakciją, net jei jis pats iki galo nesupranta, kodėl taip sureagavo.

Pavyzdys

Situacija: Aštuntos klasės mokinys Lukas ramus ir gana uždaras paauglys, per istorijos pamoką staiga išeina iš klasės trenkdamas durimis. Mokytojas nustemba – niekas Luko neprovokavo.

Kas įvyko? Pamokoje buvo rodomas dokumentinis filmas apie karo pabėgėlius. Vienoje scenoje – tėvas, rėkiantis ant vaiko. Ši scena netikėtai priminė Lukui vaikystės išgyvenimus, kai jo tėvas emociškai ir fiziškai smurtavo. Nors aplinkiniai tai suvokia kaip „per jautrią“ reakciją, Lukui ši situacija sužadino stiprią trauminę patirtį. Trigeris čia buvo filme vaizduojamo vyro panašumas į Luko tėvą ir šaukimas. Paaugliui tai sukėlė stiprią emocinę reakciją, kurios jis nesugebėjo suvaldyti.

Dažniausi dirgikliai, galintys sužadinti trauminės reakcijas

Sensoriniai pojūčiai. Kvapai, garsai, vaizdai ar lytėjimo pojūčiai gali priminti patirtą grėsmę. Durų trinktelėjimas gali asocijuotis su agresija, specifinis kvapas – su skaudžiais prisiminimais, o balso tonas ar veido išraiška – su pažeminimu ar baime.

Fizinis kontaktas. Net ir geranoriškas, tačiau netikėtas prisilietimas kai kuriems vaikams gali būti suvokiamas kaip grėsmė. Ypač tai būdinga vaikams, patyrusiems fizinį ar seksualinį smurtą. Tokiu atveju kūnas gali sureaguoti greičiau nei atsiranda sąmoningas suvokimas. Vaikas gali susigūžti, sustingti, atsitraukti ar bandyti gintis fiziškai. Tokia reakcija dažniausiai nėra sąmoningas pasirinkimas – tai automatinis savisaugos atsakas, kylantis iš ankstesnių patirčių.

Pakeltas balsas ir konfliktai aplinkoje. Barniai ar šaukimas, net jei neskirti vaikui, gali suaktyvinti grėsmės pojūtį. Nervų sistema reaguoja ne į turinį, o į emocinį intensyvumą.

⁵⁸ Bessel van der Kolk (2020). *Kūnas mena viską: kaip išgydyti kūno, proto ir sielos traumas*

Staigūs pokyčiai. Traumą patyrusiems vaikams pasaulis dažnai atrodo nesaugus ir nenuspėjamas, todėl aiški rutina jiems tampa svarbiu saugumo šaltiniu. Staigūs pokyčiai – netikėtai pakeista veikla, pamoką vedantis kitas mokytojas, pakeistos taisyklės ar neįvykęs planas – gali greitai sukelti kontrolės praradimo jausmą. Kai vaikas negali numatyti, kas vyks toliau, jo smegenys tai gali interpretuoti kaip galimą grėsmę. Taip nutinka todėl, kad praeityje skaudžios patirtys dažnai įvykdavo netikėtai ir vaikas negalėjo jų sustabdyti, todėl bet koks nukrypimas nuo įprastos tvarkos gali sukelti stiprų nesaugumo jausmą. Tokiose situacijose vaikas gali reaguoti agresyviau, priešintis arba visiškai atsiriboti, dažnai toks elgesys yra bandymas susigrąžinti bent dalinį kontrolės jausmo ir apsisaugoti nuo galimo pavojaus.

Socialinis atstūmimas. Tokios situacijos, kai vaikas yra nepastebimas, neįtraukiamas į veiklą ar ignoruojamas, gali sukelti stiprų vienišumo, gėdos ar atstūmimo jausmą. Vaikams, patyrusiems traumą, net ir nedidelis nepastebėjimas gali būti išgyvenamas kaip grėsmė santykiui su kitais ar savo saugumui, todėl jų reakcija tokiose situacijose gali būti netikėtai stipri – vaikas gali supykti, užsisklęsti arba labai nusiminti.

Viešas drausminimas. Viešas sudraudimas ar gėdinimas vaikui gali būti labai jautri patirtis, ypač jei jo gyvenime jau būta menkinimo, grasinimų ar griežtų bausmių. Tokios situacijos gali sužadinti ankstesnius išgyvenimus, susijusius su bejėgiškumu, baime ar gėda. Vaikas gali reaguoti stipriau nei tikimasi – gintis, priešintis, užsisklęsti ar labai susigėsti. Tokiu metu didėja rizika, kad vaikas pradės savo vertę sieti ne su konkrečiu poelgiu, o su savimi kaip asmeniu – ims manyti, kad blogas yra jis pats, o ne jo elgesys.

Pozityvios situacijos. Nors gali atrodyti neįprasta, stiprias gynybinio pobūdžio reakcijas gali sukelti ir teigiamos situacijos: pagyrimai, viešas dėmesys, netikėta dovana ar šventės. Jei praeityje šios patirtys vaikui buvo susijusios su baime, gėda ar vėliau sekusiu nusivylimu, jis dabartines džiugias akimirkas nesąmoningai gali suvokti kaip pavojų. Jei vaikas anksčiau patyrė, kad po „gerų“ akimirkų seka skausmas ar atstūmimas, jis išmoksta, kad teigiamas dėmesys jam sukelia ne džiaugsmą, o didžiulį nerimą ar norą atsiriboti.

Svarbiausia – ne stengtis atpažinti konkrečią vaiko traumą, o kurti aplinką, kurioje net ir jos nežinant vaikas galėtų jaustis saugiai. Mokytojas negali numatyti visų dirgiklių, tačiau gali pasirinkti reakciją: išlaikyti ramų toną, suteikti aiškumo, vengti gėdinimo ir pirmiausia rūpintis vaiko nusiraminimu. Kai suaugusysis elgiasi nuspėjamai ir pagarbiai, klasė tampa vieta, kur stiprios emocijos ne baudžiamos, o suprantamos. Tokia patirtis ilgainiui padeda vaikui mokytis pasitikėti, reguliuoti savo būseną ir grįžti į mokymąsi net po sudėtingų reakcijų.

4.2. Pozityvių santykių kūrimas su trauminių patirčių turinčiais vaikais

Vaikai, patyrę smurtą, nepriežiūrą, netektį ar kitus neigiamus ir traumuojančius įvykius, dažnai išmoksta vieną esminę pamoką – suaugusiais pasitikėti nesaugu, todėl mokykla jiems gali atrodyti ne

kaip saugi vieta, o kaip dar viena vieta, kelianti grėsmę. Tokie vaikai nuolat stebi suaugusiųjų elgesį bei reakcijas ir iš anksto ruošiasi galimam atstūmimui. Padidėjęs budrumas apsunkina ryšio kūrimą, nors būtent saugus santykis yra būtina prielaida, kad vaikas galėtų jaustis saugus ir įsitraukti į mokymąsi. Saugus santykis su bent vienu patikimu suaugusiuoju mažina traumos poveikį, stiprina emocinį atsparumą ir padeda vaikui pamažu atkurti pasitikėjimą žmonėmis. Ryšys šiuo atveju nėra vien geranoriškumas ar šiluma – tai nuoseklus, nuspėjamas ir pagarbą išlaikantis bendravimas, kuriame vaikas patiria, kad jo jausmai pastebimi, o pats jis nėra atstumiamas net sudėtingose situacijose.

Trauma dažniausiai patiriama santykiuose – pavyzdžiui, patiriant smurtą ar nepriežiūrą iš artimų suaugusiųjų – todėl ir gijimas vyksta per santykį. Vaiko nervų sistema pripranta gyventi nuolatinės grėsmės būsenoje, tad net įprastos, neutralios situacijos jam gali atrodyti pavojingos. Kai suaugusysis reaguoja ramiai, nuosekliai ir be išankstinio vertinimo, vaikas patiria kažką naujo – kad suaugęs žmogus gali būti patikimas, o aplinka nebūtinai kelianti grėsmę. Vaikui saugus ryšys padeda:

- reguliuoti emocijas ir mažinti nerimą;
- silpninti gynybišką ar provokuojantį elgesį;
- formuoti bendradarbiavimo motyvaciją;
- keisti įsitikinimą, kad santykiai yra pavojingi.

Svarbu suvokti, kad vaiko elgesys dažniausiai nėra sąmoningas maištas, tai išgyvenimo strategija, suformuota anksčiau būnant nesaugioje aplinkoje. Mokytojas, nepriimdamas vaiko elgesio asmeniškai, suteikia jam naują patirtį, kad suaugęs gali likti šalia net tada, kai sunku.

Klasėje mokytojas neišvengiamai užima galios poziciją – nustato taisykles, vertina, sprendžia, kas teisinga, o kas ne. Vaikui, kurio ankstesnė patirtis su suaugusiais buvo skaudi ar nespėjama, toks galios santykis gali atrodyti pavojingas, todėl jis gali nesąmoningai „tikrinti“ suaugusįjį: prieštarauti, ignoruoti nurodymus, elgtis provokuojančiai ar kitaip stengtis išvesti mokytoją iš kantrybės. Tai nėra bandymas užvaldyti situaciją – veikiau mėginimas iš anksto patvirtinti lūkestį, kad suaugęs vis tiek supyks, nubaus ar atstums. Suaugusiajam tokiose situacijose svarbiausia ne įrodyti savo valdžią, o parodyti patikimumą. Griežta reakcija ar emocinis atstūmimas tik sustiprina vaiko įsitikinimą, kad santykiai yra nesaugūs. Tuo tarpu ramus, nuoseklus ir pagarbą išlaikantis atsakas siunčia kitokią žinią: „*Man svarbu, kas su tavimi vyksta, net kai elgiesi grubiai*“.

Kai mokytojas išlaiko ribas, bet nepraranda santykio, vaikas patiria naują santykių modelį – suaugęs asmuo gali būti ne bauginantis, o patikimas. Pamažu keičiasi jo vidinis įsitikinimas: suaugęs nebūtinai žeidžia ar palieka, todėl galima atsisakyti nuolatinės gynybos. Būtent tokiose pasikartojančiose patirtyse pradeda formotis pasitikėjimas ir atsiranda erdvė mokymuisi.

Saugus ir nesaugus pedagogo elgesys

Saugus mokytojo elgesys (traumai jautrus, palaikantis saugumą)	Nesaugus mokytojo elgesys (galintis sustiprinti vaiko nesaugumą)
• Kalba ramiu tonu net stresinėse situacijose	• Naudoja griežtą, pašaipų ar sarkastišką toną

<ul style="list-style-type: none"> • Nuosekliai laikosi susitarimų ir ribų • Gerbia vaiko asmeninę erdvę – neliečia be sutikimo, leidžia atsitraukti • Pastebi ir įvardina jausmus („<i>Matau, kad tau dabar liūdna</i>“), padeda vaikui juos suprasti • Reaguoja, o ne baudžia – pirmiausia padeda nusiraminti, tik vėliau kalba apie elgesį • Suteikia pasirinkimus, kur įmanoma, kad vaikas jaustųsi turintis kontrolės • Numato pokyčius (pvz., tvarkaraštyje) ir informuoja apie juos iš anksto • Kuria pagarbius santykius, kuriuose vaikas jaučiasi priimtas toks, koks yra 	<ul style="list-style-type: none"> • Keičia taisykles, priklausomai nuo nuotaikos ar situacijos • Fizinis kontaktas be vaiko sutikimo ar išankstinio įspėjimo • Menkinančiai komentuoja vaiko elgesį („<i>Tu visada toks...</i>“) • Baudžia be paaiškinimo ar emocinės paramos • Neleidžia vaikui atsitraukti ar pailsėti, reikalauja „elgtis normaliai“ • Netikėtai, be įspėjimo keičia planus, nesuteikia laiko adaptacijai • Ignoruoja vaiko emocijas arba jas nuvertina („<i>Čia nėra ko bijoti</i>“).
---	---

4.3. Trauminių patirčių turinčių vaikų elgesys mokykloje ir pedagogo reakcija

Vaikas, patyręs trauminių išgyvenimų, į mokyklą kartu atsineša ir nuolatinį aplinkos vertinimą: ar čia saugu, ar būsiu išjuoktas, ar kas nors supyks, ar būsiu paliktas vienas, todėl jo elgesį dažnai lemia ne tik dabartinė situacija, bet ir ankstesni išgyvenimai. Dirbdami mokykloje pedagogai neišvengiamai susiduria su situacijomis, kai vaiko elgesys atrodo neproporcingas esamai situacijai ir sunkiai paaiškinamas. Tai ypač būdinga vaikams, patyrusiems traumuojančių išgyvenimų. Tokiais momentais svarbiausia prisiminti, kad stipri reakcija dažniausiai nėra sąmoningas nepaklusnumas ar noras erzinti suaugusįjį, tai nervų sistemos atsakas į vidinę įtampą, primenantį kovos, bėgimo arba sustingimo reakciją. Todėl pirmiausia pedagogo tikslas – padėti vaikui nusiraminti ir atkurti saugumo pojūtį ir tik stabilizavus emocinę būseną galima kalbėti apie taisykles, atsakomybę ar pasekmes. Kai vaikas jaučiasi grėsmėje, jo gebėjimas mąstyti, mokytis ir laikytis susitarimų yra ribotas.

Toliau aprašomos situacijos, su kuriomis pedagogai gali susidurti pamokų ir pertraukų metu: staigus išėjimas iš klasės, atsisakymas dirbti, konfliktai, užsisklendimas, stiprios emocinės reakcijos, melavimas, triukšmavimas ar nuolatinis dėmesio siekimas. Nors šie elgesio būdai atrodo labai skirtingi, dažniausiai juos vienija ta pati priežastis – vaiko pastangos susitvarkyti su vidine įtampa ir nesaugumo jausmu. Toliau pateikiami galimi reagavimo principai, tai nėra griežtos taisyklės, o gairės, padedančios pedagogui tokiose situacijose išlikti ramiam ir nuosekliai.

Vaikas pabėga iš klasės

Iš pirmo žvilgsnio tai gali atrodyti demonstratyvus nepaklusnumas, tačiau dažniausiai tai yra vienintelė vaiko žinoma savireguliacijos strategija – nutraukti jam per sunkią situaciją. Dirgikliu gali tapti garsas, pastaba, klasės juokas, sudėtinga užduotis ar net mokytojo tonas. Jeigu mokytojas vejasi, šaukia ar

komentuoja klasėje („*ir vėl išbėgo*“), vaikas patiria gėdą ir kitą kartą gali būti, kad bėgs dar greičiau. Geriau užtikrinti saugumą (pvz., *informuoti socialinį pedagogą*) ir leisti vaikui nusiraminti. Sugrįžus svarbu ne klausti „*kodėl taip darai*“, o parodyti, kad santykis nenutrūko. Tik nurimus galima aptarti alternatyvą, pvz., susitarti dėl ženklo, reiškiančio, kad vaikui reikia leidimo trumpam išeiti. Mokytojo tikslas – išmokyti vaiką išeiti sąmoningai, o ne impulsyviai.

Vaikas užsisklendžia ir nereaguoja

Kartais pamokos metu mokytojas gali pastebėti vaiką, kuris tarsi „yra klasėje, bet nedalyvauja“. Jis žiūri į vieną tašką, nereaguoja pakviestas vardu, neatsako net į labai paprastą klausimą, nors kitu metu geba tai padaryti. Gali atrodyti, kad vaikas svajoja, tyčia ignoruoja arba demonstratyviai nedirba, tačiau daliai vaikų tai nėra nei išsiblaškymas, nei nepaklusnumas. Tai būseną, vadinama disociacija – kai žmogaus dėmesys ir suvokimas trumpam atsitraukia nuo aplinkos, nes taip nervų sistema saugosi nuo per didelio streso. Paprastai tai nutinka tada, kai situacija vaikui pasidaro emociškai per stipri: atsakinėjimas prieš klasę, netikėtas klausimas, garsus triukšmas, konfliktas, priminimas apie nesėkmę ar net tam tikras mokytojo tonas. Iš išorės dirgiklis gali atrodyti nedidelis, bet vaiko viduje jis sužadina stiprų pavojų primenantį jausmą. Kadangi pabėgti iš klasės negalima, organizmas pasirenka kitą kelią – tarsi „sumažina ryšį“ su realybe.

Tuo metu vaikas gali sėdėti sustingęs, labai lėtai reaguoti, sakyti „nežinau“, nors moka, nesuprasti ką tik išgirstų nurodymų, neatsiminti ką darė prieš kelias minutes. Kartais jis ima mechaniškai rašyti ar versti knygos lapus, bet negali paaiškinti, ką daro. Gali nepajusti, kad jį šaukia, arba išsigąsti, kai mokytojas staiga prakalbina. Po kelių minučių ar po pamokos vaikas dažnai pats nesupranta, kodėl nieko neatsakė – jis gali sakyti, kad „*nieko negirdėjo*“ ar „*galva buvo tuščia*“. Svarbu suprasti, kad tai ne pasirinkimas ir ne bandymas išvengti užduočių. Mokytojo bandymas spausti atsakyti čia ir dabar tik padidina įtampą ir dar labiau sustiprina vaiko užsisklendimą – jis dar sunkiau girdi, supranta ir gali dalyvauti pamokoje. Kitaip tariant, vietoje grįžimo į veiklą vaikas dar labiau „atsitraukia“: sumažėja kontaktas su mokytoju ir aplinka.

Keli būdai, kaip mokytojas gali reaguoti tokioje situacijoje:

- Nedarykite staigių judesių, neplokite ir nešaukite vaiko vardu per visą klasę – tai gali sukelti išgąstį ar gėdą ir dar labiau sustiprinti atsitraukimą. Geriau prieikite arčiau, bet nepažeiskite asmeninės erdvės, ramiai, pusbalsiu ištarkite vardą. Jei nereaguoja, lengvai pabelskite į stalą (bet nelieskite vaiko).
- Venkite griežtų raginimų „susikaupk“, „klausyk“, „atsakyk“. Tuo metu vaikui sunku greitai pradėti mąstyti, todėl spaudimas tik didina įtampą. Trumpai įvardykite, kas vyksta: „mes sprendžiame užduotį iš 7 puslapio“. Venkite ilgų paaiškinimų ar moralizavimo. Sudėtinga kalba tokioje būsenoje sunkiai suprantama. Geriau kalbėkite trumpais sakiniais, lėtai, ramiu tonu.
- Nelieskite vaiko – netikėtas prisilietimas gali išgąsdinti. Vietoje to pasiūlykite paprastą fizinę veiklą – atsigerti vandens, atsistoti, paduoti sąsiuvinį ar nuvalyti lentą. Judesys padeda greičiau sugrįžti.

- Neklauskite „kas tau buvo?“. Vaikas gali pats nesuprasti, kas nutiko, ir todėl pasijusti nejaukiai. Kai jis pradeda reaguoti, ramiai nurodykite, kur tęsiama pamoka: „atsiversk 42 puslapį“, „dabar darome trečią uždavinį“. Leiskite įsitraukti be skubėjimo ir komentarų.

Vaikas provokuoja konfliktą

Vaikas ginčijasi dėl smulkmenų, komentuoja mokytoją, atsisako vykdyti nurodymą būtent tuo momentu, kai to prašoma. Dažnai tai yra santykio patikrinimas: „ar tu irgi mane atstumsi, kai būsiu nepaklusnus?“. Jeigu mokytojas įsitraukia emocingai – pakelia balsą, pradeda įrodinėti, reaguoja asmeniškai – situacija greitai perauga į kovą. Tada mokymasis pasitraukia į antrą planą, o svarbiausia tampa pats konfliktas. Vaikas gauna patvirtinimą, kad santykiai nestabilūs ir pavojingi, todėl kitą kartą elgsis panašiai arba dar aštriau. Naudingiau trumpai ir aiškiai įvardyti ribą, bet ginčo netęsti. Galima pasakyti, ko tikimasi dabar, ir pokalbį perkelti vėlesniam laikui, kai emocijos nuslūgs. Toks ramus atidėjimas leidžia mokytojui išlikti tvirtu, tačiau nekeliančiu grėsmės suaugusiuoju. Svarbiausia šioje situacijoje – ne įrodyti savo teisumą čia ir dabar, o išsaugoti darbinį ryšį su vaiku. Būtent iš saugaus santykio vėliau atsiranda ir elgesio pokytis.

Vaikas atsisako atlikti užduotis

Kartais mokinys sako „man nesvarbu“, „nedarysiu“, stumia sąsiuvinį į šalį ar tiesiog nieko nedaro. Iš pirmo žvilgsnio tai gali atrodyti kaip tingėjimas ar demonstratyvus priešinimasis, tačiau dažnai už to slypi baimė suklysti. Vaikas galvoja, kad jam nepavyks, todėl pasirenka nedaryti visai – taip jis išvengia gėdos ir nusivylimo. Jeigu tokioje situacijoje mokytojas spaudžia, grasina pažymiu ar lygina su kitais, vaiko įsitikinimas apie savo negebėjimą tik sustiprėja. Tada atsiranda dar didesnis pasipriešinimas – jis vėliau atrodys nemotyvuotas, negu pasijus nepajėgus.

Tokiu atveju gali padėti užduoties sumažinimas iki mažo, aiškaus žingsnio. Vietoje viso darbo galima pasiūlyti pradėti nuo pirmos eilutės, vieno sakinio ar vieno pavyzdžio, taip pat naudinga suteikti pasirinkimą – rašyti ar pasakyti žodžiu, dirbti vienam ar kartu su mokytoju. Svarbu pastebėti ir įvardyti patį pradėjimą, o ne rezultatą. Patyręs, kad gali įveikti bent dalį užduoties, vaikas pamažu įgauna pasitikėjimo, o kartu atsiranda ir motyvacija dirbti.

Vaikas verkia be aiškios priežasties

Jei vaikas pradeda verkti be akivaizdaus konflikto ar konkrečios priežasties, tai gali būti sukauptos įtampos išbrova: vaikas ilgą laiką laikė emocijas savyje, o menkas dirgiklis tapo paskutiniu lašu. Natūralu norėti tuoj pat išsiaiškinti, kas nutiko, tačiau intensyvūs klausimai („kas atsitiko?“, „kodėl verki?“) dažnai dar labiau apsunkina situaciją. Tuo metu vaikui sunku kalbėti ir mąstyti – jam pirmiausia reikia nusiraminti. Svarbiau suteikti ramią erdvę ir šiek tiek laiko. Galima tyliai pasiūlyti atsistoti ramiau, paduoti servetėlę, leisti pabūti šalia mokytojo ar kiek atsitraukus nuo klasės dėmesio. Kai emocija atslūgsta, vaikas dažnai pats pradeda kalbėti arba tiesiog grįžta į veiklą be pokalbio. Tokiose situacijose svarbiausia yra mokytojo ramybė. Ji vaikui perduoda žinią, kad stiprios emocijos nėra pavojingos ir gali praėti saugiai.

Vaiko elgiasi piktai

Kartais pamokoje vaikas staiga supyksta: garsiai atsikerta, trenkia pieštuku į stalą, nusistumia knygas, gali piktai kalbėti ar net išeiti iš vietos. Dažnai atrodo, kad tai nutiko dėl menkniekio – pastabos, klaidos, prašymo pataisyti darbą ar kito mokinio komentaro, tačiau tokia reakcija paprastai kaupiasi ilgiau: vaikas jaučia įtampą, gėdą, nesėkmės baimę arba nuovargį, o nedidelė situacija tampa paskutiniu lašu. Tokiu momentu svarbu suprasti, kad pyktis dažnai slepia kitus jausmus – bejėgiškumą, pasimetimą ar baimę pasirodyti bejėgiu. Jei mokytojas pradeda aiškintis, įrodinėti ar pakelia balsą, vaikas jaučiasi puolamas ir pyksta dar labiau. Tuomet jis gina save, o ne bando suprasti situaciją. Naudingiau pirmiausia sumažinti įtampą. Kalbėti ramiu tonu, trumpai įvardyti ribą („daiktų nemėtome“) ir duoti laiko nusiraminti. Kartais padeda trumpa pertrauka – atsitraukti nuo užduoties, giliai pakvėpuoti, atsistoti ar atlikti paprastą fizinį veiksmą. Kai vaikas apimsta, galima aptarti situaciją: kas supykde, ką jis pajuto ir ką kitą kartą galėtų padaryti kitaip. Taip mokomasi atpažinti ir valdyti pyktį.

Nuolatinis trukdymas, dėmesio reikalavimas

Kai kurie mokiniai nuolat komentuoja, ne vietoje ir ne laiku juokauja, kalbina kitus ar kitaip trikdo pamoką. Iš pirmo žvilgsnio gali atrodyti, kad jie tiesiog nenori mokytis ar sąmoningai trukdo kitiems, tačiau dažnai taip vaikas bando palaikyti ryšį su aplinka. Jam svarbu jausti, kad yra pastebėtas. Net neigiama reakcija – pastaba ar sudrausminimas – jam geriau negu jokio dėmesio. Jei mokytojas reaguoja tik tada, kai elgesys netinkamas, susiformuoja uždaras ratas, vaikas ima trukdyti tam, kad bent taip būtų pastebėtas. Veiksmingiau iš anksto vaikui skirti aiškų, teigiamą vaidmenį: paprašyti išdalinti priemones, padėti pasiruošti pamokai, užrašyti datą lentoje ir pan. Taip pat svarbus trumpas asmeninis kontaktas – keli ramūs sakiniai pamokos pradžioje ar pertraukos metu. Gavęs saugų ir nuspėjamą dėmesį, vaikas pamažu nustoja jo siekti trukdymu, nes ryšys tampa prieinamas ir be provokacijų.

4.4. Gairės kaip mokykla gali tapti traumai jautria erdve per ryšio kūrimą

Traumą patyrusiam vaikui mokykla nėra tik mokymosi vieta, tai aplinka, kurioje jis nuolat tikrina, ar čia saugu. Tik pajutęs saugumą jis gali susitelkti į mokymąsi. Mokykla tampa saugesnė, kai vaikas patiria ne tik taisykles, bet ir santykį. Drausmė be ryšio kuria paklusnumą iš baimės, o ryšys kuria atsakomybę iš pasitikėjimo. Kartojamos saugios patirtys palaipsniui aktyvina gebėjimus reguliuoti emocijas, bendrauti ir mokytis. Vaikas mokosi ne tik iš žodžių, bet iš to, kaip su juo elgiamasi. Kiekviena situacija, kurioje jis jaučiasi priimtas ir išgirstas, keičia jo savęs ir pasaulio suvokimą. Atsigavimas po traumuojančių patirčių nevyksta per vienkartinį veiksmą – jis reikalauja pasikartojančių, saugių patirčių. Tai reiškia, kad net ir sudėtingais momentais, kai vaikas priešinasi,

atstumia ar elgiasi destruktiviai, mokytojo ar kitos suaugusio asmens gebėjimas likti šalia ir neatsitraukti tampa svarbia žinute – „*Tu esi svarbus net tada, kai tau sunku*“. Tokios patirtys padeda vaikui iš naujo formuoti požiūrį į save – kaip į vertą, mylimą ir galintį būti saugių santykių dalimi⁵⁹.

Galima remtis keliais pagrindiniais principais, kurie padeda kurti saugią, traumai jautrią mokyklos aplinką. Jie orientuoti ne tik į taisyklių laikymąsi, bet pirmiausia į santykį su vaiku ir jo emocinį saugumą:

- pirma – santykis, tada – reikalavimai (prieš tikintis iš vaiko dėmesio, drausmės ar pasiekimų, turime užtikrinti, kad vaikas jaustųsi saugus ir priimtas);
- reaguoti, o ne bausti (jei elgesys kyla iš traumos, svarbu reaguoti ne pykčiu, o smalsumu: „*Ką tavo elgesys man sako apie tai, ką jauti?*“);
- nuoseklumas ir nuspėjamumas (pastovios reakcijos mažina nerimą ir didina pasitikėjimą);
- emocijų įvardijimas (padeda vaikui mokytis savireguliacijos: „*Atrodo, supykai*“, „*Tau buvo baisu*“);
- empatijos mokymasis per pavyzdį (kai mokytojas rodo empatiją vaikui, jis tuo pačiu moko vaiką būti empatišku tiek sau, tiek kitiems)⁶⁰.

4.5. Vertinimas mokykloje: kai pažymys tampa emocine patirtimi

Vertinimas yra neatsiejama ugdymo proceso dalis, tačiau trauminių patirčių turintiems vaikams jis dažnai reiškia ne žinių patikrinimą, o galimą grėsmę. Nesėkmė tokiam vaikui gali patvirtinti vidinį įsitikinimą, kad jis yra „blogas“, „nepakankamas“ ar vis tiek bus nubaustas. Dėl to vaikas gali vengti atsiskaitymų, atlikti užduotis, sakyti, kad jam nesvarbu, arba visiškai nustoti mokytis. Šiuo atveju vertinimo tikslas yra ne tik nustatyti pasiekimus, bet ir sudaryti sąlygas saugiam mokymuisi.

Vertinant svarbu atskirti mokymosi rezultatą nuo vaiko vertės. Vaikai, patyrę daug nesėkmių ar atstūmimo, pažymį dažnai suvokia kaip santykio su suaugusiuoju įvertinimą. Dėl to pedagogo komentaras tampa reikšmingesnis nei pats skaičius dienyne. Pirmiausia verta įvardyti pastangas, tada konkrečiai parodyti, kas pavyko, ir tik po to aptarti klaidas, jas pateikiant kaip mokymosi dalį. Tokia grįžtamojo ryšio seka stiprina motyvaciją ir mažina gėdos jausmą, o lyginimas su kitais ar pastabos apie tingėjimą dažniausiai tik sustiprina bejėgiškumą.

Kai vaiko emocinė būseną neleidžia parodyti realių gebėjimų, rekomenduojamas individualizuotas vertinimas. Tokiu atveju vertinamas ne vien galutinis rezultatas, bet ir procesas – ar vaikas pradėjo užduotį, kiek išlaikė dėmesį, ar bandė savarankiškai spręsti ir pan. Jei individualizuotas vertinimas dėl ugdymo programos, mokyklos tvarkos ar bendrų atsiskaitymo sąlygų nėra galimas, vis

⁵⁹ Siegel, D. J., & Bryson, T. P. (2017). *Kaip svarbu būti šalia: sąmoningas vaikų auklėjimas formuojant saugų ryšį ir sveiką smegenų vystymąsi*. Vilnius: Vaga.

⁶⁰ Dombo, E. A., & Sabatino, C. A. (2019). *Trauma care in schools: Creating safe environments for students with adverse childhood experiences*. *American Educator*, 43(2), 18–21. Prieiga per internetą https://www.aft.org/ae/summer2019/dombo_sabatino

ties galima mažinti grėsmės patyrimą nekeičiant pačių vertinimo kriterijų, bet koreguojant kaip jis iki to prieina.

Pirmiausia svarbus aiškumas. Vaikas turi tiksliai žinoti, kas bus vertinama, kokio formato užduotis laukia ir kaip atrodys atsiskaitymas. Konkretūs pavyzdžiai, užduoties struktūra, vertinimo schema ar ankstesnių darbų pavyzdžiai sumažina nežinomybę, kuri dažnai kelia didžiausią nerimą. Kai užduotis tampa nuspėjama, mažėja poreikis jos vengti.

Antra – pasiruošimo etapų išskaidymas. Jei įmanoma rekomenduojama leisti vaikui atsiskaitymui pasiruošti dalimis: pradėti užduotį pamokoje, patikrinti supratimą, aptarti planą, pasidaryti „bandomąjį atsiskaitymą“. Tokia praktika padeda nervų sistemai patirti, kad situacija valdoma.

Trečia – emocinio saugumo palaikymas atsiskaitymo metu. Mokytojo tonas, aiškios instrukcijos, ramus priminimas, kad klaidos yra įprasta mokymosi dalis, dažnai turi didelę reikšmę.

Ketvirta – reakcija po vertinimo. Jei rezultatas silpnas, svarbu jį pateikti kaip informaciją apie mokymosi etapą, o ne kaip nuosprendį. Konkretus nurodymas, ką daryti toliau, ir galimybė taisyti klaidas sumažina bejėgiškumo jausmą ir didina tikimybę, kad vaikas bandys dar kartą.

Taigi net tada, kai pats vertinimas negali būti pritaikytas, galima pritaikyti procesą. Vaikui svarbiausia ne palengvinta užduotis, o patirtis, kad sudėtingą situaciją įmanoma išbūti ir joje išlikti saugiam.

Trauminę patirtį turintiems vaikams ypač svarbus pažangos principas. Dėl mokymosi spragų lyginimas su klasės vidurkiu greitai tampa demotyvuojantis. Daug veiksmingiau lyginti vaiką su jo paties ankstesniais rezultatais: ilgesniu išlaikytu dėmesiu, pradėta užduotimi, mažesniu vengimu ar mažėjančia pagalbos būtinybe. Aiškiai įvardyta pažanga suteikia kontrolės jausmą ir drąsina bandyti toliau.

Nuolatinis nepasiruošimas dažniausiai nėra atsakomybės stoka, o vengimo strategija. Vaikas bando išvengti situacijos, kurioje tikisi gėdos ar nesėkmės. Tokiais atvejais veiksminga mažinti užduoties apimtį, leisti pradėti namuose, susitarti dėl mažų žingsnių ir vertinti patį bandymą. Ribos išlieka, tačiau kartu mažinama grėsmė, todėl atsiranda reali motyvacija mokytis. Traumą patyrusiam vaikui vertinimas turi veikti kaip orientyras. Kai jis nuoseklus, aiškus ir nukreiptas į augimą, vaikas ima rizikuoti mokytis – o būtent ši drąsa yra tikrojo mokymosi pradžia.

