VIDA GUDŽINSKIENĖ, NERINGA KURAPKAITIENĖ,
ODETA MERFELDAITĖ, ALINA PETRAUSKIENĖ,
ASTA RAILIENĖ, JUSTINAS SADAUSKAS,
IRENA ŽEMAITAITYTĖ, GINTAUTĖ ŽIBĖNIENĖ



MULTIDIMENSINĖ SOCIOEDUKACINĖ PAGALBA

VADOVĖLIS

MRU
Mykolo Romerio universitetas

Vida Gudžinskienė, Neringa Kurapkaitienė, Odeta Merfeldaitė,
Alina Petrauskienė, Asta Railienė, Justinas Sadauskas,
Irena Žemaitaitytė, Gintautė Žibėnienė

MULTIDIMENSINĖ SOCIOEDUKACINĖ PAGALBA

Vadovėlis

Mykolo Romerio universitetas

Vilnius, 2023

Recenzavo:
Dr. Auksė Petruškevičiūtė, Vytauto Didžiojo universitetas
Doc. dr. Lijana Gvaldaitė, Vilniaus universitetas

Redaktorės:
Prof. dr. Asta Railienė
Prof. dr. Irena Žemaitaitytė

Aprobuota:
Mykolo Romerio universiteto Žmogaus ir visuomenės studijų fakulteto tarybos 2023 m. rugsėjo 19 d. nutarimu Nr. 1ŽVS-15

Visos knygos leidybos teisės saugomos. Ši knyga arba kuri nors jos dalis negali būti dauginama, taisoma arba kitu būdu platinama be leidėjo sutikimo.
Leidinio bibliografinė informacija pateikiama Lietuvos integralios bibliotekų informacinės sistemos (LIBIS) portale „ibiblioteka.lt“

© Autorių kolektyvas, 2023
© Mykolo Romerio universitetas, 2023

ISBN 978-609-488-064-3 (Elektroninis - PDF)

TURINYS

Pratarmė 7
1. SOCIOEDUKACINĖS PAGALBOS VERTYBĖS IR PRINCIPAI (Justinas Sadauskas) 13
Įvadas 13
1.1 Vertybių reikšmė socioedukacinės veiklos kontekste 13
1.1.1 Asmeninės vertybės ir etika 17
1.1.2 Visuomeninės vertybės 19
1.1.3 Organizacinės vertybės ir etikos kodeksai 23
1.1.4 Profesinės vertybės ir profesinės etikos kodeksai 28
1.2 Asmens vertės ir orumo, socialinio teisingumo ir solidarumo sąvokų apibrėžtys ir realizavimas socioedukacinėje veikloje 51
1.2.1 Pagarbos asmens vertei ir orumui principo apibrėžtis ir realizavimas 51
1.2.2 Socialinio teisingumo principo samprata ir realizavimas 57
1.2.3 Solidarumo principo samprata ir realizavimas socioedukacinėje veikloje 59
2. SOCIALINIŲ ĮGŪDŽIŲ UGDYMAS (Vida Gudžinskienė) 68
Įvadas 68
2.1 Socialinių įgūdžių apibrėžtis, klasifikacija ir jų ugdymo svarba ir reikšmė 70
2.2 Socialinių įgūdžių ugdymo pagrindai 91
2.3 Socialų asmens elgesį lemiantys įgūdžiai 111
2.4 Socialiniai įgūdžiai, svarbūs santykių kūrimui 138
2.5 Socialinė kompetencija 165

3. SOCIALINĖS PEDAGOGINĖS PAGALBOS MODELIAVIMAS MOKYKLOJE (Odeta Merfeldaitė) 170
Įvadas 170
3.1 Socialinės pedagoginės pagalbos samprata 171
3.2 Individuali socialinio pedagogo pagalba vaikui mokykloje 177
3.2.1 Individuali pagalba mokiniui: socialinio pedagogo vaidmuo 177
3.2.2 Socialinės pedagoginės pagalbos bendrieji principai 181
3.2.3 Pagalbos procesas 182
3.3 Kompleksinės pagalbos modeliavimas mokykloje 190
3.3.1 Kompleksinės pagalbos vaikui mokykloje prielaidos 190
3.3.2 Vaiko gerovės komisija mokykloje kompleksinei pagalbai teikti 191

4. KARJEROS PASLAUGOS ŠVIETIMO ĮSTAIGOJE (Asta Railienė) 217
Įvadas 217
4.1 Karjeros paslaugų samprata 218
4.2 Karjeros paslaugų sistema Lietuvoje 229
4.3 Karjeros paslaugų turinys 248
4.4 Karjeros paslaugų modeliavimas švietimo įstaigoje 267
5. SAVANORIŲ PASITELKIMAS TEIKIANT SOCIOEDUKACINĘ PAGALBĄ (Neringa Kurapkaitienė) 288
Įvadas 288
5.1 Savanoriškos veiklos inicijavimas 288
5.2 Savanoriškos veiklos organizavimas 298
5.3 Savanorių palydėjimas teikiant socioedukacinę pagalbą 307
5.4 Savanorių mokymai ir mokomieji susitikimai 320
5.5 Mokymų ir susitikimų metodai 330

6. SUAUGUSIŲJŲ ŠVIETIMAS IR VYRESNIO AMŽIAUS ŽMONIŲ EDUKACIJA (Irena Žemaitaitytė) 338

Įvadas 338
6.1 Suaugusiųjų švietimo samprata ir ypatumai 339
6.1.1 Suaugusiųjų švietimo apibrėžimai 339
6.1.2 Suaugusiųjų švietimo raidos prielaidos: istoriniai aspektai 344
6.1.3 Suaugusiųjų švietimo teisinis reglamentavimas Lietuvoje 348
6.2 Edukacinės veiklos organizavimas vyresnio amžiaus asmenims 358
6.2.1 Biblioteka kaip švietimo institucija 361
6.2.2 Trečiojo amžiaus universitetai 364
6.2.3 Lietuvos suaugusiųjų švietimo asociacija – suaugusiųjų švietimo Lietuvoje iniciatorė ir puoselėtoja 367
6.3 Biografinio metodo ypatumai vyresnio amžiaus asmenų edukacijoje 372

7. INTEGRUOTA PAGALBA VYRESNIO AMŽIAUS ŽMONĖMS (Alina Petrauskienė) 379
Įvadas 379
7.1 Vyresnio amžiaus žmonės – pagrindiniai pagalbos paslaugų vartotojai 380
7.2 Integruotos pagalbos apibrėžtys, tikslai ir paslaugų teikėjai 392
7.3 Tarpininkavimas ir atvejo vadyba socialinio darbo praktikoje 405
7.3.1 Tarpininkavimo supratimas integruotos pagalbos perspektyvoje .. 405
7.3.2 Atvejo vadyba 410

8. REFLEKSIJA IR ĮSIVERTINIMAS SOCIOEDUKACINĖS PAGALBOS PRAKTIKOJE (Gintautė Žibėnienė) 420
8.1 Refleksijos samprata, naudingumas socioedukacinės pagalbos teikėjui ir socioedukacinėje praktikoje 420
8.2 Refleksijos rūšys ir taikymas 430
8.3 Įsivertinimas 444
8.4 Reflektavimo ir įsivertinimo metodai 448
8.4.1 Greitosios refleksijos ir įsivertinimo metodai 450

8.4.2 Metodai, skirti reflektuoti ir įsivertinti jausmus 454
8.4.3 Įvairios paskirties refleksijos ir įsivertinimo metodai 459

Literatūros sąrašas..... 472

PRATARMĖ

Visuomenė, kuri šiuo metu sparčiai keičiasi, sudaro sąlygas įvairiapusei asmens realizacijai, tačiau spartus visuomenės vystymasis glaudžiai susijęs ir su vaikų ir jaunimo, taip pat kitų socialinių grupių asmenims kylančiomis problemomis, be to, problemos tampa vis sudėtingesnės. Tad, siekiant suteikti kokybišką įvairiapusę, asmens poreikius atitinkančią multidimensinę socioedukacinę pagalbą asmeniui, dažnai būtina sutelkti įvairių sričių profesionalų pastangas. Multidimensinė socialinė pagalba gali būti į šeimą orientuota elgesio keitimo pagalba vaikams ir jaunuoliams, kurių elgesys itin skiriasi nuo įprastų amžiaus, kultūros ir etinių normų, yra sunkiai paveikiamas bendrojo ugdymo aplinkoje, socialiai nepriimtinas, delinkventinis, agresyvus, provokuojantis, susijęs su staigiais emocijų pokyčiais, arba gali būti teikiama asmenims, kuriems reikia įvairiapusės pagalbos. Socioedukacinė pagalba – tai kompleksinė pagalba, kuri apima individo ugdymą, lavinimą, rūpinimąsi juo, pagalbą asmeniui jo socializacijos procese siekiant padėti asmeniui adaptuotis visuomenėje ir pasirinkti tinkamus būdus kylančioms problemoms spręsti. Teikdami socioedukacinę pagalbą specialistai suteikia galimybių asmeniui prisitaikyti prie nuolat ir sparčiai pasaulyje vykstančių visuomenės pokyčių. Taigi, teikiant socioedukacinę pagalbą ugdymas yra labai svarbus, jis skatina ne tik individualų asmens tobulėjimą, bet ir tam tikra dalimi veikiantį jo adaptaciją įvairiose visuomenės grupėse, t. y. asmens gebėjimą prisitaikyti prie visuomenėje suformuotų elgesio normų ir visuomenėje priimtinų veiksmų standartų, įgyti pozityvios socializacijos įgūdžių, išmanyti įsitraukimą į šiuos procesus, reiškinius. Dažnai asmenims, patiriantiems socialinės rizikos veiksnius, būtina kompleksinė socioedukacinė pagalba, kadangi jų netinkamą elgseną lemia įvairios kompleksinės priežastys. Vadinasi, tam, kad būtų galima išspręsti kylančias problemas, reikia teikti kompleksinę pagalbą.

Multidimensinis požiūris pabrėžia, kad žmogaus raida yra įvairiapusė ir gali

būti suprantama įvairiais būdais. Multidimensinis požiūris skatina mus mąstyti apie žmogaus biologinių, psichologinių ir dvasinių dimensijų, jų santykių, socialinių, struktūrinių ir kultūrinių dimensijų reikšmę ir tarpusavio ryšį, pagalvoti apie kompleksinius pagalbos įvairioms visuomenės grupėms būdus ir strategijas, kurios praktikoje gali veikti kaip rizikos ir (arba) apsauginiai veiksniai, kaip siekis stiprinti asmens, grupių, šeimų ir bendruomenių atsparumą įveikti nelaimes, stresą, patyrus traumą, socialinę atskirtį ir funkcionavimo visuomenėje apribojimus.

Socioedukacinė pagalba gali būti teikiama trimis lygmenimis: nacionaliniu, savivaldos, individualiu, sukuriant bendradarbiavimo tinklą tarp šiuose lygmenyse dirbančių institucijų. Nacionaliniame lygmenyje yra kuriami įstatymai, teisiniai dokumentai, užtikrinantys vaikų ir kitų asmenų teises, jų gynimą – įgyvendinimo užtikrinimą, socialinę ir ekonominę apsaugą ir ginamųjų gerovę. Savivaldos lygmeniu socioedukacinę pagalbą teikia savivaldos institucijos, pavyzdžiui, seniūnijos vykdo joms pavestus uždavinius, remdamosi valstybės priimtais įstatymais, nuostatomis. Savivaldos institucijos užtikrina asmens socialinę, ekonominę apsaugą. Individo lygmuo lygmeniu socioedukacinę pagalbą teikia savivaldybių paskirti socialiniai darbuotojai, vaiko teisių apsaugos specialistai, mokyklų socialiniai pedagogai, nevyriausybinių organizacijų socialiniai darbuotojai ir kt. Minėti specialistai ir kiti socioedukacinės pagalbos teikėjai tiesiogiai bendrauja su paslaugų gavėju – klientu ir teikia jam įvairią, jo individualiuosius poreikius atitinkančią pagalbą. Socioedukacinės pagalbos teikėjais bendruomenėje gali būti įvairios organizacijos, atstovaujančios tiek valstybiniam, tiek nevyriausybiniam sektoriui, jose dirbantys specialistai.

Socioedukacinė pagalba gali būti teikiama įvairiai: individualiai, grupėse ar visuomeniniu būdu. Individualusis socioedukacinės pagalbos būdas yra tada, kai profesionalas bendrauja su individu, nukreipdamas jį į tobulėjimą, kitaip tariant, į aukštesnius siekius ir sveikus socialinius santykius. Taigi, teikiant socioedukacinę

pagalbą individualiai, asmuo skatinamas aiškiai suprasti savo problemą ir individualiai, aktyviai ir partneriškai bendradarbiauti ir komunikuoti su paramą ir pagalbą teikiančiu socialinės srities profesionalu ieškant galimų problemų sprendimo būdų. Grupinis socioedukacinės pagalbos teikimo būdas remiasi idėja burti panašias arba analogiškas problemas turinčius žmones ir ieškoti geriausių ir veiksmingiausių problemų sprendimo būdų tarpusavyje komunikuojant ir bendradarbiaujant, teikti savitarpio pagalbą vienas kitam grupėje, skatinant ir stiprinant teigiamus elgesio pokyčius. Visuomeninis socialinės pagalbos būdas – profesionalus paramos ir pagalbos teikimo procesas, kurio metu individai, jų grupės ir institucijos susijungia bendram darbui, susitelkdamos į socialinės gerovės normalizavimą.

Suprasdami kompleksinės socioedukacinės pagalbos svarbą Mykolo Romerio universiteto Edukologijos ir socialinio darbo instituto dėstytojai, remdamiesi savo sukaupta dėstymo ir mokslinių tyrimų patirtimi, parengė vadovėlį „Multidimensinė socioedukacinė pagalba“, skirtą socialinės srities būsimiems profesionalams, siekiantiems įgyti ir tobulinti multidimensines socioedukacines kompetencijas.

Vadovėlį sudaro aštuonios dalys.

Pirmoje vadovėlio dalyje „Socioedukacinės pagalbos vertybės ir principai“ (autorius doc. dr. Justinas Sadauskas) analizuojamos socioedukacinės veiklos vertybės ir principai. Skyriuje kviečiama reflektuoti asmeninių, visuomeninių, organizacinių ir profesinių vertybių raišką kasdienėje profesionalo veikloje. Aptariant profesines vertybes atskirai analizuojamos pedagogų ir socialinių darbuotojų vertybės ir profesinės veiklos etikos kodeksai. Nagrinėjamos išskirtinai socioedukacinei veiklai svarbos vertybės – tokios kaip asmens vertė ir orumas, socialinis teisingumas ir solidarumas.

Antroje vadovėlio dalyje „Socialinių įgūdžių ugdymas“ (autorė prof. dr. Vida Gudžinskienė) pateikiamos socialinių įgūdžių ir gyvenimo įgūdžių, socialinės kompetencijos apibrėžtys ir socialinių įgūdžių klasifikacija, pabrėžiama jų svarba

asmeniui ir socioedukacinei praktikai. Išsamiai aptariama socialiniams įgūdžiams formuotis būtinos sąlygos, socialinių įgūdžių ugdymo(si) ir socialinių įgūdžių ugdymo programos įgyvendinimo etapai, socialinių įgūdžių ugdymo(si) metodai. Taip pat apžvelgiami kiekvienam asmeniui svarbūs socialiniai įgūdžiai, susiję su socialiu asmens elgesiu, bei socialiniai įgūdžiai, svarbūs santykių kūrimui.

Trečioje vadovėlio dalyje „Socialinės pedagoginės pagalbos modeliavimas mokykloje“ (autorė prof. dr. O. Merfeldaitė) aptariama socialinės pedagoginės pagalbos samprata, pagalbos organizavimas instituciniu ir tarpinstituciniu lygmenimis, pateikiamos teorinės ir praktinės įžvalgos dėl pagalbos komandų telkimo, pagalbos vaikui planavimo, tėvų ir socialinių partnerių įtraukimo. Tikimasi, kad studentai, įsisavinę šios dalies medžiagą, gebės ne tik sukurti vaikui tinkamas mokymo ir mokymosi sąlygas, bet ir į vaikų socializacijos procesą gebės įtraukti visus su vaiku dirbančius pedagogus, mokinių tėvus, taip pat, esant poreikiui, pasitelkti kitas socialinę pedagoginę pagalbą teikiančias institucijas, galinčias padėti užtikrinti kokybišką socialinę pedagoginę psichologinę pagalbą vaikui ir jo šeimai.

Ketvirtoje vadovėlio dalyje „Karjeros paslaugos švietimo įstaigoje“ (autorė prof. dr. Asta Railienė) teikiama mokomosios medžiagos dalis skirta aptarti karjeros paslaugų sampratos interpretacijų įvairovę tiek mokslinėje literatūroje, tiek nacionaliniuose švietimo dokumentuose, panagrinėti karjeros paslaugų modeliavimo ypatumus švietimo įstaigose, kitose darbo rinkos sistemose. Vadovėlio dalis yra itin aktuali, kaip jau buvo minėta, ne tik esamiems ir būsimiems studentams, bet ir neseniai mokyklose darbą jau pradėjusiems karjeros specialistams.

Penktoje vadovėlio dalyje, skirtoje savanorystei, „Savanorių pasitelkimas teikiant socioedukacinę pagalbą“ (autorė dr. Neringa Kurapkaitienė) besimokantysis ras mokomąją medžiagą apie darbo su savanoriais pagrindinius žingsnius, savanorystei palankią organizacinę laikyseną ir metodines rekomendacijas dėl savanorių įtraukties į įvairią socioedukacinę veiklą.

Šešta vadovėlio dalis „Suaugusiųjų švietimas ir vyresnio amžiaus žmonių

edukacija“ (autorė prof. dr. Irena Žemaitaitytė) apima itin aktualias dabarties ir ateities temas: mokymosi visą gyvenimą, amžėjimo, sidabrinės ekonomikos. Šioje dalyje aptariami suaugusiųjų švietimo ir mokymosi visą gyvenimą terminai, istorinė suaugusiųjų švietimo, neformaliojo suaugusiųjų švietimo raida, teisiniai suaugusiųjų švietimą reglamentuojantys dokumentai, įvairios vyresnio amžiaus asmenų edukaciją vykdančios institucijos. Besimokančiajam pateikiamas biografinio metodo užsiėmimo pavyzdys.

Septintoje vadovėlio dalyje „Integruota pagalba vyresnio amžiaus žmonėms“ (autorė doc. dr. Alina Petrauskienė) pateikiama integruotų socialinių ir sveikatos priežiūros paslaugų vyresnio amžiaus žmonėms samprata ir svarba, paslaugų poreikiai ir jų tenkinimo iššūkiai, aptariamos kompleksinės pagalbos paslaugų rūšys, jų teikėjai, įgyvendinimo prielaidos ir socialinių darbuotojų vaidmens perspektyva integruotos pagalbos kontekstuose, akcentuojamas tarpininkavimas ir atvejo vadyba, apibrėžiama socialinių darbuotojų praktikos perspektyva teikiant integruotos pagalbos paslaugas.