Informacija parengta remiantis:

1. Bath, H. (2008). The three pillars of trauma-informed care: Safety, connection and emotional regulation. *Reclaiming Children and Youth*, 17(3), 17–21.
2. Bruce Perry, B., & Szalavitz, M. (2017). *The boy who was raised as a dog* (3rd ed.). Basic Books.
3. Centers for Disease Control and Prevention. (2019). *Understanding adverse childhood experiences (ACEs): How childhood trauma affects health and well-being*. American Federation of Teachers. https://www.aft.org/sites/default/files/media/2019/ae_summer2019_aces.pdf

4. Cole, S. F., Eisner, A., Gregory, M., & Ristuccia, J. (2013). *Helping traumatized children learn, Volume 2: Creating and advocating for trauma-sensitive schools*. Massachusetts Advocates for Children.
5. Dombo, E. A. (2020). *How to be a trauma-informed school social worker*. National Association of School Social Workers. <https://www.sswaa.org/post/how-to-be-a-trauma-informed-school-social-worker-by-eileen-dombo>
6. Dombo, E. A., & Sabatino, C. A. (2019a). Trauma and the educator's role. *American Educator, Summer 2019*. https://www.aft.org/ae/summer2019/dombo_sabatino
7. Dombo, E. A., & Sabatino, C. A. (2019b). *Creating trauma-informed schools: A guide for school social workers and educators*. NASW Press.
8. Dombo, E. A., & Sabatino, C. A. (2019c). Trauma care in schools: Creating safe environments for students with adverse childhood experiences. *American Educator, 43*(2), 18–21.
9. Murphey, D., & Sacks, V. (2019). The prevalence of ACEs and the implications for policy. *American Educator, Summer 2019*. https://www.aft.org/ae/summer2019/murphey_sacks
10. National Child Traumatic Stress Network. (2008). *Child trauma toolkit for educators*. National Center for Child Traumatic Stress.
11. National Child Traumatic Stress Network. (2017). *Creating, supporting, and sustaining trauma-informed schools: A system framework*. National Center for Child Traumatic Stress.
12. Porges, S. W. (2011). *The polyvagal theory: Neurophysiological foundations of emotions, attachment, communication, and self-regulation*. W. W. Norton.
13. Purvis, K. B., Cross, D. R., & Sunshine, W. L. (2021). *Ryšys su vaiku: kaip kurti pasitikėjimu grįstus santykius*. Tyto alba.
14. Siegel, D. J., & Bryson, T. P. (2017). *Kaip svarbu būti šalia: sąmoningas vaikų auklėjimas formuojant saugų ryšį ir sveiką smegenų vystymąsi*. Vaga.
15. Soma, C., & Allen, D. (2019). *10 steps to create a trauma-informed school*. Starr Commonwealth.
16. U.S. Department of Education. (2024). *Developing trauma-sensitive classrooms to support students and educators*. Institute of Education Sciences.
17. van der Kolk, B. (2020). *Kūnas mena viską: kaip išgydyti kūno, proto ir sielos traumas*. Vaga.

V. PALAIKANČIOSIOS MOKYMOSI SISTEMOS

Anna Vintere

Izglītības inovāciju pārnese centrs / Education Innovations Transfer centre

Šiuolaikinē švietimo aplinkos, ypač dirbant su globojamais vaiki, vienodas ir visiems taikomas ugdymo modelis dažnai nebeatitinka individualiū mokiniū poreikiū. Šie mokiniai ī mokyklā ateina su skirtinga gyvenimo patirtimi, emociniais iššūķiais, mokymosi spragomis bei gebėjimū skirtumais, todėl jiems būtina nuosekli, individualizuota ir visapusiška parama. Palaikančiosios švietimo sistemos teikia struktūruotā akademinę, socialinę ir emociņę paramā, skatina pasitikėjimā savimi, ugdo svarbiausius gebėjimus ir padeda pasiekti prasmingā akademinę pažangā.

Šio skyriaus tikslas – aptarti, kodėl palaikomosios sistemos yra būtinos švietime, kokie yra jų pagrindiniai komponentai, kaip jos gali būti pritaikytos globojamiems vaikiams bei kokios strategijos užtikrina jų veiksmingumą. Skyriuje nagrinėjami tiek teoriniai aspektai, tiek praktiniai sprendimai: nuo diferencijuoto mokymo, palaikymo ir grįžtamojo ryšio sistemū iki traumā atliepiančios pedagogikos, bendruomenės įtraukimo ir veiksmingo vertinimo mechanizmū.

Raktiniai žodžiai: palaikančiosios švietimo sistemos, traumū informuotas ugdymas, diferencijuotas mokymas, mokymosi atramos, akademinė parama, universalus mokymosi dizainas, daugiapakopės paramos sistemos, grįžtamasis ryšys mokyme, personalizuotas mokymasis, ugdymo intervencijos.

5.1. Palaikančiųjų sistemū poreikis švietime

Šiuolaikinē įvairialypēse ir nuolat besikeičiančiose klasėse vienodas, visiems taikomas ugdymo modelis nebepatenkina kiekvieno mokinio poreikiū. Mokiniai ī mokyklā atsineša skirtingas patirtis, gebėjimus, žinias ir emocinius poreikius, kurie daro įtakā jų mokymuisi ir įsitraukimui. Siekdami padėti visiems mokiniams sėkmingai tobulėti – ypač tiems, kurie susiduria su kliūtimis, tokiomis kaip patirtos traumas, mokymosi sunkumai ar ribotos ankstesnės galimybės – pedagogai turi kurti ir taikyti palaikančias, įtraukes bei lanksčias ugdymo sistemas.

Palaikančiosios švietimo sistemos – tai struktūruotos pagalbos sistemos, teikiančios akademinę, socialinę ir emociņę paramā, kad būtų užtikrintos lygios galimybės mokytis visiems. Jos suteikia struktūrā ir priemones, padedančias mokiniams ugdyti pasitikėjimā savimi, tobulinti svarbiausius gebėjimus ir pasiekti prasmingā akademinę pažangā. Šios sistemos neapsiriboja vien žinių perteikimu – jos kuria klasės kultūrā, grindžiamā lygybe, pagarba ir asmeniniu augimu. Naudojant diferencijuotā mokymā, mokymosi atramas ar tikslingas grįžtamojo ryšio sistemas, pedagogai gali efektyviau atliepti skirtingus mokiniū poreikius ir padėti jiems žengti pirmyn.

Šiame skyriuje nagrinėjami pagrindiniai veiksmingū pagalbos sistemū švietime komponentai, pabrėžiant, kaip jie padeda kurti saugiā, įtraukiančią ir individualizuotā mokymosi aplinkā.

Integruodamos akademinę, emocinę ir socialinę pagalbą, mokyklos gali užtikrinti, kad kiekvienas mokinys – ne tik dalis jų – turėtų galimybę pasiekti sėkmę.

Mokslinė literatūra taip pat pabrėžia palaikančiųjų sistemų svarbą ugdyme. Pavyzdžiui, straipsnio „*Demokratinė pedagogika pradiniam mokytųjų rengime: kartu kuriant palaikančią mokymosi sistemą*“ (Tigelaar, D. E. H. ir Korthagen, J., 2024) autoriai teigia, kad tokios sistemos yra būtinos siekiant ugdyti reflektuojančius, bendradarbiaujančius ir prisitaikančius pedagogus, gebančius atliepti šiuolaikinių klasių dinamiškus poreikius.

Pagrindinės priežastys, kodėl švietime reikalingos palaikančiosios sistemos:

- **Refleksyvos praktikos skatinimas:** palaikančiosios sistemos skatina mokytojus įsitraukti į refleksyvias veiklas, leidžiančias kritiškai vertinti savo mokymo metodus ir prisitaikyti prie įvairių klasės situacijų.

- **Profesinės tapatybės formavimas:** suteikdamos struktūruotą paramą, šios sistemos padeda mokytojams formuoti savo profesinę tapatybę, derinant asmenines vertybes su ugdymo praktika.

- **Bendradarbiavimo stiprinimas:** palaikančiosios sistemos sudaro sąlygas veiksmingam mokytojų bendradarbiavimui, skatina tarpusavio mokymąsi bei profesinės patirties mainus. Tokia aplinka stiprina pedagogų kompetencijas ir prisideda prie ugdymo proceso kokybės gerinimo.

- **Teorijos ir praktikos integravimas:** palaikančiosios sistemos padeda užtikrinti glaudesnę ryšį tarp teorinių žinių ir jų praktinio taikymo. Jos sudaro prielaidas pedagogams kryptingai ir tikslingai diegti edukacines teorijas kasdienėje ugdymo veikloje.

- **Prisitaikymas prie įvairių ugdymo kontekstų:** tokios sistemos suteikia reikiamą lankstumą atliepian skirtingus mokinių, mokyklų ir bendruomenių poreikius. Jos stiprina ugdymo proceso įtrauktį, prisideda prie socialinės įvairovės pripažinimo bei palankios mokymosi aplinkos kūrimo.

Savo ruožtu straipsnyje „**Mokymosi ir raidos mokslo reikšmė švietimo praktikai**“ (Darling-Hammond, L. ir kt., 2019) pabrėžiami trys palaikančiųjų sistemų švietime aspektai⁶¹:

- **Mokymosi spragų mažinimas:** užtikrinti, kad visi mokiniai turėtų galimybę įgyti reikalingas žinias ir įgūdžius, nepaisant pradinio pasirengimo ar gebėjimų skirtumų;

- **Atsparumo ugdymas:** mokiniams suteikiami įrankiai, padedantys valdyti kylančius iššūkius;

- **Lygybės skatinimas:** kuriamos aplinkos, kuriose įvairūs mokiniai gali tobulėti ir siekti sėkmės.

Straipsnis „Mokymosi ir vystymosi mokslo įtaka švietimo praktikai“ (Darling-Hammond, L. ir kt., 2019) pateikia įtikinamų argumentų, kodėl palaikomios sistemos yra būtinos švietime, ypač globojamiems vaikams ir tiems, kurie patyrė traumą ar sunkumus. Neigiami vaikystės išgyvenimai gali trukdyti smegenų vystymuisi ir mokymuisi, todėl tokie vaikai ypač reikalinga struktūruota parama. Straipsnyje pabrėžiama daugiasluoksnė pagalbos sistema, siūlanti universalius, tikslingus ir

⁶¹ Darling-Hammond, L., Flook, L., Cook-Harvey, C. M., Barron, B., & Osher, D., "Implications for Educational Practice of the Science of Learning and Development," Applied Developmental Science, 2019.

intensyvius intervencinius veiksmus. Stiprūs, pasitikėjimu pagrįsti santykiai, traumą atliepanti praktika ir bendruomenės įtraukimas padeda mažinti pažeidžiamumą ir ugdyti atsparumą. Mokyklos turi taikyti **visapusišką požiūrį į vaiką**, spręsdamos tiek akademinis, tiek neakademinis mokinių poreikius, kad kiekvienas turėtų galimybę sėkmingai mokytis. Be tokios paramos išlieka didelė rizika nesėkmei mokykloje, atsiribojimui nuo mokymosi ir ilgalaikėms neigiamoms pasekmėms.

5.2. Pagrindinės palaikomųjų švietimo sistemų sudedamosios dalys

Palaikomosios mokymosi sistemos yra daugiadimensinės ir būtinos sprendžiant mokinių įvairius akademinis, emocinius ir socialinius poreikius. Viena pagrindinių sudedamųjų dalių yra **akademinė pagalba**, įskaitant **diferencijuotą mokymą** – tai mokymo metodas, pritaikantis turinį, procesą ir užduotis pagal individualius mokymosi profilius, pasirengimą ir interesus. Tai reiškia įvairių mokymosi priemonių naudojimą – vizualinių, klausos ar kinestetinių – kad visi mokiniai būtų įtraukti ir aktyviai mokytųsi (Tomlinson, 2017)⁶². Kita svarbi strategija yra **palaikymas („scaffolding“)***, kai mokymosi užduotys pateikiamos struktūruotai, žingsnis po žingsnio, su palaikymo sistemomis, kurios padeda mokiniams įgyti įgūdžių. Palaikymas palaipsniui mažinamas, kai mokiniai tampa savarankiškesni ir pasitiki savo gebėjimais.

Veiksmingos grįžtamojo ryšio sistemos taip pat yra itin svarbios, nes suteikia laiku pateiktą ir konstruktyvų atsakymą, skatinantį refleksiją ir akademinę pažangą (Tomlinson, 2017). Grįžtamasis ryšys padeda mokiniams įvertinti savo mokymąsi, koreguoti strategijas ir pastebėti pasiekimus.

Be akademinės paramos, labai svarbios yra **emocinės ir socialinės priemonės**, skatinančios visapusišką vaiko vystymąsi. Programos, orientuotos į **socialinį ir emocinį mokymąsi (SEL)**, padeda mokiniams ugdyti pagrindinius įgūdžius, tokius kaip empatija, emocijų reguliavimas ir bendradarbiavimas (CASEL, 2020)⁶³. eigiama įvertinimas skatina pastangas, padeda ugdyti atsparumą. Be to, saugių erdvių kūrimas klasėse leidžia mokiniams savarankiškai reguliuoti emocijas ir reikšti save palaikančioje aplinkoje (CASEL, 2020).

Galiausiai, **bendruomenės ir šeimos įsitraukimas** sustiprina kiekvieno vaiko paramos sistemą. Mokyklos, aktyviai bendradarbiaujančios su šeimomis, geriau suderina namų ir mokyklos tikslus, užtikrindamos nuoseklią paramą mokiniams. Išteklių ir priemonių dalijimasis su šeimomis leidžia joms efektyviau prisidėti prie vaikų mokymosi ir vystymosi (Epstein, 2019)⁶⁴. Kartu akademinė, emocinė ir santykių parama sudaro veiksmingos ir įtraukios švietimo sistemos pagrindą.

Globojami vaikai dažnai į mokyklą ateina nešini traumos, nestabilumo ir dažnų pokyčių patirtimi, kas gali stipriai paveikti jų akademinę pažangą ir emocinę gerovę. Dėl to palaikomosios sistemos turi būti kuriamos atsižvelgiant į šių vaikų unikalius poreikius. Sistemos turėtų derinti traumą atliepiančią, individualizuotą akademinę pagalbą su stipria emocine, elgesio ir bendruomenine parama.

⁶² Tomlinson, C. A., "The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners," ASCD, 2017.

⁶³ Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL), "SEL Framework," 2020.

⁶⁴ Epstein, J. L., "School, Family, and Community Partnerships: Your Handbook for Action," Corwin, 2019.

Akademinei pagalbai svarbu taikyti personalizuotą ir diferencijuotą mokymą. Kadangi globojami vaikai dažnai patiria pertrūkius mokymosi procese ir turi skirtingą pasirengimo lygį, mokymo strategijos turi būti lanksčios ir pritaikytos individualiai. Diferencijuotas mokymas leidžia pedagogams pritaikyti turinį, tempą ir metodus pagal mokinio profilį, suteikiant kelias galimybes įsitraukti ir parodyti supratimą (Tomlinson, 2017)⁶⁵. Palaikymas („scaffolding“) padeda globojamiems vaikams įgyti pasitikėjimo ir meistriškumo. Struktūruota, žingsnis po žingsnio teikiama pagalba suteikia saugumo pojūtį mokymosi užduotyse, palaipsniui mažinant paramą, kai vaikas tampa savarankiškesnis.

Grįžtamasis ryšys taip pat yra labai svarbus akademinei paramai. Daug globojamų vaikų susiduria su žemu savęs vertinimu arba baime nesėkmei. Todėl grįžtamasis ryšys turi būti laiku pateiktas, konkretus ir orientuotas į pastangas bei augimą, padedantis kurti atsparumą ir teigiamą akademinę tapatybę.

Emocinė ir elgesio parama taip pat yra esminė mokymosi aplinkos dalis. Saugių klasės erdvių kūrimas reiškia nuoseklių rutinų nustatymą, ramias vietas emocijoms reguliuoti ir stiprių, pasitikėjimu pagrįstų santykių su suaugusiais kūrimą. Pedagogai turi būti apmokyti traumą atliepiančių praktikų, kad galėtų tinkamai atpažinti ir reaguoti į streso ar disbalanso požymius. Socialinis ir emocinis mokymasis turi būti aiškiai integruotas, kad vaikai įgytų emocijų reguliavimo, empatijos, komunikacijos ir problemų sprendimo įgūdžių (CASEL, 2020)⁶⁶. Be to, drausminimo praktikos turėtų būti atkuriamos ir santykius skatinančios, orientuotos į refleksiją, atsakomybę ir ryšį, o ne baudimą.

Palaikomosios sistemos turi apimti ir stiprų bendradarbiavimą tarp mokyklos, šeimos ir vaikų globos sistemų. Globojami vaikai dažnai priklauso kelioms sistemoms, todėl koordinuota priežiūra, įtraukiant pedagogus, socialinius darbuotojus, globėjus ir psichikos sveikatos specialistus, užtikrina holistinį poreikių tenkinimą. Įtraukus bendravimą ir partnerystę su globėjais bei bylos darbuotojais skatinama tęstinė parama ir pasitikėjimas. Be to, prieiga prie paslaugų, tokių kaip konsultacijos, papildomas mokymas, transportas ar maitinimas, padeda pašalinti neakademines kliūtis, dažnai darančias įtaką globojamiems vaikams.

Apibendrinant, palaikomosios sistemos globojamiems vaikams turi būti visapusiškos, jautrios ir atliepiančios jų poreikius. Derinant lanksčias akademines strategijas, socialinį ir emocinį ugdymą bei tarpinstitucinį bendradarbiavimą, mokyklos gali sukurti stabilias ir įgalinančias aplinkas, kuriose globojami vaikai ne tik jaučiasi saugūs, bet ir gali sėkmingai augti bei pasiekti savo pilną potencialą.

5.3. Akademinė pagalba globojamiems vaikams

Akademinė pagalba yra esminė bet kurios veiksmingos švietimo sistemos, skirtos globojamiems vaikams, dalis. Šie vaikai dažnai patiria pertrūkusią mokyklinę patirtį, kognityvinius sunkumus, susijusius su trauma, bei nevienodą prieigą prie mokymosi aplinkos. Todėl jiems reikalingi tikslingi, individualizuoti mokymo metodai, kurie ne tik padėtų įveikti akademinis trūkumus, bet ir

⁶⁵ Tomlinson, C. A., "The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners," ASCD, 2017.

⁶⁶ Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL), "SEL Framework," 2020.

skatintų pasitikėjimą savimi, motyvaciją bei ilgalaikę sėkmę mokymesi. Akademinė literatūra pabrėžia, kad akademinė pagalba globojamiems vaikams turi būti **daugiadimensinė** – derinti diferencijuotą mokymą, palaikymą („scaffolding“), laiku teikiamą grįžtamąjį ryšį ir traumą atliepiančią pedagogiką. Tinkamai įgyvendintos strategijos padeda įveikti mokymosi kliūtis ir suteikia vaikams galimybę sėkmingai mokytis.

Diferencijuotas mokymas yra viena veiksmingiausių akademinės paramos strategijų globojamiems vaikams. Tai reiškia mokymo programos, metodų ir vertinimo priemonių pritaikymą skirtingiems pasirengimo lygiams, mokymosi stiliams ir interesams. Tokiu būdu kiekvienas mokinys gauna mokymą, atitinkantį jo poreikius, o ne pritaikytą visiems vienodu tempu ar formatu. Carol Ann Tomlinson (2017)⁶⁷ pabrėžia, kad diferencijuotas mokymas leidžia mokytojams atliepti mokinių įvairesnius akademinis poreikius, išlaikant aukštus lūkesčius ir prasmingą įsitraukimą.

Be diferencijavimo, **palaikymas („scaffolding“)*** yra itin svarbus globojamų vaikų akademinėi pagalbai. Ši strategija apima struktūruotą, žingsnis po žingsnio teikiamą pagalbą, padedančią mokiniams suprasti sudėtingas sąvokas ar įveikti iššūkius. Palaikymas palaipsniui mažinamas, kai mokinys įgyja kompetenciją ir savarankiškumą. Šis metodas ypač naudingas vaikams, kuriems trūksta pagrindinių žinių arba kuriems reikia daugiau nukreiptos praktikos dėl ankstesnės mokyklos patirties trūkumų ar traumų sukeltų sunkumų (Vygotsky, 1978; Bransford, Brown, & Cocking, 2000).

Kitas svarbus komponentas yra **formuojamasis ir konstruktyvus grįžtamasis ryšys**. Reguliarus, personalizuotas grįžtamasis ryšys padeda mokiniams suprasti savo pažangą ir tobulintinas sritis. Jis taip pat stiprina pasitikėjimą ir emocinį atsparumą – tai ypač svarbu globojamiems vaikams, kurie gali būti jautrūs kritikai arba bijoti nesėkmės. Efektyvus grįžtamasis ryšys turi akcentuoti pastangas ir augimą, o ne lyginimą su bendraamžiais, skatindamas savarankiškumą ir motyvaciją mokytis (Hattie & Timperley, 2007)⁶⁸.

Be to, akademinė pagalba turi būti teikiama **traumą atliepiančioje ir emociškai saugioje klasės aplinkoje**. Be psichologinio saugumo globojamiems vaikams gali būti sunku susikaupti, įsiminti informaciją ar prasmingai įsitraukti į mokymąsi. Mokytojai turi derinti akademinę rigoriškumą su **užuojauta, lankstumu ir supratimu**, kad mokymasis negali vykti be emocinio saugumo (Osher et al., 2018)⁶⁹.

Akademinės pagalbos pavyzdžiai globojamiems vaikams

Žemiau pateikiami keli praktiniai ir moksliniais įrodymais pagrįsti akademinės pagalbos būdai, kurie ypač veiksmingi globojamiems vaikams, susidūrusiems su trauma, gyvenimo nestabilumu ar nenuosekliu mokyklos lankymu. Šie pavyzdžiai apima ne tik mokymo pritaikymą, bet ir santykių bei

⁶⁷ Tomlinson, C. A. (2017). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners* (2nd ed.). ASCD.

⁶⁸ Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>

⁶⁹ Osher, D., Cantor, P., Berg, J., Steyer, L., & Rose, T. (2018). Drivers of human development: How relationships and context shape learning and development. *Applied Developmental Science*, 24(1), 6–36. <https://doi.org/10.1080/10888691.2017.1398650>

sisteminius palaikymo aspektus. Derinant šias priemones sukuriama **saugi, stabili ir jautri mokymosi aplinka**, kurioje globojami vaikai gali atkurti pasitikėjimą suaugusiais, įgyti akademinį pasitikėjimą ir patirti sėkmę:

- **Užduotys pagal pasirengimo lygį:** vietoj vienodų užduočių visiems mokiniams, mokytojas siūlo skirtingas užduočių versijas, pritaikytas įvairaus sudėtingumo lygiams. *Pavyzdys:* skaitant literatūros skyrių, kai kurie vaikai dirba su supaprastintais tekstais arba vizualinėmis schemomis, o kiti – atlieka kelių tekstų palyginamąją analizę.

- **Lankstūs terminai ir užduočių formatai:** leidžiama koreguoti užduočių pateikimo laiką ar formą, atsižvelgiant į emocinę būklę ar gyvenimo pokyčius. *Pavyzdys:* Mokinys, neseniai pakeitęs globos vietą, projektą gali pateikti kaip garso įrašą, o ne rašytinį darbą, ir gauti papildomo laiko.

- **Individuali akademinė pagalba arba mentorystė:** individualizuota parama padeda tvarkytis su mokymosi organizavimu, strategijomis ir pagrindinių žinių spragomis. *Pavyzdys:* Globojamas mokinys susitinka su mentoriumi kiekvieną savaitę, kad peržiūrėtų praleistus matematikos įgūdžius.

- **Check-in / Check-out sistema:** trumpi kasdieniai susitikimai su patikimu suaugusiuoju, teikiančiu emocinę ir akademinę paramą. *Pavyzdys:* Mokinys pradeda dieną susitikimu su mokymosi pagalbos specialistu, aptaria tikslus, gauna teigiamą grįžtamąjį ryšį prieš išeidamas namo.

- **Traumą atliepiančios mokymo praktikos:** pamokos pritaikomos, kad būtų saugios, nuspėjamos ir padėtų mokiniams susikaupti. *Pavyzdys:* mokytojas naudoja aiškią dienotvarkę, vizualines schemas, ramų balsą, vengia staigių pokyčių ir pirmiausia užmezga pasitikėjimu grįstą ryšį.

- **Pritaikyta namų darbų politika:** užduotys adaptuojamos arba sumažinamos, atsižvelgiant į resursus ir namų paramą. *Pavyzdys:* vietoj darbo lapų mokinys gali klausytis audioknygos ir piešti atsakymą arba aptarti turinį su bendraamžiu per pamokas.

- **Mokymasis per bendraamžių paramą:** skatina socialinius ryšius ir akademinę pažangą. *Pavyzdys:* Globojamas vaikas poruojamas su draugu laboratorinių darbų atlikimo metu, kad skatintų dalyvavimą ir pasitikėjimą savimi.

- **Dažnas ir teigiamas grįžtamasis ryšys:** skatina savivertę, orientuojasi į pastangas ir pažangą. *Pavyzdys:* „Pastebėjau, kaip stengeisi perrašyti šį tekstą – jis dabar aiškesnis ir rodo tikrą pažangą!“

- **Integruotos paramos komandos (akademinė + socialinė pagalba):** pedagogai, socialiniai darbuotojai ir kiti pagalbos mokiniui specialistai koordinuoja paramą mokiniui. *Pavyzdys:* Komanda pritaiko užduočių kiekį per pokyčių laikotarpius ir užtikrina prieigą prie korepetorių bei psichologinės pagalbos.

5.4. Veiksmingų paramos sistemų kūrimas globojamiems vaikams

Globojami vaikai dažnai susiduria su išskirtiniais ugdymo sunkumais, kylančiais dėl gyvenimo nestabilumo, turėtų trauminių patirčių ar nutrūkusio mokymosi proceso. Todėl veiksmingos ugdymo sistemos turi būti įtraukios, lanksčios ir jautrios mokinių poreikiams, grindžiamos empatija, aiškia struktūra ir individualizuotu požiūriu.

Du vienas kitą papildantys modeliai – universalus mokymosi dizainas (UMD, angl. Universal Design for Learning, UDL) ir daugiasluoksnė paramos sistema (DPS, angl. Multi-Tiered Systems of Support, MTSS) – sudaro tvirtą pagrindą, padedantį atliepti įvairius globojamų vaikų akademinius, emocinius ir socialinius poreikius. Derinant šiuos du modelius, mokyklose galima kurti palaikančią, saugią ir gydančią aplinką, kuri padeda vaikams mokytis, stiprina jų tapatumo jausmą, ugdo atsparumą ir skatina ilgalaikę sėkmę.

Universalus mokymosi dizainas (UMD)

Universalus mokymosi dizainas pateikia struktūrą, kaip kurti mokymosi aplinkas, numatančias mokinių įvairovę ir šalinančias mokymosi kliūtis. Globojamiems vaikams šis požiūris ypač svarbus, nes padeda užtikrinti nuoseklumą, prieinamumą ir galimybę rinktis mokymosi būdus, atsižvelgiant į jų ankstesnę, dažnai fragmentišką, ugdymo patirtį. Pagrindiniai universaliojo mokymosi dizaino principai (CAST, 2018)⁷⁰:

- **Įsitraukimo būdų įvairovė.** Globojamiems vaikams būtina, kad mokymosi procesas būtų emociškai saugus ir jiems asmeniškai prasmingas. Mokytojai gali didinti įsitraukimą, siejant mokymosi turinį su mokinių gyvenimo patirtimi, suteikiant pasirinkimo galimybių ir kuriant pasitikėjimu grįstus santykius. Tai padeda stiprinti motyvaciją ir mažina su trauma susijusį nerimą.

- **Informacijos pateikimo įvairovė.** Kadangi kai kurie globojami vaikai gali turėti žinių spragų ar mokymosi sunkumų, svarbu informaciją pateikti įvairiais formatais – tekstu, vaizdais, vaizdo įrašais ar praktinėmis veiklomis. Paprastesnės kalbos, grafinių schemų ar garso įrašų naudojimas didina turinio prieinamumą ir įtrauktį.

- **Veiklos ir raiškos būdų įvairovė.** Tradicinės vertinimo formos, tokios kaip testai ar rašto darbai, gali kelti stresą. Suteikiant galimybę parodyti žinias piešiniais, pasakojimais, vaizdo įrašais ar pokalbiais, galima atsižvelgti į vaikų stipriąsias puses ir sumažinti vertinimo keliamą įtampą.

Daugiasluoksnė paramos sistema (DPS)

Daugiasluoksnė paramos sistema (MTSS) – tai **trijų lygių modelis**, apimantis akademinę, emocinę ir elgesio paramą. Ji padeda efektyviai atliepti skirtingo intensyvumo mokinių poreikius ir užtikrinti nuoseklią pagalbą globojamiems vaikams (McIntosh & Goodman, 2016)⁷¹:

1 lygmuo – visuotinė parama. Visi mokiniai, įskaitant ir globojamus vaikus, gauna naudą iš įtraukaus ugdymo, teigiamo elgesio stiprinimo ir visos mokyklos socialinių bei emocinių kompetencijų ugdymo. Aiškios rutinos, nuspėjami dienos planai ir aiškūs lūkesčiai padeda vaikams jaustis saugiai ir priklausyti bendruomenei.

2 lygmuo – tikslinės intervencijos. Dalis globojamų vaikų gali reikėti papildomos pagalbos mažose grupėse ar trumpalaikių programų, padedančių ugdyti emocijų reguliavimą, skaitymo įgūdžius

⁷⁰ CAST. (2018). Universal design for learning guidelines version 2.2. Retrieved from <https://udlguidelines.cast.org>

⁷¹ McIntosh, K., & Goodman, S. (2016). Integrated multi-tiered systems of support: Blending RTI and PBIS. Guilford Press.

ar socialinius santykius. Tai gali būti socialinių įgūdžių grupės, mentorystės programos ar papildomi užsiėmimai.

3 lygmuo – intensyvi individuali parama. Vaikams, patyrusiems ilgalaikę traumą ar turintiems raidos sunkumų, sudaromi individualūs paramos planai, kuriuos rengia mokytojai kartu su psichologais, socialiniais darbuotojais ir globėjais. Į šį lygmenį gali būti įtraukiama psichologinė pagalba, specialusis ugdymas ar terapiniai užsiėmimai, integruoti į mokyklos veiklą.

5.5. Praktinės įgyvendinimo strategijos: globojamų vaikų rėmimas švietimo srityje

Veiksmingas palaikančiųjų ugdymo sistemų įgyvendinimas reikalauja daugiau nei teorinių žinių – būtinas **praktinis, įrodymais pagrįstas veikimas**, atsižvelgiantis į nuolat kintančius mokinių poreikius. Nesvarbu, ar teikiama pagalba globojamiems vaikams, mokiniams, turintiems mokymosi sunkumų, ar įvairiapusių poreikių turintiems mokiniams įtraukioje klasėje – mokyklos turi **suderinti veiksmus su aiškiu tikslu**.

Šiame skyriuje išskiriami trys pagrindiniai sėkmingo įgyvendinimo aspektai:

1. sprendimai, grįsti duomenimis;
2. profesinis tobulėjimas;
3. į mokinio poreikius ir stiprybes orientuotas požiūris (Hattie, 2008)⁷².

Sprendimai, pagrįsti duomenimis

Tikslingas ir nuoseklus duomenų naudojimas yra vienas svarbiausių veiksnių, leidžiančių planuoti pagalbą mokiniams ir įvertinti ugdymo veiksmingumą. Mokytojai turėtų remtis įvairių tipų vertinimais – tiek formuojamuoju vertinimu (kasdienine mokinio pažangos stebėseną), tiek apibendrinamuoju vertinimu (pasiekimų įvertinimu tam tikro laikotarpio pabaigoje). Tai padeda nustatyti mokymosi spragas, stebėti pažangą ir pasirinkti tinkamiausius mokymo būdus.

Pavyzdžiui, reguliarūs skaitymo ar rašymo gebėjimų vertinimai, elgesio stebėseną, mokinio pažangos žemėlapiai ar lankomumo duomenys leidžia laiku pastebėti, kur mokiniui reikalinga papildoma pagalba. Tai ypač svarbu tiems mokiniams, kurių mokymasis buvo nutrūkęs, kurie keitė mokyklas ar patyrė emocinių sunkumų.

Labai svarbu, kad surinkti duomenys nebūtų kaupiami tik „dėl ataskaitos“, bet sistemingai analizuojami ir aptariami. Mokytojų, švietimo pagalbos specialistų (socialinių pedagogų, psichologų, specialiųjų pedagogų) bei, jei reikia, vaiko gerovės komisijos susitikimuose reikėtų aptarti mokinio pažangą, nustatyti pagalbos poreikį ir numatyti, kokių konkrečių veiksmų reikia imtis.

Globojamiems vaikams, kurių mokymosi kelias dažnai nutrūksta dėl gyvenamosios vietos ar mokyklos keitimo, reguliarius vertinimas padeda užtikrinti tęstinumą. Duomenys apie akademinis pasiekimus, emocinę savijautą ir socialinę adaptaciją leidžia planuoti individualizuotą pagalbą bei greičiau įtraukti vaiką į naują ugdymo aplinką.

⁷² Hattie, J. (2008). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.

Tokie sprendimai turi būti priimami komandinio darbo principu – bendradarbiaujant mokytojams, švietimo pagalbos specialistams, socialiniams darbuotojams ir globėjams. Tik tuomet galima visapusiškai įvertinti mokinio situaciją ir priimti sprendimus, kurie atitinka jo poreikius.

Šis požiūris atitinka J. Hattie (2008) pabrėžtą „matomo mokymosi“ (Visible Learning) idėją – kai vertinimas tampa ne tik pažymių suteikimu, bet ir mokymosi gairėmis, padedančiomis suprasti, kokios ugdymo strategijos veikia geriausiai konkrečiam vaikui konkrečiomis aplinkybėmis.

Profesinis tobulėjimas

Mokytojai yra pagrindiniai ugdymo proceso dalyviai ir pokyčių įgyvendintojai, todėl jų nuolatinis profesinis tobulėjimas yra būtina kokybiško švietimo sąlyga. Mokymai turėtų apimti ne tik bendruosius pedagogikos principus, bet ir traumas jautrų ugdymą, diferencijuoto mokymo metodus bei socialinių ir emocinių kompetencijų ugdymo strategijas. Tokie gebėjimai leidžia pedagogams veiksmingai reaguoti į skirtingus ir sudėtingus mokinių poreikius – ypač tų, kurie patyrė nestabilumą, nepriežiūrą ar emocinius sunkumus.

Mokyklose svarbu kurti bendradarbiavimo ir dalijimosi patirtimi kultūrą. Profesinio mokymosi bendruomenės suteikia galimybę mokytojams aptarti praktinius atvejus, analizuoti mokinių pažangos duomenis ir kartu ieškoti sprendimų. Tokioje aplinkoje refleksija tampa pokyčio varikliu, skatina profesinį augimą ir stiprina bendrą atsakomybę už visų, ypač pažeidžiamų, mokinių sėkmę.

Profesinis tobulėjimas taip pat turėtų apimti gebėjimą atpažinti traumas požymius, reaguoti į sudėtingas emocines situacijas ir pritaikyti ugdymo turinį, išlaikant aukštus, bet pasiekiamus mokymosi lūkesčius. Nuoseklus pedagogų bendradarbiavimas užtikrina, kad visa mokyklos bendruomenė veiktų vieningai, teikdama nuoseklią paramą globojamiems vaikams.

Profesinio mokymosi bendruomenėse mokytojai gali kartu nagrinėti praktinius klausimus, pavyzdžiui:

- *Kaip padėti vaikui, kuris praleido svarbų mokymosi etapą?*
- *Kaip reaguoti, kai mokinys po globos vietos ar gyvenamosios vietos pakeitimo tampa uždaras ir vengia bendravimo?*

Toks dalijimasis patirtimi ir nuolatinis dialogas ne tik stiprina pedagogų profesines kompetencijas, bet ir padeda užtikrinti tvarią bei nuoseklią pagalbą globojamiems mokiniams.

Į mokinių orientuotas požiūris

Veiksminga ir palaikanti ugdymo sistema remiasi kiekvieno mokinio poreikiais, stiprybėmis ir balsu. Tai reiškia, kad mokiniai turi būti aktyviai įtraukiami į mokymosi tikslų kėlimą, planavimą ir sprendimų priėmimą. Tokia įtrauktis padeda jiems geriau suprasti savo gebėjimus, prisiimti atsakomybę už mokymąsi, stiprina motyvaciją ir kuria priklausymo bendruomenei jausmą.

Globojamiems vaikams, kurie dažnai yra patyrę gyvenimo pokyčius ar netektis, dalyvavimas sprendžiant su jų mokymusi susijusius klausimus yra itin svarbus. Tai suteikia kontrolės jausmą, padeda atkurti pasitikėjimą suaugusiaisiais ir ugdo savarankiškumą. Mokytojai gali padėti šį procesą skatindami mokinius reflektuoti savo pažangą, išsakyti siekius bei kartu su jais planuoti tolimesnius mokymosi žingsnius.

Neatsiejama šio požiūrio dalis – stiprybėmis grįstas ugdymas. Mokytojai turėtų neapsiriboti mokymosi sunkumų ar elgesio iššūkių analize, bet nuosekliai pastebėti ir stiprinti kiekvieno mokinio talentus, pomėgius ir pažangą. Tokia praktika didina mokinių pasitikėjimą savimi, skatina vidinę motyvaciją ir siejasi su tyrimais, kurie pabrėžia aukštų, bet pasiekiamų lūkesčių ir teigiamo grįžtamojo ryšio svarbą (Hattie, 2008)⁷³.

Stiprybėmis grįstas požiūris yra ypač veiksmingas dirbant su globojamais vaikais. Užuo sutelkus dėmesį vien tik į akademinis trūkumus ar elgesio sunkumus, mokytojai turėtų išryškinti kiekvieno mokinio talentus, pomėgius ir pažangą. Pavyzdžiui, vaikas, kuriam sunku rašyti, gali puikiai pasakoti žodžiu ar kurti vaizdinius pasakojimus – tokie alternatyvūs raiškos būdai padeda ugdyti pasitikėjimą savo gebėjimais ir stiprina mokymosi kompetencijas. Kaip teigia Hattie (2008), kai mokiniai mato save kaip gebančius mokytis, jų motyvacija ir pasiekimai ženkliai padidėja.

5.6. Palaikančiųjų ugdymo sistemų veiksmingumo vertinimas

Kad palaikančiosios ugdymo sistemos – ypač skirtos pažeidžiamoms mokinių grupėms, tokioms kaip globojami vaikai – turėtų realų poveikį, mokyklos turi įsipareigoti nuolatinei **vertinimo ir tobulinimo** veiklai. Veiksmingumo vertinimas neturėtų apsiriboti vien akademinais rezultatais – svarbu rinkti išsamius duomenis apie mokinių pažangą, emocinę savijautą, įsitraukimą į mokymąsi bei bendrą mokyklos mikroklimatą.

Palaikančiųjų sistemų veiksmingumo vertinimas nėra vienkartinis veiksmas – tai nuolatinis stebėjimo, klausymosi ir prisitaikymo procesas. Sekdamos reikšmingus sėkmės rodiklius ir įtraukdamos grįžtamojo ryšio mechanizmus į kasdienę praktiką, mokyklos gali užtikrinti, kad taikomos priemonės iš tiesų duotų rezultatų – ypač tiems mokiniams, kuriems pagalba reikalinga labiausiai.

Tokiai sistemai būtina refleksijos ir reagavimo kultūra, kuri padeda kurti mokymosi aplinką, kurioje visi vaikai, įskaitant globojamus, gali ne tik pasiekti akademinės sėkmės, bet ir jaustis emociškai saugūs bei stiprūs.

Šiame skyriuje apžvelgiami pagrindiniai sėkmės rodikliai ir grįžtamojo ryšio mechanizmai, kurie padeda pedagogams vertinti bei tobulinti palaikančiųjų ugdymo sistemų veiksmingumą.

Sėkmės rodikliai

Palaikančiųjų ugdymo sistemų veiksmingumas turėtų būti vertinamas remiantis tiek kiekybiniais, tiek kokybiniais rodikliais, atspindinčiais visapusišką mokinių raidą. Globojamiems vaikams, kurių mokymosi patirtys dažnai būna nenuoseklios ir paveiktos trauminių išgyvenimų, sėkmė turi būti suprantama plačiai – apimant tiek akademinis, tiek emocinius bei socialinius aspektus.

• **Gerėjantys mokymosi rezultatai ir lankomumas.** Vienas iš aiškiausių veiksmingos pagalbos požymių – gerėjantys mokinių pasiekimai ir reguliarus lankomumas. Kai globojami vaikai

⁷³ Hattie, J. (2008). Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement. Routledge.

jaučiasi saugūs, palaikomi ir įtraukti, jų dalyvavimas ugdymo procese paprastai didėja. Tai atsispindi skaitymo, matematikos, kitų dalykinių gebėjimų pažangoje bei mažėjančiame pamokų praleidimų skaičiuje – ypač tais atvejais, kai anksčiau tai buvo susiję su gyvenamosios vietos keitimu ar emociniu nestabilumu.

- **Teigiama mokinių savijauta ir požiūris į save kaip į besimokantįjį.** Sėkmę parodo ne tik pažymiai. Ne mažiau svarbu, kaip mokiniai jaučiasi mokydami. Jei vaikai patys nurodo jaučiantys didesnę pasitikėjimą savimi, motyvaciją ir priklausymo bendruomenei jausmą, tai rodo, kad ugdymo aplinka yra palaikanti ir stiprinanti. Tokio pobūdžio grįžtamojo ryšio rinkimas (pvz., per apklausas ar pokalbius) padeda pedagogams įvertinti, ar taikomos strategijos iš tiesų pasiekia vaiką.

- **Mažėjantis elgesio sunkumų skaičius ir didėjantis įsitraukimas.** Mažiau elgesio incidentų, pastabų ar laikinų šalinimų iš pamokų dažnai rodo, kad mokiniai jaučiasi emociškai saugūs ir geba geriau valdyti savo emocijas. Kartu augantis mokinių aktyvumas – dalyvavimas diskusijose, grupinėse veiklose ar popamokinėse programose – signalizuoja didesnę įsitraukimą bei domėjimąsi mokymusi.

Tokie sėkmės rodikliai padeda mokykloms matyti ne tik akademinis rezultatus, bet ir **vaiko augimą kaip asmenybės**, o tai ypač svarbu siekiant užtikrinti ilgalaikį globojamų mokinių gerovės ir pasiekimų tvarumą.

Vertinant globojamų vaikų švietimo paramos sistemų sėkmę, tradiciniai akademiniai rodikliai turi būti suderinti su platesniais, holistiniais rodikliais. Šie mokiniai gali turėti žinių spragų, nereguliarią lankomumą, pasitikėjimo ir savikontrolės sunkumų – tai veiksniai, reikalaujantys jautraus ir visapusiško vertinimo požiūrio:

- **Gerėjantys mokymosi rezultatai ir lankomumas:** vienas pirmųjų veiksmingos pagalbos požymių – gerėjantys akademiniai pasiekimai ir nuoseklesnis mokyklos lankymas. Daug globojamų vaikų susiduria su dažna mokyklų kaitos patirtimi ir praleistomis pamokomis, todėl, kai mokymosi rezultatai stabilizuojasi arba gerėja, tai rodo, kad taikomos intervencijos veikia. Taip pat mažesnis praleistų pamokų skaičius arba didesnis punktualumas gali signalizuoti didesnę mokyklos įsitraukimą ir stabilumą gyvenamosiose sąlygose.

- **Teigiamas mokinių grįžtamas ryšys ir savęs vertinimas:** labai svarbu atsižvelgti į tai, kaip globojami vaikai jaučiasi mokymosi procese. Ar jie jaučiasi saugūs, palaikomi ir gebantys mokytis? Teigiami pokyčiai savivokos srityje – didesnis pasitikėjimas savimi, aktyvesnis dalyvavimas pamokose ar pasididžiavimas atliktais darbais – yra stiprūs ženklai, kad mokyklos **aplinka skatina jų atsparumą ir padeda atkurti pasitikėjimą suaugusiais;**

- **Mažėjantis elgesio sunkumų skaičius ir didėjantis įsitraukimas:** globojami mokiniai pradžioje gali demonstruoti elgesio iššūkius, susijusius su trauma, nerimu ar nestabilumu. Mažesnis pastabų, emocinių protrūkių skaičius bei didesnis dalyvavimas pamokose dažnai rodo emocinį augimą ir geresnius ryšius su mokytojais bei bendraamžiais. Kai globojami vaikai aktyviau įsitraukia į pamokas ir bendradarbiauja su bendraamžiais, tai signalizuoja, kad klasės aplinka tapo saugia ir įtraukiančia vieta.

Grižtamojo ryšio mechanizmai

Siekiant vertinti pažangą ir priimti pagrįstus sprendimus, mokyklos turi įdiegti sistemingus ir jautrius grįžtamojo ryšio mechanizmus. Šios priemonės suteikia nuolatinę informaciją apie tai, kas veikia, o kur reikalinga papildoma pagalba. Kaip pabrėžia Stephen Brookfield (2015)⁷⁴ knygoje *The Skillful Teacher*, gebėjimas įvertinti poveikį ir atitinkamai koreguoti mokymąsi yra vienas iš efektyvios ir jautrios pedagoginės praktikos požymių. Tikslas nėra siekti tobulumo, bet nuolatinės pažangos – tiek mokinių, tiek juos palaikančių sistemų.

• **Apklausos, fokus grupės ir stebėjimai:** grįžtamasis ryšys, renkamas tiesiogiai iš mokinių, globėjų ir mokyklos darbuotojų per apklausas ar fokus grupes, suteikia išsamų ir kontekstualų supratimą apie mokinių patirtį. Klasės stebėjimai papildomai leidžia tiesiogiai įvertinti mokinių ir mokytojų sąveiką, mokymo praktiką bei klasės dinamiką.

• **Formuojamieji vertinimai:** skirtingai nei apibendrinamieji testai, kurie vertina pasiekimus kurso ar mokslo metų pabaigoje, formuojamieji vertinimai yra **nuolatinė priemonė, padedanti kasdien gerinti mokymąsi ir sekti mokinių pažangą**. Tai gali būti:

- trumpi testai ar užduotys, skirtos patikrinti, ką mokiniai suprato pamokoje;
- trumpi klausimai ar užduotys, pateikiami pamokos pabaigoje („išėjimo užduotys“);
- mokinių darbų rinkiniai (portfolio), kurie leidžia stebėti pažangą laikui bėgant.

Globojamiems vaikams tokie vertinimai ypač svarbūs – jie leidžia **laiku pastebėti akademinis ar emocinius poreikius** ir pritaikyti pagalbą iš karto, atsižvelgiant į konkrečią situaciją.

Norint užtikrinti, kad globojamiems vaikams skirtos mokymosi strategijos būtų veiksmingos, mokytojai turi nuolat rinkti ir analizuoti grįžtamąjį ryšį. Apklausos, grupiniai pokalbiai, klasės stebėjimai ir formuojamieji vertinimai leidžia laiku atpažinti akademinis ir emocinius poreikius, greitai koreguoti paramą bei palaikyti traumą atliepiančią ir į individualius mokinio poreikius orientuotą požiūrį. Tokiu būdu sukuriama saugi, jautri ir į mokinį orientuota mokymosi aplinka, kurioje globojami vaikai gali sėkmingai mokytis ir augti.

Apibendrinimas

Palaikomosios ugdymo sistemos yra esminis įrankis siekiant užtikrinti, kad globojami vaikai turėtų galimybę sėkmingai mokytis, jaustųsi saugūs ir įgalinti pasiekti savo tikslų. Efektyvios sistemos apima akademinę, socialinę ir emocinę paramą, lanksčias mokymo strategijas, traumą atliepiančią pedagogiką bei nuoseklų bendradarbiavimą tarp mokyklos, šeimos ir kitų institucijų.

Svarbiausi sėkmės veiksniai – sprendimų priėmimas, grįstas duomenimis, nuolatinis pedagogų profesinis tobulėjimas ir į mokinio poreikius orientuotas požiūris. Integruojant universalų mokymosi dizainą (UMD) ir daugiasluoksnią paramos sistemą (DPS), mokyklos gali kurti įtraukią, saugią ir palaikančią aplinką. Vertinimo ir grįžtamojo ryšio mechanizmai leidžia nuolat stebėti pažangą, koreguoti paramą ir užtikrinti, kad kiekvienas globojamas vaikas gautų reikalingą pagalbą tiek akademinėje, tiek emocinėje srityje.

⁷⁴ Brookfield, S. D. (2015). *The skillful teacher: On technique, trust, and responsiveness in the classroom* (3rd ed.). Jossey-Bass.

Galutinis tikslas – sukurti nuoseklias, jautrias ir į mokinį orientuotas švietimo sistemas, kurios ne tik mažintų mokymosi kliūtis, bet ir ugdytų atsparumą, pasitikėjimą savimi bei ilgalaikę sėkmę tiek akademinėje, tiek asmeniniame gyvenime.

VI. SOCIALINIS EMOCINIS MOKYMASIS

Šiomis dienomis vis daugiau mokinių ugdymo procese susiduria su įvairiais sunkumais. Pastebimas padidėjęs streso lygis, psichologiniai sunkumai, patyčios bei problemos kuriant tarpusavio ryšį su bendraamžiais vaikais. Šiuolaikinėje švietimo sistemoje vis labiau akcentuojami ne tik akademiniai mokinių pasiekimai, bet skiriamas dėmesys ir jų emociniams, socialiniams gebėjimams. Socialinis emocinis mokymas (SEM) yra labai svarbus norint ugdyti tokius gebėjimus, kaip emocijų valdymas, savimonė, tarpusavio santykiai bei mokėjimas savarankiškai priimti sprendimus.⁷⁵ Remiantis atliktais moksliniais tyrimais, mokyklose, kurios naudoja SEM programas, pastebimi ryškūs pokyčiai – pagerėja mokinių emocinė būklė, sumažėja patyčių skaičius, gerėja tarpusavio santykiai bei akademiniai pasiekimai.⁷⁶ Mokslininkai pažymi, kad pedagogų teigiamas požiūris į įtraukijį ir socialinį emocinį mokymą daro ryškų poveikį mokykloje naudojamoms įtraukiosioms praktikoms^{77;78}.

Dėl šiuolaikinio gyvenimo tempo, sparčios technologijų pažangos bei dinamiškos ir nuolat kintančios aplinkos, atsirado būtinybė ugdyti mokinius kaip socialiai atsakingas ir emociškai intelektualias asmenybes. Tyrimai rodo, kad šis ugdymo metodas gerina ne tik mokinių akademinis pasiekimus ir emocinę gerovę, bet ir daro teigiamą įtaką jų psichologinei raidai ilgalaikėje perspektyvoje⁷⁹. Siekiant įgyvendinti bei plėtoti socialinio emocinio ugdymo programas, švietimo politikos formuotojams, mokyklų vadovams bei mokytojams yra labai svarbu jas naudoti visose ugdymo pakopose.

Šiame darbe analizuojamas socialinis emocinis mokymas (SEM), kaip ugdymo metodas, skirtas lavinti emocinį intelektą, socialinius įgūdžius ir atsakingą elgesį. Jis padeda asmenims geriau suprasti save ir kitus, valdyti emocijas, spręsti konfliktus bei priimti tinkamus sprendimus įvairiose gyvenimo situacijose. Aptariami esminiai sąvokų apibrėžimai bei koncepcijos, remiantis mokslininkais (Kvieskienė, Hopkins, Kvieska), kurie pabrėžia, kad SEM yra susijęs su akademiniais pasiekimais, nes įkūnija įgūdžius, reikalingus sėkmingam mokymuisi klasėje, mokykloje, šeimoje, bendruomenėje, darbo vietoje ir gyvenime apskritai, be to SEM taip pat yra mokyklų tobulinimo pagrindas, remiantis saugios ir rūpestingos mokymosi aplinkos kūrimą ir palaikymą nuo ankstyvos vaikystės iki aukštojo mokslo. Ši teorinė perspektyva padeda geriau suprasti nagrinėjamą reiškinį bei jo sąsajas su platesniais sociokultūriniais veiksniais.

Taip pat darbe aprašomos praktinės veiklos ir metodai, skirti sėkmingai taikyti socialinį emocinį mokymą(s) mokyklose. Pavyzdžiui, aptariamos pradinė klasių mokinių emocijų

⁷⁵ <https://epubl.ktu.edu/object/elaba:168731804/168731804.pdf>

⁷⁶ <https://www.nsa.smm.lt/2024/08/27/kasmetinis-leidinys-lietuva-svietimas-salyje-ir-regionuose-2024-jau-pasiekiamas/>

⁷⁷ <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/29312074/>

⁷⁸ <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0742051X17318358>

⁷⁹ <https://www.nsa.smm.lt/2024/08/27/kasmetinis-leidinys-lietuva-svietimas-salyje-ir-regionuose-2024-jau-pasiekiamas/>

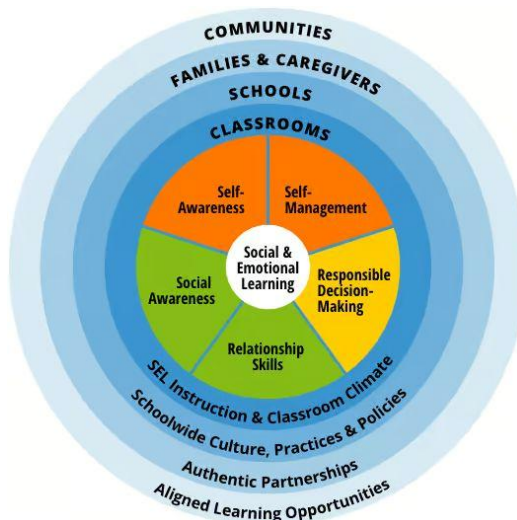
atpažinimas ir refleksija, socialinis bendradarbiavimas ir konfliktų sprendimas progimnazijose bei praktiniai patarimai mokytojams ir mokyklų vadovams, pabrėžiant emocinio intelekto ir streso valdymo įgūdžių lavinimo reikšmę.

Raktiniai žodžiai: socialinis emocinis mokymasis (SEM), emocinis intelektas, savimonė, savitvarda, švietimo sistema.

6.1. Socialinio emocinio mokymosi koncepcija

Socialinis emocinis mokymasis (SEM) apibrėžiamas kaip žinių, įgūdžių, nuostatų ir įsitikinimų, padedančių atpažinti ir valdyti emocijas, įgijimo procesas. Ši sąvoka apima gebėjimą rūpintis savimi ir kitais; priimti teisingus sprendimus; elgtis etiškai ir atsakingai; plėtoti pozityvius santykius; ir vengti netinkamo elgesio. SEM yra susijusi su akademiniais pasiekimais, nes įkūnija įgūdžius, reikalingus sėkmingam mokymuisi klasėje, mokykloje, šeimoje, bendruomenėje, darbo vietoje ir gyvenime apskritai. SEM taip pat yra mokyklų tobulinimo pagrindas - saugios ir rūpestingos mokymosi aplinkos kūrimas, palaikymas nuo ankstyvos vaikystės iki aukštojo mokslo.⁸⁰

SEM daugiausia dėmesio skiria studentų motyvacijos stiprinimui, socialinių ryšių plėtrai, savireguliacijos stiprinimui ir atsparumo ugdymui, kaip būtinoms pažangos ir gerovės sąlygoms. Pedagogai sutelkia dėmesį ir mini aspektus: „tarpasmeniniai įgūdžiai“, „XXI amžiaus kompetencijų ugdymas“ „charakterio stiprybių ugdymas“ ir „viso vaiko vystymasis“; kaip SEU dalį.⁸¹



1 pav. Socialinių emocinių kompetencijų ugdymosi modelis (pagal CASEL, 2020)

1994 metais įkurta Akademinio, socialinio ir emocinio bendradarbiavimo organizacija CASEL (angl. Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning) yra išskyrusi konkrečias socialinių – emocinių įgūdžių grupes, kurio gali būti laikomos emocinio intelekto dedamosiomis dalimis (1 pav.):

⁸⁰ <https://www.mdpi.com/2076-0760/10/10/393>

⁸¹ <https://books.google.lt/books?id=eNZxMsUCoewC&printsec=frontcover&hl=lt#v=onepage&q&f=false>

savimonė, atsakingas sprendimų priėmimas, tarpusavio santykiai, socialinis sąmoningumas, savitvarda.

Taigi, SEM modelis būtų nepilnas, jei jo kompetencijos nebūtų analizuojamos sąsajose su darnaus vystymosi (humanistinio ugdymosi) principais, pilietinio dalyvavimo ir atsakomybės ugdymosi kompetencijomis.⁸²

6.2. Emocinis intelektas ir ugdymas

Emocinis intelektas – tai gebėjimas tiksliai suvokti, suprasti ir valdyti savo ir kitų žmonių emocijas.⁸³ Emocinis intelektas kartais apibūdinamas kaip artimas racionaliam (abstrakčiam) intelektui, tik labiau apimantis emocijų supratimą ir išvalgą nei kitas psichines funkcijas. Kitur pabrėžiama, kad tai yra būdas atpažinti, suprasti ir pasirinkti, kaip mąstyti, jausti ar veikti. Mokslininkų manoma, kad emocinis intelektas yra paveldimas, gana stabilus bruožas, kuriam gali turėti įtakos bendravimo įgūdžiai tėvų namuose, asmenybės bruožai, bei menas.⁸⁴ Pasak D. Golemano, emocinis intelektas yra esminis veiksnys asmeninei ir profesinei sėkmei, įskaitant akademinį, profesinį, socialinį ir tarpasmeninį aspektus.⁸⁵ Jis taip pat pabrėžia, kad emocinis intelektas yra įgūdis, kurį galima mokytis ir tobulinti, ir siūlo metodus, kaip įtraukti emocijų įgūdžių mokymą į mokyklų programas.

D. Golemano emocinio intelekto sistemoje išskiriami penki pagrindiniai komponentai:

- **Savęs pažinimas** – savo jausmų, problemų, motyvacijos ir jų poveikio kitiems supratimas.
- **Savireguliacija** – neigiamų emocijų supratimas ir jų pavertimas teigiamomis.
- **Savimotyvacija** – vidinis noras siekti tikslų, optimizmas, atkaklumas, pasireiškiantis nepriklausomai nuo asmenį veikiančių išorinių aplinkybių.
- **Empatija** – gebėjimas suprasti kitų žmonių emocijas ir jausmus, leidžiantis sukurti glaudesnius asmeninius ryšius.
- **Socialiniai įgūdžiai** – konfliktų sprendimas, efektyvus bendravimas ir elgesys su žmonėmis, atsižvelgiant į jų emocijų būseną.

2000 m. šis modelis buvo peržiūrėtas ir vėliau jis apėmė keturias pagrindines emocinio intelekto dimensijas: savęs suvokimą, savitvarką, socialinį sąmoningumą ir santykių valdymą.⁸⁶

Emocinio intelekto ugdymas – tai procesas, kurio metu asmenys mokomi atpažinti, suprasti ir valdyti emocijas, siekiant pagerinti savo socialinius ir emocinius įgūdžius. Toks ugdymas yra esminis, nes padeda gerinti psichologinę gerovę, stiprinti tarpasmeninius santykius ir didinti profesinę sėkmę. Mokslininkai pažymi, kad žmogaus emocinis intelektas gali būti ugdomas bet kuriuo metu, nepriklausomai nuo amžiaus, tačiau efektyviausias laikotarpis ugdymui yra ankstyvoji vaikystė ir

⁸² <https://www.mdpi.com/2076-0760/10/10/393>

⁸³ https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/871915/Riaz_Rabia.pdf?sequence=3

⁸⁴ <https://www.journals.vu.lt/slauga/article/view/29430>

⁸⁵ <https://archive.org/details/emotional-intelligence-why-it-can-matter-more-than-iq-daniel-goleman>

⁸⁶ <https://www.mdpi.com/2076-3387/12/4/194>

ikimokyklinis amžius.⁸⁷ Teigiama, kad ugdant emocinį intelektą vaikai mokomi priimti ne tik savo, bet ir kitų asmenų jausmus, išgyvenimus, gerbti ir priimti kitus, priimti jų nuomonę ir požiūrį. Vaikai aktyviai mokosi kontroliuoti ne tik savo patiriamas emocijas ir veiksmus, tačiau aktyviai mokosi ir priimtino socialinio elgesio, todėl jiems tampa lengviau būti tam tikros grupės dalimi, sėkmingai bendrauti su aplinkiniais.⁸⁸

Dalis mokslininkų teigia, kad mokytojų teigiamas požiūris į socialinį emocinį mokymą(si) palaiko veiksmingą įtraukiosios mokyklos praktiką.^{89;90;} ⁹¹Tačiau nei įtraukusis, nei socialinis emocinis ugdymasis negali būti įgyvendinamas vien klasėje, nes yra susietas su daugybe veiksnių, kurių įgyvendinimą formuoja skirtingi kontekstai ir tradicijos.

Pedagogai ir mokyklų vadovai atlieka esminį vaidmenį ugdant mokinių emocinį intelektą:

- **Asmeninis pavyzdys:** mokytojai, demonstruojantys aukštą emocinį intelektą, tampa pavyzdžiu mokiniams, skatindami juos sekti jų pėdomis.
- **Palanki mokymosi aplinka:** sukurta saugi ir palaikanti aplinka skatina mokinius atvirai reikšti emocijas ir mokytis jas valdyti.
- **Integruotos programos:** įtraukiant SEM programas į ugdymo turinį, mokiniai sistemingai mokosi emocinių ir socialinių įgūdžių.

Pasaulinėje praktikoje SEM programos, tokios kaip „RULER“, remiasi Salovey ir Mayer modeliu ir yra plačiai taikomos JAV mokyklose. Lietuvoje taip pat pastebimas didėjantis dėmesys emocinio intelekto ugdymui, ypač per nuotolinio mokymo laikotarpį. Pavyzdžiui, Stanevičiūtė E. nagrinėjo emocinio intelekto elementų naudojimą pradinėse klasių nuotolinio mokymo metu per COVID-19 pandemiją.⁹² Tyrimo tikslas buvo nustatyti, kokie emocinio intelekto elementai naudojami pradinėse klasių mokinių nuotoliniame ugdyme pandemijos metu. Tyrimo rezultatai atskleidė, kad mokytojai naudojo įvairius emocinio intelekto elementus, siekdami palaikyti mokinių emocinę gerovę ir mokymosi motyvaciją nuotolinio ugdymo metu.

6.3. Socialinio emocinio mokymosi veiklos ir metodai

6.3.1. Pradinės klasės: emocijų atpažinimas ir refleksija

Pradinėse klasėse socialinis emocinis ugdymas orientuojasi į emocijų atpažinimą ir supratimą. Vienas iš pirmųjų žingsnių yra padėti vaikams atpažinti, ką jie jaučia, ir kaip šios emocijos gali veikti jų elgesį bei santykius su kitais. Šiam tikslui pasiekti yra naudojami įvairūs metodai ir pratimai.

Emocijų atpažinimo pratimai:

⁸⁷ <https://www.jstor.org/stable/90001479>

⁸⁸ <https://archive.org/details/emotional-intelligence-why-it-can-matter-more-than-iq-daniel-goleman>

⁸⁹ <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042817301878>

⁹⁰ <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/29312074/>

⁹¹ <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0742051X17318358>

⁹² <https://portalcris.vdu.lt/server/api/core/bitstreams/ec164c4c-c507-4855-bf74-ff1695c43481/content>

- Vienas iš populiariausių būdų pradiniam ugdyme – **emocijų kortelės**, kurios padeda vaikams atpažinti ir įvardyti skirtingas emocijas. Šios kortelės paprastai turi iliustracijas, kuriose vaizduojamos įvairios emocinės būsenos, tokios kaip laimė, liūdesys, pyktis, baimė ir kt. Tyrimai rodo, kad toks vizualinis emocijų atpažinimas padeda vaikams geriau suprasti savo vidinę būseną ir tinkamai reaguoti į ją.⁹³

- Kitas metodas – **veidų ekspresijų žaidimai**, kuriuose mokiniai bando įvardyti ir atpažinti emocijas, žiūrėdami į veidus, vaizduojančius skirtingas emocines būsenas. Šis pratimas ugdo vaikų empatiją ir gebėjimą analizuoti ne tik savo, bet ir kitų jausmus, kas yra itin svarbu socialiniam emociniam ugdymui.⁹⁴

- „**Dienos emocijos ratas**“ yra paprasta, bet veiksminga veikla, kurios metu vaikai turi galimybę pasidalinti savo emocijomis su klasės draugais. Kiekvienas mokinys pasakoja, kokią emociją jie šiandien jaučia, ir paaiškina, kodėl taip jaučiasi. Šis pratimas lavina vaikų gebėjimą reflektuoti savo jausmus ir atvirai kalbėti apie juos, taip pat stiprina klasės bendruomenę.⁹⁵

Tyrimai rodo, kad integruotos veiklos, tokios kaip mokymasis tarnaujant, gali reikšmingai prisidėti prie socialinių ir emocinių gebėjimų ugdymo pradinėse klasėse. Morta Toliušytė savo tyrime nustatė, kad antros klasės mokinių socialiniai emociniai gebėjimai augo taikant integruotas veiklas, kurios skatino pagalbą kitiems ir bendradarbiavimą.⁹⁶

6.3.2. Socialinis bendradarbiavimas ir konfliktų sprendimas progimnazijose

Pagrindinėse mokyklose ir progimnazijose socialinis emocinis ugdymas tampa sudėtingesnis ir apima daugiau bendradarbiavimo, konfliktų sprendimo ir asmeninių vertybių ugdymo aspektų. Čia mokiniai pradeda ne tik atpažinti, bet ir aktyviai valdyti savo emocijas ir tobulinti tarpasmeninius įgūdžius.

- Konfliktų sprendimas yra esminė socialinio emocinio ugdymo dalis, nes jis moko mokinius, kaip taikiai spręsti nesutarimus ir ieškoti kompromisų. **Konfliktų sprendimo dirbtuvės** gali būti vedamos pagal specialiai paruoštas metodikas, kurios suteikia mokiniams žinių apie konstruktyvius ir taikius konfliktų sprendimo būdus. Tokios dirbtuvės dažnai apima vaidmenų žaidimus, kurie leidžia mokiniams išbandyti įvairias konfliktų sprendimo strategijas ir pamatyti, kaip jų elgesys veikia kitus.⁹⁷

- **Bendradarbiavimo projektai ir grupiniai užsiėmimai** yra veiksmingi metodai, skatinantys mokinių tarpusavio bendravimą, gebėjimą dirbti komandoje ir pasiekti bendrą tikslą. Pavyzdžiui, grupinis projektas, kuriame mokiniai turi sukurti bendrą prezentaciją arba atlikti socialinę veiklą, ugdo jų bendradarbiavimo įgūdžius ir atsakomybę. Taip pat grupiniai užsiėmimai suteikia galimybę mokiniams lavinti empatiją ir supratimą apie kitų jausmus bei poreikius.⁹⁸

⁹³ <https://link.springer.com/article/10.1007/s10758-016-9280-1>

⁹⁴ <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/18729725/>

⁹⁵ <https://archive.org/details/emotional-intelligence-why-it-can-matter-more-than-iq-daniel-goleman>

⁹⁶ <https://www.vdu.lt/cris/entities/etd/c1704767-f308-4c3a-bfac-022f1568e605>

⁹⁷ <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/25043704/>

⁹⁸ <https://psycnet.apa.org/record/1993-99141-000>

- **Emocinio dienoraščio rašymas** yra naudingas metodas, padedantis mokiniams geriau suprasti savo emocijas ir jas išreikšti. Pateikus vaikams klausimus apie jų jausmus ir mintis, skatinama refleksija ir savianalizė. Tai taip pat gali būti puiki priemonė mokytojams stebėti mokinių emocinį augimą ir pastebėti galimus sunkumus. Moksliniai tyrimai patvirtina, kad dienoraščiai gali padėti mokiniams susidoroti su stresu, nerimu ir kitais emociniais sunkumais.⁹⁹

- „**Ačiū ir pagyrimų lenta**“ – šis metodas skatina teigiamą emocinį klimatą klasėje. Kiekvieną savaitę mokiniai gali rašyti vienas kitam pagyrimus ir dėkingumo žinutes, kurios vėliau yra iškabintos ant minėtos lentos. Tai stiprina mokinių pasitikėjimą savimi, ugdo jų empatiją ir skatina teigiamus socialinius santykius.¹⁰⁰

6.3.3. Mokytojams ir mokyklų vadovams: emocinio intelekto ir streso valdymo įgūdžių lavinimas

Mokytojai ir mokyklų vadovai taip pat yra svarbūs socialinio emocinio ugdymo proceso dalyviai. Jų gebėjimas atpažinti ir valdyti savo emocijas, bendrauti su mokiniais ir spręsti konfliktus tiesiogiai veikia mokinių emocinį ugdymą.

- Mokytojams siūlomi **emocinio intelekto lavinimo mokymai**, kuriuose jie mokosi atpažinti ir tinkamai reaguoti į savo ir kitų emocijas. Toks lavinimas padeda pedagogams tapti emociškai intelektualesniais ir geriau suprasti mokinių jausmus. Tyrimai rodo, kad mokytojų emocinis intelektas yra tiesiogiai susijęs su geresniais mokinių pasiekimais ir jų emocine gerove.¹⁰¹

- Pedagogai dažnai patiria didelį stresą dėl darbo krūvio ir atsakomybės už mokinių emocinę gerovę. **Streso valdymo mokymai** padeda jiems išmokti kovoti su stresu ir įtampa, išlaikyti ramybę ir efektyviai bendrauti su mokiniais. Tai svarbu, nes tyrimai rodo, kad mokytojo stresas gali neigiamai paveikti mokinių emocinį ir akademinį augimą.¹⁰²

- **Pozityvus bendravimas su mokiniais** apima įvairias strategijas, kurios skatina atvirą, konstruktyvų ir emociškai palaikantį dialogą. Mokytojai gali naudoti aktyvų klausymą, atvirą grįžtamąjį ryšį ir pozityvią kalbą, kad sukurtų aplinką, kurioje mokiniai jaučiasi saugūs ir vertinami. Šios praktikos turi didelį poveikį mokinių emocinei gerovei ir jų gebėjimui išspręsti emocines problemas.¹⁰³

Apibendrinimas

Socialinis emocinis mokymasis yra esminė ugdymo proceso dalis, leidžianti mokiniams ne tik gerinti akademinis pasiekimus, bet ir ugdyti svarbiausius gyvenimo įgūdžius, tokius kaip savimonė,

⁹⁹ https://www.psp-ltd.com/JIEB_51_4_2016.pdf

¹⁰⁰ <https://www.jstor.org/stable/27115368>

¹⁰¹ <https://psycnet.apa.org/record/2004-18872-002>

¹⁰² <https://psycnet.apa.org/record/2001-06056-003>

¹⁰³ https://www.researchgate.net/publication/255665548_The_Black_Box_of_Tertiary_Assessment_An_Impending_Revolution

emocijų valdymas, atsakingas sprendimų priėmimas ir tarpasmeniniai santykiai. Modernioje švietimo sistemoje vis labiau akcentuojama ne tik žinių perteikimas, bet ir visapusiškas mokinio asmenybės ugdymas, siekiant sukurti sąmoningą, atsakingą ir emociškai stiprią visuomenę.