Aštunta vadovėlio dalis „Refleksija ir įsivertinimas socioedukacinės pagalbos praktikoje“ (autorė doc. dr. Gintautė Žibėnienė) skirta refleksijos sampratai, jos svarbai socioedukacinėje praktikoje atskleisti. Taip pat akcentuojama refleksijos ir įsivertinimo svarba pagalbą organizuojančiam asmeniui jo profesinio tobulėjimo perspektyvoje. Pateikta vadovėlio medžiaga tikrai padės ugdytis konstruktyvios refleksijos kompetencijas, be kurių šiuolaikinio socialinės srities profesionalo veikla nėra įmanoma.

Tikimės, kad autorių kolektyvo parengtas vadovėlis „Multidimensinė socioedukacinė pagalba“ prisidės prie būsimų socialinės srities profesionalų, teikiančių asmenims multidimensines socioedukacines paslaugas profesinių, socioedukacinių kompetencijų tobulinimo, jų geresnio pasirengimo teikti kompleksinę pagalbą ir multidimensines socioedukacines paslaugas, atitinkančias įvairaus amžiaus asmenų individualiųjų poreikių patenkinimą. Tikime, kad vadovėlio medžiaga

bus vertinga ne tik ne tik būsimiems, bet ir esamiems profesionalams. Pasak vadovėlio recenzentės doc. dr. Lijanos Gvaldaitės, „leidinio vertę sustiprina Autorių pateikiamos teorinės nagrinėjamų temų prielaidos ir praktinės rekomendacijos, o tai šį darbą daro praktiškai reikšmingą ir pritaikomą“. Socioedukaciniai metodai ir vadovėlyje aptariamos priemonės gali būti pritaikomos ne tik socialinių pedagogų ugdymo įstaigose ir socialinių darbuotojų socialinėse įstaigose, bet ir kitų specialistų, teikiančių socioedukacinę pagalbą vaikams, paaugliams, jaunuoliams, suaugusiesiems, brandaus, pagyvenusios ir senyvo amžiaus asmenims ugdant ir palaikant jų socialinius įgūdžius, reflektuojant ar įsivertinant socioedukacinę praktinę veiklą.

Vadovėlio autorių vardu
prof. dr. Vida Gudžinskienė

1. SOCIOEDUKACINĖS PAGALBOS VERTYBĖS IR PRINCIPAI

Justinas Sadauskas

Įvadas

Socioedukacinė veikla remiasi į turtingą vertybinį pagrindą. Socioedukacinės veiklos specialistai dirba su socialiai jautriomis ar pažeidžiamomis visuomenės grupėmis, dažnai negalinčiomis tinkamai sau atstovauti, todėl šiai veiklai keliami ypač aukšti etiniai reikalavimai. Skyriuje kviečiama reflektuoti asmeninių, visuomeninių, organizacinių ir profesinių vertybių raišką kasdienėje profesionalo veikloje. Aptariant asmenines vertybes atskleidžiamas asmeninių vertybių formavimosi procesas, jų vaidmuo profesionalui bendraujant su išoriniu pasauliu, dalyvaujant sprendimų priėmimo procesuose. Analizuojant visuomenines vertybes siekiama skatinti kritiškai reflektuoti visuomeninių vertybių vaidmenį santykyje su savimi ir paslaugų gavėjais, atliekamais situacijų vertinimais. Socioedukacinės pagalbos specialistai dažniausiai su savo paslaugų gavėjais sąveikauja konkrečioje organizacinėje aplinkoje. Skyriuje nagrinėjamos skirtingų socioedukacinę pagalbą teikiančių organizacijų vertybės ir jų realizavimas organizacijų etikos kodeksuose. Pateikiant profesines vertybes atskirai analizuojamos pedagogų ir socialinių darbuotojų vertybės ir profesinės veiklos etikos kodeksai. Atskiras dėmesys skiriamas išskirtinai socioedukacinėje veikloje svarbioms vertybėms – tokioms kaip asmens vertė ir orumas, socialinis teisingumas ir solidarumas.

1.1 Vertybių reikšmė socioedukacinės veiklos kontekste

„Dabartiniame lietuvių kalbos žodyne“ (n.d.) žodis *vertybė* aiškinamas kaip vertas, brangus daiktas arba dalykas. Žodžio prasmė iliustruojama vertų, brangių dalykų, tokių kaip brangakmeniai, brangieji metalai, auksinės ir sidabrinės monetos,

meno kaip nacionalinės vertybės, pavyzdžiais. Teigiama, kad vertė gėrybę paverčia vertybe. Skiriamos dvasinės ir materialinės vertybės. Materialinės vertybės yra tai, kas turi materialią formą ir gali būti apčiuopiama. Tai apima įvairius daiktus, turtą ir gėrybes, tokius kaip automobiliai, nekilnojamasis turtas, drabužiai, maistas ir t. t. O dvasinės vertybės yra neapčiuopiamos vertybės, tokios kaip asmens įsitikinimai, moralinės vertybės, žinių ir kultūros paveldas, idėjos ir kt. Tai yra abstraktūs dalykai, kurie negali būti apčiuopiami fiziškai, bet yra itin reikšmingi žmonių gyvenime ir yra vertinami.

Vertybės yra vienas iš pagrindinių bet kurios kultūros elementų, formuojančių individų asmeninių ir kolektyvinių tapatybių pagrindą, lemiantis žmonių kasdienį socialinį gyvenimą, socialinių institucijų formavimąsi, įsitvirtinimą ir veikimą, visuomenės raidą (Žiliukaitė ir kt., 2016). Mokslininkų teigimu, vertybės atsispindi žmonių kalboje, elgsenoje, pasirinkimuose. Žmonių vertybes atskleidžia jų siekiami tikslai, idealai, vertinamos savybės. Apie žmonių vertybes galima spręsti iš to, ką jie sako, kaip elgiasi ir kokiems dalykams teikia pirmenybę. Vienas iš galimų būdų pažinti žmonių vertybes yra atkreipti dėmesį į jų asmeninius tikslus ar idealus, t. y. į tai, kokias asmens savybes žmonės laiko svarbiausiomis ir norėtų išugdyti savo vaikams, kokie dalykai žmonėms yra reikšmingiausi šeimos gyvenime, darbe ar politiniame gyvenime. Taip pat apie žmonių vertybes galima spręsti ir iš to, kokį elgesį žmonės laiko tinkamu, pateisinamu, o kokį smerkia (Žiliukaitė ir kt., 2016). Vertybės skatina pasirinkti poziciją įvairiais gyvenimiškais ir profesiniais klausimais, yra lyginimo procesų pagrindas, atlieka motyvacines funkcijas, daro poveikį socialinei informacijai perdirbti ir suvokti (Rokeach cit. iš Vyšniauskienė ir Minkutė, 2008).

Viešojoje erdvėje sąvokos *vertybės* ir *etika* dažnai naudojamos kaip sinonimai, tačiau tai yra du skirtingi, bet susiję terminai. Vertybės reiškia idealus, tikslus, kurių asmuo, šeima, grupė, organizacija ar bendruomenė siekia. Jos nurodo, ką žmonės mano esant geru ar vertingu. Vertybės atspindi prioritetus ir pirmenybes.

Skirtingi žmonės gali turėti skirtingą vertybių hierarchiją, o susijusių vertybių rinkinys gali būti vadinamas vertybių sistema. O etika yra principų ir taisyklių sistema, nustatanti, koks elgesys yra tinkamas ir koks netinkamas. Skirtingi asmenys, šeimos, grupės, organizacijos ar bendruomenės gali deklaruoti arba laikytis skirtingų etikos principų. Idealiu atveju etikos taisyklės turėtų numatyti aiškias gaires, kaip žmonės turėtų elgtis, tačiau kartais susiduriama su dviem prieštaraujančiais principais ar taisyklėmis. Vertybės yra idealai arba prioritetai, o etika yra elgesio principai arba taisyklės, kuriomis remiantis turėtų būti vadovaujamasi siekiant išsikeltų prioritetų ar idealų. Etika yra vertybių taikymas žmonių tarpusavio santykiams, todėl vertybės dažnai būna formalizuotos. Kai kuriose situacijose etikos taisyklės gali būti numanomos ir neformaliai vykdomos. Įstatymai taip pat grindžiami etika ir vertybėmis. Tačiau įstatymus galima apibrėžti kaip valstybės priimtas ir įgyvendinamas taisykles.

Profesinės vertybės atlieka lemiamą vaidmenį formuojant darbuotojų elgesį ir priimant sprendimus. Šios vertybės grindžiamos pagrindiniais profesijos principais ir yra skirtos vadovauti etiškai praktikai. Tiek socialinis darbas, tiek socialinė pedagogika yra vertybėmis grįstos profesijos. Profesinė etika – tai principai, kuriais vadovaujasi darbuotojai ar kiti specialistai, priimdami sprendimus, susijusius su jų profesine veikla. Socioedukacinės pagalbos specialistai kasdienėje veikloje susiduria su skirtingais žmonėmis, įvairiomis socialiai pažeidžiamomis ar jautriomis visuomenės grupėmis ir dažnai nuo jų darbo kokybės, sąžiningumo, asmeninių ir profesinių vertybių priklauso tolesnis pagalbos gavėjo gyvenimas (Ivanauskienė ir Varžinskienė, 2007).

Žmogus yra daugiadimensė būtybė: šeimos narys, visuomenės narys, organizacijos darbuotojas, profesijos atstovas (žr. 1.1 pav.). Kiekvienas vaidmuo asmenį sieja su tam tikromis vertybėmis ar jų sistemomis – asmeninėmis, visuomeninėmis, profesijos ar organizacijos kurioje dirba vertybėmis (Vyšniauskienė ir Minkutė, 2008).



1.1 pav. *Socioedukacinio darbuotojo vaidmenis veikiančios vertybės (Vyšniauskienė ir Minkutė, 2008)*

Pasak Barsky (2017), socioedukacinės pagalbos specialistų profesiniame gyvenime veikia jų asmeninės vertybės, laikysenos įsitikinimai, lemiantys jų profesinį elgesį, požiūrį į etinių dilemų sprendimą ir sprendimų priėmimą. Nors tikimasi, kad socioedukacinės pagalbos specialistai profesinėje veikloje bus neteisiantys ir nešališki, jie negali visiškai atriboti asmeninių vertybių nuo savo darbo. Todėl socioedukacinės pagalbos teikėjams svarbu pažinti asmenines vertybes ir tai, kaip jos gali paveikti jų santykį su paslaugų gavėjais. Profesionalai turėtų būti: reflektuojantys ir sąmoningi, nuolat reflektuojantys profesinę veiklą – tai kaip joje atsispindi asmeninės vertybės ir įsitikinimai; atviri išklausyti ir mokytis iš įvairių požiūrių, pripažindami, kad jų pačių vertybės ne visada gali sutapti su paslaugų gavėjų ar kolegų vertybėmis.

Socioedukacinės pagalbos specialistai dirba skirtingose organizacijose su unikalia misija, vertybėmis, kurios sutampa arba ne visada sutampa su joje dirbančių asmenų profesinėmis ar asmeninėmis vertybėmis. Darbuotojai taip pat gali susidurti su konfliktais, kurie kyla dėl savo asmeninių vertybių ir organizacijos vertybių. Kai taip nutinka, socioedukacinės pagalbos specialistams gali tekti dalyvauti kolegialiuose etinių sprendimų priėmimo procesuose. Socioedukacinės pagalbos specialistai negyvena vakuume, tačiau, kaip ir jų paslaugų gavėjai, yra visuomenės

nariai, todėl turi reflektuoti visuomenėje egzistuojančias vertybes. Visuomenės vertybės atspindi visuomenės normas, įsitikinimus ir nuostatas, o šios vertybės gali atsispindėti įstatymuose, politikoje ir praktikoje ir galiausiai veikti paslaugų gavėjus. Socioedukacinės pagalbos specialistai privalo mesti iššūkį visuomenėje egzistuojančioms diskriminacinėms nuostatoms ir prisidėti prie asmens vertės ir orumo ir socialinio teisingumo puoselėjimo, žmogaus teisių gynimo. Socioedukacinės pagalbos profesionalui svarbu gerbti paslaugų gavėjo vertybes (jei jos nekelia žalos ar pavojaus kitiems), net jei jos skiriasi nuo specialisto asmeninių, profesinių ar organizacijos, kurioje profesionalas dirba, ar visuomenėje priimtinų vertybių. Negalima leisti, kad profesionalo ir paslaugų gavėjo vertybių skirtumai taptų trikdžiu pagalbos teikimo procese. Todėl labai svarbu yra apmąstyti ir suvokti, kaip skirtingos vertybės veikia darbo praktiką, santykius su paslaugų gavėjais. Galima daryti prielaidą, kad kuo asmeninės, visuomenės, organizacijos ir profesinės vertybės yra artimesnės savo turiniu, tuo didesnį pasitenkinimą savo profesinėje veikloje profesionalas patiria ir susiduria su mažiau konfliktinių situacijų. Tolimesniuose skyriuose atskirą dėmesį skirsime asmeninių, visuomeninių, organizacinių ir profesinių vertybių grupėms ir jų sąsajoms su pagalbos specialisto veikla.

Apibendrinant galima teigti, kad priimdamas sprendimus socioedukacinės pagalbos specialistas yra veikiamas asmeninių, visuomeninių, organizacinių ir profesinių vertybių, todėl svarbu šias vertybes reflektuoti, suvokti jų įtaką kasdien daromiems sprendimams.

1.1.1 Asmeninės vertybės ir etika

Vertybės – tai giliai puoselėjamos nuostatos arba idealai, kurių asmuo siekia. Pasak Practor (2014), kiekvienas asmens atliekamas sprendimas (*pvz,. ką nors daryti ar nedaryti*) vienaip ar kitaip yra susijęs su asmens vertybėmis. Vertybėmis grindžiama asmens valia, pasirinkimai ir autonomija. Vadovaudamasis

vertybėmis žmogus sprendžia, kokie jo poreikiai, troškimai ar siekiai yra jam svarbūs, galiausiai asmeninės vertybės formuoja žmogaus elgseną.

Practor (2014) teigia, kad asmens elgesys įgyja vertę per kultūriškai sutartas socialines poelgių reikšmes (visuomenines vertybes, žr. kitą skyrių). O suasmenintos arba internalizuotos vertybės formuoja asmens identitetą, tapatybę ir saviraišką. Iš vienos pusės, asmens identitetas, tapatybė yra kažkas pastovaus, iš kitos pusės, identitetas, tapatybė nuolatos vystosi ir kuriasi nuolatinėje asmens vertybių ir kintančių aplinkybių ir kontekstų sąveikoje. Savybės ar bruožai, kurie, asmens manymu, yra svarbūs apibūdinant save, atspindi asmens vertybes. Vertybės, susiformavusios socialiniame intersubjektyviame kontekste, formuoja tai, kuo asmuo save laiko, kaip save apibrėžia, o tai savo ruožtu toliau formuoja asmens vertybes. Asmens vertybes veikia prigimtis, auklėjimas, kultūrinis, dvasinis, religinis kontekstas. Vertybės ir įsitikinimai daro vienas kitam abipusį poveikį. Už kiekvienos vertybės galima rasti tam tikrų įsitikinimų apie save, kitus ir pasaulį. Atitinkamai vertybės daro įtaką tam, kaip asmuo vertina save, kitus ir pasaulį.

Practor (2014) akcentuoja, kad asmens tapatybė taip pat susijusi su tuo, kaip asmuo suvokia save pagal įvairiausius gyvenime realizuojamus vaidmenis. Vaidmenys, kurie yra svarbiausi asmens tapatybei, gali liudyti ir asmens vertybes. Vertybės svarbios mezgant ir palaikant įvairius socialinius santykius, *pvz.: dažnai žmonės renkasi draugus, kurie yra panašūs į juos pačius.* Žmonės linkę dalytis bendromis vertybėmis arba tuo, kas jiems svarbu. Vertybės yra ne mažiau svarbios ir tada, kai draugiški santykiai nutrūksta, kai susiduriama su prieštaraujančiomis vertybėmis, arba kai vertybės nukreipia žmones skirtingomis kryptimis, tolinančiomis žmones vienas nuo kito (Practor, 2014).

Asmeninė etika – tai principai ir taisyklės, kuriomis žmonės vadovaujasi asmeniniame gyvenime, atlikdami tėvų, šeimos narių, draugų, kaimynų, piliečių ir kitokius vaidmenis. Kartais darbuotojams gali kilti konfliktas tarp savo asmeninės moralės ir profesinės etikos. Taigi tai, kas gali būtų etiškai tinkama darbuotojo

privačiame gyvenime, nėra etiškai tinkama jo profesiniame vaidmenyje.

Suvokęs savo vertybes darbuotojas gali geriau suprasti kitų žmonių vertybes. Kai kitų žmonių vertybės yra panašios į mūsų pačių, palyginti lengva suprasti ir parodyti pagarbą jų vertybėms. Kai kitų vertybės prieštarauja mūsų vertybėms, turime atsispirti pagundai teisti ar smerkti jų vertybes. Barsky (2017) teigimu, asmeninės vertybės nėra nei teisingos, nei neteisingos, todėl nereikėtų reikalauti, kad žmonės įrodinėtų savo vertybių teisingumą. Jos yra tokios kokios yra, o socioedukacinio darbo etika sako, kad reikia gerbti visus žmones, nepriklausomai nuo to, ar jų vertybės panašios į mūsų vertybes. Priskyrimo teorija rodo, kad žmonės yra linkę priskirti teigiamus mintis ir jausmus žmonėms, kuriems pritaria, o neigiamas mintis ir jausmus žmonėms, su kuriais jie nesutinka (Barsky, 2017).

Apibendrinant galima teigti, kad mūsų vertybės lemia mūsų sąveiką su pačiais savimi, kitais žmonėmis, pasauliu ir yra pamatinės priimant sprendimus dėl to, kaip gyvename ir ko siekiame.

1.1.2 Visuomeninės vertybės

Socioedukacinės pagalbos specialistas yra visuomenės narys ir sykiu tam tikros epochos ir kultūros atstovas. Kaip visuomenės narys socioedukacinės pagalbos specialistas yra veikiamas visuomeninių vertybių. Visuomeninėmis vertybėmis įprastai laikoma tai, kas išreiškia bendrus konkrečios visuomenės ar didžiosios jos dalies interesus (Limantė, 2015). Visuomeninės vertybės analizuojamos tarptautiniuose tyrimo projektuose „Europos vertybių tyrimas“ (angl. *European Values Study*) ir „Pasaulio vertybių tyrimas“ (angl. *World Values Surveys*). Pasaulio vertybių tyrimais daug metų įrodinėta, kad žmonių įsitikinimai yra labai svarbūs ekonominiam vystymuisi, demokratinių institucijų atsiradimui ir klestėjimui, lyčių lygybės didėjimui ir veiksmingam visuomenės valdymui (World Values Survey, n.d.).