Mokyklos, taikančios SEM programas, pastebi reikšmingus pokyčius – mažėja patyčių, gerėja mokinių emocinė savijauta ir socialiniai ryšiai su bendraamžiais bei mokytojais. Stiprindami socialines ir emocines kompetencijas, mokiniai įgauna daugiau pasitikėjimo savimi, lengviau įveikia stresą, efektyviau sprendžia konfliktus ir tampa empatiškesni.

Nors dalis mokslininkų teigia, kad emocinis intelektas gali būti iš dalies paveldimas, vis daugiau tyrimų rodo, kad jis yra įgūdis, kurį galima lavinti. Emocinio intelekto ugdymas padeda žmonėms geriau suprasti save ir kitus, tinkamai reaguoti į stresą, išvengti impulsyvių sprendimų ir efektyviai komunikuoti. Šios savybės yra itin svarbios ne tik švietimo įstaigose, bet ir šeimoje, darbe bei visuomenėje apskritai.

Socialinio emocinio mokymosi metodai padeda kurti saugią ir palaikančią mokymosi aplinką, kurioje kiekvienas vaikas jaučiasi priimtas ir supastas. Mokytojų ir švietimo politikos formuotojų įsitraukimas į šių programų diegimą ir plėtrą yra itin svarbus siekiant ilgalaikių pozityvių pokyčių mokyklose.

Kad SEM duotų maksimalų rezultatą, jis turi būti nuosekliai diegiamas nuo ankstyvojo ugdymo iki aukštosios mokyklos. Todėl švietimo institucijos turi nuolat atnaujinti savo mokymo metodikas, remdamiesi naujausiais tyrimais, siekiant užtikrinti, kad socialinis emocinis ugdymas atitiktų šiuolaikinės visuomenės poreikius.

Informacija parengta remiantis:

- Andrijauskaitė, D. (2022). Emocinio intelekto ugdymas. Slauga. Mokslas ir praktika.
- Bazir, A. H. (2016). The role of writing diary in a classroom. *International Journal of Research in Linguistics, Language Teaching and Testing*.
- Cramer, K. M., Vest, E. G. (2021). thank-You Notes as a Means of Nurturing a Community of writers. *English Journal*.
- Denham, A. R. (2016). Improving the design of a learning game through intrinsic integration and playtesting. *Technology, Knowledge and Learning*.
- Denham, S. A. (2006). *Emotional development in young children*. Guilford Press.
- Fernández, M. T. (2017). Attitudes toward Inclusive Education and Practical Consequences in Final Year Students of Education Degrees.
- Fernández-Berrocal, P., Gutiérrez-Cobo, M. J., Rodríguez-Corrales, J., Cabello, R. (2017). Teachers' affective well-being and teaching experience: The protective role of perceived emotional intelligence. *Frontiers in psychology*.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bantam Books.
- Goleman, D., Cherniss, C. (2024). *Optimal leadership and emotional intelligence. Leader to Leader*.

- Hattie, J. (2009). The black box of tertiary assessment: An impending revolution. *Tertiary assessment & higher education student outcomes: Policy, practice & research*, 259, 275.
- Yada, A., Tolvanen, A. ir Savolainen, H. (2018). Teachers' attitudes and self-efficacy on implementing inclusive education in Japan and Finland: A comparative study using multigroup structural equation modelling. *Teaching and Teacher Education*.
- Yada, A., Tolvanen, A., & Savolainen, H. (2018). Teachers' attitudes and self-efficacy on implementing inclusive education in Japan and Finland: A comparative study using multi-group structural equation modelling. *Teaching and teacher education*.
- Izard, C. E. (2009). Emotion theory and research: Highlights, unanswered questions, and emerging issues. *Annual review of psychology*.
- Izard, C. E. (2009). The many faces of emotion: Assessing and understanding emotions in children. Wiley.
- Johnson, D. W., & Johnson, F. P. (1994). *Joining together: Group theory and group skills*. Allyn, Bacon.
- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational Review*.
- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational review*.
- Kvieskienė, G., Hopkins, C., Kvieska, V., & Kohl, K. (2022). Transformuojamojo švietimo kompetencijų modeliavimas. *Social Education/Socialinis Ugdyimas*, 58(2).
- Kvieskienė, G., Ivanova, I., Trasberg, K., Stasytytė, V., Celiešienė, E. (2022). Modelling of social policy and initiatives under COVID-19: Rural NEET youth case study. *Social Sciences*.
- Mačiulienė, P. (2023). Mokinių socialinių ir emocinių gebėjimų ugdymas dalyko pamokose. Kauno technologijos universitetas.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2004). Emotional intelligence: Theory, findings, and implications. *Psychological Inquiry*.
- Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R. (2004). TARGET ARTICLES:" emotional intelligence: Theory, findings, and Implications". *Psychological inquiry*.
- Nacionalinė švietimo agentūra. (2024). Lietuva. Švietimas šalyje ir regionuose 2024. II dalis.
- Parker, J. D., Salovey, P. (1997). Emotional intelligence and health. In *Emotional intelligence and human performance*.
- Pennebaker, J. W. (1997). Writing about emotional experiences as a therapeutic process. *Psychological Science*.
- Riaz, R. (2024). Exploring the influence of emotional intelligence in leaders decision-making within Company A: a qualitative analysis of Daniel Goleman's theory.
- Stanevičiūtė, E. (2022). Emocinio intelekto elementų naudojimas pradinių klasių nuotolinio mokymo metu per COVID-19 pandemiją (Doctoral dissertation).
- Stover, C. S., Kiselica, A. (2015). Hostility and substance use in relation to intimate partner violence and parenting among fathers. *Aggressive behavior*

- Sweis, R. J., Aldaod, S., Alsayyed, N. M., & Sukkari, L. S. (2022). Self vs. other raters' assessment of emotional intelligence in private and public hospitals: a comparative study. *Administrative Sciences*.
- Toliušytė, M. (2021). 2 klasės mokinių socialinių emocinių gebėjimų ugdymas integruotose veiklose (Doctoral dissertation).
- Tominey, S. L., O'Bryon, E. C., Rivers, S. E., Shapses, S. (2017). Teaching emotional intelligence in early childhood. *YC Young Chil*

VII. BENDRADARBIAVIMAS SU GLOBĖJAIS

Efektyvus darbas su vaikais, patyrusiais traumuojančias patirtis, reikalauja visapusiško ir koordinuoto bendradarbiavimo tarp ugdymo įstaigos, globėjų bei įvairių sričių specialistų. Vien pedagogų pastangų dažnai nepakanka – tik glaudi partnerystė su šeima ir kitomis institucijomis leidžia sukurti saugią, palaikančią aplinką, padedančią vaikui augti ir mokytis. Šiame dokumente aptariami pagrindiniai bendradarbiavimo principai, globėjų įtraukimo būdai, tarpinstitucinės sąveikos svarba bei etinio informacijos dalijimosi gairės.

Raktiniai žodžiai: bendradarbiavimas su globėjais, tarpinstitucinis bendradarbiavimas, komandinis darbas, šeimos įtraukimas, etika ir konfidencialumas

7.1. Komandinio darbo svarba

Veiksmingas į traumą orientuotas ugdymas negali būti įgyvendinamas vien tik pavienių pedagogų pastangomis – tai visos komandos, bendruomenės ir išorinių partnerių bendradarbiavimo rezultatas. Norint užtikrinti pagalbą vaikams, būtinas glaudus ryšys tarp **mokyklos, šeimos, specialistų ir įvairių institucijų**.

Pagrindiniai bendradarbiavimo aspektai:

- **Komandinis darbas ugdymo įstaigoje.** Visa ugdymo įstaigos bendruomenė – ne tik mokytojas ar auklėtojas, bet ir specialusis pedagogas, psichologas, socialinis pedagogas, ugdymo įstaigos administracija – turi turėti bendrą supratimą apie tai, kaip trauma veikia vaiko raidą, elgesį, mokymąsi ir emocinį reguliavimą. Dėl šios priežasties visi specialistai turi taikyti vieningą, traumai jautrų požiūrį, vengti gėdinimo, bausmių ar spaudimo metodų, o vietoje to – kurti saugią, nuspėjamą ir palaikančią aplinką. Pedagogai, pagalbos specialistai, administracija ir kiti darbuotojai turėtų dalytis informacija, aptarti iššūkius ir ieškoti bendrų sprendimų. Reguliarūs atvejo aptarimai padeda į situacijas žvelgti visapusiškai, neperduodant atsakomybės tik vienam žmogui.

- **Bendradarbiavimas su šeima.** Globėjai – tai svarbūs vaiko ugdymo proceso partneriai, todėl jų įsitraukimas yra labai svarbus. Kuo aktyviau jie dalyvauja priimant sprendimus ir sprendžiant kylančius sunkumus, susijusius su vaiko ugdymu, tuo didesnė tikimybė, kad vaikas geriau jausis ugdymo įstaigoje. Svarbu šeimos nekaltinti dėl esamos situacijos, o stengtis ją suprasti ir kartu ieškoti tinkamiausių pagalbos būdų.

- **Išorinių institucijų įtraukimas.** Tikslingas ir koordinuotas bendradarbiavimas su išorinėmis institucijomis (tokiomis kaip pedagoginė psichologinė tarnyba, vaikų teisių apsaugos tarnyba, psichikos sveikatos specialistai, socialines paslaugas teikiančios organizacijos (pvz., globos centrai)) yra būtinas siekiant užtikrinti visapusišką pagalbą vaikui ir jo šeimai. Šių institucijų įsitraukimas leidžia laiku identifikuoti problemas, įvertinti vaiko ir šeimos poreikius bei suplanuoti kompleksines paramos priemones. Bendradarbiaujant galima efektyviau spręsti socialinius, emocinius, psichologinius ar ugdymo sunkumus, su kuriais susiduria vaikas. Svarbu, kad visos institucijos veiktų

kaip viena komanda – keistūsi informacija, derintų veiksmus ir sprendimus, kartu siekdamas užtikrinti vaiko gerovę.

- **Pasitikėjimu grįsta partnerystė.** Tiek su šeima, tiek su institucijomis reikia kurti ryšius, paremtus pagarba, empatija ir bendru tikslu – padėti vaikui augti ir vystytis.

Kodėl vien mokyklos ar vien šeimos pastangų nepakanka?

Vaikas, patyręs traumuojančius išgyvenimus, dažnai patiria įvairių sričių sunkumų – emocinių, elgesio, mokymosi ar socialinių. Mokykla viena negali užtikrinti visapusiško palaikymo ir pagalbos, nes jos veikimas apsiriboja ugdymo procesu ir veikla mokyklos aplinkoje. Šeimos galimybės kartais taip pat būna ribotos dėl žinių trūkumo, emocinių sunkumų ar net pačios šeimos neišspręstų sunkumų. Tyrimai rodo, kad vaikų, turinčių traumuojančios patirties, pasiekimų ir emocinės sveikatos rezultatai žymiai pagerėja tada, kai tarp visų suaugusiųjų, atsakingų už jų gerovę, vyksta sistemingas, koordinuotas bendradarbiavimas (Franke, 2014).

Vaiko saugumo jausmas per koordinuotą veikimą

Saugumo jausmas vaikui yra kertinis veiksnys, skatinantis sveiką raidą ir gebėjimą mokytis (Perry & Szalavitz, 2017). Kai vaikas mato, kad jį supantys suaugusieji – tėvai, mokytojai ir specialistai – bendradarbiauja, taiko panašius ugdymo ir elgesio principus bei nuosekliai jį palaiko, jis jaučiasi saugiau, labiau suprastas ir priimtas. Koordinuota pagalba padeda sukurti nuspėjamą, stabilią, saugią aplinką, o tai leidžia vaikui atkurti pasitikėjimą suaugusiaisiais ir savimi (Bath, 2008). Efektyviam ugdymo įstaigos, šeimos ir kitų institucijų darbu būtinas nuoseklus informacijos dalijimasis, bendrų tikslų išsikėlimas, pagarba skirtingoms profesinėms perspektyvoms bei periodišką tikslų ir rezultatų aptarimas.

Informacija parengta remiantis:

- Bath, H. (2008). The three pillars of trauma-informed care. *Reclaiming Children and Youth*, 17(3), 17–21.

<https://elevhalsan.uppsala.se/globalassets/elevhalsan/dokument/psykologhandlingar/trauma-informed-care.pdf>

- Felitti, V. J., Anda, R. F., Nordenberg, D., Williamson, D. F., Spitz, A. M., Edwards, V., Marks, J. S. (1998). Relationship of childhood abuse and household dysfunction to many of the leading causes of death in adults: The Adverse Childhood Experiences (ACE) Study. *American Journal of Preventive Medicine*, 14(4), 245–258. [https://doi.org/10.1016/S0749-3797\(98\)00017-8](https://doi.org/10.1016/S0749-3797(98)00017-8)

- Franke, H. A. (2014). Toxic stress: Effects, prevention and treatment. *Children*, 1(3), 390–402. <https://doi.org/10.3390/children1030390>

- Perry, B. D., & Szalavitz, M. (2017). *The boy who was raised as a dog: And other stories from a child psychiatrist's notebook* (3rd ed.). Basic Books.

7.2. Globėjų įtraukimas ir bendradarbiavimas

Bendradarbiavimas leidžia ne tik geriau suprasti vaiko elgesio priežastis, bet ir kartu kurti nuoseklią pagalbos sistemą tiek namuose, tiek mokykloje. Globėjų įtraukimas neturi būti sudėtingas ar reikalaujantis daug resursų – svarbiausia, kad jis būtų nuoseklus ir konstruktyvus. Vienas iš būdų skatinti įsitraukimą ir bendradarbiavimą – **trumpi ir reguliarūs kontaktai su globėjais**. Tokia komunikacija gali sukurti teigiamą pagrindą tolesniam bendradarbiavimui. Pokalbiai ar žinutės su globėjais suteikia galimybę aptarti vaiko poreikius, stiprybes ir galimus sunkumus. Rekomenduojama palaikyti ryšį su globėjais ne tik tada, kai iškyla problema, bet ir prevenciškai – pasidalinti pozityviomis išvalgomis. Kitas svarbus aspektas – **bendrų tikslų formulavimas**. Kai pedagogai kartu su globėjais išsikelia aiškius, pasiekiamus tikslus (pvz., „*vaikas išbūna pamokoje visą laiką be didelių konfliktų*“), globėjai jaučiasi įtraukti, o vaikas mato, kad visi suaugusieji veikia vieningai. Daugelis globėjų, kurių vaikai susiduria su emociniais ar elgesio sunkumais, patiria gėdos, kaltės ar bejėgiškumo jausmą, todėl itin svarbu palaikyti pagarbų ir empatišką toną, vengti kaltinimų ir vertinamųjų teiginių (pvz., vietoje frazės „*Jūs neprižiūrite savo vaiko*“, geriau sakyti „*Pastebėjome, kad vaikui šiuo metu sunku susikaupti – galbūt tai pastebite ir namuose?*“).

Bendravimas su globėjais neturėtų apsiriboti vien elgesio problemomis. Būtina kalbėti apie **vaiko stiprybes**, kas jam sekasi, ką jis mėgsta, kokiomis sąlygomis atsiskleidžia jo gerosios savybės ir stiprybės. Esant tam tikriems sunkumams verta aptarti namų aplinkos ypatumus (pvz., miego ritmą, dienotvarkę), pokyčius šeimoje (pvz., skyrybos, netektis, kraustymasis), kas vaikui padeda nusiraminti ar susikaupti, kaip šeima namuose galėtų palaikyti vaiko elgesio ar ugdymosi tikslus. Tokie pokalbiai padeda geriau suprasti vaiką ir suteikia pedagogui vertingos informacijos apie jo poreikius.

Pavyzdys. Trumpos žinutės globėjams

Trumpi, teigiami, asmeniškai atsiliepimai apie vaiką, kuriais pedagogai ar specialistai gali reguliariai dalintis su globėjais.

Pagrindiniai tikslai:

- kurti teigiamą bendradarbiavimo atmosferą su globėjais;
- padėti globėjams matyti savo vaiką visapusiškai, ne tik per „probleminio elgesio“ prizmę;
- stiprinti vaiko savivertę (siųsti „žinutę“ vaikui: „*Tu esu matomas, vertinamas, svarbus*“);
- mažinti priešpriešą tarp šeimos ir mokyklos, ugdyti pasitikėjimą.

Ką rašyti?

Svarbiausia – **autentiškumas, konkretumas, nuoširdumas**.

Pavyzdžiai:

- „*Šiandien Rokas padėjo klasės draugui surasti užrašus – gražu stebėti jo rūpestingumą.*“
- „*Gabija visą savaitę labai stengėsi išklaudyti kitus grupės/ klasės narius – pastebėjau pažangą.*“
- „*Pastebėjau, kad Emilija šiandien pati susitvarkė po pertraukos ir ramiai pradėjo darbą – tai buvo puikus startas.*“

• „Norėjau pasakyti, kad labai vertinu Dominyko smalsumą – jo klausimai per gamtos pamoką paskatino visą klasę galvoti plačiau.“

Ko vengti:

- bendrų pagyrimų („elgėsi gerai“, „buvo šaunus“) – tai neparodo konkretaus elgesio;
- netiesioginių kritikų („šiandien pagaliau nešaukė“) – net jei ketinimas geras;
- per daug komplikotos kalbos ar vertinimų – tikslas yra paprasta, šilta žinutė.

Kokia nauda šeimai ir vaikui?

- Globėjai jaučiasi įtraukti, mato vaiko pažangą net mažais žingsniais.
- Vaikas, sužinojęs, kad apie jį kalbama teigiamai, gali imti labiau pasitikėti mokytoju.
- Sukuriamas pasitikėti net tada, kai ateityje tenka spręsti sudėtingesnes situacijas.

Bendraujant nuotoliniu būdu svarbu išlaikyti **pozityvų, bet profesionalų toną**. El. laiško ar žinutės pradžioje verta paminėti ką nors teigiamo apie vaiką, pavyzdžiui: „*Labai džiaugiuosi, kad šiandien Lukas aktyviai dalyvavo pamokoje*“. Tai padeda globėjams labiau nusiteikti bendradarbiauti, o ne gintis. Reikėtų vengti formuluočių, kurios galėtų būti suprastos kaip kaltinimas (pvz., vietoj „*Turėtumėte labiau kontroliuoti vaiką*“ geriau rašyti „*Svarstome, kaip galėtume padėti Lukui labiau susikaupti pamokoje – mums labai svarbi ir Jūsų nuomonė*“ arba „*Galbūt namuose taikote ką nors, kas padeda – mielai išgirstume?*“). Svarbu suteikti erdvės atsakymui, o ne primesti vienpusį sprendimą.

Efektyvus bendravimas su globėjais grindžiamas atvirumu, pasitikėjimu ir pagarba, tačiau norint išlaikyti sveiką profesinį santykį, svarbu ne tik bendrauti empatiškai, bet ir aiškiai brėžti ribas – ypač tais atvejais, kai kontaktas tampa per dažnas, konfliktiškas ar peržengia pedagogo kompetencijos ribas. **Ribos yra svarbios ne tik pedagogų gerovei, bet ir pačiam bendradarbiavimo procesui**. Kai ribos aiškios ir laikomasi susitarimų, šeima jaučiasi saugiau, supranta, kada ir kaip kreiptis, o pedagogas išvengia perdegimo ir emocinio išsekimo (Roffey, 2012).

Pavyzdžiai, kada reikėtų brėžti ribas:

- Kai intensyviai kontaktuojama ne darbo metu (pvz., globėjų žinutės ar skambučiai vakarais, savaitgaliais ar per atostogas).
- Kai globėjų lūkesčiai viršija pedagogo pareigas (pvz., reikalaujama spręsti šeimos konfliktus, teikti psichologinę pagalbą).
- Kai bendravimas tampa įžeidus ar konfliktiškas (pvz., tai gali pasireikšti per grasinimus, kaltinimus ar žeminimą).
- Kai vaikui kenkia pernelyg intensyvus kontaktas tarp šeimos ir ugdymo įstaigos (pvz., jei dėl kiekvienos smulkmenos globėjai informuojami, o tai vaikui sukelia papildomą stresą ar gėdą).

Kaip tinkamai brėžti ribas?

1. Aiškus informavimas apie bendravimo tvarką. Dar mokslo metų pradžioje rekomenduojama globėjams pristatyti, koku metu, kokiomis priemonėmis ir kokiais klausimais galima kreiptis.

2. Mandagus, bet tvirtas atsakas peržengus ribas. Kai globėjai kreipiasi ne laiku ar netinkamu tonu, svarbu reaguoti ramiai, bet aiškiai: „Dėkoju už žinutę. Norėdama tinkamai įsigilinti į situaciją, atsakysiu rytoj darbo metu.“.

3. Ribų laikymasis – pedagogų atsakomybė. Pedagogas turėtų pats rodyti pavyzdį (pvz., nesiiimti sprendimų, kuriuos turėtų spręsti psichologai ar socialiniai darbuotojai).

4. Sudėtingų situacijų sprendimas su administracijos ar specialistų pagalba. Jei bendravimas tampa per daug įtemptas ar konfliktiškas, verta į procesą įtraukti klasės vadovą, socialinį pedagogą, psichologą ar ugdymo įstaigos vadovą. Tai ne tik apsaugo pedagogą, bet ir padeda globėjams priimti taisykles kaip visos mokyklos standartą, o ne vieno žmogaus sprendimą.

Informacija parengta remiantis:

- **Australian Council of State School Organisations.** (2012). *Family–school partnerships framework: A guide for schools and families.* https://www.acsso.org.au/application/files/7415/0838/5676/Family-school_partnerships_framework.pdf
- **Epstein, J. L.** (2011). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools* (2nd ed.). <https://www.govinfo.gov/content/pkg/ERIC-ED467082/pdf/ERIC-ED467082.pdf>
- **European Commission.** (2015). *Visuminis požiūris į mokyklą siekiant nebaigusių asmenų įtraukimo: Politikos rekomendacijos.* https://education.ec.europa.eu/sites/default/files/document-library-docs/policy_rec_lithuanian_final.pdf
- **Jones, L., & Linder, C.** (2021). *Guide to family–school partnerships.* PowerSchool. https://go.powerschool.com/rs/861-RMI-846/images/Guide_to_Family_School_Partnerships.pdf
- **Mapp, K. L., & Kuttner, P. J.** (2013). *Partners in education: A dual capacity-building framework for family–school partnerships.* U.S. Department of Education. <https://www.ed.gov/sites/ed/files/documents/family-community/partners-education.pdf>
- **Roffey, S.** (2012). *Positive relationships: Evidence based practice across the world.* Springer. <https://doi.org/10.1007/978-94-007-2147-0>
- **Sheridan, S. M., Clarke, B. L., Knoche, L. L., & Edwards, C. P.** (2012). Contextual characteristics of families and schools that impact the effectiveness of family–school partnerships. *Early Childhood Services*, 6(1), 1–23.
- **Weiss, H. B., Lopez, M. E., & Rosenberg, H.** (2010). *Beyond random acts: Family, school, and community engagement as an integral part of education reform.* Harvard Family Research Project.

7.3. Tarpinstitucinis bendradarbiavimas

Dirbant su vaikais, patyrusiais sudėtingų ar trauminių patirčių, dažnai nepakanka vien mokyklos ar šeimos pastangų. Tokių vaikų pagalbos poreikiai dažniausiai apima ne tik ugdymą, bet ir

emocinę, psichologinę ir socialinę paramą, todėl itin svarbus yra **tarpinstitucinis bendradarbiavimas**, kai glaudžiai sąveikauja ugdymo įstaiga, švietimo pagalbos tarnybos bei globos centrai ar kitos vaiko gerovės institucijos. Tarpinstitucinis bendradarbiavimas leidžia užtikrinti **kompleksinę, nuoseklią ir ilgalaikę pagalbą** vaikui. Kiekviena institucija turi savo funkcijas, bet tik veikiant kartu galima užtikrinti savalaikį reagavimą į krizines situacijas ir vieningą pagalbos plano įgyvendinimą. Tyrimai rodo, kad veiksmingas tarpinstitucinis bendradarbiavimas lemia ne tik geresnius vaikų pasiekimus, bet ir mažina jų elgesio ar emocinius sutrikimus (Children's Commissioner for England, 2017).

Ugdymo įstaiga dažnai tampa vieta, kurioje pirmiausia pastebimi vaiko sunkumai. Tarpinstitucinė partnerystė turi būti **grįsta pagarba, pasitikėjimu, aiškiu susitarimų įgyvendinimu ir nuosekliu ryšio palaikymu**. Efektyvus tarpinstitucinis bendradarbiavimas grindžiamas ne tik informacijos perdavimu, bet ir realiu veiksmų derinimu per struktūruotus, reguliarius susitikimus – atvejo aptarimus. Tai ypač svarbu dirbant su vaikais, turinčiais sudėtingų poreikių ar globos patirtį. Šių susitikimų tikslas yra ne formaliai „aptarti“ ar „įvertinti“, o kurti bendrą supratimą apie vaiko situaciją ir susitarti dėl tolesnių veiksmų. Svarbu vadovautis požiūriu, kuris remiasi ne kontrole ar kaltinimais, o bendradarbiavimu ir bendrų sprendimų paieška kartu su vaiku ir jo šeima.

Tarpinstitucinės komandos specialistų susitikimų atmosfera turėtų būti palaikanti, orientuota į pagalbą, o ne tik į problemos identifikavimą ar atsakomybės permetimą. Susitikimų dalyviais turėtų būti kviečiami dalytis įžvalgomis ne kaip atskiros institucijos, o kaip **viena komanda**, kur kiekvienas atstovauja svarbią pagalbos vaikui dalį. Svarbu vengti hierarchinio, vertinančio tono, o vietoje to skatinti **partnerystę ir atvirą diskusiją**. Toliau pateikiami keli praktiniai bendravimo principai:

- **venkite kaltinimų:** vietoj „Kodėl jūs nesiėmėte veiksmų?“, geriau sakyti „Kokie veiksmai buvo taikyti, ir kuo galime papildyti šį planą kartu?“
- **aktyviai kvieskite bendradarbiauti:** vietoj „Mokykla privalo užtikrinti...“, geriau sakyti „Kaip visi galėtume padėti mokyklai tai įgyvendinti?“
- **skatinkite lygiateisį dialogą:** vietoje „Mes norime išgirsti Jūsų atsakymus“, geriau sakyti „Ką pastebėjote iš savo pusės? Kaip tai veikia vaiką Jūsų aplinkoje?“
- **orientuokitės į sprendimus, ne į trūkumus:** vietoje „Kas čia nepadaryta?“, geriau sakyti „Ką galime padaryti kartu, kad situacija gerėtų?“.

Tarpinstitucinės komandos specialistų veiksmų koordinavimas turi būti aiškus, nuoseklus ir paremtas bendru visų dalyvių susitarimu. Tik struktūruotas bendradarbiavimas padeda užtikrinti, kad pagalba vaikui būtų tikslinga ir veiksminga. Siūloma taikyti šiuos principus:

- skirti vieną atsakingą asmenį susitikimams moderuoti, kad būtų užtikrinta aiški struktūra, kryptingas pokalbis ir visų nuomonės būtų išgirstos;
- po kiekvieno susitikimo parengti bendrą veiksmų planą, kuriame būtų aiškiai nurodyti konkretūs veiksmai, atsakingi asmenys, įgyvendinimo terminai ir kita susitikimo ar plano peržiūros data;

- nustatyti grįžtamojo ryšio tvarką, kad visi įsitraukę dalyviai žinotų, kaip ir kada bus vertinama pažanga, sprendžiami iškilę sunkumai ir koreguojami veiksmai;
- užtikrinti visų dalyvaujančių institucijų įtraukimą, suteikiant kiekvienam atstovui galimybę išsakyti nuomonę, kuri būtų vertinama vienodai svariai, nepriklausomai nuo institucinio statuso.

Informacija parengta remiantis:

- Children's Commissioner for England. (2017). *Lightning review: The role of the local authority designated officer*. <https://www.childrenscommissioner.gov.uk/wp-content/uploads/2017/06/CCO-LADO-Lightning-Review-June-2017.pdf>
- European Commission. (2015). *Visuminis požiūris į mokyklą siekiant nebaigusią asmenų įtraukimo: Politikos rekomendacijos*. https://education.ec.europa.eu/sites/default/files/document-library-docs/policy_rec_lithuanian_final.pdf
- McDonald, M., & Rosier, K. (2011). *Interagency collaboration: Part A – What is it, what does it look like, when is it needed and what supports it?* Australian Institute of Family Studies. <https://aifs.gov.au/research/research-snapshots/interagency-collaboration>
- Roffey, S. (2012). *Positive relationships: Evidence based practice across the world*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-94-007-2147-0>
- Švietimo, mokslo ir sporto ministerija. (2022). *Tarpinstitucinio bendradarbiavimo gerosios praktikos pavyzdžiai*. <https://smsm.lrv.lt/uploads/smsm/documents/files/Tarpinstitucinio%20bendradarbiavimo%20gair%C4%97s.pdf>

7.4. Konfidencialumas ir etiškas informacijos dalijimasis

Bendradarbiaujant tarp pedagogų, švietimo pagalbos specialistų, globos centrų ir kitų vaiko gerovės institucijų, labai svarbu užtikrinti, kad informacija apie vaiką būtų tvarkoma atsakingai, etiškai ir laikantis teisės aktų. Konfidencialumas yra ne tik teisinė prievolė, bet ir vienas esminių pasitikėjimo pagrindų tarp mokyklos, vaiko ir jo globėjų. Informacijos apie vaiką perdavimas galimas tik tiek, kiek tai yra būtina vaiko gerovei užtikrinti. Tai reiškia, kad:

- informacija turi būti dalijamasi tik su tais asmenimis, kurie tiesiogiai dalyvauja pagalbos vaikui procese (pvz., auklėtojas, psichologas, socialinis pedagogas, globos centro ar vaiko teisių apsaugos atstovas),
- neskelbiamos detalės, kurios nėra būtinos konkrečiam sprendimui priimti ar pagalbos plano sudarymui,
- vengiamas perteklinis ar dažnas informacijos perdavimas, kuris gali ne tik stigmatizuoti vaiką, bet ir kelti jam papildomą emocinį diskomfortą.

Remiantis Lietuvos Respublikos teisės aktais bei profesinės etikos normomis, duomenys apie vaiko sveikatą, emocinę būklę, socialinę aplinką ar šeimos situaciją yra laikomi **jautriais asmens**

duomenimis ir gali būti naudojami tik esant **teisėtam, aiškiai apibrėžtam tikslui** (LR Asmens duomenų teisinės apsaugos įstatymas, 2018).

Pagarbus bendravimas apie vaiką: etiško kalbėjimo svarba

Viena jautriausių informacijos dalijimosi sričių – tai, kaip mes kalbame apie vaiką. Ugdymo įstaigos bendruomenės nariai turi laikytis vaiką gerbiančio, etiško kalbėjimo principų ir vengti stigmatizuojančių etikečių ar vertinimų. Nepagarbus žodynas formuoja neigiamą požiūrį, menkina vaiko orumą ir dažnai trukdo kurti konstruktyvų bendradarbiavimą.

Neetiškos formuluotės:

- „Tai – probleminis vaikas.“
- „Jis visada sukelia konfliktus.“
- „Šeima neveikianti.“

Pagarbios, etiškos formuluotės:

- „Vaikas šiuo metu patiria emocinių ar elgesio sunkumų.“
- „Vaikui svarbu atrasti saugų ir palaikantį ryšį su suaugusiais.“
- „Šeimai šiuo metu reikalingas papildomas palaikymas ir pagalba.“

Toks kalbėjimas ne tik išlaiko pagarbą vaikui ir jo šeimai, bet ir **padeda kurti bendradarbiavimu grįstą, sprendimų paieškai palankią atmosferą**. Kiekvienas darbuotojas privalo gerbti vaiko ir šeimos privatumo ribas – vengti smalsumo, spėliojimų ar vertinimų.

Vaiko paruošimas: kaip kalbėti apie savo istoriją?

Dirbant su globojamais vaikais labai svarbu padėti jiems pasiruošti galimiems ugdymo įstaigos bendruomenės klausimams apie jo gyvenimo situaciją. Kartais vaikui tenka pristatyti save naujoje klasėje ar grupėje. Kad tai nesukeltų streso ir neprivestų prie skaudžių išgyvenimų, su vaiku galima sukurti vadinamąją „**viršelio istoriją**“ – tai trumpas, neutralus paaiškinimas, kodėl vaikas negyvena su savo biologine šeima. Ji leidžia išlaikyti privatumą ir kartu pateikti klasės draugams priimtina atsakymą.

Pavyzdžiai:

- „Mano tėvai turėjo daug asmeninių sunkumų ir negalėjo manimi tinkamai pasirūpinti.“
- „Deja, šeimoje nebuvo tinkamų sąlygų man augti, todėl dabar gyvenu su globėjais.“
- „Mano tėvai dėl įvairių aplinkybių negalėjo manimi rūpintis, bet mes palaikome ryšį.“

Vaiką taip pat reikia paruošti tam, kad kai kurie žmonės (tiek vaikai, tiek suaugusieji) gali būti pernelyg smalsūs ar įkyrūs. Tokiais atvejais svarbu, kad vaikas turėtų **aiškų atsakymo modelį**, kaip apsaugoti savo ribas. **Galimi atsakymai:**

- „Labai atsiprašau, bet aš nenorėčiau apie tai kalbėti.“
- „Tai yra asmeninė informacija.“
- „Man sunku atsakyti į šį klausimą.“

Tokios strategijos stiprina vaiko savivertę, padeda jaustis kontroliuojančiu situaciją ir leidžia išvengti nereikalingo atvėrimo ar gėdos jausmo.

Konfidencialumas, pagarbus kalbėjimas ir etiškas informacijos tvarkymas yra būtini ne tik dėl teisinės atsakomybės, bet ir dėl vaiko emocinės apsaugos. Kiekvienas darbuotojas turi jausti atsakomybę ne tik už tai, ką daro, bet ir už tai, kaip kalba, kaip dalijasi, ir kaip saugo vaiko orumą. Toks požiūris stiprina pasitikėjimą tarp visų ugdymo proceso dalyvių ir kuria vaikui saugią, priimančią aplinką.

Apibendrinimas

Norint užtikrinti visapusišką pagalbą vaikui, ypač patyrusiam sudėtingų ar traumuojančių patirčių, būtinas glaudus ir tvarus bendradarbiavimas tarp ugdymo įstaigos, globėjų ir įvairių sričių specialistų. Toks bendradarbiavimas turi būti grindžiamas pasitikėjimu, pagarba, aiškiais susitarimais ir bendru tikslu – vaiko gerove. Nuoseklus informacijos dalijimasis, empatija grįsta komunikacija bei etiškas požiūris į vaiko ir šeimos situaciją leidžia kurti saugią, stabilią aplinką, kurioje vaikas gali augti ir mokytis.

Informacija parengta remiantis:

- European Union. (2016). *Regulation (EU) 2016/679 of the European Parliament and of the Council (General Data Protection Regulation)*. <https://eur-lex.europa.eu/eli/reg/2016/679/oj>
- Lietuvos Respublikos asmens duomenų teisinės apsaugos įstatymas (2018). <https://www.infolex.lt/ta/51494#>
- National Association of School Psychologists. (2010). *Principles for professional ethics*. <https://www.nasponline.org/standards-and-certification/ethical-principles>
- Roffey, S. (2012). *Positive relationships: Evidence based practice across the world*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-94-007-2147-0>
- Unicef. (2021). *Ethical guidelines for information sharing and data protection when working with children*. <https://www.unicef.org/media/108221/file/Guidelines-on-Data-Protection-2021.pdf>

PAPILDOMA INFORMACIJA

Kaip jautriai ir etiškai informuoti globėjus apie vaikų poreikius?

1. Kalbėkite iš stebėtojo, o ne iš vertintojo pozicijos

Vietoj frazių, kurios vertina vaiką ar šeimą (pvz., „Jūsų vaikas yra neklusnus“, „Namuose turbūt nėra ribų“), geriau naudoti **neutralias, stebėjimu pagrįstas formuluotes**:

Vietoje „*Vaikas labai netinkamai elgiasi.*“, geriau „*Pastebėjome, kad vaikui šiuo metu sunku išbūti ramiai visą pamoką.*“

Vietoje „*Jūsų vaikas neklauso, o tai trukdo kitiems.*“, geriau „*Atrodo, kad vaikui sunku susikaupti, ypač kai aplink daug dirgiklių.*“

2. Pirmiausia – pozityvumas ir pagarba

Pradėkite pokalbį nuo vaiko stiprybių ar sėkmių: „*Pastebime, kad Emilija labai kūrybinga, ypač kai dirbama grupėse.*“ Tai padeda **sumažinti gynybiškumą** ir rodo, kad mokykla mato visapusišką vaiką, o ne tik problemas.

3. Venkite kaltės perkėlimo šeimai

Kaltinimo tonas ar netiesioginės užuominos, kad tėvai „neužtikrina tinkamų sąlygų“, sukuria atotrūkį. Verčiau naudoti **bendradarbiavimui kviečiančias formuluotes**: vietoje „*Jūs turėtumėte labiau kontroliuoti vaiką.*“ Geriau „*Gal galėtume kartu paieškoti būdų, kurie padėtų vaikui lengviau susitvarkyti su emocijomis?*“.

Vietoje „*Ką jūs darote, kad jis taip elgiasi?*“ geriau „*Kaip vaikui sekasi namuose? Galbūt pastebite kažką panašaus?*“.

4. Pabrėžkite bendrą tikslą: vaiko gerovę

Globėjams svarbu žinoti, kad mokykla nėra prieš juos – priešingai, stengiasi padėti, todėl pabrėžkite, kad visi dalyviai veikia vaiko labui:

„Mūsų bendras tikslas – kad vaikui mokykloje būtų saugu, kad jis jaustųsi suprastas ir galėtų mokytis.“

5. Pasiūlykite paramą, o ne vien problemų identifikavimą

Kilus sunkumams, svarbu ne tik juos įvardyti, bet ir **pasiūlyti galimus veiksmus**:

„Galime pasitelkti mokyklos psichologo pagalbą, kad vaikui būtų lengviau susireguliuoti.“

„Galime sukurti aiškesnį dienos struktūros planą, kuris padėtų jam iš anksto žinoti, kas laukia.“

6. Pasirinkite tinkamą laiką ir būdą

Sudėtingą informaciją rekomenduojama pateikti:

gyvai arba vaizdo pokalbiu, ne raštu ar telefonu,

ne skubotai – skirkite pakankamai laiko ir emocinio dėmesio,

privatumą užtikrinančioje aplinkoje, be kitų žmonių dalyvavimo.

Ne „kas kaltas?“, o „kaip galime padėti?“

Toks požiūris kuria **partnerystę**, o ne priešpriešą. Kai šeima jaučiasi gerbiama, kviečiama bendradarbiauti, o ne teisiama, tėvai labiau linkę įsitraukti, o tai yra būtina sąlyga vaikui sėkmingai augti ir mokytis.

Naudoti informaciniai šaltiniai:

Mapp, K. L., & Kuttner, P. J. (2013). *Partners in education: A dual capacity-building framework for family-school partnerships*. U.S. Department of Education.

<https://www.ed.gov/sites/ed/files/documents/family-community/partners-education.pdf>

Roffey, S. (2012). *Positive relationships: Evidence based practice across the world*. Springer.

<https://doi.org/10.1007/978-94-007-2147-0>

Weiss, H. B., Lopez, M. E., & Rosenberg, H. (2010). *Beyond random acts: Family, school, and community engagement as an integral part of education reform*. Harvard Family Research Project.

Unicef. (2021). *Ethical guidelines for information sharing and data protection when working with children*. <https://www.unicef.org/media/108221/file/Guidelines-on-Data-Protection-2021.pdf>

VIII. MENTORYSTĒS IR KONSULTAVIMO PARAMA

Anna Vintere

Izglītības inovāciju pārnese centrs / Education Innovations Transfer centre

Šiuolaikainē švietimo sistēma neapsiriboja vien akademiņu žinių pērtēkimu – vis didesnį dēmesį skiria visapusiškam mokinio ugdymui, kuris apima emociņę gerovę, socialinius įgūdžius ir asmeninį augimą. Šiame kontekste mentorystē ir konsultavimas tampa esminėmis praktikomis, padedančiomis mokiniams įveikti akademiņius bei socialinius iššūkius, formuoti savivertę ir ugdyti sprendimų priēmimo gebėjimus. Mentorystē grindžiama asmeniniu, pasitikėjimu pagrįstu santykiu tarp mentoriaus ir ugdytinio, o konsultavimas – struktūruotu, profesionaliu požiūriu į mokinio emociņius, psichologinius ir akademiņius poreikius. Abi šios praktikos, nors ir skirtingos, siekia bendro tikslo: sudaryti sąlygas mokiniui atskleisti savo potencialą ir sėkmingai integruotis tiek mokymosi, tiek socialinėje aplinkoje. Šiame skyriuje nagrinėjami mentorystės ir konsultavimo vaidmenys, jų nauda, veiksmingos programos kūrimo principai, įvairūs mentorystės modeliai, konsultavimo sistemos, praktinės strategijos bei pavyzdžiai iš Europos šalių, siekiant atskleisti, kaip šios praktikos padeda kurti visapusišką mokinio paramos sistemą.

Raktiniai žodžiai: mentorystē, konsultavimas, emociņis atsparumas, akademinė pagalba, asmeninis tobulėjimas, mentoriaus ir ugdytinio santykiai, bendraamžių mentorystē, grupinė mentorystē, bendradarbiavimo pagrindu teikiama parama, ilgalaikis poveikis.

8.1. Mentorystės ir konsultavimo vaidmuo švietime

Švietimo sistemai nuolat kintant, vis didesnis dėmesys skiriamas ne vien akademiņiam mokymui, bet ir visapusiškam mokinio ugdymui. Esminę vietą šiame procese užima **mentorystē** ir **konsultavimas** – dvi skirtingos, tačiau viena kitą papildančios praktikos, kurios atlieka svarbų vaidmenį puoselėjant mokinių akademinę sėkmę, emociņę gerovę ir asmeninį augimą.

Sąvokos ir tikslai

Mentorystē švietime – tai palaikantis, dažnai neformalus santykis tarp labiau patyrusio ar daugiau žinių turinčio asmens (pvz., mokytojo, vyresnio mokinio ar specialisto) ir mažiau patyrusio asmens – **ugdytinio**. Mentorius teikia padrąšinimą, patarimus ir paramą, padedančią ugdytiniui įveikti akademiņius, socialinius bei karjeros iššūkius. Skirtingai nei formalus mokymas, mentorystē grindžiama asmeniniu ryšiu, pasitikėjimu ir ilgalaikiu bendravimu, dažnai peržengiančiu institucines ribas.

Konsultavimas, priešingai, yra struktūruotas ir profesionalus procesas, kuriuo siekiama padėti mokiniams spręsti konkrečias emociņes, socialines, psichologines ar akademiņes problemas. Mokyklų psichologai ar socialiniai pedagogai taiko moksliskai pagrįstus metodus, padedančius mokiniams geriau pažinti save, valdyti stresą, tobulinti tarpasmeninius santykius ir priimti pagrįstus sprendimus.

Konsultavimas yra būtinas siekiant užtikrinti mokinių psichikos sveikatą bei emocinį atsparumą, kurie yra būtini sėkmei mokykloje ir socialiniame gyvenime.

Nors mentorystė ir konsultavimas skiriasi savo formalumu bei taikymo sritimi, abi praktikos turi bendrą tikslą – **padėti mokiniams atskleisti savo potencialą**, atsižvelgiant ne tik į tai, *ka* jie mokosi, bet ir *kaip* jie jaučiasi, mąsto bei kuria santykį su pasauliu.

Svarba švietimo kontekste

Mentorystės ir konsultavimo svarba švietime yra daugialypė – ji apima akademinis pasiekimus, psichikos sveikatą, tapatybės formavimąsi ir gyvenimo įgūdžių plėtojimą.

• Pasitikėjimo ir priklausymo jausmo kūrimas

Veiksmingos mentorystės ir konsultavimo esmė – saugios, nevertinančios aplinkos kūrimas. Kai mokiniai jaučiasi pastebėti, išgirsti ir vertinami, jie labiau įsitraukia į mokymosi procesą. Mentorystė, ypač kai ji grindžiama bendromis patirtimis ar kultūriniu supratimu, padeda mokiniams rasti pavyzdžius, su kuriais jie gali tapatintis. Konsultavimas savo ruožtu patvirtina mokinio išgyvenimus, suteikia emocinį palaikymą ir stiprina priklausymo bendruomenei jausmą.

Šis priklausymo jausmas itin svarbus mokiniams iš pažeidžiamų socialinių grupių ar tiems, kurie susiduria su savivertės stoka. Pasak Rhodes ir Lowe (2009)¹⁰⁴, paauglystėje užmegzti mentorystės santykiai siejami su geresne psychosocialine raida, didesne mokymosi motyvacija ir mažesne rizikingo elgesio tikimybe. Taigi emocinis saugumas, kurį skatina mentorystė ir konsultavimas, gali tapti svarbiu apsauginiu veiksmu mokinio raidos kelyje.

• Akademiinių ir emocinių sunkumų sprendimas

Mokymosi sėkmę dažnai riboja ne intelektinės galimybės, o išorinės ar vidinės kliūtys – stresas, nerimas, mokymosi sunkumai, šeimos konfliktai ar motyvacijos stoka. Konsultavimas suteikia konfidencialią erdvę šiems sunkumams įveikti, padeda mokiniams išsiugdyti įveikos strategijas ir rasti konstruktyvius sprendimus. Konsultantai taip pat gali bendradarbiauti su mokytojais ir tėvais, siekdami užtikrinti visapusišką pagalbą.

Mentoriai, nors ir nėra terapijos specialistai, gali suteikti praktinių patarimų, skatinti atsakomybę bei motyvaciją, padėti planuoti laiką, pasiręngti egzaminams ar numatyti karjeros kryptį. Jie veikia kaip prieinami ir palaikantys asmenys, papildantys mokytojų vaidmenį. Tokiu būdu mentorystė ir konsultavimas sujungia akademinis tikslus su asmeniniu augimu, sudarydami tiltą tarp žinių ir saviugdų.

• Savivertės ir sprendimų priėmimo įgūdžių stiprinimas

Tiek mentorystės, tiek konsultavimo procese itin svarbus savęs pažinimo ir pasitikėjimo savimi ugdymas. Priimdami įvairius sprendimus – nuo kasdienių mokymosi pasirinkimų iki ilgalaikių karjeros planų – mokiniai gauna vertingą mentorių ir konsultantų grįžtamąjį ryšį, kuris padeda jiems išsigininti vertybes, išnagrinėti galimybes ir prisiimti atsakomybę už savo sprendimus.

¹⁰⁴ Rhodes, J. E., & Lowe, S. R. (2009). Mentoring in Adolescence. In R. M. Lerner & L. Steinberg (Eds.), *Handbook of Adolescent Psychology* (2nd ed., Vol. 2, pp. 152–190). Wiley.

Per nuolatinį palaikymą ir individualų dėmesį šie santykiai stiprina mokinių pasitikėjimą savimi ir gebėjimą aiškiau matyti savo ateitį. Ypač paaugliams būtinas nuoseklus patvirtinimas ir grįžtamasis ryšys, kurie padeda formuoti tapatybę ir kompetencijos jausmą. Mentorystė suteikia įkvepiančių pavyzdžių („jei jiems pavyko, pavyks ir man“), o konsultavimas ugdo refleksinį mąstymą, kuris yra būtinas priimant sąmoningus ir savarankiškus sprendimus.

8.2. Mentorystės ir konsultavimo nauda

Šiuolaikinėje, vis sudėtingesnėje švietimo aplinkoje mentorystė ir konsultavimas nebelaikomi tik papildomomis pagalbos formomis – jie tampa **pagrindiniais elementais**, stiprinančiais mokinių akademinį, emocinį ir ilgalaikį asmeninį vystymąsi. Tyrimai nuosekliai rodo, kad veiksmingos mentorystės ir konsultavimo programos daro reikšmingą poveikį ne tik mokinių pasiekimams mokykloje, bet ir jų brandai – padeda tapti atsparnesniais, gebančiais priimti sprendimus ir visaverčiais asmenimis. Šiame skyriuje aptariami įvairiapusiai mentorystės ir konsultavimo privalumai – akademiniai, emociniai, socialiniai ir ilgalaikiai.

Akademiniai rezultatai

Vienas akivaizdžiausių mentorystės ir konsultavimo privalumų – teigiamas poveikis **mokymosi pasiekimams**. Mokiniai, dalyvaujantys šiose palaikančiose programose, dažniau pasižymi aukštesniais pažymiais, didesniu įsitraukimu į mokymąsi ir pastovesniu lankomumu. Mentorai gali suteikti akademinį vadovavimą, motyvaciją ir padrąšinimą, padedančius mokiniams susitelkti į tikslus ir atpažinti savo gebėjimus. Per mentorystės santykius mokiniai mokosi kelti realius tikslus, nustatyti prioritetus ir efektyviau planuoti laiką – šie įgūdžiai svarbūs tiek akademinėi sėkmei, tiek mokymuisi visą gyvenimą.

Konsultavimas taip pat atlieka svarbų vaidmenį siekiant akademinės sėkmės, nes padeda nustatyti ir spręsti **mokymosi kliūtis**, tokias kaip nerimas, šeimos įtampa ar nepastebėti mokymosi sunkumai. Mokyklos psichologai ar socialiniai pedagogai gali bendradarbiauti su mokiniais ir mokytojais, kurdami individualizuotas strategijas, skatinančias pažangą. DuBois ir kt. (2011)¹⁰⁵ nustatė, kad jaunuoliai, dalyvavę mentorystės programose, pasiekė statistiškai reikšmingą, nors ir nuosaikų, akademinį rezultatų pagerėjimą – ypač tada, kai mentorystė buvo derinama su kitomis paramos formomis, pavyzdžiui, įgūdžių ugdymu ar konsultavimu.

Be to, mokiniai, gaunantys mentorystės ir konsultavimo paramą, dažniau ugdosi **teigiamą akademinės savivokos** jausmą – tikėjimą savo gebėjimu pasiekti sėkmę. Šis įsitikinimas glaudžiai susijęs su faktiniais pasiekimais. Tokios intervencijos ypač naudingos rizikos grupių ar socialiai pažeidžiamiems mokiniams, kuriems gali trūkti akademinį pavyzdžių, ar kurie susiduria su sistemine kliūtis tradicinėje švietimo sistemoje.

Emocinė ir socialinė nauda

¹⁰⁵ DuBois, D. L., Portillo, N., Rhodes, J. E., Silverthorn, N., & Valentine, J. C. (2011). How Effective Are Mentoring Programs for Youth? A Systematic Assessment of the Evidence. *Psychological Science in the Public Interest*, 12(2), 57–91. <https://doi.org/10.1177/1529100611414806>

Be akademinių pasiekimų, mentorystė ir konsultavimas reikšmingai prisideda prie **mokinių emocinio ir socialinio vystymosi**. Paauglystė ir ankstyvoji jaunystė dažnai pasižymi emociniais svyravimais bei tapatybės paieškomis. Tokiu metu patikimas suaugęs – mentorius ar konsultantas – gali tapti itin svarbia atrama, padedančia įveikti vienišumo, nerimo ar menkos savivertės jausmus. Toks palaikymas kuria **priklausymo ir emocinio saugumo** jausmą, leidžiantį mokiniams drąsiau spręsti kylančius iššūkius.

Mentorystė suteikia galimybę mokiniams mokytis **pozityvaus socialinio elgesio modelių**, ugdyti empatiją ir kurti pasitikėjimu grįstus santykius. Šie ryšiai dažnai stiprina mokinių **atsparumą**, padedantį lengviau susidoroti su nesėkmėmis ar sunkumais. Tuo tarpu konsultavimas suteikia struktūruotą erdvę apmąstyti savo emocijas ir elgesį, tobulinti **emocijų reguliavimo, konfliktų sprendimo bei tarpasmeninio bendravimo įgūdžius**.

Šie gebėjimai svarbūs ne tik mokyklinėje aplinkoje, bet ir platesniame socialiniame kontekste – santykiuose su bendraamžiais, šeima ar bendruomene. DuBois ir kt. (2011) pabrėžia, kad mentorystės programos, grindžiamos tvirtais tarpasmeniniais ryšiais ir nuosekliu bendravimu, dažniau lemia mokinių **psichikos sveikatos ir socialinės gerovės** pagerėjimą, įskaitant depresijos simptomų ir elgesio problemų mažėjimą.

Be to, konsultavimas padeda **anksti atpažinti psichikos sveikatos sutrikimų požymius** ir laiku suteikti pagalbą – tai itin svarbu, atsižvelgiant į didėjančią jaunimo nerimo ir depresijos atvejų skaičių. Palaikantys konsultavimo santykiai skatina **proaktyvų požiūrį į emocinę sveikatą**, ugdomi mokinių gebėjimai, kurie naudingi visą gyvenimą.

Ilgalaikis poveikis

Galbūt reikšmingiausi mentorystės ir konsultavimo rezultatai yra tie, kurie pasireiškia **ilgalaikėje perspektyvoje**, jau po mokyklos baigimo. Mokiniai, gavę stiprią mentorystės ir konsultavimo paramą, dažniau pasižymi brandžiu **karjeros pasirinkimu ir pasirengimu savarankiškam gyvenimui** – jie aktyviau tyrinėja savo interesus, ieško mokymosi galimybių ir kuria palaikančius ryšius. Mentorai gali padėti atrasti naujas profesines kryptis, patarti dėl studijų ar darbo pasirinkimo ir dalytis praktine patirtimi.

Tiek mentorai, tiek konsultantai padeda ugdyti **gyvenimo įgūdžius** – sprendimų priėmimą, atkaklumą, gebėjimą atstovauti savo nuomonę, kurie yra labai svarbūs siekiant sėkmės gyvenime ir prisitaikyti prie pokyčių. Ilgalaikės pasekmės taip pat apima stipresnius **įveikos mechanizmus** susidūrus su gyvenimo sunkumais, tokiais kaip darbo netekimas, sveikatos problemos ar asmeninės krizės. Mokiniai, išmokę kreiptis pagalbos, reflektuoti savo emocijas ir išlikti atsparūs, yra geriau pasirengę suaugusiojo gyvenimo iššūkiams.

DuBois ir kt. (2011) atlikta metaanalizė parodė, kad jaunimas, dalyvavęs mentorystės programose, dažniau pasižymėjo **teigiamu požiūriu į mokyklą ir darbą** bei **geresniu elgesiu** laikui bėgant. Šie privalumai būna ryškesni ir ilgalaikiai tada, kai mentorsčių santykiai yra **kokybiški, tęstiniai** ir papildomi **struktūrine mentorystės sistema**, įskaitant mentorių mokymus ir priežiūrą.

8.3. Veiksmingų mentorystės programų kūrimas

Veiksmingos mentorystės programos yra itin svarbi priemonė siekiant skatinti mokinių **akademinę sėkmę, asmeninį tobulėjimą ir ilgalaikį atsparumą**. Šių programų efektyvumas priklauso nuo apgalvoto jų **sukūrimo ir įgyvendinimo**. Mentorystė nėra vien atsitiktinis žmonių suporavimas tikintis teigiamų rezultatų – ji reikalauja **struktūruotos sistemos**, aiškių tikslų, nuolatinės pagalbos ir tinkamo mentoriaus bei ugdytinio suderinimo. Šiame skyriuje apžvelgiami pagrindiniai veiksmingos mentorystės elementai ir skirtingi modeliai, taikomi švietimo aplinkoje.

Pagrindiniai mentorystės programų elementai

• Mentorijų ir ugdytinių suderinimas

Vienas svarbiausių sėkmingos mentorystės programos aspektų – tinkamas **mentoriaus ir ugdytinio** suporavimas. Tinkama pora parenkama atsižvelgiant į **bendrus interesus, tikslus, asmenybės bruožus** bei, kai kuriais atvejais, panašią gyvenimo ar kultūrinę patirtį. Tyrimai rodo, kad ugdytiniai labiau pasitiki ir atviriau bendrauja su mentoriais, kuriuos suvokia kaip suprantančius ir artimus.

Pasak Karcher (2008)¹⁰⁶ netinkamai suderintos poros dažnai lemia ankstyvą mentorystės nutrūkimą ar mažesnę poveikį, o tikslingai parinktos poros skatina didesnę įsitraukimą ir pasitenkinimą programa. Veiksmingos programos dažnai taiko **apklausas, interviu ar skaitmeninius derinimo įrankius**, kurie leidžia įvertinti ne tik bendrus interesus ir patirtį, bet ir **bendravimo stilius bei lūkesčius**. Tokiu būdu užtikrinamas sąmoningas suderinamumas, stiprinantis tarpasmeninius ryšius ir kuriantis pagrindą prasmingai mentorystei.

• Nuoseklumas ir įsipareigojimas

Reguliarūs ir struktūruoti susitikimai tarp mentoriaus ir ugdytinio yra būtini siekiant sukurti **pasitikėjimu ir pagarba grįstą santykį**. Retas ar nenuoseklus bendravimas silpnina ryšį, mažina atsakomybę ir mažina mentorystės poveikį. Todėl programose svarbu nustatyti **susitikimų dažnumo ir trukmės gaires** bei skatinti abi puses laikytis nuoseklaus grafiko.

Mentoriai turėtų būti apmokyti, kaip taikyti **aktyvaus klausymosi, empatijos ir ugdymo pagalbos** principus, o ne vien teikti nurodymus ar patarimus. Tuo tarpu ugdytiniai turi suprasti savo vaidmenį – aktyviai dalyvauti procese, rodyti iniciatyvą ir atsakomybę už savo mokymąsi. Nuoseklus bendravimas ilgainiui leidžia kurti abipusį pasitikėjimą, skatinti augimą, pasitikėjimą savimi ir kartu spręsti gyvenimiškus iššūkius.

• Aiškūs tikslai

Veiksminga mentorystės programa nuo pat pradžių turi turėti aiškiai apibrėžtus, **matuojamus tikslus**. Tikslai turi padėti numatyti mentorystės kryptis, suteikti struktūrą ir prasmę. Tikslai gali būti įvairūs – nuo akademinų rezultatų gerinimo, sąmoningumo ugdymo karjeros srityje, socialinių ir emocinių įgūdžių stiprinimo iki emocinės gerovės puoselėjimo.

¹⁰⁶ Karcher, M. J. (2008). The Study of Mentoring in the Learning Environment (SMILE): A Randomized Evaluation of the Effectiveness of School-Based Mentoring. *Prevention Science*, 9(2), 99–113. <https://doi.org/10.1007/s11121-008-0083-z>

Trumpalaikių ir ilgalaikių tikslų nustatymas leidžia **stebėti pažangą**, džiaugtis pasiekimais ir, jei reikia, pakoreguoti mentoriavimo kryptį. Svarbu, kad tikslai būtų **individualizuoti ir lankstūs**, atsižvelgiant į ugdytinio augimą ir besikeičiančius poreikius. Programos, kurios nenumato aiškių tikslų, dažnai susiduria su neapibrėžtais lūkesčiais ir netolygiu poveikiu.

8.4. Mentorstės modeliai

Mentorstė gali būti organizuojama įvairiais būdais, priklausomai nuo **mokinių poreikių, turimų išteklių ir programos tikslų**. Remiantis Karcher (2008)¹⁰⁷ ir kitais tyrimais, veiksmingiausios yra tos mentorstės programos, kurios yra **struktūruotos, kryptingos ir atliepia mokinių raidos poreikius**. Tinkamai įgyvendinta mentorstė ne tik skatina akademinę sėkmę, bet ir ugdo asmeninį augimą, emocinį atsparumą bei mokymosi visą gyvenimą nuostatas. Toliau pateikiami trys plačiai taikomi mentorstės modeliai švietimo kontekste.

• Individuali mentorstė (one-on-one mentoring)

Tai tradicinis modelis, kai **vienas mentorius dirba su vienu ugdytiniu** suteikdamas asmeninį dėmesį ir pritaikytą pagalbą. Šis modelis ypač veiksmingas kuriant **gilius, pasitikėjimu grįstus santykius**, didinant atsakomybę ir teikiant individualizuotą paramą. Jis ypač tinkamas mokiniams, kuriems reikalinga intensyvi pagalba arba kurie susiduria su specifiniais asmeniniais ar akademiniais iššūkiais.

Remiantis Karcher (2008) SMILE tyrimu, **individuali mokyklinė mentorstė** vidurinės mokyklos mokiniams padėjo sustiprinti **bendrumo jausmą** ir **socialinius įgūdžius**, ypač kai santykiai buvo ilgalaikiai. Tačiau šis modelis reikalauja daug išteklių ir **gali būti sunkiai pritaikomas didelėse grupėse**, jei trūksta mentorių.

• Bendraamžių mentorstė (peer mentoring)

Bendraamžių mentorstės modelyje mokiniai **padeda vieni kitiems** – dažniausiai vyresni ar labiau patyrę mokiniai teikia paramą jaunesniems ar mažiau patyrusiems. Toks modelis skatina **bendradarbiavimą, įgalinimą ir tarpusavio pagarbą**. Kadangi bendraamžiai dažnai dalijasi panašiomis patirtimis ar kultūriniu kontekstu, šie santykiai gali būti labiau prieinami ir mažiau formalūs.

Bendraamžių mentorstė ypač veiksminga **pereinamuosiuose etapuose** – pradėjus mokytis naujoje mokykloje ar universitete. Ji padeda ugdyti **lyderystės įgūdžius** mentoriams ir **priklausymo jausmą** ugdytiniams. Vis dėlto šios programos taip pat turi būti **struktūruotos ir prižiūrimos**, siekiant užtikrinti atsakingą bei konstruktyvų bendraamžių vaidmenį.

• Grupinė mentorstė (group mentoring)

Grupinėje mentorstėje **vienas ar keli mentoriai dirba su kelių ugdytinių grupe**. Toks modelis padeda kurti bendruomeniškumą, dalintis patirtimis ir yra lengviau įgyvendinamas, kai mentorių išteklių riboti. Grupinės sesijos dažnai orientuotos į **teminius pokalbius, bendrus projektus ar dirbtuves**, skatinančias įgūdžių ugdymą ir socialinę sąveiką.

¹⁰⁷ Ten pat

Nors grupinė mentorystė nesuteikia tokio individualaus dėmesio kaip individuali mentorystė, ji **kuria bendruomenės mokymosi aplinką**, kurioje mokiniai mokosi vieni iš kitų klausimų, sunkumų ir sėkmių. Šis modelis ypač naudingas **lygių galimybių ir įtraukties skatinimui**, nes mažina stigmatizaciją, teikdamas pagalbą normalizuotame grupės kontekste.

8.5. Konsultavimo paramos sistemos švietimo aplinkoje

Šiuolaikinėje švietimo sistemoje konsultavimas išsivystė į **daugiamatę paramos struktūrą**, kuri atliepia mokinių **akademinius, emocinius ir socialinius poreikius**. Atsižvelgiant į vis didėjančią mokinių įvairovę ir patirčių sudėtingumą, mokyklų konsultantai turi taikyti **lanksčius ir jautrius** modelius, kurie užtikrina **individualizuotą ir kompetentingą pagalbą**.

Kaip pabrėžia **Ratts ir kt. (2016)**¹⁰⁸, **multikultūrinės ir socialinio teisingumo kompetencijos** yra esminės šiuolaikinio konsultavimo profesijoje. Todėl švietimo institucijos turi investuoti į tokias konsultavimo sistemas, kurios būtų **lanksčios, į mokinį orientuotos ir jautrios jo gyvenimo patirčiai**.

Konsultavimo tipai mokyklose

Veiksmingas konsultavimas švietimo aplinkoje nėra vienodas visiems – mokiniai susiduria su skirtingais poreikiais, todėl reikalingi įvairūs požiūriai ir tikslinės intervencijos. Toliau apžvelgiami trys dažniausia taikomi mokyklinio konsultavimo tipai.

• Profesinis konsultavimas

Profesinis konsultavimas atlieka svarbų vaidmenį padedant mokiniams siekti jų mokymosi ir karjeros tikslų. Jis apima pagalbą tobulinant mokymosi įgūdžius, ruošiantis egzaminams, renkantis mokymosi kryptis ir planuojant profesijos pasirinkimą. Konsultantai vertina mokinio stiprybes ir sunkumus, padeda nustatyti realius tikslus, moko laiko planavimo ir problemų sprendimo įgūdžių. Ypač svarbus šis konsultavimas pereinamuosiuose etapuose – pavyzdžiui, pradedant mokytis vidurinėje mokykloje ar ruošiantis studijoms.

• Socialinis-emocinis konsultavimas

Šio tipo konsultavimas orientuotas į mokinių psichinę sveikatą ir emocinį raštingumą. Jis padeda ugdyti savivertę, emocijų valdymo, streso įveikos ir tarpasmeninio bendravimo įgūdžius. Socialinis-emocinis konsultavimas svarbus atsparumo, empatijos ir atsakingo sprendimų priėmimo stiprinimui. Individualių ar grupinių susitikimų metu konsultantai padeda spręsti problemas, susijusias su bendraamžių konfliktais, nerimu, žema saviverte ar patyčiomis. Tyrimai rodo, kad emocinio ugdymo integracija gerina akademinius rezultatus ir mažina elgesio problemas, todėl tokios programos yra itin vertingos.

• Traumai jautrus konsultavimas

¹⁰⁸ Ratts, M. J., Singh, A. A., Nassar-McMillan, S., Butler, S. K., & McCullough, J. R. (2016). Multicultural and Social Justice Counseling Competencies: Guidelines for the Counseling Profession. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 44(1), 28–48. <https://doi.org/10.1002/jmcd.12035>

Traumai jautrus konsultavimas pripažįsta, kad neigiamos vaikystės patirtys – tokios kaip smurtas, nepriežiūra ar šeimos disfunkcija – gali stipriai paveikti mokymąsi ir elgesį. Šis metodas remiasi saugumo, pasitikėjimo ir įgalinimo principais. Konsultantai, išmanantys traumų poveikį, siekia suprasti mokinių reakcijas, vengti pakartotinio traumos sukėlimo ir kurti stabilumo bei kontrolės jausmą. Tikslas – padėti mokiniams atgauti pasitikėjimą savimi, jaustis saugiai ir stiprinti emocinį atsparumą. Kadangi daugelis mokinių į mokyklą ateina su „nematomomis“ traumomis, toks konsultavimas tampa vis svarbesnis švietimo sistemoje.

• **Kultūriškai jautrus konsultavimas**

Įvairialypėje mokyklos aplinkoje konsultantai turi gebėti dirbti su mokiniais, turinčiais skirtingą kultūrinį, etninį, kalbinį ir socialinį-ekonominį pagrindą. Kultūriškai jautrus konsultavimas reiškia, kad konsultantas supranta mokinį jo kultūriniame kontekste ir gerbia bei įtraukia jo tapatybę į konsultavimo procesą.

Vienas pagrindinių šio požiūrio principų – pagarba mokinių patirtims ir supratimas, kaip sisteminiai veiksniai (rasizmas, skurdas, migracijos iššūkiai) veikia jų psichinę sveikatą ir akademinį pasiekimą. Konsultantai turi reflektuoti savo pačių šališkumą ir nuolat tobulinti kultūrinę kompetenciją. Ratts ir kt. (2016)¹⁰⁹ pabrėžia, kad socialinis teisingumas yra veiksmingo konsultavimo esmė, todėl specialistai turi ginti visų mokinių teises ir užtikrinti sąžiningą elgesį tiek mokykloje, tiek už jos ribų.

Kultūriškai kompetentingi konsultantai į savo praktiką įtraukia mokinių kultūrinius įsitikinimus, tradicijas ir bendravimo ypatumus. Tai gali reikšti kultūriškai artimų pavyzdžių ar metaforų naudojimą, bendruomenėje svarbių vertybių įtraukimą ar konsultavimo metodų pritaikymą prie tam tikros kultūros socialinių normų. Pavyzdžiui, dirbant su mokiniais iš kultūrų, kuriose itin vertinamas bendruomeniškumas ir tarpusavio ryšiai, naudinga labiau įtraukti šeimą į konsultavimo procesą, pabrėžti santykių darną, bendradarbiavimą ir grupinę atsakomybę. Kai mokiniai mato, kad jų kultūrinė tapatybė yra gerbiama ir pripažįstama, jie jaučiasi saugesni, labiau pasitiki konsultantu ir aktyviau dalyvauja pagalbos procese.