XX a. septintojo dešimtmečio pabaigoje mokslininkų grupė inicijavo Europos

vertybių tyrimą (European Values Study, n.d.). Mokslininkai siekė ištirti moralines ir socialines vertybes, kuriomis grindžiamos Europos socialinės ir politinės institucijos, valdymo elgesys. Buvo keliami tokie klausimai: Ar europiečiams būdingos bendros vertybės? Ar vertybės Europoje keičiasi, o jei taip, tai kokiomis kryptimis? Ar krikščioniškosios vertybės ir toliau persmelkia Europos gyvenimą ir kultūrą? ir t. t. Mokslininkų teigimu (Fotev, 2022), šiuolaikinėje Europoje veikiančios vertybės turi dvejopą genealogiją – pamatinės vertybės, kurių tėvynė yra Europa, ir vertybės, atsineštos iš kitų kultūrų ir civilizacijų. Heterogeniškos vertybės visada sukelia latentinę arba akivaizdžią įtampą ir konfliktus, tačiau jos yra Europos klestėjimo pagrindas. Europai per pastaruosius 3–4 dešimtmečius išgyvenant precedento neturinčius neramumus išryškėja aštrūs vertybiniai konfliktai, kuriuose sunku rasti pusiausvyrą tarp vienybės ir įvairovės. Vertybių perkainojimas lemia socialines permainas. Vertybių perorientavimas fiksuojamas Europos vertybių tyrimų longitudiniais duomenimis apie šeimą ir santuoką, dėl naujų šeimos gyvenimo formų (nesusituokusios šeimos), dėl nacionalinio ir etninio tapatumo, religinių konfesijų santykių ir kt. Imigrantų bangos tikrina pagrindines Europos vertybes.

Visuomenės vertybės gali būti įspraustos į įstatymų rėmus ir išreikštos teisėmis, jos apima tokius dalykus kaip socialinė moralė, o demokratinėse visuomenėse – daug fundamentalių demokratinių principų, tokių kaip kalbos laisvė ir teisingumas (Butėnas, 2015). Vis dėlto derėtų prisiminti, kad įstatymus ir poįstatyminius dokumentus rengia ir tvirtina žmonės, neišvengiantys subjektyvaus požiūrio (Targamadzė, 2017).

Dėl Europos kultūrinio, religinio ir humanistinio paveldo susiformavo visuotinės vertybės, kurias sudaro neliečiamos ir prigimtinės žmogaus teisės, taip pat laisvė, demokratija, lygybė ir teisinė valstybė (Europos Sąjungos sutartis, 2016). Europos Sąjunga yra grindžiama tokiomis vertybėmis: pagarba žmogaus orumui, laisve, demokratija, lygybe, teisine valstybe ir pagarba žmogaus teisėms,

įtraukiant mažumoms priklausančių asmenų teises. Socialinės įtraukties puoselėjimas ir kova su skurdu yra pagrindinės europinės gyvensenos vertybės, dėl kurių iškeliamas tikslas – teisinga, įtrauki ir daug galimybių suteikianti aplinka (Europos socialinių teisių ramsčio veiksmų planas, 2021). Skiriamos dvidešimt esminių Europos socialinių teisių, kurių užtikrinimas tampa Europos socialinės politikos siekiniu: švietimas, mokymas ir mokymasis visą gyvenimą; lyčių lygybė; lygios galimybės; aktyvus užimtumo rėmimas; saugus ir lankstus užimtumas; darbo užmokestis; informavimas apie įdarbinimo sąlygas ir apsauga atleidimo atveju; socialinis dialogas ir darbuotojų įtraukimas; profesinio ir asmeninio gyvenimo pusiausvyra; sveika, saugi ir pritaikyta darbo aplinka ir duomenų apsauga; vaikų priežiūra ir parama vaikams; socialinė apsauga; bedarbio pašalpos; minimalios pajamos; senatvės pajamos ir pensijos; sveikatos priežiūra; neįgaliųjų įtrauktis; ilgalaikė priežiūra; būstas ir parama benamiams; galimybė naudotis pagrindinėmis paslaugomis (Europos socialinių teisių ramsčio veiksmų planas, 2021).

Profesinėje veikloje tiek socialinis darbuotojas, tiek socialinis pedagogas gali susidurti su asmenimis, kurie dėl vienų ar kitų priežasčių yra nutolę nuo visuomeninių vertybių ir savo elgsena iškrenta iš visuomenėje įprastų elgsenos modelių. Dirbant su asmeniu, kurio elgsena neatitinka visuomenėje priimtų standartų, pagalbos specialistui svarbu suvokti, kad dalis visuomeninių vertybių yra kintančios ir jokiu būdu neturėtų būti primestos visiems asmenims.

Lietuvos visuomenėje vyksta tam tikri vertybiniai pokyčiai, lemiantys elgesio modelių kitimą: didėja kohabitacijos mastai, kyla pirmųjų santuokų ir gimdymų amžius, o šeimose mažėja vaikų skaičius (Žiliukaitė ir kt., 2016). Nepaisant tam tikrų visuomenėje egzistuojančių tendencijų dalis žmonių kuria šeimas ir vaikų susilaukia ankstyvame amžiuje, renkasi turėti daugiau vaikų ir t. t. Šiuolaikiniame Vakarų pasaulyje vykstantis persiorientavimas nuo saugumo link savirealizacijos vertybių darbo srityje atsiskleidžia kaip besikeičianti darbo motyvacija. Anksčiau darbas buvo vertinamas kaip būdas užsidirbti, tačiau ilgainiui, augant ekonomikai

ir didėjant saugumui, žmonės pradėjo sieti savo darbą su asmenybės tobulėjimu, augimu ir siekiu pasiekti savo potencialą (Žiliukaitė ir kt., 2016). Lietuvos visuomenėje paplitęs religinis individualizmas, kuriam būdingas tikėjimo ir gyvenimo atskyrimas, kai religija netampa svarbiu veiksniu žmonių gyvenime (Žiliukaitė ir kt., 2016). Vis dėlto savo darbo praktikoje socioedukacinės pagalbos specialistas sutiks ir asmenų, kurie savo gyvenimą ir daromus pasirinkimus grįs išimtinai religinėmis vertybėmis. Lietuva yra šalis, kurioje pilietinė visuomenė yra viena iš silpniausių Europos Sąjungoje. Šios padėties priežastis galima paaiškinti ne tik socialinės ekonominės raidos veiksniais, bet ir šalies kultūriniais ypatumais. Visuomenėje nėra tinkamai vertinamos tam tikros asmenybės savybės, kurios yra svarbios žmonių bendravimui ir bendradarbiavimui, o dėmesys skiriamas individų nepriklausomybei nuo kitų ir savybėms, kurios nesuteikia palankaus konteksto pilietinės visuomenės stiprėjimui ir bendruomeninei veiklai (Žiliukaitė ir kt., 2016). Tačiau tiek socialiniame darbe, tiek socialinėje pedagogikoje solidarumo, bendruomeniškumo ugdymas ir solidarumo skatinimas yra vertinami kaip profesionalo veiklos siekiamybė.

Darbuotojai, teikiantys socioedukacinę pagalbą, turėtų demonstruoti sąmoningumą ir kultūrinį nuolankumą įsitraukdami į kritinę savirefleksiją (suprasdami savo šališkumą ir įsitraukdami į savikorekciją); pripažindami paslaugų gavėjus kaip savo kultūros ekspertus; įsipareigodami mokytis visą gyvenimą; organizacijose turėtų būti skatinamas kultūrinis nuolankumas (NASW, 2021).

Būdamas visuomenės narys, socioedukacinės pagalbos specialistas yra veikiamas visuomenės vertybių, kurios paprastai atstovauja bendriems tam tikros visuomenės ar reikšmingos jos dalies interesams ar požiūriams. Vertybės laikui bėgant kinta, o jų perkainojimas lemia socialinius pokyčius, kuriuos galima pastebėti įvairiose gyvenimo srityse, pavyzdžiui, šeimoje ir santuokoje, nacionalinėje ir etninėje tapatybėje, religiniuose santykiuose ir pan. Socioedukacinės pagalbos specialistai turi kritiškai ir jautriai reflektuoti visuomeninių vertybių raišką jų santykyje su paslaugų gavėju.

1.1.3 Organizacinės vertybės ir etikos kodeksai

Socioedukacinės pagalbos specialistai savo profesines funkcijas vykdo konkrečiose organizacijose, t. y. socialinių paslaugų teikimo arba ugdymo institucijose, biudžetinėse arba nevyriausybinėse organizacijose. Profesiniame kontekste tikimasi, kad visuomenei atskaitingi socioedukacinė pagalbos specialistai laikysis tiek profesinės etikos, tiek įdarbinančios organizacijos nustatytų elgesio standartų. Socioedukacinės pagalbos specialistai turi reflektuoti, kaip jų asmeninės ir profesinės vertybės dera su organizacijos, kurioje jie dirba, vertybėmis. Vertybių atitikimas tarp asmens ir organizacijos padeda išlaikyti prisitaikančią darbo jėgą, skatina darbuotojų įsitraukimą ir mažina darbuotojų kaitą (Šulcaitė ir Korsakienė, 2019). Pasak Vyšniauskienės ir Minkutės (2008), vieni darbuotojai stipriai susitapatina su organizacija, kurioje dirba, visada yra ištikimi jos nurodymams ir taisyklėms. Kiti laikosi organizacijos vadovybės reikalavimų, taisyklių, nes jaučiasi atsakingi organizacijai ir mano, kad ji gali padėti sprendžiant kliento problemas. Trečia socialiniu darbuotojų grupė jaučiasi įsipareigojusi patenkinti organizacijos vadovybės lūkesčius, todėl laikosi organizacijos reikalavimų, normų, nors nemano, kad jie gali padėti sprendžiant kliento problemas. Nepaisant šių skirtumų visiems socioedukacinės srities darbuotojams būdinga didesnė ar mažesnė jų kaip organizacijos darbuotojų atsakomybė. Iš specialistų tikimasi, kad jie laikysis vidinių reglamentų ir protokolų, kuriais siekiama standartizuoti paslaugų teikimą, užtikrinti nuoseklumą ir teisingumą. Reikalavimai laikytis vertinimų, sprendimų pagrindimo ir praktikos dokumentavimo reikalavimų yra įprasti siekiant viešosios atskaitomybės, nes organizacijos dažnai finansuojamos iš mokesčių mokėtojų įnašų, todėl yra viešai kontroliuojamos (McAuliffe, 2012).

Dažniausiai socioedukacines paslaugas teikiančių organizacijų misija neatsiejama nuo asmens vertės ir orumo gynimo, socialinio teisingumo siekio, žmogaus teisių įgyvendinimo, įtraukties skatinimo, pagarbos įvairovei ir skirtumams

puoselėjimo. Kai organizacijos, kurioje dirba socioedukacinių paslaugų teikėjas, misija yra artima profesionalo profesijos misijai, darbuotojams yra paprasčiau prisitaikyti prie organizacijos kultūros. Tačiau jei organizacijos misija labiau orientuota į ekonominius siekius, rezultatyvumą, produktyvumą, socioedukacinių paslaugų teikėjai dažniau susidurs su vidiniais konfliktais.

Dažniausiai socioedukacinių paslaugų srityje dirbančių asmenų vertybinės nuostatos bus grindžiamos įsipareigojimu „nepakenkti" ir su tuo susijusiu įsipareigojimu laikytis etikos principų: autonomijos, konfidencialumo ir privatumo, profesinio vientisumo, pagarbos žmogui ir pareigos rūpintis (McAuliffe, 2012). Nepaisant to, net ir panašiai mąstančių specialistų nuomonės visada gali skirtis dėl to, kokios vertybės turėtų būti svarbiausios, ypač kai iškyla etinių dilemų, kurios kvestionuoja asmenines vertybes. Tam, kad būtų galima išnagrinėti visas profesines vertybes ir nuomones, taip pat ir tas, kurios yra labiau asmeninės, ir pasiekti abiem pusėms priimtiną poziciją, tampa svarbūs patikimi organizaciniai etinių sprendimų priėmimo procesai. Pasak Burke (2012), ekonominės, politinės, teisinės ir religinės sistemos, kuriose veikia konkreti organizacija, nustato tam tikras ribas, su kuriomis organizacijos turi skaitytis. Kiek organizacija skatina etišką praktiką, priklauso nuo to, kaip organizacijos vidaus sistemos, politika ir kultūra padeda kurti aplinką, kurioje galima diskutuoti apie vertybes ir etiką. Tam reikalinga organizacijos kultūra, kurioje etikos ir praktikos kodeksai yra dinamiški dokumentai, kurie nėra naudojami gynybinei praktikai palaikyti, bet naudojami kartu su kitomis strategijomis siekiant plėtoti ir palaikyti etišką praktiką. Įsipareigojimas keisti praktiką reikalauja drąsos ir pasirengimo mesti iššūkį.

Barsky (2017) teigimu, darbuotojai turėtų atkreipti dėmesį į paramos ir streso šaltinius, susijusius su priimamais etiniais sprendimais. Iškilus etiniams klausimams darbuotojas bus linkęs konsultuotis su palaikančiu ir į konstruktyvių sprendimų paiešką linkusiu vadovu, o jei vadovas nepritaria, darbuotojas gali bandyti nuslėpti etines problemas. Dažnai vadovui tenka lemiamas vaidmuo tolesniame

etiškos praktikos plėtojimo ir palaikymo procese.

Organizacijos susikuria etikos kodeksus, kuriuose nustato profesinės etikos pagrindines nuostatas ir principus, įvardija etikos normas, kurių laikosi darbuotojai. Etikos kodekso paskirtis – apibrėžti organizacijos vertybes, darbuotojų profesinės etikos ir elgesio principus, taip pat jų taikymą darbinėje veikloje – bendraujant su paslaugų gavėjais ir partneriais, kolegomis, darbdaviais, visuomene ir stiprinti teigiamą organizacijos įvaizdį, visuomenės pasitikėjimą organizacijos veikla. Kodekso taikymo tikslas – ugdyti ir stiprinti darbuotojų atsakomybę už savo veiksmus ir elgesį, padėti formuotis darbuotojų dorovinėms vertybėms, užtikrinti kūrybingą, geranorišką darbo aplinką, ugdyti pagarbą vienas kitam, paslaugų gavėjams, organizacijos veiklą finansuojančioms ir kontroliuojančioms įstaigoms, institucijoms ir jų darbuotojams, užkirsti kelią korupcijai (Klaipėdos miesto socialinės paramos centro darbuotojų etikos kodeksas, 2020). Organizacijos vadovų ir darbuotojų vaidmuo kuriant etišką organizaciją yra labai reikšmingas. Socioedukacinės pagalbos organizacijose turėtų būti sukuriamos prielaidos pagalbos specialistui su paslaugų gavėjais kurti pasitikėjimu grįstus, palaikančius ir įgalinančius santykius. Dažnai organizacijos stengiasi viešai deklaruoti vertybes, kuriomis grindžia savo veiklą.

Organizacijų vertybės išsako tai, ko organizacijos siekia, kokiais principais grindžia savo veiklą. Organizacijų vertybės reflektuoja pagrindinius darbo su tam tikra paslaugų gavėjų grupe iššūkius ir bando juos atliepti.

Vilniaus socialinis klubas (n.d.) – nevyriausybinė organizacija, teikianti ugdomąją-socialinę pagalbą vaikams ir jaunimui, esminėmis savo vertybėmis įvardija:

1) orientaciją į poreikius. *Stebi aplinką ir save. Klausia, ar tai, ką darome, yra reikalinga žmonėms, su kuriais dirbama?*
2) santykį. *Siekia visų veiklų metu kurti atvirą, tiesų ir pagarbų santykį su žmonėmis. Tiki, kad santykis augina, ir žino, kad tokiam santykiui rastis reikia laiko;*

3) profesionalų veikimą. *Rūpinasi vykdomų veiklų kokybe, darbuotojų ir savanorių kompetencija;*
4) bendradarbiavimą. *Sąmoningai renkasi veikti ne vieni, nes siekia sisteminių ir giluminių pokyčių žmonių gyvenime.*

O BĮ dienos centras „Šviesa" (n.d.), teikiantis socialinės globos paslaugas asmenims, turintiems vidutinę ir sunkią proto ir kompleksinę negalią, išskiria šias esmines vertybes:

a) pagarba;
b) unikalumas;
c) lygios galimybės;
d) apsisprendimo teisė;
e) galios ir potencialas;
f) visavertis dalyvavimas;
g) atvirumas visuomenei;
h) kokybė;
i) atsakingumas;
j) kūrybiškumas;
k) profesionalumas.

Anykščių socialinės globos namų, teikiančių socialinės globos paslaugas suaugusiems asmenims su psichine negalia ir senyvo amžiaus asmenims, etikos kodekse (2019) išskirtos vertybės:

1. Geras mikroklimatas / atmosfera. Pagarbiai bendraujame ir dalykiškai bendradarbiaujame, teikdami paslaugas veikiame kartu, kaip komanda. Esame atviri, draugiški ir paslaugūs. Kuriame atvirą, vidine ramybe, pasitikėjimu ir partneryste paremtą darbinę aplinką.
2. Gyvenimo kokybė. Įstaigos siekis – laimingas, besišypsantis gyventojas. Vertiname ir gerbiame globos namų gyventojus, rūpinamės jų gyvenimo kokybe, pažanga ir tobulėjimu. Gebame įsijausti į kito padėtį, emocinę būseną, tiesiogiai suprasti kito jausmų kokybę.
3. Profesionalumas.
4. Nuolatinis tobulėjimas.

5. Socialinės atsakomybės ir tvarumo puoselėjimas, inovacijos.

Vilniaus arkivyskupijos „Caritas“ (n.d.) esmine vertybe įvardija pagarbą sunkumus patiriančio ar kenčiančio asmens orumui. Vertybė realizuojama šiais principais:

a) asmenišku artumu – pasirinkimu būti arti žmonių jų kančios ir atskirties situacijose, ypač ten, kur žmonės yra vieniši. Artumas pasireiškia atjautos bei įsijautimo ir asmeniško dalijimosi nuostata;
b) lygiavertišku ir abipusišku santykiu, skatinančiu asmens vertingumo ir jo stipriųjų pusių raišką, sudarančiu galimybę teikti tarpusavio pagalbą ir atsakingai dalyvauti;
c) įgalinimu, išlaisvinimu: visos „Carito“ darbuotojų ir savanorių pastangos turi būti skirtos padėti kitam žmogui tapti savarankiškesniam ir pajėgesniam užmezgant asmeninius ir bendruomeninius ryšius, taip pat oriai ir atsakingai dalyvauti Bažnyčios ir visuomenės gyvenime.

Vilniaus miesto socialinių paslaugų centro etikos kodekse (2018) įvardytos vertybės:

a) profesionalumas – siekiama kompetentingai atlikti darbą, kelti profesinę kvalifikaciją;
b) pagarba įstatymui – pripažįstama teisės aktų viršenybė;
c) pagarba žmogui, jo teisėms ir laisvėms – reiškiama pagarba žmogaus teisėms ir orumui, kalba, veiksmais ar siūlomais sprendimais netoleruojama atskirų asmenų ar visuomenės grupių diskriminacija dėl lyties, seksualinės orientacijos, amžiaus, rasės, religijos, odos spalvos, tautybės, šeiminės padėties;
d) atsakingumas – prisiimama atsakomybė už priimtus sprendimus;
e) paslaugumas – geranoriškumas, mandagumas, operatyvumas;
f) novatoriškumas – noras tobulėti, kurti ir diegti naujoves, drąsa priimti iššūkius;
g) skaidrumas – atviras ir sąžiningas veikimas;
h) efektyvumas – siekis užtikrinti, kad tikslai būtų pasiekti efektyviausiu būdu, mažiausiomis sąnaudomis.