Bendradarbiavimo pagrindu grindžiamas konsultavimas

Konsultantai mokyklose yra veiksmingiausi, kai dirba kaip **didesnio paramos tinklo dalis**, įtraukianti šeimas, mokytojus ir bendruomenės organizacijas. Tokiu būdu konsultavimas peržengia individualų santykių ir prisideda prie sisteminio pokyčio.

• **Partnerystė su šeimomis, mokytojais ir bendruomene**

Efektyvi konsultavimo sistema reikalauja aktyvaus visų suinteresuotų šalių bendradarbiavimo. Konsultantai turi reguliariai bendrauti su mokytojais, stebėti mokinių akademinį bei elgesio pokyčius ir kartu kurti bendras intervencijų strategijas. Įtraukti šeimas – ypač iš socialiai pažeidžiamų

¹⁰⁹ Ratts, M. J., Singh, A. A., Nassar-McMillan, S., Butler, S. K., & McCullough, J. R. (2016). Multicultural and Social Justice Counseling Competencies: Guidelines for the Counseling Profession. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 44(1), 28–48. <https://doi.org/10.1002/jmcd.12035>

ar mažumų grupių – svarbu per tikslingą, kultūriškai jautrią komunikaciją. Bendradarbiavimas su bendruomenės psichinės sveikatos specialistais, jaunimo programomis ir sveikatos priežiūros paslaugomis užtikrina visapusišką ir nuoseklią mokinio gerovę.

- **Holistiniai paramos planai**

Kiekvienas mokinys atsineša unikalių stiprybių ir sunkumų rinkinį, todėl konsultantai turi kurti individualizuotus paramos planus, apimančius akademinius, socialinius-emocinius ir kultūrinius aspektus. Tokie planai gali apimti reguliarias konsultacijas, bendradarbiavimą su mokytojais, dalyvavimą bendraamžių paramos grupėse ar nukreipimą į išorines paslaugas. Holistinis planavimas užtikrina, kad intervencijos būtų tvarios, tinkamos ir realiai naudingos mokinio gerovei.

8.6. Praktinės veiksmingo mentorystės ir konsultavimo strategijos

Veiksminga mentorystė ir konsultavimas neapsiriboja vien gerais ketinimais – tam reikalingos struktūruotos, įrodymais grįstos strategijos, kurios stiprina pasitikėjimą, įgalinimą ir įsitraukimą. Mokyklose, kur mokiniai susiduria su įvairiais akademiais, socialiniais ir emociniais sunkumais, mentorystės ir konsultavimo sistemos turi būti įtraukios, lanksčios ir pritaikomos individualiems poreikiams. Šiame skyriuje pristatomos praktinės strategijos, grindžiamos trimis pagrindiniais principais: saugių erdvių kūrimu, mokinių balso stiprinimu ir technologijų integracija. Kiekviena strategija remiasi šiuolaikiniais tyrimais, kurie padeda kurti į mokinį orientuotas paramos sistemas. Kaip pabrėžia McQuillin ir Lyons (2016), net trumpalaikės, tačiau struktūruotos, tikslingos ir empatiškos intervencijos gali reikšmingai pagerinti mokinių savijautą ir pasiekimus, todėl investuoti į praktiškas, įtraukias ir lanksčias pritaikomas mentorystės bei konsultavimo strategijas yra ne tik moralinė atsakomybė, bet ir mokliškai pagrįstas būdas padėti mokiniams siekti sėkmės.

Saugios erdvės kūrimas

Pagrindinis veiksmingos mentorystės ar konsultavimo santykių elementas yra saugios ir pasitikėjimu grįstos aplinkos sukūrimas. Be psichologinio saugumo mokiniai vargu ar atvirai dalinsis, aktyviai įsitrauks ar iš tiesų pasinaudos teikiama pagalba.

- **Konfidencialumas ir nevertinantis palaikymas**

Pasitikėjimas prasideda nuo aiškių ribų ir konfidencialumo. Mokiniai turi būti tikri, kad jų pasidalinta informacija bus traktuojama pagarbiai ir atsakingai, laikantis visų vaikų apsaugos nuostatų. Ypač svarbu tai pabrėžti iš anksto – ypač tiems mokiniams, kurių pasitikėjimas buvo išduotas. Mentorai ir konsultantai turi aiškiai komunikuoti savo vaidmenį, atsakomybę ir konfidencialumo ribas. Nevertinantis, palaikantis požiūris yra lygiai taip pat būtinas. Mokiniai kur kas labiau linkę atsiskleisti, kai jaučiasi priimti be kritikos ar kaltinimų. Tokia atmosfera leidžia kalbėti apie asmeninius sunkumus, mokymosi problemas ar emocinius iššūkius.

- **Priklausymo jausmo stiprinimas**

Saugi erdvė yra ne tik neutrali, bet ir emociškai palaikanti aplinka, kurioje mokiniai jaučiasi matomi, girdimi ir vertinami. Mentorai bei konsultantai turi aktyviai klausytis, rodyti empatiją ir

patvirtinti mokinių jausmus bei patirtis. Tyrimai (McQuillin ir Lyons, 2016)¹¹⁰ rodo, kad mokiniai, dalyvaujantys mokykloje veikiančiose mentorystės programose, jaučiasi labiau susiję su mokykla ir motyvuoti, kai gauna nuoseklų, empatišką palaikymą. Psichologiniam saugumui svarbios ir fizinės bei virtualios aplinkos – jos turi būti įtraukios, pagarbioms vertybėms, pritaikytos skirtingiems komunikacijos stiliams ir poreikiams.

Mokinių balso skatinimas

Įgalinti mokinius aktyviai dalyvauti savo asmeniniame augime yra esminis veiksmingos mentorystės ir konsultavimo principas. Tai reiškia vertinti jų nuomonę, pripažinti jų savarankiškumą ir kurti sprendimus kartu. Vietoj iš anksto nustatytų ar „primestų“ tikslų, veiksmingi mentoriai ir konsultantai įtraukia mokinius į bendrą tikslų kūrimo procesą. Tokiu būdu mokiniai jaučiasi labiau atsakingi ir motyvuoti siekti to, kas jiems iš tiesų svarbu. Reguliarūs susitikimai, skirti aptarti pažangą ar koreguoti tikslus, stiprina mokinių savarankiškumą ir atsakomybę.

Norint geriau suprasti visos mokyklos mokinių poreikius, galima taikyti apklausas, fokus grupes ar grįžtamojo ryšio sesijas. Šie metodai padeda išsiaiškinti, kaip mokiniai vertina teikiamas mentorystės ar konsultavimo paslaugas, ir ką, jų manymu, reikėtų tobulinti. Įtraukdamos mokinių nuomonę į programų kūrimą ir įgyvendinimą, mokyklos ne tik gerina paslaugų kokybę, bet ir siunčia aiškią žinutę – mokinių balsas yra svarbus ir daro įtaką sprendimams. Toks įtraukimas didina pasitikėjimą ir įsitraukimą.

Technologijų integravimas

Technologijos atveria naujų galimybių plėsti mentorystės ir konsultavimo prieinamumą, ypač mažiau išteklių turinčiose ar nutolusiose vietovėse. Tinkamai naudojamos skaitmeninės priemonės gali pagerinti komunikaciją, lankstumą ir pažangos stebėseną.

• Nuotolinė mentorystė

Skaitmeninės platformos, tokios kaip *Zoom*, *Microsoft Teams* ar specialūs mokyklų portalai, leidžia teikti mentorystę ir konsultavimą nuotoliniu būdu. Tai ypač naudinga mokiniams, kurie dėl transporto, laiko ar socialinių barjerų negali dalyvauti gyvai. McQuillin ir Lyons (2016)¹¹¹ pastebi, kad net trumpi tiek gyvi, tiek nuotoliniai, bet nuosekliai vykdomi struktūruoti susitikimai gali žymiai pagerinti mokinių įsitraukimą ir pasitikėjimą savimi.

• Skaitmeninės programėlės ir įrankiai įsitraukimui skatinti

Technologijos taip pat padeda palaikyti nuolatinį ryšį ir stebėti pažangą. Tokios programėlės kaip *Moodpath*, *MindShift* ar specialiai mokykloms sukurti įrankiai leidžia mokiniams sekti savo nuotaiką, kelti tikslus, formuoti įpročius ir reflektuoti pažangą. Pranešimų platformos suteikia galimybę gauti greitą grįžtamąjį ryšį ar susisiekti, kai reikia papildomos pagalbos. Skaitmeniniai

¹¹⁰ McQuillin, S. D., & Lyons, M. D. (2016). Brief Instrumental School-Based Mentoring for Middle School Students: Theory and Impact. *Advances in School Mental Health Promotion*, 9(2), 73–89. <https://doi.org/10.1080/1754730X.2016.1148620>

¹¹¹ Ten pat

dienynai, žaidybinio mokymosi įrankiai ar akademinų rodiklių stebėjimo sistemos gali padaryti asmeninį tobulėjimą interaktyvesnį ir apčiuopiamą.

8.7. Pavyzdžiai iš įvairių Europos mokyklų mentorystės ir konsultavimo programų

Visoje Europoje mentorystės ir konsultavimo veiklos įgyvendinamos įvairiomis formomis – nuo bendraamžių mentorystės programų Suomijoje ir Estijoje iki profesionalaus konsultavimo sistemų Prancūzijoje ir Vokietijoje bei įtraukiojo modelio Latvijoje ir Nyderlanduose. Visas šias iniciatyvas vienija augantis suvokimas, kad visapusiškas vaiko palaikymas – emocinis, socialinis ir akademinis – yra būtina ilgalaikės sėkmės prielaida. Šie pavyzdžiai gali įkvėpti kurti ir plėtoti lanksčias, veiksmingas mokinių pagalbos sistemas kitose mokyklose.

Suomija – „KiVa Koulu“ (KiVa mokykla) programa

Pagrindinis „KiVa“ programos tikslas – kova su patyčiomis ir emocinės gerovės stiprinimas. Tai nacionaliniu mastu įgyvendinama programa, sukurta Turku universitete, kurios centre – bendraamžių mentorystė ir emocinio atsparumo ugdymas. Nors tai nėra tradicinė individualios mentorystės programa, „KiVa“ apmoko vyresnius mokinius tapti jaunesniųjų mentorais ir aktyviai įsikišti pastebėjus patyčias. Mokyklų psichologai ir socialiniai pedagogai prisideda prie programos teikdami emocinę paramą patyčias patiriantiems mokiniams bei rengdami mokymus darbuotojams apie konfliktų sprendimą. „KiVa“ programa ženkliai sumažino patyčių atvejų skaičių Suomijos mokyklose ir sustiprino mokinių saugumo bei priklausymo bendruomenei jausmą^{112 113}.

Vokietija – „Berufseinstiegsbegleitung“ (Karjeros pradžios palaikymo programa)

Programos tikslas: karjeros mentorystė socialiai pažeidžiamiems jaunuoliams. Vokietijoje „Berufseinstiegsbegleitung“ programa teikia pagalbą mokiniams, kuriems kyla rizika nebaigti mokyklos, paskirdama jiems karjeros pradžios mentorių (*Berufseinstiegsbegleiter*). Šie mentoriai padeda mokiniams planuoti karjeros kelią, rasti praktiką, rengti darbo paraiškas bei ugdyti socialinius įgūdžius. Jie glaudžiai bendradarbiauja su mokyklomis ir profesinio rengimo centrais, siekdami užtikrinti nuoseklų ir tikslingą perėjimą iš mokyklos į profesinį mokymą ar darbo rinką. Ši programa reikšmingai prisidėjo prie didesnio mokyklos baigimo rodiklių augimo ir sklandesnio perėjimo į profesinį ugdymą, ypač tarp mokinių, susiduriančių su socialiniais ar ekonominiais sunkumais^{114 115}.

Jungtinė Karalystė – „Learning Mentors“ (Mokinių palaikymo sistema)

¹¹² Kärnä, A., Voeten, M., Little, T. D., Poskiparta, E., Kaljonen, A., & Salmivalli, C. (2011). A large-scale evaluation of the KiVa antibullying program: Grades 4–6. *Child Development*, 82(1), 311–330. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01557.x>

¹¹³ KiVa Program. University of Turku. <https://www.kivaprogram.net>

¹¹⁴ Bundesagentur für Arbeit (Federal Employment Agency). *Berufseinstiegsbegleitung*. <https://www.arbeitsagentur.de/bildung/berufseinstiegsbegleitung>

¹¹⁵ Beicht, U., & Walden, G. (2015). *Übergänge in berufliche Ausbildung: Einfluss der Berufsorientierung*. BIBB Report, 3/15.

Tikslas: akademinė ir emocinė parama. Daugelis Jungtinės Karalystės vidurinių mokyklų samdo mokymosi mentorius, kurie dirba tiek individualiai, tiek mažose grupėse, padėdami mokiniams spręsti akademinis sunkumus, elgesio problemas ir socialinius iššūkius. Šie mentoriai dažnai yra didesnės palaikymo komandos dalis, kurioje taip pat dirba mokyklos konsultantai ir vaikų apsaugos specialistai. Pavyzdžiui, mokyklų mentoriai kas savaitę susitinka su mokiniais, kad nustatytų mokymosi tikslus, stiprintų savivertę ir gerintų lankomumą. Mokymosi mentorių veikla padėjo sumažinti mokinių pašalinimus iš pamokų ir pagerino įsitraukimą, ypač tarp mokinių, turinčių elgesio sunkumų ar psichinės sveikatos problemų^{116 117}.

Nyderlandai – Mokinių palaikymo komandos vidurinėse mokyklose

Tikslas: daugiadisciplininis konsultavimas. Nyderlandų mokyklose veikia mokinių palaikymo komandos, kurias sudaro mokytojai, mentoriai, mokyklos psichologai, socialiniai darbuotojai ir išoriniai sveikatos specialistai. Kiekvienam mokiniui priskiriamas mentorius-mokytojas, kuris yra pirmasis kontaktas dėl akademinų ar emocinių problemų. Sudėtingesniais atvejais komanda kartu rengia paramos planą. Ši sistema užtikrina ankstyvą problemų aptikimą ir koordinuotą intervenciją, ypač mokiniams su specialiaisiais ugdymo poreikiais arba traumine patirtimi^{118 119}.

Estija – „Tugiõpilaste Programm“ (Bendraamžių pagalbos programa)

Tikslas: bendraamžių mentorystė ir emocinė parama. Estijoje įgyvendinamos bendraamžių pagalbos programos, kuriose apmokyti mokiniai tampa „tugiõpilased“ (pagalbos mokiniais) jaunesniems arba sunkumų patiriantiems bendraamžiams. Šie mentoriai yra apmokomi mokyklos konsultantų ir padeda integruotis į mokyklą, teikia emocinę paramą bei padeda orientuotis mokyklos gyvenime. Programa kuria pozityvią mokyklos aplinką, mažina izoliacijos jausmą naujiems ar rizikos grupės mokiniams ir ugdo lyderystės bei empatijos įgūdžius bendraamžių mentoriams¹²⁰.

Prancūzija – „Conseiller Principal d'Éducation“ (CPE) ir mokyklos psichologai

Prancūzijos vidurinėse mokyklose mokiniai gauna pagalbą, kuri apima akademinę paramą ir psichosocialinę pagalbą. CPE (Pagrindiniai švietimo konsultantai) glaudžiai bendradarbiauja su mokiniais sprendžiant mokymosi organizavimo klausimus, lankomumo ir elgesio problemas, padeda planuoti mokymosi procesą ir įveikti kasdienes sunkumus.

¹¹⁶ Department for Education and Skills (DfES), UK. (2005). Learning Mentors: Policy and Practice. <https://dera.ioe.ac.uk/id/eprint/5401>

¹¹⁷ Smith, E. (2009). Learning mentors and the 'welfare agenda' in schools. *British Journal of Guidance & Counselling*, 37(2), 107–120. <https://doi.org/10.1080/03069880902728544>

¹¹⁸ Dutch Ministry of Education, Culture and Science. (2013). Approach to Appropriate Education (Passend Onderwijs). <https://www.rijksoverheid.nl>

¹¹⁹ Smeets, E. (2007). Inclusion and special education in the Netherlands. *European Journal of Special Needs Education*, 22(4), 401–413. <https://doi.org/10.1080/08856250701650006>

¹²⁰ Estonian Ministry of Education and Research. Support Systems in Schools. <https://www.hm.ee/en>

¹²⁰ Kõiv, K. (2004). Peer support in Estonian schools. *International Journal of Mental Health Promotion*, 6(4), 5–10. <https://doi.org/10.1080/14623730.2004.9721939>

Akademinis planavimas, kurį vykdo CPE, yra procesas, kurio metu mokiniai kartu su specialistais nusistato mokymosi tikslus, parenka tinkamus mokymosi dalykus ar kursus, planuoja laiką ir mokymosi strategijas bei stebi savo pažangą. Ši veikla padeda mokiniams efektyviau mokytis, ugdyti savarankiškumą, spręsti akademinis iššūkius ir pasiruošti tolimesnėms studijoms ar karjerai. Globojamiems vaikams toks struktūruotas planavimas suteikia aiškia, palaikančią mokymosi aplinką, skatina pasitikėjimą savimi ir mokymosi motyvaciją.

Kartu su CPE, mokyklos psichologai (*psychologues de l'Éducation nationale*) teikia emocinę ir psichinės sveikatos paramą, padedančią mokiniams įveikti asmeninius ar emocinius iššūkius. Toks dvigubas paramos modelis užtikrina vienu metu akademinę ir psichologinę pagalbą, skatina visapusišką mokinių raidą, gerovę ir įsitraukimą mokykloje¹²¹.

Latvija – palaikymo personalo komandos pagal įtraukiojo ugdymo modelį

Latvijos mokyklose vis dažniau veikia komandos, kurios organizuojamos pagal įtraukaus ugdymo principus ir skirtos užtikrinti, kad visi mokiniai, įskaitant tuos, kurie patyrė traumas arba turi didesnių pagalbos poreikių, gautų tinkamą paramą. Šiose komandose dažniausiai dirba socialiniai pedagogai, mokyklos psichologai, specialiųjų ugdymosi poreikių mokytojai ir kiti specialistai.

Palaikymo komandos pagrindinės funkcijos yra:

- mokinių poreikių vertinimas – nustatomi akademiniai, socialiniai ir emociniai sunkumai, su kuriais susiduria mokiniai;
- individualių ugdymo ir paramos planų rengimas – kartu su klasės mokytoju ir šeima sudaromas planas, pritaikytas konkrečiau mokinio poreikiams;
- tęstinė pagalba – teikiamos individualios konsultacijos, pritaikomi specialūs mokymo metodai, bendradarbiaujama su išorės institucijomis (pvz., socialinės pagalbos, sveikatos priežiūros organizacijomis).

Kai mokiniai patiria didesnę pažeidžiamumą – pvz., smurtą, skurdą ar atskyrimą nuo šeimos ir perkėlimą į globėjų šeimą – tokios komandos leidžia anksti identifikuoti problemas, suteikti greitą ir individualizuotą pagalbą bei užtikrinti, kad vaikas gautų visapusišką paramą¹²².

Apibendrinimas

Mentorystė ir konsultavimas švietime atlieka ne tik pagalbos, bet ir prevencinį, ugdomąjį vaidmenį – jie stiprina mokinių akademinę sėkmę, emocinę gerovę, socialinius įgūdžius bei ilgalaikį asmeninį augimą. Veiksmingos mentorystės programos remiasi tinkamu mentorių ir ugdytinių

¹²¹ Ministère de l'Éducation nationale, France. (2022). Les personnels d'éducation. <https://www.education.gouv.fr>

¹²¹ Jellab, A. (2007). Le conseiller principal d'éducation, acteur de la démocratisation scolaire. *Revue française de pédagogie*, 158, 79–88. <https://doi.org/10.3406/rfp.2007.3722>

¹²² Latvian Ministry of Education and Science. (2021). Inclusive Education Development Guidelines. <https://www.izm.gov.lv>

¹²² Tūbele, S., & Vēja, I. (2019). The development of inclusive education in Latvia. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 21(1), 105–117. <https://doi.org/10.2478/jtes-2019-0008>

suderinimu, nuoseklumu, aiškiais tikslais ir struktūruotomis veiklomis, o konsultavimo sistemos užtikrina holistinę paramą, apimančią akademinis, socialinius, emocinius ir kultūrinius aspektus. Praktinės strategijos – saugių erdvių kūrimas, mokinių balso stiprinimas ir technologijų integravimas – padeda programoms būti lanksčioms, įtraukiančioms ir prieinamoms. Europos šalių pavyzdžiai rodo, kad mentorystė ir konsultavimas, nepriklausomai nuo programos formato, skatina mokinių pasitikėjimą savimi, atsparumą sunkumams, akademinę motyvaciją ir sėkmingą perėjimą į suaugusiųjų gyvenimą. Tokiu būdu šios praktikos tampa kertiniu elementu kuriant įtraukias, palaikančias ir ilgalaikę vertę kuriančias švietimo aplinkas.

IX. EMPATIJOS IR SĄMONINGUMO SKATINIMAS TARP BENDRAMOKSLIŲ

Anna Vintere

Izglītības inovāciju pārneses centrs / Education Innovations Transfer centre

Šiuolaikinē švietimo sistemoje vis daugiau dėmesio skiriama ne tik akademiniam pasiekimams, bet ir mokinių socialinei bei emocinei raidai. Mokykla tampa ne vien žinių perteikimo vieta, bet ir erdve, kurioje ugdomi žmogiškieji ryšiai, bendruomeniškumas ir atjauta. Empatijos ir sąmoningumo skatinimas tarp bendramokslių – tai esminis žingsnis siekiant kurti saugią, įtraukią ir palaikančią mokymosi aplinką, kurioje kiekvienas mokinys jaučiasi vertinamas ir priimtas.

Empatija, kaip gebėjimas suprasti ir išgyventi kito žmogaus jausmus, bei sąmoningumas, kaip gebėjimas atpažinti socialinius ir emocinius kontekstus, tampa kertiniais gebėjimais, formuojančiais ne tik asmenines, bet ir bendruomenines vertybes. Šie įgūdžiai padeda mokiniams kurti pozityvius tarpusavio santykius, konstruktyviai spręsti konfliktus ir ugdyti pagarbą įvairovei.

Ši tema ypač aktuali šiuolaikinėje, kultūriškai įvairioje ir sparčiai kintančioje visuomenėje, kurioje empatijos ir sąmoningumo stoka gali lemti atskirtį, patyčias ar socialinį nesaugumą. Todėl švietimo įstaigoms tenka atsakomybė ne tik perduoti žinias, bet ir sistemingai ugdyti emocinį raštingumą.

Empatijos ir sąmoningumo ugdymas mokyklose – tai investicija į darnesnę ateities visuomenę, kurioje žmonės geba priimti kitus, bendradarbiauti ir atsakingai spręsti iškilusius iššūkius. Skatinant šiuos gebėjimus tarp bendramokslių, stiprinamas ne tik emocinis saugumas ir tarpusavio pasitikėjimas, bet ir gerinami mokymosi rezultatai bei mokinių psichologinė gerovė.

Todėl pedagogų uždavinys – kurti ugdymo procesą, kuriame empatija ir sąmoningumas taptų neatsiejama kasdienės mokyklos kultūros dalimi. Per sąmoningą elgesio modeliavimą, įtraukią komunikaciją, bendradarbiavimu grįstas veiklas bei modernių technologijų taikymą galima padėti mokiniams augti kaip atjaučiantiems, sąmoningiems ir socialiai atsakingiems asmenims. Tokiu būdu mokykla tampa ne tik žinių, bet ir žmogiškumo ugdymo erdve.

Raktažodžiai: empatija; emocinis sąmoningumas; socialinis-emocinis ugdymas (SEU); įtrauktis; įvairovė; lygybė švietime; emocinis intelektas; traumuojančius išgyvenimus išmanantis ugdymas; saugi mokyklos aplinka; vaidmenų žaidimai; pasakojimai; mokymasis per literatūrą; SEU programėlės ir platformos.

9.1. Empatijos ir sąmoningumo svarba mokyklose

Empatija dažniausiai apibrėžiama kaip gebėjimas suprasti ir dalintis kito žmogaus jausmais (Decety & Jackson, 2006). Ji apima tiek kognityvinius, tiek afektinius komponentus, leidžiančius asmeniui ne tik atpažinti kito emocinę būseną, bet ir emociu lygmeniu su ja susiderinti. Sąmoningumas švietimo kontekste reiškia įvairių požiūrių, patirčių ir socialinių realiųjų – įskaitant kultūrinius, emocinius ir situacinius skirtumus tarp mokinių – pripažinimą ir vertinimą (Gay, 2018).

Empatija glaudžiai susijusi su prosocialiu elgesiu, tokiu kaip bendradarbiavimas, pagalba kitiems ir konfliktų sprendimas – visa tai yra būtina kuriant teigiamą mokyklos klimatą. Eisenberg ir Miller (1987) nustatė, kad aukštesnis empatijos lygis nuosekliai siejamas su didesne tikimybe įsitraukti į prosocialius veiksmus, todėl pabrėžiama empatija grįstų ugdymo programų svarba.

Aktualumas švietimui

Empatijos ir sąmoningumo integravimas į mokyklinę aplinką vis plačiau pripažįstamas kaip esminis veiksnys, padedantis ugdyti teigiamus tarpasmeninius santykius ir kurti saugias, įtraukes mokymosi erdves. Tyrimai rodo, kad į empatiją orientuotos intervencijos reikšmingai sumažina patyčias ir bendramokslių konfliktus, skatindamos tarpusavio pagarbą ir supratimą (Jolliffe & Farrington, 2006)¹²³. Kai mokiniai mokosi pažvelgti į situacijas iš kito žmogaus perspektyvos, jie rečiau elgiasi žalingai ir dažniau palaiko sunkumų patiriančius bendraamžius.

Be to, empatija ir sąmoningumas prisideda prie socialinės darnos ir bendradarbiavimo mokymosi procese. Klasės veiklos, kurios pabrėžia grupinį darbą, emocinį raštingumą ir gebėjimą priimti skirtingus požiūrius, skatina mokinius efektyviau bendradarbiauti ir konstruktyviai spręsti nesutarimus (Schonert-Reichl ir kt., 2015). Šie gebėjimai yra būtini ruošiant jaunos žmonės aktyviam dalyvavimui demokratinėje ir daugiakultūrinėje visuomenėje.

Svarbu pažymėti, kad empatijos ir sąmoningumo ugdymas taip pat skatina įtraukią nuostatą bendraamžių iš įvairių aplinkų atžvilgiu, pavyzdžiui, globos sistemoje augančių vaikų ar marginalizuotų bendruomenių narių atžvilgiu. Kai pedagogai sąmoningai taiko praktikas, akcentuojančias lygybę ir socialinį teisingumą, mokiniai išmoksta vertinti įvairovę ir rodyti atjautą tiems, kurių gyvenimo aplinkybės gali skirtis nuo jų pačių (Banks, 2016)¹²⁴. Dėl to mokyklos tampa ne tik akademinio mokymosi vietomis, bet ir aplinkomis, kuriose puoselėjamos emocinės bei socialinės kompetencijos.

Empatijos ir sąmoningumo svarba globos sistemoje augantiems vaikams

Empatija ir sąmoningumas yra ypač svarbūs remiant globos sistemoje augančius vaikus švietimo aplinkoje, nes jie dažnai susiduria su unikaliomis emocijomis, psichologinėmis ir

¹²³ Jolliffe, D., & Farrington, D. P. (2006). Examining the relationship between low empathy and bullying. *Aggressive Behavior*, 32(6), 540–550. <https://doi.org/10.1002/ab.20154>

¹²⁴ Banks, J. A. (2016). *Cultural diversity and education: Foundations, curriculum, and teaching* (6th ed.). Routledge.

socialinėmis problemomis. Globojami vaikai gali patirti traumą, nestabilumą ir nuolatinės emocinės paramos stoką, o tai gali paveikti jų akademinius pasiekimus, elgesį bei santykius su bendraamžiais ir mokytojais (Pecora et al., 2006)¹²⁵:

- **Saugios ir palaikančios aplinkos kūrimas:** Mokytojų ir bendraamžių empatija gali padėti globos vaikams jaustis matomiems, išgirstiems ir vertinamiems. Palaikanti emocinė aplinka stiprina priklausymo jausmą, kuris yra itin svarbus jų savivertei ir atsparumui (Berridge, 2007)¹²⁶. Kai mokytojai supranta ir jautriai reaguoja į globos vaikų emocinius poreikius, šie mokiniai labiau įsitraukia į mokymąsi ir lengviau kuria pasitikėjimu grįstus santykius su suaugusiais;

- **Stigmatizacijos ir izoliacijos mažinimas:** Sąmoningumas padeda užkirsti kelią stereotipams ir klaidingiems įsitikinimams apie globos sistemos vaikus. Be sąmoningumo tokie mokiniai gali patirti stigmą ar atskirtį, kylančią iš nežinojimo ar nesąmoningo šališkumo (Scherr, 2007)¹²⁷. Mokytojai ir bendraamžiai, suprantantys įvairias globos vaikų patirtis, linkę formuoti įtraukesnes nuostatas ir taikyti praktikas, mažinančias patyčių bei marginalizacijos riziką;

- **Emocijų reguliavimo ir socialinių įgūdžių ugdymas:** Į empatiją orientuotas ugdymas padeda plėtoti emocinį intelektą ir socialinius-emocinius gebėjimus, kurių globos sistemos vaikai dažnai stokoja dėl sutrikusių prierašumo ryšių (Oswald et al., 2010)¹²⁸. Mokymasis empatiškoje aplinkoje skatina juos modeliuoti pozityvų elgesį, reguliuoti emocijas ir kurti konstruktyvius santykius su bendraamžiais;

- **Akademinio įsitraukimo ir stabilumo stiprinimas:** Empatija ir sąmoningumas taip pat siejasi su akademiniais pasiekimais. Globojami vaikai dažnai susiduria su dėmesio koncentracijos, lankomumo ar pasiekimų sunkumais dėl emocinių sunkumų ar dažnų gyvenamosios vietos pokyčių (Trout et al., 2008)¹²⁹. Mokytojai, kurie rodo supratimą ir lankstumą, gali padėti įveikti šiuos barjerus bei skatinti mokymosi tęstinumą ir sėkmę.

9.2. Empatijos ir sąmoningumo tarp bendraamžių nauda

Empatijos ir sąmoningumo ugdymas tarp mokinių lemia daugybę teigiamų socialinių, emocinių ir akademinų rezultatų. Šie gebėjimai yra pagrindas ne tik sveikiems tarpasmeniniams santykiams, bet ir įtraukios bei veiksmingos mokymosi aplinkos kūrimui.

¹²⁵ Pecora, P. J., Kessler, R. C., O'Brien, K., White, C. R., Williams, J., Hiripi, E., ... & Herrick, M. A. (2006). Educational and employment outcomes of adults formerly placed in foster care: Results from the Northwest Foster Care Alumni Study. *Children and Youth Services Review*, 28(12), 1459–1481. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2006.04.003>

¹²⁶ Berridge, D. (2007). Theory and explanation in child welfare: Education and looked-after children. *Child & Family Social Work*, 12(1), 1–10. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2206.2006.00446.x>

¹²⁷ Scherr, T. G. (2007). Educational experiences of children in foster care: Meta-analyses of special education, retention and discipline rates. *School Psychology International*, 28(4), 419–436. <https://doi.org/10.1177/0143034307084133>

¹²⁸ Oswald, S. H., Heil, K., & Goldbeck, L. (2010). History of maltreatment and mental health problems in foster children: A review of the literature. *Journal of Pediatric Psychology*, 35(5), 462–472. <https://doi.org/10.1093/jpepsy/jsp114>

¹²⁹ Trout, A. L., Hagaman, J., Casey, K., Reid, R., & Epstein, M. H. (2008). The academic status of children and youth in out-of-home care: A review of the literature. *Children and Youth Services Review*, 30(9), 979–994. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2007.11.019>

Socialinė nauda

Empatija stiprina bendraamžių santykius, skatindama supratimą, bendradarbiavimą ir tarpusavio pagarbą. Kai mokiniai geba „įsijausti į kito kailį“, jie labiau linkę palaikyti ir padėti vieni kitiems, o tai gerina komandinį darbą ir mažina konfliktus (Eisenberg & Miller, 1987)¹³⁰. Toks prosocialus elgesys kuria klasėje bendruomeniškumo jausmą, kuriame mokiniai jaučiasi saugesni ir labiau susiję tarpusavyje. Kai mokiniai tampa jautresni vieni kitų jausmams ir patirtims, formuojasi palaikantys bendraamžių tinklai, stiprinantys pasitikėjimą ir mažinantys socialinę izoliaciją (Wentzel, 2010)¹³¹. Šie santykiai yra ypač svarbūs paauglystėje – raidos tarpsnyje, kai bendraamžių priėmimas tampa itin reikšmingu veiksmu gerovei ir savęs suvokimui.

Emocinė nauda

Empatijos ir sąmoningumo ugdymas teikia reikšmingos emocinės naudos. Šie gebėjimai prisideda prie didesnio savęs pažinimo ir emocijų reguliavimo, padėdami mokiniams atpažinti bei valdyti savo jausmus ir tinkamai reaguoti į kitų emocijas (Denham et al., 2003)¹³². Mokiniai, gebantys įsijausti į kitų jausmus, geriau susidoroja su emociškai įtemptomis situacijomis, tokiomis kaip nesutarimai ar atstūmimo patirtys, išlaikydami ramybę ir supratimą. Be to, empatijos ir socialinio-emocinio sąmoningumo ugdymas padeda mažinti nerimo ir depresijos simptomus, taip gerindamas bendrą psichologinę gerovę (Zins et al., 2004)¹³³. Kai mokiniai jaučiasi suprasti ir emociškai saugūs, jie labiau linkę atvirai reikšti savo jausmus ir kreiptis pagalbos, kai to reikia.