Etikos kodeksai ne tik apibrėžia organizacijos vertybes, darbuotojų profesinės etikos ir elgesio principus, bet ir jų taikymą darbinėje veikloje. Vilniaus miesto socialinių paslaugų centro etikos kodekse (2018) išskirti darbuotojų veiklos principai su paslaugų gavėjais ir partneriais *(kitomis institucijomis, nevyriausybinėmis organizacijomis)*; su bendradarbiais; su vadovais; išskirti vadovų veiklos principai; darbuotojų ir vadovų veiklos principai su visuomene.

BĮ Valakampių socialinių paslaugų namų etikos kodeksas (2019) reglamentuoja darbuotojų elgesį su: gyventojais; gyventojų artimaisiais; kolegomis; administracija. Taip pat jame apibrėžtas administracijos elgesys su darbuotojais; darbuotojų ir administracijos santykiai su visuomene; dovanų priėmimas.

Socioedukacinės pagalbos specialistai turi reflektuoti, kaip jų asmeninės ir profesinės vertybės dera su organizacijos, kurioje jie dirba, vertybėmis. Organizacijų vertybės yra įkūnijamos organizacijų etikos kodeksuose. Jose reflektuojami pagrindiniai darbo su tam tikra paslaugų gavėjų grupe iššūkiai ir bandoma juos atliepti.

1.1.4 Profesinės vertybės ir profesinės etikos kodeksai

Tiek socialinės pedagogikos, tiek socialinio darbo profesijų misija grindžiama esminėmis profesinėmis vertybėmis. Šios esminės profesinės vertybės ir principai yra įvardijami profesiniuose etikos kodeksuose. Kai kuriose šalyse etikos kodeksai yra parengti ir priimti vyriausybių lygmeniu, tačiau kai kuriose šalyse juos rengia profesinės organizacijos. Etikos kodeksai – tai priemonės, kuriose suformuluoti teigiami etikos principai, pateikiamos konkrečios gairės dėl elgesio ir praktikos, kurios tikimasi (Golubeva ir Kaniņš, 2017).

Skiriami šie profesinės etikos kodeksų tikslai (NASW, 2021):

a) nurodyti pagrindinės vertybės, kuriomis grindžiama profesijos misija;
b) apibendrinti etikos principus, kurie atspindinčius pagrindines profesijos vertybes ir nustato konkrečius etikos standartus, kuriais turėtų būti vadovaujamasi profesinėje praktikoje;

c) padėti profesionalams nustatyti svarbias aplinkybes, kai kyla profesinių įsipareigojimų konfliktas arba etinių neaiškumų;
d) kodekse pateikiami etikos standartai, kurių laikydamasi visuomenė gali reikalauti profesijos atstovų atsakomybės;
e) kodeksas socializuoja naujai į šią sritį atvykusius specialistus, supažindina juos su profesijos misija, vertybėmis, etiniais principais ir etiniais standartais, taip pat skatina visus specialistus užsiimti savipriežiūra, nuolatiniu mokymusi ir kita veikla, užtikrinančia jų įsipareigojimą laikytis tų pačių pagrindinių profesijos bruožų;
f) kodekse suformuluoti standartai, kuriais profesija pati gali naudotis vertindama, ar profesionalai elgiasi neetiškai.

Pasak Vyšniauskienės ir Minkutės (2008), pagrindinis etikos kodekso tikslas yra orientuotas į praktiką, t. y. padėti žmonėms padaryti tai, ko iš jų tikimasi, kai jie atlieka konkretų vaidmenį ar funkciją. Etikos kodeksai padeda stiprinti profesionalumo ir atsakomybės principus, ypač šalyse, kuriose jie remiasi jau egzistuojančia stipria profesine kultūra. Etikos kodeksai gali būti vertinami kaip viena iš priemonių ugdant profesinę kultūrą.

Vyšniauskienė ir Minkutė (2008) išskiria pirminius ir antrinius etikos kodeksų tikslus:

a) pirminiai tikslai: *sumažinti neetiško elgesio raiškos galimybę; aiškiai nubrėžti atsakomybės ribas; skatinti etines darbuotojų orientacijas; atlikti moralinio švietimo funkcijas; drausminti profesijos ar organizacijos atstovus; padėti priimti sprendimus; didinti visuomenės pasitikėjimą.*
b) antriniai tikslai: *gerinti visuomenei profesijos įvaizdį; ugdyti organizacijos etiką.*

Etikos kodeksai skiriasi savo išsamumu, priklausomybės nuo sankcijų laipsniu ir profesijos atstovų dalyvavimo juos rengiant, įgyvendinant ir peržiūrint mastu. Pavyzdžiui, JAV socialinių darbuotojų etikos kodeksas susideda iš (NASW, 2021):

a) preambulės, kurioje apibendrinama profesijos misija ir pagrindinės vertybės;

b) įžangos, kurioje apžvelgiamos pagrindinės kodekso funkcijos ir pateikiamos trumpos gairės, kaip spręsti etinius klausimus ar dilemas socialinio darbo praktikoje;
c) bendrų etinių principų, kurie pagrįsti pagrindinėmis socialinio darbo vertybėmis ir kuriais grindžiama socialinio darbo praktika, pristatymo;
d) konkrečių etikos standartų, kuriais vadovaujamasi kasdienio darbo praktikoje ir kuriais remiantis priimami sprendimai, išaiškinimo.

Etiniai standartai apima socialinio darbuotojo atsakomybę:

- paslaugų gavėjams (detalizuojant standartą analizuojamos tokios temos: *įsipareigojimas klientams; klientų teisė į apsisprendimą; informuotas sutikimas; kompetencija; interesų konfliktai; privatumas ir konfidencialumas; galimybė susipažinti su įrašais; seksualiniai santykiai; fizinis kontaktas; įžeidžianti ar žeminanti kalba; apmokėjimas už paslaugas; paslaugų teikimo nutraukimas; siuntimas dėl paslaugų);*
- kolegoms (detalizuojant standartą analizuojamos tokios temos: *pagarba; konfidencialumas; tarpdisciplininis bendradarbiavimas; ginčai, susiję su kolegomis; konsultavimasis; seksualiniai santykiai; seksualinis priekabiavimas; nekompetencija; neetiškas kolegų elgesys*);
- darbo aplinkoje (detalizuojant standartą analizuojamos tokios temos: *supervizija ir konsultavimas; studentų praktikos organizavimas; veiklos vertinimas; klientų* įrašai; apmokėjimas už pasl*augas; klientų perdavimas; administravimas; tęstinis mokymas ir personalo tobulinimas;* įsipareigojimai *darbdaviams; darbo ir vadovybės ginčai*);
- kaip profesionalo (detalizuojant standartą analizuojamos tokios temos: *kompetencija; diskriminacija; privatus elgesys; nesąžiningumas, sukčiavimas ir apgaulė; neveiksnumas; klaidingas informacijos pateikimas; prašymai; kitų asmenų nuopelnų pripažinimas*);
- socialinio darbo profesijai (detalizuojant standartą analizuojamos tokios temos: *sąžiningumas; vertinimas ir moksliniai tyrimai*);
- visuomenei (detalizuojant standartą analizuojamos tokios temos: *socialinė gerovė; visuomenės dalyvavimas; vaidmuo ekstremaliose situacijose; socialinė ir politinė veikla*).

Lietuvos Socialinių paslaugų srities darbuotojų etikos kodeksas (2023) apibrėžia:

- socialinių paslaugų srities darbuotojų profesinio elgesio etikos principus;
- socialinių darbuotojų profesinės etikos principus;
- socialinių paslaugų srities darbuotojų etinę atsakomybę socialinių paslaugų gavėjams;
- socialinių paslaugų srities darbuotojų etinius santykius su kolegomis ir kitais specialistais;
- socialinių paslaugų srities darbuotojų ir jų darbdavių profesinius santykius;
- socialinių paslaugų srities darbuotojų etinę atsakomybę savo profesinei veiklai;
- socialinių paslaugų srities darbuotojų profesines kompetencijas.

Profesinės etikos kodeksai išreiškia profesijos vertybes ir principus. Daugiau ar mažiau juose taip pat gali būti konkrečių taisyklių, pagrįstų vertybėmis ir principais. Idealiu atveju šios vertybės ir principai nustatomi taip, kad pati profesija galėtų juos apibrėžti ir jaustųsi tikra kodekso savininke. Etikos kodeksas yra „gyvas“ dokumentas, „reaguojantis“ į socialinius pokyčius, juo siekiama atliepti profesijos poreikius. Kartais visuomenės pokyčiai reikalauja aiškesnės formuluotės arba kitokio būdo akcentuoti darbuotojų etines pareigas. Geras pavyzdys yra Junginių Amerikos Valstijų nacionalinės socialinių darbuotojų asociacijos etikos kodeksas (NASW, 2021), kuris 2021 metais, reaguojant į COVID-19 pandemijos sukeltus iššūkius, buvo papildytas etiniais reikalavimais darbuotojams rūpintis savimi, atsakingai ir kompetentingai naudoti skaitmenines technologijas. Iki pakeitimų etikos kodekse nebuvo aiškių nuorodų į profesionalo rūpestį savimi. Iki 2021 metais vykusios peržiūros etikos kodekse buvo įtvirtinta nuostata dėl darbuotojo pareigos užtikrinti, kad asmeninės problemos ir sutrikimai netrukdytų dirbti su klientais. Darbuotojai, susidūrę su asmeninėmis problemomis, psichologiniais sunkumais, teisinėmis problemomis, piktnaudžiavimu narkotinėmis medžiagomis ar psichikos sveikatos problemomis, galinčiomis trukdyti jų darbui,

buvo skatinami kreiptis profesionalios pagalbos, koreguoti darbo krūvį, nutraukti praktiką ar imtis bet kokių kitų veiksmų, būtinų klientams ar kitiems asmenims apsaugoti. Visas dėmesys buvo sutelktas į asmeninių problemų sprendimą joms iškilus, o ne į aktyvų ar prevencinį veikimą siekiant užbėgti joms už akių. Taip pat socialiniai darbuotojai buvo įpareigoti, kad neliktų abejingi pastebėję, jog jų kolegos susiduria su sunkumais, trukdančiais jiems tinkamai atlikti profesines pareigas. Taigi nuo 2021 metų etikos kodeksas buvo papildytas reikalavimu darbuotojams rūpintis savimi. Etikos kodekse teigiama, kad profesinė savipriežiūra yra itin reikalinga kompetentingai ir etiškai socialinio darbo praktikai. Profesiniai reikalavimai, sudėtinga darbo aplinka ir traumų poveikis nulemia, kad socialiniai darbuotojai palaikytų asmeninę ir profesinę sveikatą, saugumą ir sąžiningumą. O socialinio darbo organizacijos, agentūros ir švietimo įstaigos raginamos skatinti organizacinę politiką, praktiką ir medžiagą, padedančią socialiniams darbuotojams rūpintis savimi. COVID-19 pandemijos nulemti apribojimai tapo nemenku iššūkiu daugeliui į tiesioginį santykį su paslaugų gavėju orientuotų profesijų. Siekdami išlaikyti santykį su paslaugų gavėjais ir toliau teikti jiems paslaugas, darbuotojai buvo priversti pasitelkti informacines technologijas. Reaguojant į technologijų taikymo paplitimą etikos kodeksas buvo papildytas reikalavimais darbuotojams, naudojantiems technologijas, įsitikinti, kad jie turi reikiamų žinių ir įgūdžių, kad galėtų kompetentingai teikti tokias paslaugas. Šios žinios ir įgūdžiai apima supratimą apie ypatingus bendravimo iššūkius naudojant technologijas ir gebėjimą įgyvendinti strategijas šiems iššūkiams spręsti (NASW, 2021). Taip pat atsirado reikalavimas darbuotojams, savo darbo praktikoje naudojantiems skaitmenines technologijas, žinoti kultūrinius ir socialinius, taip pat ekonominius paslaugų gavėjų skirtumus, apie jų galimybes naudotis skaitmeninėmis technologijomis ir t. t.

1.1.4.1 Pedagogų vertybės ir profesinės veiklos etikos kodeksai

Kai kuriose šalyse pedagogų etikos kodeksai yra rengiami ir priimami vyriausybės lygmeniu, kitose šalyse kodeksus rengia ir priima pedagogų profesinė sąjunga. Tačiau net jeigu etikos kodeksą priima konkreti profesinė sąjunga, kodeksas vis tiek gali būti privalomas visiems mokytojams, jei atitinkama institucija turi teisę registruoti mokytojus arba gali inicijuoti drausmines priemones prieš mokytojus, pažeidusius kodeksą (kaip, pavyzdžiui, Airijoje ir Jungtinėje Karalystėje). Vyriausybės institucijų priimtų elgesio ir (arba) etikos kodeksų teisinis pagrindas įvairiose šalyse skiriasi ir gali suteikti kodeksams įstatymo statusą, reglamento ar kitokio teisinio dokumento statusą. Įgyvendinimo politinė sistema, stebėsena ir galimos drausminės priemonės, grindžiamos kodeksu, labai skiriasi įvairiose šalyse.

Golubeva ir Kaniņš (2017) nurodo, kad etikos kodeksuose įtvirtintos mokytojo profesijos vertybės ir principai įvairiose šalyse itin skiriasi. Tačiau atrodo, kad kodeksai turi didesnį poveikį tose šalyse, kuriose jų turinys glaudžiai susijęs su mokytojų profesine kultūra. Mokslininkės pateikia Suomijos pavyzdį. Suomijos etikos kodeksas laikytinas siektinu kodeksu – jame pateikti tik pagrindiniai principai ir jis skirtas asmenims, kuriems būdinga aukšta profesinė atsakomybė ir savimonės kultūra. Sykiu jis puikiai dera su mokytojo profesijos tradicijomis Suomijoje, kurios mokytojai yra labai savarankiški ir jiems suteikiama didelė veiksmų laisvė. O sistemoje, kurioje reguliariai stebima mokytojų ir mokyklų veikla (pavyzdžiui, Anglijoje), kodeksas yra labiau reguliuojamo pobūdžio, nes jame pateikiamos aiškios gairės, pagal kurias galima vertinti mokytojo profesinį elgesį. Mokytojų elgesio ar etikos kodekso turinys turėtų atitikti profesinę kultūrą, šalies švietimo bendruomenės profesinę kultūrą, politinę aplinką, kurioje dirba mokytojai ir mokyklos, kodeksas būti prieinamas ir aktualus visiems mokytojams.

Golubevos ir Kaniņš (2017) atliktas vienuolikos šalių pedagogų etikos kodeksų

tyrimas atskleidė, kad esminiais etiško švietimo principais galima laikyti pagarbos kitiems, lygybės ir teisingumo, socialinio teisingumo ir kokybiško ugdymo principus (žr. 1.1 lentelę).

1.1 lentelė. *Vertybių raiška skirtingų šalių pedagogų etikos kodeksuose (sudaryta autoriaus pagal Golubeva ir Kaniņš (2017))*

Šalis ir etikos kodekso priėmimo metai	**Integralumas**	**Sąžiningumas**	**Tiesa**	**Skaidrumas**	**Pagarba kitiems**	**Patikimumas**	**Atsakomybė**	**Sąžiningumas**	**Lygybė, teisingumas / socialinis teisingumas**	**Demokratiškas valdymas**	**Kokybiškas ugdymas**	**Asmeninis ir sistemi-nis tobulėjimas**
Albanija (2012)	x	x		x	x	x	x	x	x	x	x	x
Azerbaidžanas (2014)			x		x		x	x	x		x	x
Jungtinė Karalystė (2012)	x				x	x			x		x	
Suomija (2000)	x				x	x	x	x	x	x	x	x
Airija (2012)	x	x		x	x	x	x	x	x		x	x
Malta (2012)	x	x			x	x	x	x	x	x	x	x
Rusija (2012)	x	x			x		x	x	x		x	
Škotija (2012)	x	x	x	x	x	x	x	x	x		x	x
Ispanija (2006)	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Švedija (2010)	x				x	x	x	x	x		x	x
Albanija (2012)	x	x		x	x	x	x	x	x	x	x	x
Azerbaidžanas (2014)			x		x		x	x	x		x	x
Jungtinė Karalystė (2012)	x				x	x			x		x	
Suomija (2000)	x				x	x	x	x	x	x	x	x
Airija (2012)	x	x		x	x	x	x	x	x		x	x
Malta (2012)	x	x			x	x	x	x	x	x	x	x
Rusija (2012)	x	x			x		x	x	x		x	
Škotija (2012)	x	x	x	x	x	x	x	x	x		x	x
Ispanija (2006)	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Švedija (2010)	x				x	x	x	x	x		x	x

Skiriama atskirų šalių geroji praktika reflektuojant, iš naujo įvertinant, papildant ir viešinant profesinės etikos kodeksus. Suomijos pedagogų etikos kodeksas periodiškai atnaujinamas, siekiant atspindėti aktualius visuomenės klausimus (pvz., neseniai buvo įtrauktas punktas apie erzinimą ir patyčias). Rengiant pedagogus, ypač klasių vadovus (dirbančius su jaunesniais mokiniais) būsimi mokytojai supažindinami su etikos kodeksu. Etikos komitetas dažnai žiniasklaidoje skelbia pareiškimus apie mokytojo profesijai kylančias etikos problemas, taip didindamas visuomenės informuotumą. Be to, komunikacija su mokytojų bendruomene yra specialiai orientuota, pavyzdžiui, per didžiausią Suomijoje mokytojų profesijų atstovų renginį surengta speciali diskusija.

Golubevos ir Kaniņš (2017) teigimu, Suomijoje pedagogų profesinės etikos principai grindžiami kiek kitokiu požiūriu nei daugumos kitų šalių kodeksų. Suomijos pedagogų etikos kodekse labiau nei bet kuris kitas aspektas pabrėžiamas mokytojo profesijos savireguliacijos aspektas, taip pat etikos klausimai. Principuose reikalaujama, kad mokytojai, būdami aukšto profesionalumo ir etiški subjektai, pasikliautų savo vidiniu moraliniu jausmu. Mokytojo profesija grindžiama mokytojo kaip eksperto traktavimu. Ekspertas realizuoja specializuotas užduotis, kurias jam skyrė valstybė, parengusi jį tokioms užduotims per aukštąjį išsilavinimą. Taigi profesija reikalauja, kad šioms užduotims atlikti atrinkti atstovai demonstruotų aukštus etiško elgesio standartus visose situacijose, nors užduotys dažnai gali būti sudėtingos, neapibrėžiamos ir reikalaujančios greitų sprendimų. Profesijos etika nėra pagrįsta prievarta ar išorine priežiūra, bet internalizuota moralės samprata susieta su darbu susijusiais įsipareigojimais. Etikos principuose taip pat teigiama, kad pagrindinis principų atskaitos taškas buvo Jungtinių Tautų Visuotinė žmogaus teisių deklaracija. Skirtingai nei daugelio kitų šalių kodeksus, etikos principai nedetalizuoja išsamiai išorinių mokytojų elgesio aspektų (pavyzdžiui, sąžiningumo, korupcijos ar netinkamų kalbų vengimo), o labiau pabrėžia savarankiškumo, savimonės, atsakomybės ir bendradarbiavimo reikalavimus. Jie

taip pat išskiria socialinius ir bendradarbiavimo aspektus mokytojų darbe. Etikos komitetas nepriima sprendimų dėl atskirų atvejų, kai pažeidžiami etikos principai. Etikos komitetas skelbia pareiškimus atitinkamais klausimais, kad nustatytų standartus, kaip profesionalai turėtų spręsti panašias situacijas ateityje.