Akademinei nauda

Empatija ir sąmoningumas taip pat teigiamai veikia akademinį pasiekimą. Klasės atmosfera, paremta empatija, skatina aktyvų dalyvavimą ir mažina baimę būti vertinamam ar išjuoktam, todėl didėja įsitraukimas ir motyvacija mokytis (Jones, Greenberg, & Crowley, 2015)¹³⁴. Empatiška klasė skatina bendradarbiavimo pagrindu paremtą mokymąsi, kai mokiniai drauge diskutuoja, dalijasi idėjomis ir sprendžia problemas. Tokios grupinės mokymosi strategijos ne tik stiprina akademinę žinią, bet ir ugdo tarpasmeninius bei kritinio mąstymo įgūdžius. Be to, kai

¹³⁰ Eisenberg, N., & Miller, P. A. (1987). The relation of empathy to prosocial and related behaviors. *Psychological Bulletin*, 101(1), 91–119. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.101.1.91>

¹³¹ Wentzel, K. R. (2010). Students' relationships with teachers as motivational contexts. In T. Urdan & S. Karabenick (Eds.), *Advances in motivation and achievement* (Vol. 11, pp. 71–97). Emerald Group Publishing. [https://doi.org/10.1108/S0749-7423\(2010\)0000011006](https://doi.org/10.1108/S0749-7423(2010)0000011006)

¹³² Denham, S. A., Blair, K. A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach–Major, S., & Queenan, P. (2003). Preschool emotional competence: Pathway to social competence? *Child Development*, 74(1), 238–256. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00533>

¹³³ Zins, J. E., Bloodworth, M. R., Weissberg, R. P., & Walberg, H. J. (2004). The scientific base linking social and emotional learning to school success. In J. E. Zins, R. P. Weissberg, M. C. Wang, & H. J. Walberg (Eds.), *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* (pp. 3–22). Teachers College Press.

¹³⁴ Jones, D. E., Greenberg, M., & Crowley, M. (2015). Early social-emotional functioning and public health: The relationship between kindergarten social competence and future wellness. *American Journal of Public Health*, 105(11), 2283–2290. <https://doi.org/10.2105/AJPH.2015.302630>

mokiniai jaučiasi emociškai palaikomi ir socialiai susieti su bendruomene, jie labiau linkę reguliariai lankyti mokyklą ir prisiimti atsakomybę už savo mokymąsi (Durlak et al., 2011)¹³⁵.

9.3. Strategijos empatijai ir sąmoningumui ugdyti

Empatijos ir sąmoningumo ugdymas mokyklose reikalauja tikslingų pedagoginių strategijų, integruotų į kasdienę klasės veiklą. Šios strategijos turėtų suteikti mokiniams galimybių tiek emociškai, tiek kognityviai įsitraukti į įvairius požiūrius, skatindamos atjautą ir įtraukią nuostatą.

Klasės veiklos

Vaidmenų žaidimai ir gebėjimas priimti kitą perspektyvą: Viena veiksmingiausių empatijos ugdymo priemonių yra struktūruoti vaidmenų žaidimai ir perspektyvos priėmimo pratimai. Šios veiklos skatina mokinius įsivaizduoti save kito vietoje, padedant jiems suprasti skirtingus požiūrius, emocines reakcijas ir socialinius iššūkius. Vaidmenų žaidimai ypač naudingi mažinant stereotipus ir stiprinant socialinį supratimą, ypač kai taikomi realaus gyvenimo ar socialiai sudėtingose situacijose (Eisenberg, Spinrad, & Sadovsky, 2006)¹³⁶. Pavyzdžiui, imituojant klasės konfliktą ar situaciją, kurioje dalyvauja marginalizuotas bendraamžis, mokiniai skatinami mąstyti apie patiriamas emocijas ir ieškoti pagarbos bei įtraukties pagrindu paremtų sprendimų. Perspektyvos priėmimo pratimai taip pat padeda ugdyti kognityvinę empatiją – gebėjimą intelektualiai suprasti kito žmogaus mintis ar emocinę būseną (Selman, 2003)¹³⁷. Kai mokiniams pateikiami scenarijai su etiniais dileminiais ar neteisybės atvejais, jie mokosi reaguoti su didesniu emociniu intelektu ir teisingumu.

Literatūra ir pasakojimai. Literatūra yra galinga priemonė empatijai ir sąmoningumui ugdyti. Pasakojimai natūraliai įtraukia mokinius į veikėjų gyvenimus, emocijas ir iššūkius, atspindinčius įvairias kultūrinės, socialines bei emocines patirtis. Tyrimai rodo, kad ypač grožinės literatūros skaitymas stiprina empatiją, nes lavina skaitytojų gebėjimą suprasti kitų žmonių mintis ir jausmus (Kidd & Castano, 2013)¹³⁸. Mokytojai gali rinktis knygas, nagrinėjančias tokias temas kaip diskriminacija, skurdas, globos sistema, negalia ar pabėgėlių patirtys. Po skaitymo diskusijos padeda mokiniams analizuoti veikėjų emocijas, pasirinkimus ir moralinę raidą, stiprindamos gebėjimą priimti kitą perspektyvą ir reflektuoti jausmus (Nikolajeva, 2014)¹³⁹. Pasakojimų metodiką galima išplėsti įtraukiant asmenines istorijas – mokiniai gali dalintis savo patirtimis arba klausytis svečių iš įvairių socialinių ir kultūrinių aplinkų.

¹³⁵ Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>

¹³⁶ Eisenberg, N., Spinrad, T. L., & Sadovsky, A. (2006). Empathy-related responding in children. In M. Killen & J. G. Smetana (Eds.), *Handbook of moral development* (pp. 517–549). Lawrence Erlbaum Associates.

¹³⁷ Selman, R. L. (2003). *The promotion of social awareness: Powerful lessons from the partnership of developmental theory and classroom practice*. Russell Sage Foundation.

¹³⁸ Kidd, D. C., & Castano, E. (2013). Reading literary fiction improves theory of mind. *Science*, 342(6156), 377–380. <https://doi.org/10.1126/science.1239918>

¹³⁹ Nikolajeva, M. (2014). *Reading for learning: Cognitive approaches to children's literature*. John Benjamins Publishing.

Grupiniai projektai ir bendradarbiavimas tarp bendraamžių. Bendradarbiavimu grįsti grupiniai darbai skatina empatiją ir sąmoningumą, nes moko mokinius dirbti kartu, spręsti nesutarimus ir vertinti vieni kitų stipriąsias puses bei indėlį. Dalijimasis atsakomybėmis moko efektyvaus bendravimo, konfliktų valdymo ir tarpusavio palaikymo – visa tai ugdo prosocialų elgesį ir pagarbą (Johnson & Johnson, 2009)¹⁴⁰. Mokytojai gali kurti užduotis, kurios reikalauja ne tik akademinio įsitraukimo, bet ir refleksijos apie grupės dinamiką. Aptarimai po grupinio darbo padeda mokiniams įvertinti, kaip empatija, klausymasis ir kompromisai prisidėjo prie sėkmingo užduoties įgyvendinimo (Slavin, 2014)¹⁴¹. Skatinant mokinius išreikšti dėkingumą komandos nariams ar aptarti patirtus sunkumus, stiprinamas savęs ir kitų pažinimas bei ugdomas emocinis raštingumas.

Mokyklinio lygmens iniciatyvos empatijai ir sąmoningumui ugdyti

Be klasėje taikomų metodų, visos mokyklos mastu įgyvendinamos iniciatyvos atlieka itin svarbų vaidmenį integruojant empatiją ir sąmoningumą į platesnę mokyklos kultūrą. Tokios iniciatyvos padeda kurti nuoseklią žinutę, modeliuoti prosocialų elgesį ir suteikia visiems mokiniams galimybę prisidėti prie palaikančios, įtraukios aplinkos kūrimo.

Empatijos kampanijos: Empatijos kampanijos – tai visos mokyklos lygmens iniciatyvos, skirtos didinti sąmoningumą, skatinti geranoriškumą ir įtraukiantį elgesį tarp mokinių bei mokytojų. Tokie renginiai kaip *Gerumo savaitė*, *Įvairovės diena* ar *Empatijos meniuo* gali pabrėžti supratimo ir atjautos svarbą per interaktyvias veiklas, bendruomenės įsitraukimą ir mokinių inicijuotus projektus. Šios kampanijos veikia kaip matomi ir įtraukiantys priminimai apie rūpinimosi kitais svarbą, nepaisant skirtumų. Plakatai, mokykliniai pranešimai, susirinkimai ar meniniai pasirodymai – pavyzdžiui, spektakliai ar poezijos skaitymai – gali atskleisti tikras empatijos, iššūkių įveikimo ir gerumo istorijas. Tokios pasakojamos patirtys stiprina emocinį įsitraukimą ir padeda mokiniams pamatyti empatiją veiksmė (Cipriano & Rappolt-Schlichtmann, 2020)¹⁴². Tyrimai rodo, kad tokio tipo kampanijos mažina patyčių ir atskirties atvejų skaičių bei stiprina teigiamą mokyklos klimatą (Espelage, 2016)¹⁴³.

Bendraamžių mentorystės programos: Bendraamžių mentorystės iniciatyvos siekia suporuoti vyresnius ar labiau patyrusius mokinius su jaunesniais ar pažeidžiamesniais bendraamžiais, siekiant suteikti jiems paramą, orientaciją ir teigiamą pavyzdį. Tokie santykiai padeda mažinti amžiaus skirtumų nulemtas socialines ribas ir skatina empatiją, ypač kai mentoriai apmokomi aktyvaus klausymosi, emocinio sąmoningumo ir konfliktų sprendimo įgūdžių. Tyrimai rodo, kad mentorystė teigiamai veikia ne tik globotinius, bet ir pačius mentorius – ji stiprina jų socialinę ir emocinę raidą,

¹⁴⁰ Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher*, 38(5), 365–379. <https://doi.org/10.3102/0013189X09339057>

¹⁴¹ Slavin, R. E. (2014). Cooperative learning and academic achievement: Why does groupwork work? *Anales de Psicología*, 30(3), 785–791. <https://doi.org/10.6018/analesps.30.3.201201>

¹⁴² Cipriano, C., & Rappolt-Schlichtmann, G. (2020). Supporting school community wellness with social emotional learning (SEL). *Frontiers in Psychology*, 11, 1912. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01912>

¹⁴³ Espelage, D. L. (2016). Research on school bullying and victimization: What have we learned and where do we go from here? *School Psychology Review*, 45(3), 316–333. <https://doi.org/10.17105/spr45-3.316-333>

lyderystės gebėjimus, empatiją ir atsakomybės jausmą (Karcher, 2009)¹⁴⁴. Struktūruoti mokymai mentoriams turėtų apimti įvairovės supratimo, bendraamžių konfliktų valdymo ir įtraukios laikysenos ugdymo komponentus. Tokios programos ypač naudingos mokiniams, kurie gali jaustis izoliuoti – pavyzdžiui, globos sistemoje augantiems, naujai atvykusiems ar turintiems negalią (Rhodes, 2005)¹⁴⁵.

Atkuriamosios praktikos: Atkuriamosios (restoratyviosios) praktikos – tai bendruomeniškumą stiprinantis ir į konfliktus reaguojantis metodas, paremtas dialogu ir refleksija, o ne bausmėmis. Tokios technikos kaip atkuriamieji ratu susitikimai, bendraamžių tarpininkavimas ar konfliktų sprendimo konferencijos sukuria saugią erdvę, kurioje mokiniai gali išreikšti emocijas, išklausti kitus ir atkurti santykius. Užuoat tiesiog taikius drausmines pasekmes, atkuriamosios praktikos kviečia mokinius apsvarstyti savo elgesio poveikį kitiems ir prisiimti atsakomybę už padarytą žalą (Wachtel, 2013)¹⁴⁶. Tai ne tik stiprina empatiją ir atsakomybę, bet ir gerina mokyklos bendruomeniškumą bei mažina drausminių priemonių poreikį. Empatijos grįstos atkuriamosios praktikos siejamos su mažesniu nušalinimų skaičiumi, geresniu mokinių elgesiu ir stipresniais tarpusavio santykiais (González, 2015)¹⁴⁷.

Technologijų integravimas siekiant ugdyti empatiją ir sąmoningumą

Šiandieniniame skaitmeniniame amžiuje technologijos gali tapti galingu sąjungininku ugdam mokinių empatiją ir sąmoningumą. Tikslingai naudojami skaitmeniniai įrankiai suteikia interaktyvias ir įtraukiančias patirtis, padedančias mokiniams suprasti kitų perspektyvas, bendrauti su įvairių kultūrų žmonėmis ir reflektuoti savo emocijas bei šališkumus. Technologijų integravimas į empatiją skatinančias veiklas ne tik modernizuoja mokymąsi, bet ir atitinka mokinių skaitmeninius įgūdžius bei įsitraukimo stilius.

Empatijai skirtos skaitmeninės priemonės: Technologinės naujovės, tokios kaip virtualioji realybė (VR), papildytoji realybė (AR) ir skaitmeninio pasakojimo platformos, suteikia unikalų galimybių ugdyti empatiją, leidžiant mokiniams įsijausti į kitų žmonių patirtis. Virtualioji realybė, pavyzdžiui, leidžia „pažvelgti kito akimis“ itin įtaigiai – patirti pabėgėlio gyvenimą, suprasti asmenis, susiduriančius su negalia, ar pamatyti pasaulį iš kitos kultūros žmogaus perspektyvos. Tyrimai rodo, kad VR simuliacijos gali sustiprinti emocinį įsitraukimą ir padidinti empatiją kitoms socialinėms grupėms (Herrera et al., 2018)¹⁴⁸. Pavyzdžiui, tokios programos kaip *Clouds Over Sidra* – VR dokumentinis filmas apie Sirijos pabėgėlę mergaitę – buvo sėkmingai

¹⁴⁴ Karcher, M. J. (2009). Increases in academic connectedness and self-esteem among high school students who serve as cross-age peer mentors. *Professional School Counseling*, 12(4), 292–299. <https://doi.org/10.5330/PSC.n.2010-12.292>

¹⁴⁵ Rhodes, J. E. (2005). A model of youth mentoring. In D. L. DuBois & M. J. Karcher (Eds.), *Handbook of youth mentoring* (pp. 30–43). SAGE Publications.

¹⁴⁶ Wachtel, T. (2013). *Defining restorative*. International Institute for Restorative Practices. <https://www.iirp.edu/pdf/Defining-Restorative.pdf>

¹⁴⁷ González, T. (2015). Socializing schools: Addressing racial disparities in discipline through restorative justice. In Losen, D. J. (Ed.), *Closing the school discipline gap* (pp. 151–165). Teachers College Press.

¹⁴⁸ Herrera, F., Bailenson, J. N., Weisz, E., Ogle, E., & Zaki, J. (2018). Building long-term empathy: A large-scale comparison of traditional and virtual reality perspective-taking. *PLOS ONE*, 13(10), e0204494. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0204494>

taikomos klasėse, siekiant skatinti empatiją ir diskusijas apie globalias problemas. Skaitmeninis pasakojimas – dar viena paveiki priemonė. Kurdami ir dalindamiesi asmeninėmis istorijomis per įvairias medijas (pvz., vaizdo įrašus, tinklaraides, tinklaraščius), mokiniai gali išreikšti savo tapatybę, patirtis ir emocijas. Tokios istorijos tampa tiltu tarp bendraamžių, skatina aktyvų klausymąsi ir įvairovės pripažinimą (Robin, 2008)¹⁴⁹. Mokytojai gali vesti projektus, kuriuose nagrinėjamos temos, tokios kaip priklausymas, atsparumas ar sunkumų įveikimas, taip padėdami mokiniams emociškai susisiekti tiek su savimi, tiek su kitais.

Internetinės bendradarbiavimo platformos: Technologijos taip pat skatina empatiją ir sąmoningumą per internetines bendradarbiavimo priemones, leidžiančias mokiniams bendrauti su bendraamžiais iš kitų klasių, mokyklų ar net šalių. Tokios platformos kaip *Google Classroom*, *Padlet* ar *Flipgrid* suteikia galimybę kurti bendrą turinį, dalintis grįžtamoju ryšiu ir dalyvauti moderuojamose diskusijose su platesniu bendraamžių ratu. Tokios sąveikos supažindina mokinius su skirtingais požiūriais, kultūrinėmis normomis ir gyvenimo patirtimis, skatindamos pagarbą bei pasaulinį pilietiškumą (Greenhow & Lewin, 2016)¹⁵⁰.

Tarptautiniai projektai, pavyzdžiui, „skaitmeniniai susirašinėjimo draugai“ ar kultūrinių mainų vaizdo pokalbiai, suteikia realų kontekstą empatijos ir socialinių įgūdžių ugdymui. Struktūruoti forumai, prižiūrimi pedagogų, gali skatinti pagarbų dialogą, gebėjimą priimti kitą perspektyvą ir kritinį mąstymą apie sudėtingus socialinius klausimus.

Be to, socialinio-emocinio ugdymo (SEU) programėlės ir platformos – tokios kaip *Peekapak*, *ClassDojo* ar *Empatico* – siūlo amžiui pritaikytą turinį ir interaktyvias pamokas, skirtas empatijai, gerumui ir emociniam raštingumui ugdyti. Šie įrankiai gali būti integruojami į kasdienes veiklas ar papildomą mokymąsi, padedant normalizuoti pokalbius apie jausmus ir įvairovę mokiniams pažįstamu bei patraukliu formatu.

9.4. Pedagogų vaidmuo skatinant empatiją

Pedagogai atlieka esminį vaidmenį ugdant mokinių empatiją – ne tik per tiesioginį mokymą, bet ir modeliuodami elgesį, formuodami klasės kultūrą bei nuolat tobulindami savo profesines kompetencijas. Empatijos ugdymas švietimo aplinkoje prisideda prie geresnių akademinių rezultatų, stipresnių tarpasmeninių santykių ir įtraukesnės mokyklos kultūros (OECD, 2015;¹⁵¹ Immordino-Yang & Damasio, 2007¹⁵²). Mokyklos kultūra, kurioje empatija laikoma prioritetu, lemia teigiamesnius santykius, mažiau konfliktų ir didesnę mokinių įsitraukimą į mokymąsi (Durlak et al., 2011)¹⁵³.

Empatiško elgesio modeliavimas

¹⁴⁹ Robin, B. R. (2008). Digital storytelling: A powerful technology tool for the 21st-century classroom. *Theory Into Practice*, 47(3), 220–228. <https://doi.org/10.1080/00405840802153916>

¹⁵⁰ Greenhow, C., & Lewin, C. (2016). Social media and education: Reconceptualizing the boundaries of formal and informal learning. *Learning, Media and Technology*, 41(1), 6–30. <https://doi.org/10.1080/17439884.2015.1064954>

¹⁵¹ OECD. (2015). *Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills*. OECD Publishing.

¹⁵² Immordino-Yang, M. H., & Damasio, A. (2007). We Feel, Therefore We Learn: The Relevance of Affective and Social Neuroscience to Education. *Mind, Brain, and Education*, 1(1), 3–10.
of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432.

Mokytojų elgesys daro reikšmingą įtaką mokinių socialinei ir emocinei raidai. Nuosekliai demonstruodami empatiją, pedagogai rodo, kaip atpažinti, suprasti ir tinkamai reaguoti į kitų emocijas.

Aktyvus klausymasis, geranoriškumas ir pagarba bendravime su mokiniais: Aktyvus klausymasis – dėmesingas išsiklausymas, apmąstymas ir apgalvota reakcija – parodo mokiniams, kad jų mintys ir jausmai yra svarbūs. Kai pedagogai modeliuoja pagarbią ir malonią komunikaciją, mokiniai mokosi taikyti tokius pat elgesio modelius bendraamžių santykiuose (Schonert-Reichl, 2017)¹⁵⁴. Pasak Rogerso (1951)¹⁵⁵, empatija yra viena iš pagrindinių sąlygų veiksmingiems tarpasmeniniams santykiams ir palankiai mokymosi aplinkai.

Konfliktų sprendimas su jautrumu ir teisingumu. Pedagogai, kurie sprendžia konfliktus pasitelkdami empatišką dialogą ir atkuriamąsias praktikas, padeda mokiniams įsisavinti teisingumo, atsakomybės ir emocinio sąmoningumo principus. Tyrimai rodo, kad tokie metodai stiprina priklausymo jausmą ir mažina drausminių pažeidimų dažnumą (Gregory et al., 2016)¹⁵⁶.

Įtraukių klasių kūrimas

Empatija klesti aplinkoje, kurioje mokiniai jaučiasi saugūs, pastebimi ir vertinami. Pedagogai yra atsakingi už tokių klasių kūrimą, kuriose gerbiamas ir pripažįstamas kiekvieno mokinio unikalumas bei tapatybė.

Įtraukių kalbos ir praktikų taikymas visų mokinių tapatybei vertinti: Kalba yra galinga įtraukties priemonė. Pedagogai, vartojantys lyčiai neutralias formas, pripažįstantys kultūrinę įvairovę ir vengiantys stereotipų, stiprina mokinių savivertę bei socialinį sąmoningumą (Banks & Banks, 2010)¹⁵⁷. Sukūrus abipusę pagarba grįstą atmosferą, empatija gali augti nepaisant skirtumų – ar tai būtų lytis, kultūra, religija, ar socialinė padėtis.

Saugios erdvės jausmams ir patirtims išreikšti: Klasės normų kūrimas, leidžiančių atvirai kalbėti apie jausmus ir patirtis, suteikia mokiniams galimybę susijungti su kitų išgyvenimais. Struktūruotos veiklos, tokios kaip „ratelio laikas“ (*circle time*) ar refleksiniai rašiniai, skatina empatiją veiksmu (Cohen et al., 2009)¹⁵⁸. Saugios mokymosi erdvės ypač svarbios mokiniams, patiriantiems traumą ar emocinius sunkumus – jos didina gebėjimą įsijausti, priimti ir padėti kitiems.

Profesinis tobulėjimas

Empatijos ugdymas yra svarbus ne tik mokiniams – pedagogai taip pat turi nuolat tobulinti savo emocinį intelektą ir tarpkultūrinį jautrumą.

¹⁵⁴ Schonert-Reichl, K. A. (2017). Social and emotional learning and teachers. *The Future of Children*, 27(1), 137–155.

¹⁵⁵ Rogers, C. R. (1951). *Client-Centered Therapy: Its Current Practice, Implications and Theory*. Houghton Mifflin.

¹⁵⁶ Gregory, A., Clawson, K., Davis, A., & Gerewitz, J. (2016). The Promise of Restorative Practices to Transform Teacher-Student Relationships and Achieve Equity in School Discipline. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 26(4), 325–353.

¹⁵⁷ Banks, J. A., & Banks, C. A. M. (2010). *Multicultural Education: Issues and Perspectives*. Wiley.

¹⁵⁸ Cohen, J., McCabe, L., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record*, 111(1), 180–213.

Mokymai apie socialinį-emocinį ugdymą (SEU) ir traumai jautrias praktikas:

Profesinis tobulėjimas SEU srityje padeda mokytojams integruoti emocinį raštingumą, savimoneę ir santykių kūrimo įgūdžius į kasdienį ugdymo procesą. Traumai jautrūs mokymai suteikia gebėjimų atpažinti ir empatiškai reaguoti į mokinius, patyrusius nepalankių išgyvenimų, parodyti jiems supratimą ir rūpestį (Brackett, 2019;¹⁵⁹ Jennings, 2015¹⁶⁰).

Mokymai apie kultūrinį kompetentingumą ir nesąmoningą šališkumą:

Empatija negali būti visavertė be supratimo apie skirtingas kultūrinės patirtis. Kultūrinio kompetentingumo ugdymas leidžia pedagogams atpažinti ir kvestionuoti savo šališkumus, užtikrinant, kad jų empatija apimtų įvairias rasines, kultūrinės ir socialines grupes (Gay, 2010;¹⁶¹ Nieto & Bode, 2018¹⁶²). Mokymai apie nesąmoningą šališkumą yra būtini siekiant išvengti mikroagresijų ir skatinti lygybę švietimo aplinkoje.

Apibendrinimas

Empatijos ir sąmoningumo ugdymas bendraamžių santykiuose stiprina mokyklos socialinį audinį, puoselėja emocinę sveikatą ir gerina mokymosi rezultatus. Šie privalumai tarpusavyje – jie kuria teigiamą ciklą, palaikantį visapusiškų, atjaučiančių ir atsparių mokinių raidą.

Empatiją ugdančių veiklų – tokių kaip vaidmenų žaidimai, literatūros aptarimai ar bendradarbiavimo pagrindu sukurti projektai – integravimas į kasdienį mokymąsi gali turėti reikšmingą poveikį mokinių socialinei ir emocinei raidai. Tokios strategijos ne tik skatina atjautą ir įtrauktį, bet ir prisideda prie pagarbios, emociniu intelektu grįstos mokyklos kultūros formavimo.

Visos mokyklos lygmens iniciatyvos – nuo viešųjų kampanijų iki mentorystės programų ir atkuriamųjų dialogų – sustiprina empatiją ir sąmoningumą kaip pagrindines mokyklos bendruomenės vertybes. Tokie veiksmai kuria labiau atjautą skatinančią mokymosi aplinką, kurioje kiekvienas mokinys gauna emocinę paramą ir galimybę tobulėti santykiuose su kitais.

Tikslingai su socialinio ir emocinio ugdymo tikslais suderintos technologijos gali praplėsti tradicinius mokymo metodus, gilinant mokinių emocinį įsitraukimą, skatinant pasaulinį sąmoningumą ir kuriant įtraukią mokymosi erdvę. Į empatiją orientuotos skaitmeninės priemonės ir bendradarbiavimo platformos ne tik paruošia mokinius ateities darbui ir komunikacijai, bet ir ugdo rytdienos atjaučiančius, atsakingus piliečius.

Empatijos galima *ir išmokti, ir užsikrėsti*. Kai pedagogai įsipareigoja modeliuoti empatiją, kurti įtraukią aplinką ir nuolat tobulėti, jie padeda pamatus tam, kad mokiniai taptų atjaučiančiais, socialiai atsakingais žmonėmis.

¹⁵⁹ Brackett, M. A. (2019). *Permission to Feel: Unlocking the Power of Emotions to Help Our Kids, Ourselves, and Our Society Thrive*. Celadon Books.

¹⁶⁰ Jennings, P. A. (2015). *Mindfulness for Teachers: Simple Skills for Peace and Productivity in the Classroom*. W. W. Norton & Company.

¹⁶¹ Gay, G. (2010). *Culturally Responsive Teaching: Theory, Research, and Practice*. Teachers College Press.

¹⁶² Nieto, S., & Bode, P. (2018). *Affirming Diversity: The Sociopolitical Context of Multicultural Education*. Pearson.

X. UGDYMO METODŲ VERTINIMAS IR PRITAIKYMAS

Anna Vintere

Izglītības inovāciju pārneses centrs / Education Innovations Transfer centre

Šiuolaikinis švietimas neatsiejamas nuo nuolatinės refleksijos, kokybės užtikrinimo ir įrodymais grįsto sprendimų priėmimo. Sparčiai kintant visuomenės poreikiams, technologijoms ir mokinių įvairovei, tampa vis svarbiau gebėti ne tik mokyti, bet ir sistemingai vertinti bei tobulinti ugdymo procesus. Vertinimas šiandien suvokiamas ne vien kaip kontrolės priemonė, bet kaip strateginis įrankis, padedantis kurti įtraukią, teisingą ir veiksmingą mokymosi aplinką.

Šis modulis „Ugdymo metodų vertinimas ir pritaikymas“ skirtas pedagogams, mokyklų vadovams ir švietimo specialistams, siekiantiems gilinti savo kompetencijas taikant įvairius vertinimo būdus ir pritaikant ugdymo metodus prie skirtingų mokinių poreikių. Dėmesys skiriamas formuojamajam, apibendrinamajam ir diagnostiniam vertinimui, duomenimis grįstai praktikai, įtraukiam ir traumai jautriam požiūriui į mokymą bei mokymosi rezultatų analizę.

Modulio tikslas – padėti švietimo specialistams suvokti vertinimą kaip profesinio augimo, mokinių įgalinimo ir švietimo sistemos tobulinimo priemonę. Taikant įtraukius ir lanksčius vertinimo metodus, ugdymo procesas tampa ne tik efektyvesnis, bet ir humaniškesnis – atliepiantis kiekvieno mokinio stiprybes, poreikius bei gyvenimo kontekstą.

Raktiniai žodžiai: formuojamasis vertinimas, apibendrinamasis vertinimas, diagnostinis vertinimas, tęstinis vertinimas, mokinių pasiekimų analizė, grįžtamojo ryšio sistemos, įtraukiojo ugdymo praktikos, klasės stebėjimas, mokinių apklausa, diferencijuotas mokymas.

10.1. Vertinimo svarba švietime

Vertinimas yra esminė ugdymo proceso dalis. Jis veikia ne tik kaip veiksmingumo matas, bet ir kaip refleksijos, tobulinimo bei atskaitomybės priemonė. Šiuolaikinėje vis įvairesnėje ir dinamiškesnėje mokymosi aplinkoje duomenimis grįsto, apgalvoto vertinimo svarba yra didesnė nei bet kada anksčiau.

Vertinimo apibrėžimas ir paskirtis

Vertinimas apibrėžiamas kaip sistemingas duomenų rinkimo ir analizės procesas, skirtas nustatyti švietimo programų bei praktikų veiksmingumą. Pasak Tylerio (1949)¹⁶³, vertinimas švietime apima laipsnį, kuriuo pasiekiami numatyti ugdymo tikslai. Vertinimas nėra ribojamas vien mokinių pasiekimų matavimu – jis apima mokymo turinio kūrimą, mokymo metodus, mokyklos politiką bei mokinių įsitraukimą. Stufflebeam ir Shinkfield (2007)¹⁶⁴ vertinimą apibrėžia kaip sisteminių švietimo programos vertės ar naudingumo įvertinimą, pagrįstą empiriniais duomenimis.

Pagrindinis vertinimo tikslas – nustatyti, ar ugdymo tikslai yra pasiekiami, ir identifikuoti tobulintinas sritis. Vertinimas padeda pedagogams ir administracijai įvertinti, ar

¹⁶³ Tyler, R. W. (1949). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. University of Chicago Press.

¹⁶⁴ Stufflebeam, D. L., & Shinkfield, A. J. (2007). *Evaluation Theory, Models, and Applications*. Jossey-Bass.

mokymo tikslai atitinka pageidaujamus mokymosi rezultatus. Kaip pažymi Scriven (1991)¹⁶⁵ vertinimas turėtų atlikti dvi funkcijas: **formuojamąją** – skirtą tobulinti ugdymo procesą, ir **apibendrinamąją** – skirtą įvertinti pasiektus rezultatus. Taikant abu vertinimo tipus pedagogai gali koreguoti mokymo procesą, tinkamai paskirstyti išteklius ir pertvarkyti programas taip, kad jos geriau atitiktų mokinių poreikius.

Kodėl vertinimas yra svarbus

Padedą nustatyti, kas veikia, o kas – ne, mokymo procese. Be sistemingo vertinimo neveiksmingos praktikos gali tęstis nepastebėtos. Naudodamiesi tokiomis priemonėmis kaip formuojamasis vertinimas, klasės stebėjimai ar mokinių grįžtamasis ryšys, mokytojai gali geriau suprasti, kurios mokymo strategijos skatina mokinių įsitraukimą ir mokymąsi

(Black & Wiliam, 1998)¹⁶⁶. Vertinimas taip pat leidžia plėsti veiksmingas inovacijas ir atsisakyti neveiksmingų metodų, taip nuolat gerinant mokymo kokybę.

Užtikrina tinkamą paramą visiems mokiniams, ypač turintiems įvairių poreikių. Įtraukusis ugdymas reikalauja mechanizmų, leidžiančių stebėti, kaip gerai mokyklos atliepia skirtingos kilmės, gebėjimų ir patirčių mokinių poreikius. Vertinimas padeda nustatyti pasiekimų skirtumus, sisteminės kliūtis ir nepatenkintus poreikius (OECD, 2015)¹⁶⁷. Pavyzdžiui, mokinių duomenų analizė pagal pogrupius gali atskleisti pasiekimų netolygumus ir padėti planuoti tikslingas intervencijas (Ryan, 2006)¹⁶⁸.

Suteikia duomenis, padedančius priimti sprendimus ir formuoti švietimo politiką. Švietimo lyderiai visais lygmenimis remiasi vertinimo duomenimis, priimdami sprendimus dėl mokymo programų kūrimo, mokytojų kvalifikacijos tobulinimo, išteklių paskirstymo ir politikos formavimo. Duomenimis grįsti sprendimai užtikrina, kad politika atlieptų realius švietimo iššūkius, o ne remtųsi prielaidomis ar pavieniais atvejais (Levin, 2013)¹⁶⁹. Vertinimas taip pat yra svarbi atskaitomybės sistemų dalis – jis leidžia suinteresuotoms šalims įvertinti institucijų veiklos kokybę ir stiprina visuomenės pasitikėjimą švietimo sistema.

Vertinimas švietime gali būti įvairių formų, o kiekviena jų atlieka specifinį vaidmenį gerinant mokymosi rezultatus, mokymo kokybę ir programų efektyvumą. Suprasti ir taikyti skirtingus vertinimo tipus – **formuojamąjį, apibendrinamąjį ir diagnostinį** – yra būtina siekiant sukurti reaguojančią ir įtraukią mokymosi aplinką. Tokie vertinimai padeda pedagogams priimti duomenimis grįstus sprendimus, tobulinti mokymo strategijas ir geriau atliepti tiek individualius, tiek kolektyvinius mokinių poreikius.

¹⁶⁵ Scriven, M. (1991). *Evaluation Thesaurus* (4th ed.). Sage Publications.

¹⁶⁶ Black, P., & Wiliam, D. (1998). *Assessment and classroom learning*. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7–74.

¹⁶⁷ OECD. (2015). *Education Policy Outlook 2015: Making Reforms Happen*. OECD Publishing.

¹⁶⁸ Ryan, J. (2006). *Inclusive leadership and social justice for schools*. *Leadership and Policy in Schools*, 5(1), 3–17.

¹⁶⁹ Levin, B. (2013). *Approaches to equity in policy for lifelong learning*. *International Review of Education*, 59(3), 337–353.

10.2. Vertinimo metodų tipai

Vertinimas švietime gali būti įvairių formų, o kiekviena jų atlieka specifinį vaidmenį gerinant mokymosi rezultatus, mokymo kokybę ir programų veiksmingumą. Suprasti ir taikyti skirtingus vertinimo tipus – **formuojamąjį, apibendrinamąjį ir diagnostinį** – yra būtina siekiant sukurti lanksčią ir įtraukią mokymosi aplinką. Šie vertinimai padeda pedagogams priimti duomenimis grįstus sprendimus, koreguoti mokymo metodus ir geriau atliepti mokinių individualius bei grupinius poreikius.

Formuojamasis vertinimas

Atliekamas mokymo proceso metu. Formuojamasis vertinimas integruojamas į kasdienes mokymo ir mokymosi veiklas. Jis vyksta nuolat arba periodiškai per visą mokymo ciklą, suteikdamas mokytojams tiesioginę informaciją apie mokinių supratimą ir mokymo veiksmingumą.