Lietuvos pedagogų etikos kodeksas buvo patvirtintas Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro įsakymu 2018 metais. Patvirtintame pedagogų etikos kodekse nustatyti pagrindiniai pedagoginių darbuotojų ir laisvųjų mokytojų (toliau – pedagogai) profesinės etikos reikalavimai ir įsipareigojimai siekti etiško ir profesionalaus elgesio su mokiniais, jų tėvais (globėjais, rūpintojais) ir kitais šeimos nariais, kolegomis ir bendruomene. Etikos kodekse išvardyti ir trumpai charakterizuojami pagrindiniai pedagogų elgesio ir veiklos principai: pagarbos; teisingumo; žmogaus teisių pripažinimo; atsakomybės; sąžiningumo; atidos ir solidarumo (žr. 1.2 lentelę).

1.2 lentelė. *Pedagogų etikos kodeksas (LR švietimo ir mokslo ministro įsakymas, 2018)*

Etinis principas	**Etinio principo paaiškinimas**
Pagarbos principas	Pripažįsta, kad bendravimas su mokiniais, jų tėvais (globėjais, rūpintojais), kitais šeimos ir įstaigos bendruomenės nariais grindžiamas asmens orumo ir nelygstamos vertės pripažinimu bei pasitikėjimu, taip kuriant saugią, atvirą, savivertę ir kūrybiškumą skatinančią atmosferą.
Teisingumo principas	Pripažįsta mokinių ugdymosi poreikių įvairovę, atsižvelgia į kiekvieno mokinio socialinės, kultūrinės aplinkos ypatumus ir yra nešališkas vertindamas kiekvieno mokinio pasiekimus ir pažangą, ugdymosi poreikius, mokinių ar jų grupių dalyvavimą bendruomenės gyvenime, spręsdamas konfliktus.
Žmogaus teisių pripažinimo principas	Nepažeidžia mokinio teisių ir teisėtų interesų, vadovaujasi lygiateisiškumo ir nediskriminavimo nuostatomis ir siekia, kad socialiniai, rasiniai, kalbiniai, religiniai arba kiti veiksniai nedarytų įtakos jo elgesiui profesinėje veikloje.
Atsakomybės principas	Veikia kaip profesionalas, nuolat tobulina savo profesines kompetencijas, reikalingas siekiant kokybiškai atlikti pedagoginį darbą – ugdyti remiantis kiekvieno mokinio gebėjimais, ugdymosi poreikiais ir polinkiais.
Sąžiningumo principas	Teikia teisingą informaciją apie savo patirtį, profesinę padėtį ir kompetenciją, savo profesinėje veikloje sąžiningai naudoja išteklius, vadovaujasi švietimo įstaigos vidaus tvarkos taisyklėmis, nepiktnaudžiauja nei savo padėtimi, nei mokinio (mokinių) pasitikėjimu, jų nenaudoja asmeninės naudos tikslais.

Etinis principas	Etinio principo paaiškinimas
Atidos ir solidarumo principas	Bendrauja su mokiniais, jų tėvais (globėjais, rūpintojais), kitais mokinio šeimos nariais, kolegomis ir bendruomene siekdamas geros mokinių savijautos, savo empatija ir veiksmais įrodydamas suprantąs mokinio (mokinių) emocinę būseną.

Kodekse teigiama, kad kodekso reikalavimų laikymasis – asmeninis pedagogo, siekiančio tinkamai ir kokybiškai atlikti savo pareigas, didinti profesijos prestižą ir pasitikėjimą šalies švietimo sistema, įsipareigojimas ir garbės reikalas, o jų pažeidimas užtraukia atsakomybę, numatytą Lietuvos Respublikos švietimo įstatyme ir kituose teisės aktuose, reglamentuojančiuose pedagogų veiklą. Svarstant atsakomybę už Kodekso reikalavimų pažeidimą išnagrinėjama ir įvertinama įstaigos, kurioje pedagogas dirba, savivaldos institucijų ir įstaigos vadovo sudarytos etikos komisijos nuomonė. Taip pat kodekse įtvirtintas reikalavimas, kad kiekviena švietimo įstaiga nusistatytų savo bendruomenės pedagogų etikos ir elgesio normas atsižvelgdama į Kodekso reikalavimus.

Pagrindinė socialinės pedagogikos idėja yra skatinti žmonių socialinį funkcionavimą, įtrauktį, dalyvavimą, socialinę tapatybę ir socialinę kompetenciją. Socialinė pedagogika visa savo esme reiškia pagarbų emocinį ryšį su kitais žmonėmis ir gilią pagarbą jų žmogiškajam orumui (Squires, 2022). Socialinė pedagogika vertina asmenis visais jų gyvenimo etapais, taip pat ir tada, kai jų gebėjimai yra sutrikę ir kai dėl fizinių, psichinių ir socialinių sunkumų gyvenimas tampa tikra kova. Socialinės pedagogikos metodai teikia vilties, vertina unikalumą ir siekia į asmenį orientuotos gerovės, kuri yra socialinės pedagogikos praktikos pagrindas dirbant su kiekvienu žmogumi. Esminėmis socialinės pedagogikos vertybėmis galima įvardyti pagarbą asmens vertei ir orumui ir tarpasmeninį santykį (šeimoje, mokykloje, bendruomenėje).

Mokyklos socialinio pedagogo pareigybės apraše (LR švietimo ir mokslo ministro įsakymas, 2016) išvardijami principai, kuriais grindžiama mokyklos socialinio pedagogo veikla:

a) vaiko ir mokinio interesų;
b) orumo;
c) individualizavimo;
d) visapusiškumo;
e) prieinamumo;
f) vaiko dalyvavimo priimant su juo susijusius sprendimus;
g) bendradarbiavimo;
h) konfidencialumo principais.

Mokyklos socialinis pedagogas vadovaujasi tarptautiniais ir nacionaliniais teisės aktais, reglamentuojančiais socialinės pedagoginės pagalbos teikimą (LR švietimo ir mokslo ministro įsakymas, 2016).

Socialinių pedagogų etikos kodeksuose paprastai nagrinėjami klausimai: atsakomybė paslaugų gavėjams ir kitoms suinteresuotosioms šalims, tėvų teisės ir dalyvavimas, bendras sprendimų priėmimas, dalijimasis konfidencialia informacija ir jos apsauga, elgesio su nepilnamečiais mokiniais ypatumai, sutikimas priimti paslaugas, advokatavimas ir t. t.

Socioedukacinės pagalbos specialistai JAV vadovaujasi nacionalinės socialinių darbuotojų asociacijos etikos kodeksu. JAV socialinio darbo mokykloje nacionalinė asociacija yra parengusi mokyklų socialinio darbo etikos gaires. Šiose gairėse pateikiamos nuostatos, kuriomis turi vadovautis ir jas reflektuoti ugdymo įstaigoje dirbantis socialinės pagalbos teikėjas (SSWAA, 2015):

1. Kai vaikai yra maži, tėvai gali kontroliuoti sprendimus, kurie daro įtaką vaikų gyvenimui. Kai paauga, jaunuoliai pradeda savarankiškiau vertinti savo situaciją ir priimti sprendimus atskirai nuo tėvų.
2. Tėvai turi teises, vaidmenis ir pareigas savo vaikų atžvilgiu. Tėvų gebėjimą naudotis šiomis teisėmis, vaidmenimis ir pareigomis, jas vykdyti sustiprina žinios ir supratimas apie vaikų veiklą ir poreikius. Mokyklos socioedukacinės pagalbos specialistai, nesant priešingos informacijos, mano, kad tėvai siekia veikti siekdami geriausių savo vaikų interesų.

3. Nepilnamečiai mokiniai turi teisę išreikšti sutikimą arba nesutikimą dėl konkrečių mokykloje teikiamų paslaugų ir veiklos, atsižvelgiant į jų amžių, išsivystymą, gebėjimą priimti sprendimus ir siūlomų paslaugų ir veiklos supratimą.
4. Vaikų ir paauglių branda ir įgūdžiai, susiję su sprendimų priėmimu, įveikimu ir problemų sprendimu, labai skiriasi. Kai kurie iš vaikų ir paauglių gali būti paveikti piktnaudžiavimo psichoaktyviosiomis medžiagomis ar negalios arba gali turėti psichikos sveikatos problemų. Norint pasiekti mokinių ir kitų suinteresuotųjų šalių interesus atitinkančių rezultatų, būtina atidžiai atsižvelgti į šiuos ir kitus veiksnius.
5. Socioedukacinės pagalbos specialistai privalo veikti remdamiesi geriausiais mokinių interesais (tiek individualiai, tiek kolektyviai), kol mokiniai yra patikėti jų globai.
6. Pagrindinė mokyklų ir kitų švietimo programų atsakomybė – padėti parengti vaikus ir jaunuolius suaugusiųjų gyvenimui baigus mokyklą. Mokyklos yra struktūruota ir saugoma aplinka, kurioje mokiniai palaipsniui įgyja vis daugiau savarankiškumo pereidami ikimokyklinio ugdymo, pradinės, vidurinės ir aukštesniosios mokyklos klases. Socioedukacinės pagalbos specialisto ir paslaugų gavėjo santykiu siekiama ugdyti paslaugų gavėjo savarankiškumą, todėl socioedukacinės pagalbos specialistas laikosi apsisprendimo, informuoto sutikimo, privatumo ir konfidencialumo principų.
7. Socioedukacinės pagalbos teikėjai yra ir pedagogai. Socioedukacinės pagalbos specialistų intervencijos teikia ir socialinę-emocinę-elgesio, ir edukacinę naudą mokiniams.

Socialinių pedagogų etikoje daug dėmesio skiriama šiems aspektams:

a) Dviguba profesionalų atsakomybė (Barsky, 2017; SSWAA, 2015). Darbuotojai turi pirminę etinę atsakomybę mokiniams ir antrinę etinę atsakomybę kitoms suinteresuotosioms šalims (SSWAA, 2015). Tai reiškia, kad jie turi atsižvelgti į mokinių gerovę ir teisėtas kitų suinteresuotųjų šalių interesus. Darbdaviai ir mokyklų vadovai turėtų būti informuoti apie socioedukacinės pagalbos specialistų etinę atsakomybę profesijai.

b) Socialinių pedagogas turi suderinti (SSWAA, 2015): 1) teisines ir etines mokinių teises į privatumą, konfidencialumą ir apsisprendimą; 2) socialinio pedagogo pagrindinę atsakomybę skatinti paslaugų gavėjų gerovę; 3) tėvų teises būti informuotiems apie veiklą, kurioje dalyvauja jų nepilnamečiai vaikai, ir duoti sutikimą tokiai veiklai. Socialiniai pedagogai iš pradžių ir, jei reikia, per visą socialinio pedagogo ir paslaugų gavėjo santykių laikotarpį dalijasi su mokiniais ir tėvais privatumo, konfidencialumo ir apsisprendimo ribomis.

Etikos kodeksų turinys turėtų būti glaudžiai susijęs su mokytojų profesine kultūra ir siekiu ją puoselėti. Esminiais etiško švietimo principais galima laikyti pagarbos asmeniui, lygybės ir teisingumo / socialinio teisingumo ir kokybiško ugdymo principus. Veikdami profesinėje praktikoje socialiniai pedagogai turėtų reflektuoti įtampą kylančią iš jų pirminio ir pagrindinio įsipareigojimo ginti ir atstovauti vaiko ir mokinio interesams ir įsipareigojimų organizacijai, kurioje vykdo savo kaip socioedukacinės pagalbos teikėjo funkcijas. Svarbu išlikti jautriems tokiems klausimams kaip tėvų teisės ir dalyvavimas, bendras sprendimų priėmimas, dalijimasis konfidencialia informacija ir jos apsauga, elgesio su nepilnamečiais mokiniais klausimai.

1.1.4.2 Socialinių darbuotojų vertybės ir profesinės veiklos etikos kodeksai

Socialinio darbo etikos vertybės ir normos iš esmės yra tokios pačios kaip ir bet kurios kitos profesijos, tačiau skirtingų profesijų, organizacijų ir veiklos sričių atstovai turi skirtingą hierarchinę vertybių sistemą (Akademikarförbundet SSR, 2015).

Kavaliauskienės (2005) manymu, vertybės, kuriomis vadovaujasi socialiniai darbuotojai, tampa jų vidiniais kompasais, kreipia jų elgesį, yra jiems akivaizdžios, atsiskleidžia jų praktinėje veikloje. Istoriškai susiformavo dvigubas socialinio darbo įsipareigojimas siekti tiek asmens, tiek visuomenės gerovės. Socialinio darbo pagrindas – dėmesys aplinkai, sukuriančiai, skatinančiai ir sprendžiančiai

gyvenimiškas problemas (NASW, 2021).

Esminės socialinio darbo vertybės, kurias socialiniai darbuotojai puoselėjo per visą profesijos istoriją, yra unikalaus socialinio darbo tikslo ir perspektyvos pagrindas. Socialinio darbo vertybėms ir principams yra įsipareigoję daugiau nei 100 milijonų pasaulio socialinių darbuotojų (Truell, 2022). Socialinio darbo vertybės – idealai, kurių turėtų siekti visi socialiniai darbuotojai. Skirtingų šalių socialinių darbuotojų profesinės etikos kodeksai panašūs tuo, kad juose išdėstyti etikos principai ir vertybės, kurių socialiniai darbuotojai turėtų laikytis profesinėje praktikoje. Paprastai šie kodeksai apima tokius principus kaip socialinis teisingumas, žmogaus teisės, kolektyvinė atsakomybė ir pagarba įvairovei (IFSW, 2018). Tačiau skirtingų šalių ar organizacijų profesinės etikos kodeksai etikos kodeksai gali skirtis. Pavyzdžiui, viename kodekse gali būti labiau pabrėžiamos tokios vertybės kaip socialinis teisingumas ar advokatavimas, o kitame – konfidencialumas ar informuotas asmens sutikimas. Be to, etikos kodeksuose gali būti skirtingai apibrėžiamos ar aiškinamos tokios pagrindinės sąvokos kaip *informuotas sutikimas*, *kliento autonomija* ar *interesų konfliktai*. Socialiniai darbuotojai turėtų žinoti, kokiu profesinės etikos kodeksu jie vadovaujasi ir kaip jis taikomas jų praktikoje.

1.3 lentelėje pateikiamos vertybės ir principai, įvardyti Tarptautinės socialinių darbuotojų asociacijos (IFSW, 2018), Junginių Amerikos Valstijų nacionalinės socialinių darbuotojų asociacijos (NASW, 2021), Švedijos socialinių darbuotojų asociacijos (Akademikarförbundet SSR, 2015); Lietuvos socialinių darbuotojų asociacijos etikos kodeksuose (2017).

1.3 lentelė. *Skirtingų šalių socialinių darbuotojų etikos kodeksuose įvardyti esminiai profesinės veiklos etiniai principai (parengta pagal: IFSW, 2018; NASW, 2021; Akademikarförbundet SSR, 2015; Lietuvos socialinių darbuotojų asociacijos etikos kodeksą, 2017)*

Tarptautinė socialinių darbuotojų asociacija (IFSW, 2018)	**Junginių Amerikos Valstijų nacionalinės socialinių darbuotojų asociacijos etikos kodeksas (NASW, 2021)**	**Švedijos socialinių darbuotojų asociacijos etikos kodeksas (Akademikarförbundet SSR, 2015);**	**Lietuvos socialinių darbuotojų asociacijos etikos kodeksas (2017)**
1. Prigimtinio žmogaus orumo pripažinimas. *2. Žmogaus teisių skatinimas.* *3. Socialinio teisingumo skatinimas.* *3.1. Kova su diskriminacija ir institucine priespauda.* *3.2. Pagarba įvairovei.* *3.3 Galimybė naudotis ištekliais.* *3.4 Kova su socialiniu neteisingumu.* *3.5. Solidarumo stiprinimas.* *4. Apsisprendimo teisės skatinimas.* *5. Teisės į dalyvavimą skatinimas.* *6. Pagarba konfidencialumui ir privatumui.* *7. Elgesys su žmonėmis kaip su visaverčiais asmenimis.* *8. Etiškas technologijų ir socialinės žiniasklaidos naudojimas.* *9. Profesinis sąžiningumas.*	*1. Pagalba žmonėms, kuriems reikia pagalbos, ir spręsti socialines problemas.* *2. Kovoja su socialiniu neteisingumu.* *3. Pagarba asmens vertei ir orumui.* *4. Žmogiškųjų santykių svarbos pripažinimas.* *5. Sąžiningumas.* *Kompetencija.*	*1. Žmogaus orumo principas.* *2. Žmogaus ir pilietinės teisės.* *3. Žmogiškumas (humaniškumas).* *4. Solidarumas.* *5. Gerovė, ištekliai ir saugumas.* *6. Pagarba ir neliečiamybė – teisė į orų gyvenimą.* *7. Laisvė ir apsisprendimas.* *8. Demokratija ir dalyvavimas.* *9. Socialinis teisingumas.* *10. Lyčių lygybė, lygios galimybės, vienodas požiūris, „vienodos sąlygos“ visiems.* *11. Sąžiningumas ir atvirumas.* *12. Nesmerkiantis požiūris ir supratimo siekis.* *13. Asmeninė atsakomybė.* *14. Pasekmių vertinimas: kas padeda pasiekti geriausią rezultatą?*	*1. Gerbia visų žmonių prigimtinę vertę ir orumą.* *2. Siekia didinti socialinį teisingumą ir stiprinti solidarumą.* *3. Gerbia žmogaus teises, demokratijos principus ir žmogaus apsisprendimo teisę.* *4. Veikia sąžiningai, patikimai, nešališkai ir empatiškai.* *5. Siekia įgalinti žmones spręsti tarpusavio santykių ir socialines problemas.* *6. Skatina teigiamus socialinius pokyčius, socialinę kaitą, asmens dalyvavimą ir savarankiškumą.* *7. Nuolat siekia tobulinti savo profesines kompetencijas.* *8. Dalijasi gerąja patirtimi.*

Dar 1990 m. Vokietijos socialinių darbuotojų asociacija įvardijo tris esminius socialinio darbo etinius principus: pagarbą klientų autonomijai, teisingumą ir solidarumą.

Lietuvos Respublikos socialinių paslaugų įstatyme (2006) įvardyti keturi principai, kuriais turi vadovautis socialinis darbuotojas:

a) sąžiningumo – veikia sąžiningai, patikimai, empatiškai, pirmenybę teikdamas geriausiems asmens (šeimos) interesams;
b) bendradarbiavimo – siekia kurti, palaikyti ir stiprinti santykius tarp asmenų, šeimų, bendruomenių ir santykius visuomenėje, kurdamas ir skatindamas dialogą, asmens, šeimos, bendruomenės ir visuomenės dalyvavimą ir įsitraukimą;
c) profesionalumo užtikrinimo – analizuoja savo profesinėje veikloje priimamus sprendimus, atliekamus veiksmus, pasiektus rezultatus ir nuolat tobulina profesinę kompetenciją;
d) asmens garbės ir orumo apsaugos – gerbia kiekvieno asmens (kiekvienos šeimos) teisę į laisvą apsisprendimą dėl socialinių paslaugų asmeniui (šeimai), pripažįsta visus asmenis (visas šeimas), kuriems (kurioms) reikia jo pagalbos, nepaisydamas lyties, rasės, tautybės, pilietybės, kalbos, kilmės, socialinės padėties, tikėjimo, įsitikinimų ar pažiūrų, amžiaus, lytinės orientacijos, negalios, etninės priklausomybės, religijos ir kt.