Skirtas mokymo praktikos ir mokinių mokymosi tobulinimui realiuoju laiku. Pagrindinis tikslas – tobulinimas, o ne vertinimas ar sprendimas apie pasiekimus. Kaip teigia Sadler (1989)¹⁷⁰ formuojamasis vertinimas padeda mokytojams anksti atpažinti mokymosi sunkumus ir pritaikyti mokymo strategijas prie besikeičiančių mokinių poreikių. Jis skatina reaguojančią pedagogiką, stiprina mokinių įsitraukimą ir gerina supratimą.

Apima reguliarius testus, apklausas, stebėjimus ir mokinių grįžtamąjį ryšį: Tokios priemonės kaip *exit tickets* (trumpi atsakymai pamokos pabaigoje), klausimai klasėje, tarpusavio vertinimas ar refleksiniai dienoraščiai yra plačiai taikomi. Black ir Wiliam (1998)¹⁷¹ pabrėžia, kad veiksmingas formuojamasis vertinimas gali ženkliai pagerinti mokinių pasiekimus, jei jis derinamas su aiškiu grįžtamoju ryšiu ir galimybe užpildyti mokymosi spragas.

Apibendrinamasis vertinimas

Atliekamas mokymo laikotarpio pabaigoje. Apibendrinamasis vertinimas vykdomas pasibaigus mokymo procesui – dažniausiai mokymo modulio, semestro ar mokslo metų pabaigoje – ir orientuojasi į galutinius rezultatus.

Vertina bendrą programos, mokymo turinio ar metodo veiksmingumą. Jis dažnai naudojamas įvertinti mokinių pasiekimus, nustatyti, ar buvo pasiekti mokymo tikslai, ir padėti priimti sprendimus dėl pažangos, sertifikavimo ar programos koregavimo (Harlen, 2005)¹⁷².

Dažniausiai apima testus, baigiamuosius projektus ar galutinius įvertinimus: Apibendrinamojo vertinimo priemonės gali būti standartizuoti egzaminai, baigiamieji rašto darbai, portfelio peržiūros ar pristatymai. Nors pagrindinė šio vertinimo funkcija yra įvertinamoji, jo duomenys taip pat gali būti naudojami platesniu – instituciniu ar politikos formavimo – lygmeniu, siekiant gerinti švietimo kokybę.

¹⁷⁰ Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18(2), 119–144.

¹⁷¹ Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7–74.

¹⁷² Harlen, W. (2005). Teachers' summative practices and assessment for learning – tensions and synergies. *Curriculum Journal*, 16(2), 207–223.

Diagnostinis vertinimas

Padedą nustatyti mokymosi spragas ir sunkumus prieš arba mokymo proceso metu:

Diagnostinis vertinimas skirtas iš anksto įvertinti mokinių stipriąsias ir silpnąsias puses, turimas žinias bei mokymosi stilius. Jis ypač naudingas mokymo pradžioje arba tada, kai mokiniai netikėtai susiduria su mokymosi sunkumais.

Padedą pritaikyti mokymo strategijas pagal konkrečius mokinių poreikius:

Naudojant tokias priemones kaip įvadiniai testai, gebėjimų sąrašai, interviu ar mokymosi stilių klausimynai, pedagogai gauna svarbios informacijos, leidžiančios diferencijuoti mokymą ir taikyti tikslingas intervencijas (Brady & Kennedy, 2010)¹⁷³. Diagnostinis vertinimas yra ypač vertingas įtraukiojo ugdymo kontekste, nes padeda geriau atliepti specialiuosius mokinių ugdymosi poreikius.

Įvertinimo metodų pritaikymas globojamiems vaikams

Vertinimo metodų pritaikymas globos sistemos vaikų poreikiams reikalauja jautrumo, lankstumo ir traumai jautraus požiūrio. Šie mokiniai dažnai susiduria su emociniais, psichologiniais ir akademiniais sunkumais, kylančiais dėl nestabilumo, sutrikusių prierašumo ryšių ar trauminių patirčių (Pecora et al., 2006¹⁷⁴; Oswald et al., 2010¹⁷⁵). **Traumai jautrus požiūris** į visų tipų vertinimą (Brunzell, Waters & Stokes, 2015)¹⁷⁶ užtikrina, kad šie mokiniai nepatirtų papildomų sunkumų dėl priemonių, kurios turėtų padėti jų mokymuisi.

Formuojamasis vertinimas (nuolatinė parama ir momentinis prisitaikymas). Tikslas – teikti nuolatinį, žemą įtampą keliantį grįžtamąjį ryšį, kuris skatintų pasitikėjimą, įsitraukimą ir pasitikėjimą savimi, ypač tarp vaikų, bijančių nesėkmės ar atstūmimo.

Pritaikymo būdai:

- Naudoti mažo spaudimo, palaikančius vertinimo metodus, tokius kaip neformalūs pokalbiai, žaidimai, mokymosi dienoraščiai ar vizualinis pasakojimas. Vengti viešų pataisymų ar riboto laiko testų, galinčių kelti nerimą;
- Įtraukti emocinius patikrinimus į mokymosi veiklas (pvz., nuotaikos matuoklius, kasdienes emocijų diagramas). Tai padeda tiek mokytojui, tiek mokiniui įvertinti emocinį pasirengimą mokytis;
- Teikti dažną, asmenišką grįžtamąjį ryšį, sutelkiant dėmesį į pastangas, pažangą ir stiprybes, o ne tik į rezultatus. Pasak Black ir Wiliam (1998)¹⁷⁷, konstruktyvus ir empatiškas grįžtamasis ryšys didina motyvaciją ir pasiekimus;

¹⁷³ Brady, L., & Kennedy, K. (2010). *Assessment and Reporting: Celebrating Student Achievement*. Pearson.

¹⁷⁴ Pecora, P. J., Kessler, R. C., O'Brien, K., White, C. R., Williams, J., Hiripi, E., English, D., White, J., & Herrick, M. A. (2006). Educational and employment outcomes of adults formerly placed in foster care: Results from the Northwest Foster Care Alumni Study. *Children and Youth Services Review*, 28(12), 1459–1481. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2006.04.003>

¹⁷⁵ Oswald, S. H., Heil, K., & Goldbeck, L. (2010). History of maltreatment and mental health problems in foster children: A review. *Journal of Pediatric Psychology*, 35(5), 462–472.

¹⁷⁶ Brunzell, T., Waters, L., & Stokes, H. (2015). Teaching with strengths in trauma-affected students: A new approach to healing and growth in the classroom. *American Journal of Orthopsychiatry*, 85(1), 3–9. <https://doi.org/10.1037/ort0000048>

¹⁷⁷ Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education*, 5(1), 7–74.

- Įtraukti vaikus į savivertinimą, padedant jiems atpažinti savo augimą ir kelti realius mokymosi tikslus. Tai ugdo savimonę ir savarankiškumą – svarbius veiksnius vaikams, patyrusiems globos ir ryšio sutrikimus (Oswald et al., 2010)¹⁷⁸.

Apibendrinamasis vertinimas (mokymosi rezultatų vertinimas su lygybės principu).

Tikslas – vertinti mokymosi pasiekimus teisingai ir įtraukiamai, atsižvelgiant į globos vaikų kontekstą ir galimas emocines kliūtis

Pritaikymo būdai:

- Suteikti galimybę pasirinkti kelias mokymosi rezultatų demonstravimo formas – ne tik rašytinius testus, bet ir žodinius pristatymus, meninius darbus, vaidybinius ar komandinius projektus;
- Leisti lankstumą vertinimo laiko ir vietos atžvilgiu. Globos sistemos vaikai gali patirti nestabilias gyvenimo sąlygas ar praleisti pamokas dėl emocinių sunkumų, todėl jiems būtinos sąlygos atlikti vertinimus sąžiningai;
- Vengti lyginimo su klasės vidurkiais – vietoj to vertinti individualią pažangą laikui bėgant, sutelkiant dėmesį į asmeninį augimą, o ne į norminius rezultatus;
- Užtikrinti, kad apibendrinamasis grįžtamasis ryšys būtų konfidencialus ir teigiamas, stiprinantis priklausymo jausmą bei pasitikėjimą savo gebėjimais.

Diagnostinis vertinimas (mokinio pažinimas prieš mokymą). Tikslas – suprasti globos vaikų mokymosi profilį, spragas ir emocinį pasirengimą prieš pradedant mokymo procesą ir jo metu.

Pritaikymo būdai:

- Vykdyti neformalius pirminius vertinimus per individualius pokalbius, piešinius ar pasakojimus, ypač jei vaikas naujai atvykęs į mokyklą ar švietimo sistemą;
- Bendradarbiauti su globėjais, socialiniais darbuotojais ir mokyklos psichologais, siekiant visapusiškai suprasti vaiko istoriją, stiprybes ir poreikius – visada išlaikant konfidencialumą ir jautrumą (Scherr, 2007)¹⁷⁹;
- Identifikuoti neakademines kliūtis mokymuisi (pvz., emocijų reguliavimo sunkumus, nepatenkintus poreikius, traumos simptomus) ir, prieš vertinant akademinis rezultatus, nukreipti į reikiamas pagalbos paslaugas;
- Naudoti stiprybėmis grįstus vertinimo įrankius, orientuojantis į tai, ką vaikas gali ir mėgsta daryti, kad mokymosi procesas prasidėtų nuo teigiamo pagrindo.

10.3. Pagrindiniai veiksmingo vertinimo švietime komponentai

Veiksmingas vertinimas nėra vienodas visiems – jis reikalauja apgalvoto planavimo, įvairių metodų taikymo ir nuolatinės refleksijos. Siekiant prasmingų mokymo ir mokymosi rezultatų – ypač

¹⁷⁸ Oswald, S. H., Heil, K., & Goldbeck, L. (2010). History of maltreatment and mental health problems in foster children: A review. *Journal of Pediatric Psychology*, 35(5), 462–472.

¹⁷⁹ Scherr, T. G. (2007). Educational experiences of children in foster care: Meta-analyses of special education, retention, and discipline rates. *School Psychology International*, 28(4), 419–436. <https://doi.org/10.1177/0143034307084133>

įtraukiuose ir daugiakultūriniuose kontekstuose – vertinimas turi būti **tikslingas, teisingas ir prisitaikantis**.

Toliau pateikiami pagrindiniai komponentai, kurie užtikrina, kad vertinimo sistemos būtų tiek patikimos, tiek jautrios mokinių poreikiams.

Aiškūs mokymosi tikslai

Nustatyti aiškius, išmatuojamus ir pasiekiamus mokymosi tikslus. Bet kokio prasmingo vertinimo pagrindas – aiškiai apibrėžti mokymosi tikslai, kurie turi būti **konkretūs, išmatuojami, pasiekiami, aktualūs ir apibrėžti laike (SMART)**. Aiškūs tikslai suteikia kryptį tiek mokymui, tiek vertinimui ir užtikrina, kad vertinimo procesas būtų sutelktas į tai, kas iš tiesų svarbu mokinių mokymuisi (Mager, 1997)¹⁸⁰. Mokymosi rezultatai turėtų nurodyti, ką mokiniai turėtų žinoti arba gebėti atlikti po mokymosi veiklos ar kurso.

Suderinti vertinimo strategijas su numatytais mokymosi rezultatais. Kaip teigia Biggs ir Tang (2011)¹⁸¹, konstruktyvus suderinimas tarp mokymosi rezultatų, mokymo metodų ir vertinimo užduočių yra būtinas veiksmingam mokymuisi. Nesuderintumas gali lemti klaidingas išvadas apie mokinių pažangą ar mokymo efektyvumą. Todėl kiekviena vertinimo priemonė turėtų būti kruopščiai parinkta pagal tikslą ir reikiamą pažinimo ar gebėjimo lygmenį (Bloom, 1956)¹⁸².

Įvairūs duomenų rinkimo metodai

This is particularly important in classrooms with students from varied backgrounds and needs. Naudojant kelis duomenų rinkimo būdus, vertinimas tampa išsamesnis, įtraukesnis ir labiau atspindintis skirtingus mokymosi stilius bei patirtis. Tai ypač svarbu klasėse, kuriose mokosi įvairių poreikių ir kultūrinių aplinkų mokiniai.

- **Mokinių vertinimai:** Tokios priemonės kaip testai, rašiniai, portfeliai ar praktinės užduotys padeda vertinti skirtingus mokymosi aspektus – nuo faktinių žinių iki kritinio mąstymo ir kūrybiškumo. Formuojamasis vertinimas leidžia mokytojams koreguoti mokymą realiu laiku, o apibendrinamasis padeda įvertinti galutinius rezultatus (Black & Wiliam, 1998)¹⁸³.

- **Klasės stebėjimai:** Mokinių elgesio, įsitraukimo, dalyvavimo ir bendravimo su bendraamžiais stebėjimas suteikia vertingos informacijos apie mokymosi procesus realiu laiku. Pasak Danielson (2007)¹⁸⁴, veiksmingos stebėjimo sistemos leidžia įvertinti ne tik mokymo kokybę, bet ir klasės klimata.

- **Apklausa ir grįžtamasis ryšys:** Grįžtamojo ryšio rinkimas iš mokinių, tėvų ir kolegų padeda susidaryti holistinį vaizdą apie mokymosi aplinką. Apklausa gali atskleisti, kaip mokiniai vertina savo pažangą, ir padėti tobulinti mokymo metodus (Brookhart, 2005)¹⁸⁵. Ypač svarbu įtraukti **mokinių**

¹⁸⁰ Mager, R. F. (1997). Preparing instructional objectives. Center for Effective Performance.

¹⁸¹ Biggs, J., & Tang, C. (2011). Teaching for quality learning at university (4th ed.). McGraw-Hill Education.

¹⁸² Bloom, B. S. (1956). Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Longmans.

¹⁸³ Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education*, 5(1), 7–74.

¹⁸⁴ Danielson, C. (2007). Enhancing professional practice: A framework for teaching. ASCD.

¹⁸⁵ Brookhart, S. M. (2005). The art and science of classroom assessment: The missing part of pedagogy. ASCD Yearbook.

balsą – kai mokiniai dalyvauja grįžtamojo ryšio procesuose, tai didina jų įsitraukimą ir atsakomybę už mokymąsi (Mitra, 2004)¹⁸⁶.

Refleksinė praktika

Skatinti pedagogus reguliariai reflektuoti savo mokymo metodus. Refleksija yra galinga profesinio augimo priemonė. Schön (1983)¹⁸⁷ pabrėžia dviejų tipų refleksijos svarbą: **refleksiją veiksmė** (vykstant mokymui) ir **refleksiją po veiksmo** (pasibaigus mokymui) – abu būdai padeda nuolat gerinti mokymo efektyvumą. Reflektuodami pedagogai gali kvestionuoti savo prielaidas, analizuoti mokinių reakcijas ir tobulinti savo pedagoginį požiūrį bei metodus.

Savivertinimo priemonės padeda mokytojams atpažinti savo stiprybes ir tobulintinas sritis. Tokie įrankiai kaip mokymo dienoraščiai, vaizdo įrašų analizė, kolegų stebėjimas ar struktūruotos vertinimo skalės leidžia sistemingai įvertinti savo pedagoginę praktiką. Įsitraukimas į savivertinimą skatina **metakogniciją** – gebėjimą apmąstyti savo veiklą ir mokymąsi – bei remia **nuolatinį profesinį tobulėjimą**, kuris yra viena iš pagrindinių „Erasmus+“ programos vertybių (Brookfield, 1995)¹⁸⁸.

10.4. Ugdymo metodų pritaikymas

Įvairialypėse ir įtraukiose klasėse „vieno metodo visiems“ požiūris nebeveikia. Pedagogai turi remtis vertinimo duomenimis, kad galėtų kryptingai koreguoti mokymą ir pritaikyti metodus pagal skirtingus mokinių poreikius, stiprybes bei patirtis. Tai reikalauja įsipareigojimo taikyti **duomenimis grįstą praktiką, diferencijuotą mokymą ir kultūriškai jautrią pedagogiką** – kiekvienas iš šių elementų prisideda prie teisingesnės ir įtrauklesnės mokymosi aplinkos kūrimo.

Duomenimis grįsti sprendimai

Naudoti formuojamojo ir apibendrinamojo vertinimo duomenis mokymo strategijoms tobulinti. Duomenimis grįstas mokymas apima nuolatinę informacijos – surinktos iš vertinimų, stebėjimų ir mokinių grįžtamojo ryšio – naudojimą mokymo praktikoms gerinti. Pasak Hamilton ir kt. (2009)¹⁸⁹, kai mokytojai sistemingai analizuoja formuojamojo ir apibendrinamojo vertinimo duomenis, jie gali priimti pagrįstus sprendimus, kurie stiprina mokymo efektyvumą ir gerina mokinių mokymosi rezultatus.

Analizuoti mokinių pasiekimų duomenis, kad būtų galima atpažinti tendencijas ir koreguoti pamokas. Pedagogai gali naudoti duomenų suvestines, pažangos stebėjimo įrankius ar užduočių analizę, kad nustatytų rezultatus pagal mokinių grupes. Pavyzdžiui, jei formuojamieji duomenys rodo nuolatinį sunkumą tam tikroje temoje, mokytojas gali ją išdėstyti iš naujo

¹⁸⁶ Mitra, D. (2004). The significance of students: Can increasing student voice in schools lead to gains in youth development? *Teachers College Record*, 106(4), 651–688.

¹⁸⁷ Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.

¹⁸⁸ Brookfield, S. D. (1995). *Becoming a critically reflective teacher*. Jossey-Bass.

¹⁸⁹ Hamilton, L., Halverson, R., Jackson, S., Mandinach, E., Supovitz, J., & Wayman, J. (2009). Using student achievement data to support instructional decision making. U.S. Department of Education.

naudodamas kitokį metodą. Toks nuolatinis pritaikymo procesas remia **asmenizuotą mokymąsi** ir padeda mažinti pasiekimų skirtumus (Marsh, Pane, & Hamilton, 2006)¹⁹⁰.

Diferencijuotas mokymas

Keisti turinį, procesus ir užduočių produktus, kad atitiktų įvairius mokinių poreikius:

Diferencijuotas mokymas – tai pedagoginis požiūris, kai mokymas pritaikomas prie mokinių pasirengimo lygio, interesų ir mokymosi profilio. Tomlinson (2001)¹⁹¹ pabrėžia, kad diferencijavimas yra būtinas siekiant užtikrinti, kad visi mokiniai galėtų pasiekti ir aktyviai įsitraukti į mokymo turinį, nepaisant jų gebėjimų ar kilmės.

Suteikti kelis būdus įsitraukti į mokymosi procesą (pvz., vizualinį, klausos ar kinestetinį):

Naudojant įvairias mokymo strategijas – tokias kaip praktinė veikla, grafiniai organizatoriai, darbas grupėse ar multimedijos turinys – atsižvelgiama į skirtingus informacijos priėmimo ir apdorojimo būdus. Tyrimai rodo, kad **daugiarūšis (multimodalinio) mokymo** taikymas pagerina mokinių įsitraukimą ir pasiekimus, ypač tarp mokinių, turinčių skirtingus mokymosi poreikius (Hall, Strangman, & Meyer, 2003)¹⁹².

Kultūriškai jautri pedagogika

Pritaikyti mokymo metodus prie mokinių kultūrinių kontekstų ir patirčių:

Kultūriškai jautri pedagogika (angl. *Culturally Responsive Pedagogy*, CRP) siekia padaryti švietimą teisingesnį, įtraukiant mokinių kultūrinės vertybes ir patirtis į mokymo procesą. Pasak Gay (2010), CRP stiprina akademinę sėkmę, kultūrinę kompetenciją ir socialinį sąmoningumą, suteikdama skirtingos kilmės mokiniams galimybę jaustis matomiems ir gerbiamiems klasėje.

Įtraukti kultūriškai aktualią medžiagą ir praktikas į mokymo turinį:

Naudojant tekstus, pavyzdžius ir atvejų analizes iš skirtingų kultūrų, mokiniai gali lengviau susieti savo gyvenimo patirtį su akademinio turiniu. Tokios strategijos kaip pasakojimas, darbas grupėse ar žodiniai pristatymai gali būti derinamos su mokinių kultūriniais mokymosi stiliais. Kultūriškai jautrūs mokytojai taip pat atpažįsta ir kvestionuoja sisteminį neteisingumą, kurdami klasės kultūrą, grįžta **įtrauktimi, pagarba ir socialiniu teisingumu** (Ladson-Billings, 1995)¹⁹³.

10.5. Įtraukties ir lygybės vertinimas globos sistemos vaikų ugdyme

Globos sistemos vaikai susiduria su sudėtingomis kliūtimis siekdami sėkmės mokykloje – tai dažnai susiję su nestabilumu, traumomis ir sisteminė marginalizacija. Norint įvertinti, kiek ugdymo sistema ar programa yra įtrauki ir teisinga globos vaikams, reikia taikyti **daugiamatį vertinimo požiūrį**, kuris apimtų ne tik akademinius rezultatus, bet ir emocinę paramą, priklausymo jausmą bei galimybes dalyvauti mokyklos gyvenime.

¹⁹⁰ Marsh, J. A., Pane, J. F., & Hamilton, L. S. (2006). Making sense of data-driven decision making in education. RAND Corporation.

¹⁹¹ Tomlinson, C. A. (2001). How to Differentiate Instruction in Mixed-Ability Classrooms. ASCD.

¹⁹² Hall, T., Strangman, N., & Meyer, A. (2003). Differentiated instruction and implications for UDL implementation. National Center on Accessing the General Curriculum.

¹⁹³ Ladson-Billings, G. (1995). Toward a theory of culturally relevant pedagogy. *American Educational Research Journal*, 32(3), 465–491.

Vertinimo reikšmė siekiant lygybės

Švietimo lygybė reiškia, kad visi mokiniai turi prieigą prie išteklių ir galimybių, reikalingų sėkmei, nepriklausomai nuo jų kilmės ar gyvenimo aplinkybių (Ryan, 2006)¹⁹⁴. Globos vaikams tai dažnai reiškia poreikį užtikrinti **individualizuotą pagalbą, traumai jautrią praktiką ir įtraukią pedagogiką**.

Įtrauktis reiškia ne tik tai, kad globos vaikai fiziškai lanko mokyklą, bet ir tai, kad jie jaučiasi **emociškai įsitraukę, socialiai priimti ir vertinami** mokymosi aplinkoje (Banks, 2016)¹⁹⁵. Be sistemingo vertinimo mokyklos gali nesąmoningai kartoti nelygybės modelius, nepastebėdamos specifinių globos vaikų poreikių (Scherr, 2007¹⁹⁶; Pecora et al., 2006¹⁹⁷).

Pagrindiniai įtraukaus ir teisingo ugdymo rodikliai globojamiems vaikams

Norint veiksmingai vertinti įtrauktį ir lygybę, pedagogai ir administracija turėtų analizuoti šias dimensijas:

- **Prieiga ir dalyvavimas:** mokyklos lankomumas, punctualumas, įsitraukimas į popamokines veiklas bei renginius; kliūtys dalyvauti – stigmatizacija, dažni persikėlimai ar išteklių trūkumas;
- **Akademinė pagalba ir rezultatai:** mokymosi pasiekimai lyginant su bendraamžiais (naudojant išskaidytus duomenis), individualizuotų mokymosi planų ar papildomų programų prieinamumas, pažangos įrodymai remiantis formuojamuoju ir apibendrinamuoju vertinimu;
- **Socialinė ir emocinė gerovė:** klasės klimato apklausos, vertinančios priklausymo jausmą, pasitikėjimą ir emocinį saugumą; mokinių savirefleksijos apie santykius su mokytojais ir bendraamžiais; psichologinės ir konsultavimo paslaugos mokykloje;
- **Mokytojų kompetencija ir mokymai:** pedagogų pasirengimas taikyti traumai jautrų požiūrį ir prieraišumo teorijos principus (Brunzell, Waters & Stokes, 2015)¹⁹⁸, kultūrinio jautrumo ir šališkumo sąmoningumo ugdymas tarp mokytojų (Gay, 2010)¹⁹⁹, diferencijuoto mokymo ir lanksčių vertinimo metodų taikymas;
- **Politika ir struktūrinė parama:** globos statuso įtraukimas į mokyklos duomenų sistemas (užtikrinant konfidencialumą), bendradarbiavimas su socialinėmis tarnybomis, atvejo vadybininkais ir globėjais, mokyklos politika, užtikrinanti mokymosi tęstinumą bei vietos stabilumą.

Vertinimo priemonės ir metodai

Norint įvertinti šiuos rodiklius, rekomenduojama taikyti **kokybinius ir kiekybinius vertinimo įrankius**:

¹⁹⁴ Ryan, J. (2006). Inclusive leadership and social justice for schools. *Leadership and Policy in Schools*, 5(1), 3–17.

¹⁹⁵ Banks, J. A. (2016). *Cultural diversity and education*. Routledge.

¹⁹⁶ Scherr, T. G. (2007). Educational experiences of children in foster care. *School Psychology International*, 28(4), 419–436.

¹⁹⁷ Pecora, P. J. et al. (2006). Educational and employment outcomes of adults formerly placed in foster care. *Children and Youth Services Review*, 28(12), 1459–1481.

¹⁹⁸ Brunzell, T., Waters, L., & Stokes, H. (2015). Teaching with strengths in trauma-affected students. *American Journal of Orthopsychiatry*, 85(1), 3–9.

¹⁹⁹ Gay, G. (2010). *Culturally Responsive Teaching: Theory, Research, and Practice*. Teachers College Press.

- Apklausos ir klausimynai mokiniams, globėjams, mokytojams ir mokyklos vadovams; **Fokus grupės ar interviu** su globos sistemos vaikais, siekiant išgirsti jų asmeninę patirtį;
- **Duomenų analizė** – lankomumo, pasiekimų, elgesio incidentų ir mobilumo rodiklių nagrinėjimas;
- **Klasės stebėjimai**, siekiant įvertinti mokinių įsitraukimą, bendravimo modelius ir emocinę dinamiką;
- **Lygybės auditai**, skirti įvertinti mokyklos politiką, išteklių paskirstymą ir personalo požiūrį į įtrauktį.

10.6. Pavyzdžiai, kaip įvairios Europos šalys vertina ir pritaiko ugdymo metodus

Toliau pateikti pavyzdžiai iš skirtingų Europos šalių, iliustruojantys, kaip švietimo sistemos vertina ir pritaiko ugdymo metodus, remiantis Eurydice (2023)²⁰⁰ ir kitais šaltiniais.

Suomija

Suomijos mokyklos akcentuoja nuolatinį formuojamąjį vertinimą, o ne aukštos įtampos testavimą. Mokytojai vertina mokinių pažangą per dialogą, savivertinimą ir portfelius, sutelkdami dėmesį į grįžtamąjį ryšį, o ne pažymius (Sahlberg, 2011)²⁰¹. Mokymasis pritaikomas taikant Individualius mokymosi planus (ILP), ypač mokiniams, kuriems reikia papildomos pagalbos – įskaitant migrantus ar globos sistemos vaikus. Šie planai kuriami bendradarbiaujant mokytojams, tėvams ir specialistams. Tokia sistema padeda personalizuoti mokymą, skatinti socialinį-emocinį augimą ir suteikia stabilumo vaikams, kurių mokymosi kelias buvo nutrūkęs.

Švedija

Švedijos nacionalinė švietimo agentūra vykdo mokyklų inspektavimą (*Skolinspektionen*) ir įpareigoja mokyklas atlikti savivertinimus bei kasmet teikti kokybės ataskaitas. Remiantis vertinimo išvadomis, mokyklos teikia specialią pedagoginę pagalbą (SPS) ir kuria kompensacines mokymosi strategijas globos sistemos ar specialiųjų poreikių turintiems mokiniams. Globos vaikai gauna galimybę mokytis lanksčiu tempu ir sulaukia nuolatinės mokytojų stebėsenos, taip sumažinant mokyklos nelankymo ir iškritimo riziką (Skolverket, 2020)²⁰².

Vokietija

Kai kuriose žemėse, pvz., Šiaurės Reine-Vestfalijoje, mokyklos anksti mokslo metų pradžioje taiko įtraukų diagnostinį vertinimą, kad nustatytų individualias mokinių stiprybes ir kliūtis. Gauti rezultatai leidžia mokytojams taikyti diferencijuotą mokymą – per įvairaus sudėtingumo užduotis ar mokymosi stotis (Lernbüros), pritaikytas skirtingiems gebėjimų lygiams.

²⁰⁰ Eurydice. (2023). National Education Systems in Europe. European Commission.

²⁰¹ Sahlberg, P. (2011). Finnish Lessons: What Can the World Learn from Educational Change in Finland? Teachers College Press.

²⁰² Skolverket. (2020). Quality assurance in Swedish schools. Swedish National Agency for Education.

Šis modelis ypač naudingas globos sistemos vaikams ar tiems, kurių mokymasis buvo nutrūkęs – jis leidžia jiems tobulėti be stigmatizacijos.

Nyderlandai

Nyderlandų mokyklos reguliariai naudoja mokinių pasitenkinimo apklausas ir mokinių tarybas, kad įtrauktų mokinių balsą į švietimo sprendimų priėmimą. Gauti rezultatai lemia pokyčius mokymo metodikoje, namų darbų politikoje ir mokyklos kultūroje. Mokyklos kartu su mokiniais kuria individualizuotus mokymosi kelius, naudodamos mišraus mokymo (blended learning) priemones. Toks mokinių įgalinimas stiprina emocinį saugumą ir aktyvų dalyvavimą, kas ypač svarbu jaunuoliams, turintiems globos patirtį (Inspectie van het Onderwijs, 2021)²⁰³.

Portugalija

Portugalijos švietimo ministerija reikalauja, kad mokyklos laikytųsi Įtraukiojo ugdymo įstatymo (Decree-Law 54/2018 on Inclusive Education²⁰⁴), kuris akcentuoja universalią patikrą, stebėseną ir pedagoginę dokumentaciją. Mokyklos taiko daugiapakopę paramos sistemą (MTSS), kuri apima tikslingas intervencijas ir mokymo turinio pritaikymus, remiantis nuolatiniu mokinių pažangos vertinimu. Šis prevencinis modelis leidžia anksti identifikuoti rizikos grupės mokinius – įskaitant globos sistemos vaikus – ir suteikti jiems laiku paremtą pagalbą, vengiant formalios stigmatizuojančios klasifikacijos.

Ispanija

Ispanijos švietimo ministerija skatina naudoti skaitmenines platformas, tokias kaip EducaMadrid ir Séneca, kurios leidžia realiu laiku stebėti mokinių pasiekimus ir įtraukties rodiklius. Šios sistemos padeda nustatyti mokymosi spragas ir pasiūlyti adaptuotus skaitmeninius mokymosi kelius, ypač mokiniams, dažnai keičiantiems mokyklas – pvz., globos ar migrantų vaikams. Tai užtikrina reaktyvų, individualizuotą mokymą ir padeda mokykloms išlaikyti mokymosi tęstinumą, nepaisant mokinių mobilumo. Šie pavyzdžiai rodo, kad visos šalys siekia duomenimis grįsto, įtraukaus ir lanksčio švietimo modelio, kuris pripažįsta mokinių įvairovę ir užtikrina, kad globos sistemos vaikai turėtų realias galimybes sėkmei.

Apibendrinimas

Veiksmingas vertinimas nėra tik techninis procesas – jis yra pamatinė sąlyga kuriant reaguojančias, teisingas ir aukštos kokybės švietimo sistemas. Tinkamai įgyvendintas vertinimas tampa kompasu, kuris nukreipia mokymo procesą, palaiko mokinius ir formuoja švietimo politiką. Kad mokyklos galėtų prisitaikyti ir klestėti įvairiuose bei nuolat kintančiuose kontekstuose, nuolatinio vertinimo kultūra turi būti įtvirtinta visais švietimo sistemos lygmenimis.

Subalansuota vertinimo sistema, apjungianti formuojamąjį, apibendrinamąjį ir diagnostinį vertinimo metodus, leidžia mokytojams geriau suprasti mokinius, tikslingai pritaikyti mokymą ir veiksmingai vertinti mokymosi rezultatus.

²⁰³ Inspectie van het Onderwijs. (2021). The State of Education in the Netherlands.

²⁰⁴ Decree-Law No. 54/2018. Ministry of Education, Portugal.

Strategiškai taikomas vertinimas ne tik skatina nuolatinį mokymo tobulinimą, bet ir įgalina mokinius – per grįžtamąjį ryšį, refleksiją bei individualius mokymosi kelius. Vertinimas, taikomas globos sistemos vaikams, neturėtų būti susijęs su jų pasiekimų „žymėjimu“ – jo tikslas yra kurti pasitikėjimą, atpažinti poreikius ir švęsti pažangą.

Tvirta vertinimo sistema apima aiškius tikslus, įvairius metodus ir nuolatinę refleksiją, kurie padeda palaikyti mokymą visais lygmenimis.

Šie komponentai ne tik matuoja pažangą, bet ir įgalina mokytojus bei mokinius veikti sąmoningiau, įtraukiau ir efektyviau. Įgyvendinant šias praktikas „Erasmus+“ projektuose, užtikrinama aukšta mokymosi kokybė, tvarūs rezultatai ir perduodamas poveikis tarp šalių bei kontekstų.

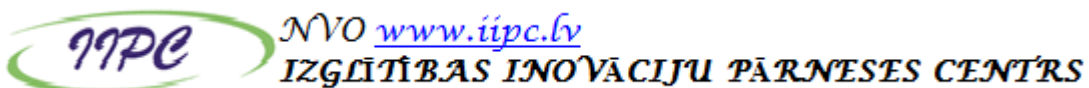
Ugdymo metodų pritaikymas garantuoja, kad visi mokiniai – nepriklausomai nuo jų kilmės, gebėjimų ar mokymosi stiliaus – turėtų lygias galimybes siekti sėkmės. Integruojant duomenimis grįstus sprendimus, diferencijuotą mokymą ir kultūriškai jautrią pedagogiką, pedagogai gali kurti įtraukias, motyvuojančias ir teisingas mokymosi aplinkas.

Įtraukties ir lygybės vertinimas globos sistemos vaikų atžvilgiu užtikrina, kad ugdymo aplinka taptų ne tik prieinama, bet ir iš tikrųjų įgalinanti.

Sisteminė, duomenimis pagrįsta ir į žmogų orientuota prieiga padeda mažinti galimybių atotrūkį ir patvirtina visų vaikų teisę augti, mokytis ir klestėti.



<https://ppi.lt/>



<https://www.maironio.lt/>

Europos Komisijos parama šios publikacijos rengimui nereiškia jos turinio pritarimo. Turinys atspindi tik autorių požiūrį, o Europos Komisija neatsako už jokią galimą šioje publikacijoje pateiktos informacijos panaudojimą.