Lietuvos Respublikos socialinių paslaugų įstatyme (2006) įtvirtinta, kad socialinis darbuotojas privalo profesinėje veikloje vadovautis Socialinių paslaugų srities darbuotojų etikos kodeksu.

Lietuvos Respublikos socialinių paslaugų įstatyme (2006) vienu iš socialinių paslaugų srities darbuotojų reguliaciją vykdančių subjektų įvardyta Socialinių paslaugų srities darbuotojų etikos komisija (toliau – Etikos komisija). Įstatyme apibrėžta, kad etikos komisija yra visuomeniniais pagrindais veikianti institucija, atliekanti šias funkcijas:

1) nagrinėja skundus dėl Socialinių paslaugų srities darbuotojų etikos kodekso pažeidimų;

2) teikia pasiūlymus ir (ar) rekomendacijas socialinių paslaugų įstaigoms dėl socialinių paslaugų įstaigų vadovų ir (ar) socialinių darbuotojų veiklos vertinimo ir (ar) socialinių paslaugų srities darbuotojų profesinės kompetencijos tobulinimo.

Etikos komisijos nuostatus tvirtina socialinės apsaugos ir darbo ministras. Etikos komisijos sudėtį Lietuvos socialinių paslaugų srities darbuotojus vienijančių ir jiems atstovaujančių organizacijų teikimu tvirtina socialinės apsaugos ir darbo ministras. Patį Socialinių paslaugų srities darbuotojų etikos kodeksą Lietuvos socialinių paslaugų srities darbuotojus vienijančių ir jiems atstovaujančių organizacijų teikimu ir Etikos komisijos pritarimu tvirtina socialinės apsaugos ir darbo ministras. Socialinių paslaugų srities darbuotojų etikos kodekso projekte teigiama, kad etika aiškina žmogiškosios moralės principų įgyvendinimo ypatumus socialinio darbo ir socialinių paslaugų teikimo srityse, pagrindžia socialinių paslaugų srities darbuotojų profesinės veiklos ir jų santykių su socialinių paslaugų gavėjais, įstaigomis ir (ar) organizacijomis, visuomene etinius orientyrus, principus, priedermes ir funkcijas. Socialinių paslaugų srities darbuotojų etikos kodekso projekte išskirti Socialinių paslaugų srities darbuotojų profesinio elgesio etikos principai ir atskirai išvardijami Socialinių darbuotojų profesinės etikos principai (žr. 1.4 lentelę).

1.4 lentelė. *Socialinių paslaugų srities darbuotojų ir socialinių darbuotojų profesinio elgesio etikos principai (parengta pagal Socialinių paslaugų srities darbuotojų etikos kodeksas (2023).*

Socialinių paslaugų srities darbuotojų profesinio elgesio etikos principai	**Socialinių darbuotojų profesinės etikos principai**
Pagarba asmens orumui ir žmogaus teisėms	Pagarba žmogaus teisėms, demokratijos principams
Nešališkumas	Pagarba visų asmenų prigimtinei vertei ir orumui
Sąžiningumas	Socialinio teisingumo siekimo ir solidarumo stiprinimo principas
Nesavanaudiškumas	Asmens socialinio dalyvavimo ir savarankiškumo skatinimo principas
Skaidrumas	Žmogiškųjų santykių svarbos principas

Socialinių paslaugų srities darbuotojų profesinio elgesio etikos principai	**Socialinių darbuotojų profesinės etikos principai**
Atsakingumas	Nuolatinis profesinių kompetencijų tobulinimas ir dalijimasis gerąja profesine patirtimi
Konfidencialumas	

Socialinių paslaugų srities darbuotojų etikos kodekse (2023) įtvirtinta kiekvieno socialinių paslaugų srities darbuotojo pareiga ir etinė atsakomybė – laikytis Kodekso reikalavimų. Socialinių paslaugų srities darbuotojams nesilaikant Kodekso nuostatų, fizinis ar juridinis asmuo turi teisę pateikti skundą Socialinių paslaugų srities darbuotojų etikos komisijai. Socialinės apsaugos ir darbo ministro įsakyme Dėl socialinių paslaugų srities darbuotojų etikos komisijos sudėties ir jos nuostatų patvirtinimo (2023) numatyta, jog etikos komisija, išnagrinėjusi galimai padarytą etikos pažeidimą, gali priimti sprendimą konstatuojantį, jog socialinių paslaugų srities darbuotojas pažeidė arba nepažeidė Socialinių paslaugų srities darbuotojų etikos kodekse nustatytus socialinių paslaugų srities darbuotojų profesinio elgesio reikalavimus. Konstatavus etikos kodekse reikalavimų pažeidimą rekomenduoja darbuotojui koreguoti profesinį elgesį pagal Kodekso reikalvimus. Etikos komisija „raštu ar elektroniniu teikia socialinių paslaugų įstaigai, kurioje dirba socialinių paslaugų srities darbuotojas, rekomendacijas dėl socialinių paslaugų įstaigos vadovo ir (ar) socialinio darbuotojo veiklos vertinimo ir (ar) socialinių paslaugų srities darbuotojo profesinės kompetencijos tobulinimo, nurodydama jo (jų) pareigas, vardą (-us), pavardę (-es)." (*LR socialinės apsaugos ir darbo ministro įsakymas dėl socialinių paslaugų srities darbuotojų etikos komisijos sudėties ir jos nuostatų patvirtinimo*, 2023).

Socialinio darbo profesinės etikos raidoje išryškėjo esminės profesinės vertybės, kurių hierarchija išskiria šią profesiją iš kitų profesijų. Profesinės socialinių darbuotojų vertybės ir jų įgyvendinimo principai aptinkami tarptautinių ir nacionalinių socialinius darbuotojus vienijančių organizacijų patvirtintuose etikos kodeksuose. Žmogaus orumas, žmogaus teisės ir socialinis teisingumas yra svarbiausi

vertybiniai profesinės veiklos atskaitos taškai, kuriais grindžiamas profesionalus socialinis darbas.

Savitikros užduotys

1. Apibrėžkite vertybių ir etikos sąvokas. Išskirkite socioedukacinės pagalbos specialisto vaidmenis veikiančias vertybių grupes.
2. Atskleiskite asmeninių vertybių vaidmenį asmens *sąveikoje su pačiu savimi, kitais žmonėmis, pasauliu, priimant sprendimus.*
3. Paaiškinkite sąvoką *visuomeninės vertybės*. Pateikite visuomeninių vertybių pavyzdžių.
4. Iliustruokite pavyzdžiais organizacinių vertybių vaidmenį socioedukacinės pagalbos kontekste.
5. Apibrėžkite profesinės etikos kodeksų tikslus, struktūrą.
6. Atskleiskite išskirtines pedagoginės veiklos vertybes, socialinio pedagogo veiklą grindžiančius principus, profesinės etikos priežiūros mechanizmus.
7. Išvardinkite ir palyginkite bent dviejų skirtingų šalių socialinių darbuotojų etikos kodeksuose išskirtas vertybes ir principus.

Literatūra

1. Akademikarförbundet SSR. (2015). *Ethics in Social Work – A code of conduct and ethical behaviour for social workers*. Švedijos socialinių darbuotojų etikos kodeksas https://akademssr.se/sites/default/files/files/ethics_in_social_work_0.pdf
2. Anykščių socialinės globos namų etikos kodeksas. (2019). https://www.anyksciuglobosnamai.lt/kokybes-diegimo-sistema-equass/
3. Barsky, A. E. (2017). *Ethics and values in social work*. New York: Oxford University Press.
4. BĮ dienos centras „Šviesa“ (n.d.). http://www.dcsviesa.lt/paslaugos/
5. BĮ Valakampių socialinių paslaugų namų etikos kodeksas. (2019). https://www.valakampiuspn.lt/equass/
6. Burke, B. (2012). Establishing the facts: issues for organisations working with young women in Iran. Commentary 2. In S. Banks & K. Nohr (eds.),

Practising Social Work Ethics Around the World (pp. 158–161). Oxon: Routledge.

7. Butėnas, R. (2015). *Bendrųjų ir profesinių vertybių internalizavimas rengiant bendrosios praktikos slaugytojus koleginėse studijose* [Daktaro disertacija, Vytauto Didžiojo universitetas]. https://www.vdu.lt/cris/handle/20.500.12259/56478
8. European Values Study. (n.d.). https://europeanvaluesstudy.eu/
9. Europos Sąjungos sutartis. (2016). OJ C 202/1, 2016.06.07. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/LT/TXT/HTML/?uri=CELEX:12016ME/TXT&from=LT
10. Europos socialinių teisių ramsčio veiksmų planas. (2021). COM/2021/102 final. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/LT/TXT/DOC/?uri=CELEX:52021DC0102&from=LT
11. Fotev, G. (2022). Conflicts of European values in times of turbulence. In R. Luijkx, T. Reeskens, & I. Sieben (Eds.), *Reflections on European Values: Honouring Loek Halman's Contribution to the European Values Study*. Open Press Tilburg University. https://openpresstiu.pubpub.org/pub/conflict-european-values/release/1
12. Golubeva, M., & Kaniņš, V. (2017). *ETINED Volume 4 – Codes of conduct for teachers in Europe: A background study*. Council of Europe.
13. Hämäläinen, J. (2003) The concept of social pedagogy in the field of social work. *Journal of Social Work*, *3*(1), 69–80.
14. IFSW. (2018). *Global Social Work Statement of Ethical Principles*. https://www.ifsw.org/global-social-work-statement-of-ethical-principles/
15. Ivanauskienė, V., ir Varžinskienė, L. (2007). Socialinių darbuotojų profesinių vertybių raiška praktinėje veikloje. *Social Inquiry into Well-Being*, *6*(1), 76–82.
16. Kavaliauskienė, V. (2005). Socialinio darbo vertybių ir principų sistemos problemos. *Tiltai: humanitariniai ir socialiniai mokslai*, *30*(1), 77–84.
17. Klaipėdos miesto socialinės paramos centro etikos kodeksas. (2020). https://www.klaipedaspc.lt/lt/etikos-kodeksas
18. Lietuvių kalbos žodynas. (n.d.). *Vertybė*. http://www.lkz.lt/?zodis=vertyb%C4%97&id=30069740000

19. Lietuvos Respublikos socialinių paslaugų įstatymas (2006). *Valstybės žinios*, 2006-02-11, Nr. 17-589. https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/TAIS.270342
20. Lietuvos socialinių darbuotojų etikos kodeksas. (2017). https://www.lsda.lt/lsda-dokumentai/
21. Limantė, A. (2015). Europos Sąjungos vertybės: samprata, statusas ir iššūkiai. *Teisė*, *97*, 73–84.
22. LR švietimo ir mokslo ministro 2016 m. lapkričio 2 d. įsakymas Nr. V-951 dėl mokyklos socialinio pedagogo pavyzdinis pareigybės aprašo patvirtinimo. TAR, 2016-11-03, Nr. 26188. https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/0a41f940a20911e68987e8320e9a5185
23. LR švietimo ir mokslo ministro 2018 m. birželio 11 d. įsakymas Nr. V-561 dėl pedagogų etikos kodekso patvirtinimo. TAR, 2018-06-11, Nr. 9711. https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/cde5eef16db011e89a0fd2d617326139
24. McAuliffe, D. (2012). Challenging and developing organizations. Introduction. In S. Banks & K. Nohr (eds.), *Practising Social Work Ethics Around the World* (pp. 147–153). Oxon: Routledge.
25. NASW. (2021). *Code of ethics*. https://www.socialworkers.org/About/Ethics/Code-of-Ethics/Code-of-Ethics-English
26. Practor, G. (2014). *Values and ethics in counselling and psychotherapy*. Los Angeles, CA: Sage.
27. LR socialinės apsaugos ir darbo ministro 2023 m. kovo 16 d **įsakymas** Nr. A1-167 dėl socialinių paslaugų srities darbuotojų etikos komisijos sudėties ir jos nuostatų patvirtinimo. TAR, 2023-03-16, Nr. 4686. https://e-tar.lt/portal/lt/legalAct/1c4e5890c3ef11ed97b2975f7dad7488
28. LR socialinės apsaugos ir darbo ministro 2023 m. liepos 5 d įsakymas Nr. A1-448 dėl socialinių paslaugų srities darbuotojų etikos kodekso patvirtinimo. TAR, 2023-07-05, Nr. 13910. https://e-tar.lt/portal/lt/legalAct/1c4e5890c3ef11ed97b2975f7dad7488
29. Squires, B. (2022). *Social pedagogy and relationship-based social work with adults. Social Pedagogy Toolkit*. https://www.thempra.org.uk/wp-content/uploads/2022/10/Becky-Squires-Social-Pedagogy-Toolkit-1.pdf

30. SSWAA. (2015). *Supplemental Ethical Standards for School Social Work Practice*. https://www.sswaa.org/ethical-guidelines
31. Šulcaitė, D., ir Korsakienė, R. (2019). Organizacijos ir individo vertybių atitikimas. Iš *22-oji Lietuvos jaunųjų mokslininkų konferencija „Mokslas – Lietuvos ateitis. Ekonomika ir vadyba", 2019 m. vasario 13–14 d. Vilnius* (pp. 1–7). Technika.
32. Targamadzė, V. (2017). Vertybės sampratos turinio erdvė ir jos reikšmė asmens gyvenime ir valstybės politikoje. *Logos*, *90*, 99–106.
33. Truell, R. (2022). Social Work Values and Ethics in a Time of Change. *International Journal of Social Work Values and Ethics*, *19*(2), 21–23. https://doi.org/10.55521/10-019-204
34. Vilniaus arkivyskupijos Caritas. (n.d.). *Misija, vizija, vertybės*. https://vilnius.caritas.lt/misija-vizija-vertybes/
35. Vilniaus miesto socialinių paslaugų centro etikos kodeksas. (2018). https://www.spcentras.lt/etikos-kodeksas/
36. Vilniaus socialinis klubas. (n.d.). *Apie mus*. https://vilniussocialclub.lt/#
37. Vyšniauskienė, D., ir Minkutė, R. (2008). *Socialinės veiklos profesinė etika*. Kaunas: Technologija.
38. World Values Survey. (n.d.). https://www.worldvaluessurvey.org/wvs.jsp
39. Žiliukaitė, R., Poviliūnas, A., ir Savicka, A. (2016*). Lietuvos visuomenės vertybių kaita per dvidešimt nepriklausomybės metų.* Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla.

1.2 Asmens vertės ir orumo, socialinio teisingumo ir solidarumo sąvokų apibrėžtys ir realizavimas socioedukacinėje veikloje

Profesinės veiklos vertybių hierarchija išskiria socioedukacinės pagalbos specialistus iš visų kitų profesionalų. Svarbiausiomis visus socioedukacinės pagalbos specialistus jungiančiomis vertybėmis laikytinos vertybės – asmens vertė ir orumas, socialinis teisingumas ir solidarumas. Skyriuje gilinamasi į asmens vertės ir orumo ontologiją ir principo raišką profesiniuose etikos kodeksuose, analizuojama socialinio teisingumo raiška edukacinėje ir socialinių paslaugų srityse, atskleidžiamas socialinės pedagogikos ir socialinio darbo profesijų įsipareigojimas solidarumo plėtrai.

1.2.1 Pagarbos asmens vertei ir orumui principo apibrėžtis ir realizavimas

Europos Sąjungos pagrindinių teisių chartijoje (2016) pirmu ir svarbiausiu punktu įrašyta, kad Žmogaus orumas yra neliečiamas. Jį reikia gerbti ir saugoti. (1 straipsnis). Būtent iš šio straipsnio galima kildinti toliau vardijamas asmens teises: į gyvybę, į asmens neliečiamybę, kankinimo ir nežmoniško ar žeminančio elgesio ar baudimo uždraudimą, vergijos ar priverčiamo darbo uždraudimą, laisvę, lygybę ir t. t.

Kalbant apie asmens vertę ir orumą labai svarbu suprasti naudojamų sąvokų reikšmę, bandyti rasti atsakymą į klausimą, iš kur kyla mano kaip asmens vertė ir orumas. Ar žmogaus kaip asmens vertė yra tiesiogiai susijusi su jo užimamomis pareigomis, pasiekimais, esamais protiniais ar fiziniais gebėjimais, moralinėmis dorybėmis ir t. t.? Ar vis dėlto galima teigti, kad asmens vertė yra daugiau nei jo nuopelnai, pasiekimai, gebėjimai, sveikatos būklė ir t. t.? Kas yra ir iš kur kyla žmogiško asmens orumas? Reikia pripažinti, kad žmonės gyvena skirtingose aplinkybėse, kai kurie iš jų dėl tam tikrų aplinkybių yra bejėgiai ir pažeidžiami, tačiau tai nereiškia, kad jie nusipelno mažiau pagarbos ir orumo nei turtingieji ir „sėkmingieji“.

Orumas – tai savybė arba būklė, kai žmogus laikomas vertu, gerbiamas arba

vertinamas. Jis apima ne tik tai, kaip vienas asmuo vertina save, bet ir tai, kaip su juo elgiasi kiti (Anastasov ir Kochoska, 2020). Įvairūs veiksniai turi įtakos asmens savęs suvokimui, tačiau tai, kaip jį vertina ir kaip su juo elgiasi kiti, gali labai prisidėti prie asmens pasitikėjimo savimi ir savigarbos stiprinimo.

Pasak Ruškės (2014), **esencializmo teorijose** *(krikščioniškoje, deontologinėje ir teisingumo)* orumas yra savaime esantis. Vertingumas žmogui būdingas iš prigimties, nes yra Dievo, gamtos ar visuotinio proto padovanotas žmogiškai būtybei. Esencializmo teorijos pripažįstą orumą kaip visų asmenų neatimamą prigimtinę savybę. Žmogaus būtis neatsiejama nuo orumo ir yra žmogiškos būties esmės dalis. *Krikščioniškoje tradicijoje* žmogaus orumas kildinamas iš tikėjimo tuo, kad kiekvienas žmogus turi nelygstamą vertę, kuri nepriklauso nuo jo socialinio statuso, lyties, rasės, įsitikinimų ar net moralinių savybių. Judėjiškos ir krikščioniškos tradicijos išeities taškas – tikėjimas, kad kiekvienas žmogus yra sukurtas pagal paties Dievo paveikslą, todėl kiekvieno žmogaus gyvybė yra šventa nuo pradėjimo akimirkos iki natūralios mirties. Taip krikščioniškas socialinis mokymas įpareigoja ginti gyvybę, gerbti kiekvieną asmenį ir, sprendžiant politines, ekonomines, socialines problemas, visada laikytis asmens pirmumo principo. Ruškės (2014) teigimu, *deontologinėje* perspektyvoje žmogus yra tikslas savaime, žmogaus vertė aukštesnė už bet kokią materialią kainą. Deontologinėje teorijoje žmogus egzistuoja kaip tikslas savaime ir negali būti vienos ar kitos galios nuožiūra naudojamas kaip priemonė. Imanuelio Kanto požiūriu, orumas kaip vertė būdingas racionalioms būtybėms, gebančioms suvokti kategorinį imperatyvą, savo veiksmus ir juos pagrįsti. Orumas ir pagarba sau ir kitam žmogui grindžiami kategoriniu imperatyvu (Ruškė, 2014).

Ruškės (2014) manymu, **naujosios teisingumo teorijos** (Th. Hobbesas, J. Locke'as, J.-J. Rousseau ir kt., Johnas Rawlsas) žmogaus orumo sampratą grindžia žmogaus racionalumu. Šiose teorijose žmogus yra vertinamas kaip tikslas savaime ir tai galioja visiems žmonėms. Taip išryškėja teisingumo principas, pagal kurį

žmonės turi būti traktuojami vienodai, o jų orumas turi būti gerbiamas.

Be prigimtinio, statiško ir formaliojo orumo, **egzistuoja dinamiška orumo** samprata, kuri atsiskleidžia skirtingose situacijose. Ruškė (2014) akcentuoja, kad dinaminė orumo samprata, analizuojanti orumą personalizmo kontekste, nesupranta orumo kaip iš anksto duoto, garantuoto ar dovanojamo, bet aiškina, kaip jis susiklosto dėl socialinių santykių. Orumas gali būti laikomas visuomenės pripažinimu, tačiau taip pat gali būti paties žmogaus pajautimas dėl jo paties orumo ar neorumo. Vaišvilos (2009) teigimu, visuomenė vertina asmenį pagal jo atliktus darbus ir pareigų vykdymą, o orumas yra susijęs su žmogaus savęs vertinimu, kuris priklauso nuo visuomenės vertinimo ir yra jo paveiktas.

Ruškė (2014) nurodo, kad, remiantis **socialine fenomenologija, orumas** yra neatsiejama mūsų kasdienio gyvenimo dalis, o jo patyrimas ir interpretacija priklauso nuo aplinkos, kurioje gyvename. Orumas nėra statinis, vakuuminis reiškinys, bet dinamiškas ir nuolat kintantis fenomenas, kurio formavimasis priklauso nuo asmens teisės būti vertinamam ir gerbiamam realizavimo visuomenėje. Aplinkinių požiūris ir reakcijos gali stipriai paveikti tai, kaip žmogus išgyvens orumą, kuris yra tarptautiniu mastu garantuojama kategorija ir yra visų žmogaus teises reglamentuojančių aktų dalis. Labai svarbu prisiminti, kad kiekviena valstybė turi atsižvelgti į savo piliečių orumą, taip pat reikia nepamiršti, kad kiekvienas žmogus yra unikalus ir orumą patiria skirtingai. Ruškės atliktas tyrimas atskleidė, kad žmonės, turintys negalią, subjektyvųjį orumą apibrėžia kaip sudėtingą ir nuolat besikeičiantį konstruktą, apimantį psichologinius, filosofinius, sociologinius, edukologinius ir kitus komponentus. Šie komponentai apima tokią subjektyvią patirtį kaip bendrystė – lygiavertiškumą, visavertiškumą, dialogą, draugystę, partnerystę ir vidinę darną, asmens savybes – teigiamą savęs vertinimą, savigarbą, pasitikėjimą savimi, atsakomybę ir vidinę ramybę, laisvę – vidinę ir išorinę, taip pat dvasingumą – meilę, išmintį, patirtį ir teigiamą požiūrį į gyvenimą (Ruškė, 2014).

Šlapkausko (2009) tvirtinimu, objektyvi orumo reikšmė apibrėžia tam tikrus individo laisvos valios ir elgesio pasiekimus, kuriuos visuomenė vertina kaip asmens garbę. Socialinėje erdvėje požiūris į žmogų išreiškiamas kaip asmens garbės suvokimas. Galiausiai, žmogaus orumas ir jo teisės yra suprantamos kaip atskiri teisiniai reiškiniai, kurie skiriasi nuo moralės. Žmogaus teisės laikomos politinio mąstymo pagrindu ir politinio konstravimo įrankiais, o žmogaus orumas ir teisės yra privalomas socialinės moralės minimumas. Šiuo atveju žmogaus teisės yra reguliuojantis įrankis, kuris apibrėžia bendrą žmogaus orumo turinį. Tačiau nėra reikalaujama nuolat puoselėti žmogaus orumo sampratą, nors reikalaujama gerbti žmogaus teises kaip asmeninės individo orumo sampratos dalį.

Pedagoginėje veikloje pagarbos asmeniui principas realizuojamas pripažįstant, kad bendravimas su mokiniais, jų tėvais (globėjais, rūpintojais), kitais šeimos ir įstaigos bendruomenės nariais grindžiamas asmens orumo ir nelygstamos vertės pripažinimu ir pasitikėjimu, taip kuriant saugią, atvirą, savivertę ir kūrybiškumą skatinančią atmosferą (LR švietimo ir mokslo ministro įsakymas, 2018).

Jungtinių Amerikos Valstijų nacionalinė socialinių darbuotojų asociacija asmens vertę ir orumą įvardija kaip vieną svarbiausių socialinio darbo profesijos vertybių (NASW, 2021). Teigiama, kad socialiniai darbuotojai gerbia prigimtinį asmens orumą ir vertę. Pagarba asmens vertei atsiskleidžia per tai, kad socialiniai darbuotojai:

a) su kiekvienu asmeniu elgiasi rūpestingai ir pagarbiai, atsižvelgdami į individualius skirtumus ir kultūrinę bei etninę įvairovę;
b) skatina socialiai atsakingą paslaugų gavėjų apsisprendimą;
c) siekia didinti paslaugų gavėjų gebėjimus ir galimybes keistis ir tenkinti savo poreikius;
d) suvokia savo dvigubą atsakomybę prieš paslaugų gavėjus ir platesnę visuomenę;

e) siekia socialiai atsakingai spręsti konfliktus tarp klientų interesų ir platesnės visuomenės interesų, laikydamiesi profesijos vertybių, etikos principų ir etikos normų (NASW, 2021).

Švedijos socialinių darbuotojų asociacijos etikos kodekse teigiama, kad pagrindinis visuomenės gyvenimo ir socialinio darbo atspirties taškas yra visų žmonių prigimtinio orumo ir vienodos vertės pripažinimo principas. Turinys, kurį sudedame į asmens vertės ir orumo sampratą, yra tiesiogiai susietas su asmens samprata, kuria vadovaujamasi. Levy (1973) pateikė pageidautiną asmens sampratą socialinėje veikloje: asmens vertė ir orumas yra įgimti; kiekvienas asmuo turi gebėjimų ir siekių, kad savo gyvenimą padarytų visavertiškesnį; kiekvienas asmuo turi atsakomybę už save ir kitus, įtraukiant visuomenę; žmonės yra socialios būtybės ir jiems svarbu kam nors priklausyti; kiekvienas asmuo yra unikalus ir turi savitų poreikių. Todėl, pasak mokslininko, visuomenė turi užtikrinti sąlygas, kuriose kiekvienas asmuo galėtų augti ir vystytis, kad galėtų įgyvendinti savo potencialą; visuomenė turi teikti išteklius ir paslaugas, kad padėtų žmonėms patenkinti savo poreikius ir išvengti tokių problemų kaip netinkamas išsilavinimas, badas, diskriminacija, ligos arba prastos gyvenimo sąlygos; svarbu žmonėms sudaryti vienodas galimybes dalyvauti kuriant visuomenę (Levy, 1973).

Asmens vertės ir orumo principas yra pagrindinis kitų etinių vertybių ir normų, taip pat apskritai visos etinės atsakomybės atskaitos taškas. Jis taip pat yra pagrindinė visos viešosios vadybos vertybė. Viešoji valdžia turi būti vykdoma gerbiant visų žmonių vienodą vertę ir laisvę, asmens orumą. Šį principą galima apibūdinti kaip **meilės deklaraciją žmogaus gyvybei,** ji reiškia, kad visiems žmonėms turėtų būti skiriama vienoda pagarba, asmeninis rūpestis. Vienodo žmogaus orumo idėja taip pat slypi vadinamojoje auksinėje taisyklėje, kurios įvairių atmainų aptinkama visose didžiosiose religijose: *Kaip tu elgiesi su kitais, taip ir kiti elgiasi su tavimi.* Pagarba asmens vertės ir orumo principui neatsiejama nuo subsidiarumo principo taikymo planuojant ir teikiant pagalbą asmeniui ar

bendruomenei. Socialinių paslaugų įstatyme (2006) įtvirtinta, kad valdant, skiriant ir teikiant socialines paslaugas laikomasi subsidiarumo principo. Subsidiarumo principas kildinamas iš Katalikų bažnyčios socialinio mokymo. Vadovaujantis subsidiarumo principu valstybėje sprendžiant socialines problemas reikia sudaryti sąlygas kiekvienam asmeniui padėti pačiam sau (Markauskaitė, 2005). Tik išbandęs ir išsėmęs visus individualius pagalbos šaltinius, remdamasis solidarumo principu, asmuo, šeima ar bendruomenė gali tikėtis paramos iš artimiausioje socialinėje aplinkoje esančių grupių ir organizacijų. Taip subsidiarumas veikia: pradedant atskiro individo asmenine atsakomybe, einant per artimiausios socialinės aplinkos grupes ir organizacijas, pasiekiant valstybinio lygmens solidarumą ir įsipareigojimą vieni kitiems. Subsidiarumo principas reiškia, kad pagalba organizuojama taip, „kad valstybės ir (ar) savivaldybių institucijų rūpestis būtų nukreiptas į įgalinančios aplinkos kūrimą socialinių paslaugų teikėjų ir asmenų, šeimų, bendruomenių visaverčiam funkcionavimui, gerbiant, skatinant ir padedant išlaikyti asmens, šeimos, bendruomenės orumą, iniciatyvą ir solidarumą, neperimant atsakomybių ir užduočių, kurias gali atlikti pats asmuo, pati šeima, pati bendruomenė“ (Socialinių paslaugų įstatymas, 2016).

Pagarba asmens vertei ir orumui yra vienas esminių socioedukacinės veiklos principų, iš kurio galima kildinti visus kitus profesinius įsipareigojimus. Skirtingos filosofinės tradicijos nurodo skirtingus asmens vertės ir orumo kilmės šaltinius – orumas kaip žmogiško asmens prigimtinė duotybė, orumas kaip racionalus sutarimas, orumas kaip dinamiškas paties asmens ir jo socialinės aplinkos sąveikos rezultatas. Socioedukacinėje veikloje turi būti paisoma pagarbos kiekvieno asmens vertei ir orumui, principo rūpestingai ir pagarbiai elgiantis su kiekvienu asmeniu, gerbiant asmens teisę į apsisprendimą ir įgalinant asmenis, šeimas ir bendruomenes prisiimti atsakomybę už savo gyvenimus.

1.2.2 Socialinio teisingumo principo samprata ir realizavimas

Socialinio teisingumo sąvoka gali būti labai įvairiai interpretuojama – kaip lygybė, kai su visais elgiamasi vienodai, arba kaip pagarba skirtumams, kai atsižvelgiama į kiekvieno asmens skirtingus poreikius, norus ar galimybes. Socialinis teisingumas dažnai yra apibrėžiamas kaip idealus būvis, kai visi visuomenės nariai turi tas pačias teises, garantijas, galimybes, pareigas ir socialinę paramą. Taip pat suprantama, kad istoriškai susiformavusios nelygybės turi būti pripažintos ir sprendžiamos specialiomis priemonėmis (Frėjutė-Rakauskienė ir kt., 2018).

Socialinis teisingumas yra artimai susijęs su socialine įtrauktimi, kuri reiškia, kad skirtingoms socialinėms ir kultūrinėms grupėms suteikiamos lygios galimybės dalyvauti visuomenės gyvenime. Socialinis teisingumas suprantamas kaip vertybė, kuri siejama su lygybės ir sąžiningumo principais, o jo samprata yra susijusi su socialine įtrauktimi ir užtikrinimu, kad visi visuomenės nariai turėtų lygias galimybes dalyvauti įvairiose sferose (Frėjutė-Rakauskienė ir kt., 2018).

Individualiame lygmenyje socialinis teisingumas yra susijęs su situacijomis, kai individas jaučiasi lygiaverčiu visuomenės nariu neatsižvelgiant į ekonominius, kultūrinius ar politinius skirtumus. Mokslininkai teigia, kad socialinis teisingumas yra pasiektas, kai skirtingų socialinių grupių nariai nesijaučia esantys prastesnėje ar sukeliančioje papildomų iššūkių padėtyje dėl savo priklausymo tam tikrai etninei ar socialinei grupei, rasės, kalbos, lyties, amžiaus ar kitų kriterijų. Kaip nustatyti, kas yra socialiai teisinga ar neteisinga?

Iljinos (2014) atliktas tyrimas atskleidė, kad socialinis teisingumas švietimo sistemoje dirbantiems asmenims yra labai neaiški sąvoka, kuri turėtų būti susijusi su teisingumo, lygybės, tolerantiškumo, vienodo elgesio su visais principais, bet, pasak jų, tai yra labiau jų pojūčių, lūkesčių interpretacija negu realiai patiriama prasmė. Lietuvos pedagogų etikos kodekse (LR švietimo ir mokslo ministro įsakymas, 2018) įvardijama, kad **teisingumo** principas realizuojamas pripažįstant

mokinių ugdymosi poreikių įvairovę, atsižvelgiant į kiekvieno mokinio socialinės, kultūrinės aplinkos ypatumus ir nešališkai vertinant kiekvieno mokinio pasiekimus ir pažangą, ugdymosi poreikius, mokinių ar jų grupių dalyvavimą bendruomenės gyvenime, sprendžiant konfliktus.

Tad kas yra socialinis teisingumas švietimo sistemoje? Socialinis teisingumas švietimo sistemoje reiškia, kad visi vaikai turėtų turėti lygias galimybes gauti kokybišką išsilavinimą nepriklausomai nuo jų socialinės padėties, kilmės, ar kitų veiksnių. Tai reiškia, kad jei vaikas dėl tam tikrų priežasčių susiduria su mokymosi sunkumais, švietimo sistema turėtų teikti papildomas išteklius ir paslaugas, kad vaikas turėtų galimybę įgyti reikalingų įgūdžių ir žinių. Socialiniu neteisingumu galima įvardyti situaciją, kai asmuo iškrinta iš švietimo sistemos dėl šeimos materialinės padėties, gyvenimo kaimo vietovėje, negalios ir kitų nuo jo nepriklausančių veiksnių. Lazutkos ir kt. (2008) teigimu, tyrimai rodo, kad vaiko siekį mokytis ir įgyti aukštesnį išsilavinimą lemia šeimos socialinis, kultūrinis kapitalas (tėvų išsilavinimas, socialinis aktyvumas, socialinių ryšių tinklas ir pan.), dėl ko vaikas, kilęs iš žemo išsilavinimo šeimos, tiesiog gali neturėti aukštesnių aspiracijų siekti mokslo, įgyti profesiją. Tokias vaiko nuostatas užprogramuoja šeimos gyvenimo būdas, poreikių ribotumas, siaurumas (pvz., skurdo kultūros formavimasis socialinių pašalpų gavėjų šeimose) (Žalimienė ir kt., 2011). Mokslininkų manymu, tai gali būti esminė aplinkybė, dėl kurios 16 metų ir vyresni vaikai gali nenorėti tęsti mokslų vos tik įgiję pagrindinį išsilavinimą. Taigi ir šiais atvejais, vertinant iš socialinio teisingumo pozicijų, taip pat galima įžvelgti objektyvų poreikį tokių šeimų vaikams suteikti papildomų garantijų, pvz., lankyti nemokamus būrelius, plėtoti savo gabumus meno mokyklose ir kt. (Žalimienė ir kt., 2011).

Amerikos socialinių darbuotojų asociacijos etikos kodekse (NASW, 2021) socialinis teisingumas laikomas viena esminių socialinio darbo profesijos vertybių. Kodekse teigiama, kad socialiniai darbuotojai kovoja su socialiniu neteisingumu, siekia socialinių pokyčių kartu su pažeidžiamais ir engiamais asmenimis ir

žmonių grupėmis ir jų vardu. Socialinių darbuotojų pastangos siekti socialinių pokyčių pirmiausia nukreiptos į skurdo, nedarbo, diskriminacijos ir kitų socialinio neteisingumo formų atpažinimą ir kovą su jomis. Kova su socialiniu neteisingumu apima tokią veiklą kaip visuomenės jautrumo ir žinių apie socialinį neteisingumą didinimas.

Socialinio teisingumo sąvoka apima lygybę ir pagarbą skirtumams siekiant užtikrinti visuomenės nariams vienodas teises ir galimybes. Tai reiškia, kad visi turi turėti lygias galimybes dalyvauti visuomenėje ir gauti kokybišką išsilavinimą nepriklausomai nuo jų socialinės padėties ar kilmės. Švietimo sistemoje tai reiškia papildomų išteklių ir paslaugų teikimą siekiant užtikrinti visiems vaikams tinkamą ir lygų išsilavinimą. Socialiniame darbe socialinio teisingumo siekis reiškia kovą su socialiniu neteisingumu ir socialinių pokyčių skatinimą siekiant užtikrinti lygias galimybes ir teises pažeidžiamiems ir išnaudojamiems asmenims.

1.2.3 Solidarumo principo samprata ir realizavimas socioedukacinėje veikloje

Solidarumo sąvoka kyla iš lotynų kalbos žodžio *solidare*, reiškiančio sutvirtinimą, dalių susiejimą taip, kad jos suformuotų tvirtą visumą (Špokienė, 2010). Pasak mokslininkės, solidarumo sąvoka apima tokias sąvokas kaip bendramintiškumas, vieningumas, interesų bendrumas, bendra atsakomybė, tarpusavio parama ir išreiškiamas kaip veikimas vieno su kitais, draugiškumas, sutarimas.

Europos Sąjungos pagrindinių teisių chartijoje (2016) solidarumas kartu su tokiomis vertybėmis kaip žmogaus orumas, laisvė, lygybė įvardijamas kaip viena iš nedalomų ir visuotinių Europos tautų vertybių. Bendras vertybinis pagrindas Europai suteikia galimybių siekti dar glaudesnės vienybės ir taikios ateities. Lisabonos sutartyje (2007) solidarumo sąvoka vartojama skirtinguose kontekstuose: kaip viena Europos visuomenės charakteristikų, kaip kartų solidarumas, valstybės narių solidarumas, solidarumas su pasaulio tautomis, aktualus įrankis Europos Sąjungos politikai ir jos įgyvendinimui ir t. t.

Bielskienė (2017) išskyrė esminius solidarumo fenomeno raidos Europoje etapus:

1) **pilietinė draugystė** – senovės Graikijos filosofijoje (Aristotelis, Platonas) solidarumas išreiškiamas per pilietinę draugystę. Mažų ir didelių draugų bendruomenių pagrindą sudaro sąmoningas sprendimas gyventi kartu ir įsipareigojimas laikytis bendrų nustatytų įstatymų ir teisingai elgtis su kitais žmonėmis. Bendrų įstatymų laikymasis yra pilietinės santvarkos, kaip kolektyvinio gyvenimo būdo, pagrindas, o santvarka tiesiogiai siejasi su draugyste;
2) **krikščioniškoji brolybė** – krikščioniškoji brolybė apima visą krikščioniškąją bendruomenę plačiąja prasme ir visi bendruomenės nariai yra broliai ir seserys vieni kitiems, nepaisant jų socialinės padėties ar kitokio išskirtinumo. Krikščioniškasis *caritas* reiškiasi per meilę artimui ir priešui (apima savus ir nutolusius), taip bendruomenė atsiveria ir ją galima plėsti iki „pat žemės pakraščių" kuriant joje lygybe ir solidarumu grįstus santykius. Krikščionybė praplečia solidarumą nuo solidarumo tarp panašių iki solidarumo tarp skirtingų. Krikščioniškoji brolybė progresyvi, nes peržengia gentinio etniškumo ribas ir atveria universalų solidarumą. Katalikų socialinis mokymas solidarumą priskiria prie individualių ir kolektyvinių dorybių, kurias reikia nuolat praktikuoti;
3) **naujųjų laikų solidarumas** – samprata susiformavo Prancūzijos revoliucijos laikotarpiu, kuriame susipynė antikos pilietinio solidarumo idėjos ir judaizmo bei krikščionybės broliško solidarumo idėjos ir susiformavo nauja solidarumo samprata. Dėl solidarumo atskiri piliečiai išsaugodami savo autonomiškumą gali sudaryti vieną politinį kūną, užtikrinantį visiems jo nariams laisvę ir lygybę. O pastangos siekti laisvės ar lygybės pamirštant solidarumą lemia demokratijos menkėjimą;
4) **modernus žmogaus teisių solidarumas** – ši samprata gimė XIX a. įvairiuose darbininkų ir kitokiuose socialiniuose judėjimuose, institucionalizavusiuose solidarumo supratimą socialinės gerovės valstybėje. Solidarumas suvokiamas kaip siekiamybė (įkvepia veikti ir būti kartu), taip pat suprantamas kaip strateginė būtinybė siekiant pokyčių.

Sociologai skiria šiuos solidarumo motyvus (Aidukaitė ir kt., 2012):

a) **racionalus piliečių egoistiškumas** skatina solidarizuotis, prisidėti finansiškai ir organizuoti kolektyvines gerovės paslaugas. Pavyzdžiui, skurdas gali destabilizuoti viešąją tvarką, epidemijos gali paveikti sveikus individus, žemas išsilavinimo lygis gali sukelti socialinę atskirtį ir net socialinį nestabilumą. Kitaip tariant, solidarumas čia suvokiamas kaip būdas, kaip atitinkamas individas gali tenkinti savo egoistinius tikslus. Todėl valstybė turi solidarizuoti savo piliečius ir plėtoti socialinės apsaugos, švietimo ir privalomo sveikatos draudimo sistemas;

b) **žmonių tarpusavio susietumo jausmas**, bendruomenės, kurioje asmuo gyvena, puoselėjamos vertybės (šeimos, bendruomenės, tautos ir t. t.). Šis solidarumas siejamas su žmogaus socialine prigimtimi. Žmonės gali būti solidarūs su įvairiomis bendruomenėmis, etninėmis, darbo, religinėmis grupėmis, tautomis ir t.t.

Mokslininkai solidarumą tyrinėja skirtinguose kontekstuose – pavienio asmens, šeimos, bendruomenės, valstybės ar net globaliniame (Aidukaitė ir kt., 2012):

- Solidarumo nauda pavienio asmens kontekste – solidarumo puoselėjimas gali padėti asmeniui įprasminti savo veiklą ir jaustis laimingam (Plepytė-Davidavičienė, 2020).
- Analizuojant solidarumą **šeimos kontekste** daug dėmesio skiriama kartų solidarumo temikai (Kraniauskienė, 2013). Emocinis artumo solidarumas reiškiasi per šeimos narių tarpusavio jausmus ir santykių vertinimą, per tai, kiek šiuose santykiuose yra pasitikėjimo, emocinio artumo. Struktūrinis solidarumas suvokiamas kaip skirtingų kartų veiklos galimybių struktūra, susijusi su teritoriniu atstumu tarp šeimos narių, kaip šeimos struktūra (Kraniauskienė, 2013).
- Solidarumas **bendruomenės organizacijos kontekste**. Ugdymo kontekste solidarumas dažnai siejamas su bendruomeniškumu. Mokyklos ar klasės bendruomenėje pedagogai, tėvai ir vaikai turėtų puoselėti bendruomeniškumą, kuris patiriamas kaip visų suinteresuotų pusių narystė, vienybė,

dalijimasis, rūpinimasis kitais, pagalba, įsipareigojimai (Žibėnienė, 2019). Profesionalų arba organizacijos darbuotojų solidarumas svarbus ir profesinės bendruomenės ar organizacijos plėtrai. Solidarumas realizuojamas tada, kai darbuotojai padeda vieni kitiems, jaučia tarpusavio vienybę, gelbsti savo vadovams ir nebijo prieštarauti, skirtingą savo nuomonę argumentuoja, laisvai diskutuoja (Buzaitytė-Kašalynienė ir kt., 2016).

- **Solidarumas valstybės lygmeniu**. Mokslininkų nuomone, valstybės turi tiesioginį interesą stiprinti socialinį solidarumą užkertant kelią atskirų jų narių marginalizacijai ir diskriminacijai (Aidukaitė ir kt., 2012). Pažangi socialinė politika institucionalizuoja etiką per mokesčiais remiamas socialines programas ir nepalieka to labdarą teikiančių organizacijų akcijoms (Aidukaitė ir kt., 2012). Solidarumas sukuria prielaidas tokiems reiškiniams kaip donorystė, savanorystė, bendruomeniškumas ir t. t.
- **Solidarumas globaliniame kontekste**. Pasak Bielskienės (2017), vienas iš aiškiausių globalaus solidarumo pavyzdžių yra Jungtinių Tautų Žmogaus teisių deklaracija, pasirašyta praktiškai visų valstybių, kurios teisiškai įsipareigojo ją užtikrinti. Taip buvo sukurtas globalus teisingumas, užtikrinantis, kad piliečiams, keliaujantiems į kitas šalis, būtų garantuojamos tokios pačios žmogaus teisės kaip jų gimtinėje. Solidarumas gali būti siejamas su žmogaus teisių diskursu, kuris dažnai tampa vienintele teisiškai įtvirtinta galimybe apeliuoti (Bielskienė, 2017). Globalų solidarumą gali iliustruoti žmogaus teises ginančios organizacijos, pasauliniai tinklai dėl teisingos prekybos (angl. *fair trade*), globalios gamtosaugos iniciatyvos.

Schmitt (2022) solidarumą socialiniame darbe įvardija kaip vieną esminių sąvokų ir pagrindinę socialinio dialogo koncepciją ir viziją. Solidarumas apibrėžiamas kaip siekis užtikrinti socialinį teisingumą, jis reiškia buvimą globaliu, jautriu pasaulio problemoms ir savirefleksyviu. Solidarumas peržengia siauro, nacionalinio ir konkrečiai grupei būdingo solidarumo „mes“ ribas ir atsiveria solidarumui įvairiais globaliais pasaulinio masto judėjimais tiek dėl žmonių teisių, tiek dėl gamtosaugos. Solidarumas grindžiamas kolektyviniu socialumo ir reiškiasi per tvarų žmonių, gyvūnų ir planetos ryšį, asmenų dalijimąsi patirtimi ir žiniomis.

Solidarumas padeda suvokti esminį tarpusavio ryšį ir vienų už kitus atsakomybę, taip pat sąmoningą ir tvarų ribotų pasaulio išteklių naudojimą.

Solidarumas sukuria susitikimus, bet nėra utilitarinis ir juo nėra siekiama tik egoistinių vieną grupę tenkinančių interesų. Darbas su pilietinės visuomenės sąjungomis, kurios sprendžia karo, skurdo, pabėgimo, skurdo, klimato kaitos ir kitas problemas, galėtų pasiūlyti socialiniam darbui naujų idėjų dėl to, kaip išplėsti jo praktiką už nacionalinių sienų ir toliau judėti link solidaraus profesionalumo.

Lietuvos socialinių darbuotojų etikos kodekse (2017) įsipareigojimas solidarumui minimas dviejuose kontekstuose: profesijos įsipareigojimas stiprinti solidarumą visuomenėje ir solidarumo su kolegomis laikymasis. Vienas iš solidarumo su kolegomis raiškos būdų – kolegų gynimas nuo nepagrįstos kritikos.

Tarptautinės socialinių darbuotojų federacijos etikos kodekse (IFSW, 2018) solidarumo principas įvardijamas sykiu su iššūkio metimu diskriminacijai ir institucinei priespaudai, pagarba įvairovei, priėjimu prie išteklių, iššūkio metimu neteisingai politikai ir praktikai, vienu iš esminių principų siekiant socialinio teisingumo.

Amerikos socialinių darbuotojų etikos kodekse solidarumo sąvoka neminima tiesiogiai. Profesijos įsipareigojimą solidarumo požiūriu galima atpažinti per šiuos principus: (NASW, 2021):

a) pripažįstama esminė žmogiškųjų santykių svarba;
b) suprantama, kad žmonių tarpusavio santykiai yra svarbi pokyčių priemonė;
c) žmonės įtraukiami kaip partneriai į pagalbos procesą;
d) siekiama stiprinti žmonių tarpusavio santykius kryptingai stengiantis skatinti, atkurti, palaikyti ir didinti asmenų, šeimų, socialinių grupių, organizacijų ir bendruomenių gerovę.

Vokietijos socialinių darbuotojų etikos kodekse (2014) solidarumo principas grindžiamas abipuse asmens ir visuomenės tarpusavio priklausomybe. Asmuo negali egzistuoti be tarpusavio santykio. Todėl solidarumas išreiškia būseną, kai

dauguma elgiasi kaip vienas; solidarumą sužadina trikdantys išorinio pasaulio įsikišimai; tai yra gynyba nuo tokių trikdžių, intervencijų ar atakų. Solidari elgsena grindžiama bendrumo jausmu. Bendruomeniškumas čia reiškia ne susivienijimą dėl praktinio tikslo, bet vidinio susietumo būseną. Solidarumas reiškia bendrą socialinį veiksmą, kai daug žmonių iš tos pačios ir jiems bendros gyvenimo situacijos, siekdami bendrų ir vienodų tikslų, užstoja vienas kitą prieš socialinį priešininką. Dar kiti autoriai atmeta lygybę ar panašumą ir kalba apie „susietumą nepaisant nelygybės" arba solidarumą įvardija kaip pareigą padėti žmonėms, kurių situacija kitokia nei manoji, bet vis dėlto susivienijama siekiant dalykų, kurie laikomi vertingais.

Apibendrinant manytina, kad solidarumo idėja turi gilią tradiciją, einančią nuo pilietinės draugystės, krikščioniškos brolybės iki naujųjų laikų ir modernaus žmogaus teisių solidarumo. Solidarumas gali kilti iš instrumentinių ir utilitarinių motyvų, taip pat vertybėmis grindžiamų motyvų. Solidarumo raišką galima atpažinti pavienio asmens, šeimos, bendruomenės, valstybės ar net globaliniame kontekstuose. Socioedukacinėje veikloje solidarumas atsiskleidžia metant iššūkį įvairioms socialinio neteisingumo formoms ir realizuojamas per socialinį veiksmą siekiant visuotinės gerovės.

Savitikros užduotys

1. Pagrįskite asmens vertės ir orumo sąvoką remdamiesi skirtingomis teorinėmis perspektyvomis.
2. Kaip realizuojamas pagarbos asmens vertei ir orumui principas pedagoginėje ar socialinio darbo srityse?
3. Kaip apibrėžiamas socialinis teisingumas? Ką reiškia socialinis teisingumas švietimo sektoriuje? Kaip socialinio teisingumo siekiui įsipareigojusi socialinio darbo profesija?
4. Pagrįskite solidarumo svarbą socioedukacinės pagalbos specialistų veikloje.

Literatūra

1. Aidukaitė, J., Bogdanova, N., ir Guogis, A. (2012). *Gerovės valstybės kūrimas Lietuvoje: mitas ar realybė?* Lietuvos socialinių tyrimų centras.
2. Anastasov, B., & Kochoska, J. (2020). Respecting the person's dignity – basis of the code of ethics in social work. *International Journal of Education-TEACHER*, *10*(20), 56–61.
3. Bielskienė, J. (2017). *Emancipacinis politinis solidarumas. Bolivijos atvejo analizė* [daktaro disertacija, Klaipėdos universitetas].
4. Buzaitytė-Kašalynienė, J., Švedaitė-Sakalauskė, B., ir Gvaldaitė, L. (2016). Galia socialinių darbuotojų ir jų vadovų santykiuose. *Filosofija. Sociologija*, *27*(2), 93–105.
5. Europos Sąjungos pagrindinių teisių chartija (2016). OJ C 202, 7.6.2016, p. 389–405. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/LT/TXT/?uri=celex%3A12016P%2FTXT
6. Frėjutė-Rakauskienė, M., Klumbytė, N., ir Šliavaitė, K. (2018). Socialinio teisingumo sampratos ir patirtys: saugumas, lygybė ir pasitikėjimas. Iš M. Frėjutė-Rakauskienė, N. Klumbytė, A. Marcinkevičius, ir K. Šliavaitė, *Socialinis ir istorinis teisingumas daugiaetninėje Lietuvos visuomenėje* (pp. 237–272). Lietuvos socialinių tyrimų centras.
7. IFSW. (2018). *Global Social Work Statement of Ethical Principles*. https://www.ifsw.org/global-social-work-statement-of-ethical-principles/
8. Iljina, O. (2014). Socialinis teisingumas Lietuvos mokyklose: grindžiamosios teorijos pagrindu. *Acta Paedagogica Vilnensia*, *32*, 133–146. https://doi.org/10.15388/ActPaed.32.2.4
9. Kraniauskienė, S. (2013). Normatyvinis ir funkcinis kartų solidarumas Lietuvoje. *Sociologija. Mintis ir veiksmas*, *32*(1), 89–121.
10. Lazutka, R., Žalimienė, L., Skučienė, D., Ivaškaitė-Tamošiūnė, V., ir Šumskaitė, L. (2008). *Socialinė parama Lietuvoje: remiamųjų padėtis ir paramos rezultatai*. Vilnius: Socialinės apsaugos ir darbo ministerija, Socialinių tyrimų centras
11. Levy, C. S. (1973). The value base of social work. *Journal of education for social work*, *9*(1), 34–42.

12. Lietuvos Respublikos socialinių paslaugų įstatymas (2006). *Valstybės žinios*, 2006-02-11, Nr. 17-589. https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/TAIS.270342
13. Lietuvos socialinių darbuotojų etikos kodeksas. (2017). https://www.lsda.lt/lsda-dokumentai/
14. Lisabonos sutartis, iš dalies keičianti Europos Sąjungos sutartį ir Europos bendrijos steigimo sutartį pasirašyta Lisabonoje, 2007 m. gruodžio 13 d. OJ C306, 50, 2007.12.17. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/LT/ALL/?uri=OJ:C:2007:306:TOC
15. LR švietimo ir mokslo ministro 2018 m. birželio 11 d. įsakymas nr. V-561 dėl pedagogų etikos kodekso patvirtinimo. TAR, 2018-06-11, Nr. 9711. https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/cde5eef16db011e89a-0fd2d617326139
16. Markauskaitė, Ž. (2005). Subsidiarumo ir solidarumo reikšmė nevyriausybiniu organizacijų organizuojamoms bei teikiamoms socialinėms paslaugoms Lietuvoje. *Profesinės studijos: teorija ir praktika*, (1), 19–25.
17. NASW. (2021). *Code of ethics*. https://www.socialworkers.org/About/Ethics/Code-of-Ethics/Code-of-Ethics-English
18. Plepytė-Davidavičienė, G. (2020). Laimė ir pilietinis aktyvumas Lietuvoje. *Sociologija. Mintis ir veiksmas*, *47*(2), 62–82.
19. Ruškė, J. (2014). *Asmenų su negalia orumo konstravimas sąmoningumo ugdymosi strategijomis.* [Daktaro disertacija, Šiaulių universitetas]. https://epublications.vu.lt/object/elaba:2164692/
20. Schmitt, C. (2022). Solidarity: A Key Concept for Social Work. Österreichisches Jahrbuch für Soziale Arbeit / Annual *Review of Social Work and Social Pedagogy in Austria*, *4*, 45–63. https://doi.org/10.30424/OEJS2204045
21. Šlapkauskas, V. (2009). Žmogaus orumo sampratos problema. *Jaunųjų mokslininkų darbai*, *23*(2), 58–67.
22. Špokienė, I. (2010). Solidarumo principo turinys ir vaidmuo sveikatos priežiūros teisinio reguliavimo srityje. *Jurisprudencija*, *121*(3), 329–348.
23. Vaišvila, A. (2009). Human dignity and the right to dignity in terms of legal personalism (from conception of static dignity to conception of dynamic dignity). *Jurisprudencija*, *117*(3), 111–127.

24. Vokietijos socialinių darbuotojų etikos kodekse (2014). https://www.dbsh.de/profession/berufsethik/
25. Žalimienė, L., Lazutka, R., Skučienė, D., Aidukaitė, J., Kazakevičiūtė, J., Navickė, J., ir Ivaškaitė-Tamošiūnė, V. (2011). *Socialinis teisingumas švietime: teorinė samprata ir praktinis vertinimas.* Vilnius: Švietimo aprūpinimo centras.
26. Žibėnienė, G. (2019). Kuriamos geros mokyklos Lietuvoje samprata mokinių tėvų požiūriu. *Socialinis darbas*, *17*(2), 163–173.

2. SOCIALINIŲ ĮGŪDŽIŲ UGDYMAS

Vida Gudžinskienė

Įvadas

Žmonės gyvena socialinių ryšių tinkle, todėl socialiniai įgūdžiai svarbūs kiekvienam. Socialiniai įgūdžiai grindžiami elgesiu. Pirmiausia jie apima socialinės situacijos supratimą, po to adaptaciją. Socialinių įgūdžių turėjimas apibrėžiamas kaip mokėjimas atpažinti ir valdyti emocijas, rūpintis kitais užmezgant ir palaikant teigiamus santykius, priimant atsakingus sprendimus ir konstruktyviai elgiantis sudėtingose situacijose. Socialiniai įgūdžiai paprastai pasireiškia gebėjimais, kurie gali būti skirtingų lygių – nuo elementarių komunikavimo būdų (pvz., kontaktas žvilgsniu), sąveikos, elgesio (pvz., abipusis komunikavimas, aktyvus klausymasis ir t. t.) iki bendravimo įgūdžių, kurie leidžia efektyviai sąveikauti su kitais, adekvačiai (tinkamai) reaguoti, prisitaikyti ir prie įprastų, ir prie sudėtingų situacijų, išvengti tarpasmeninių konfliktų.

Siekiant sėkmingai funkcionuoti pasaulyje ir siekti užsibrėžtų tikslų, labai svarbus gebėjimas sėkmingai kurti tarpusavio santykius, nes mums nuolat tenka bendrauti su aplinkiniais. Nuo mūsų gebėjimo sulaukti savo eilės, dirbti su partneriu, gebėjimo laikytis nurodymų-instrukcijų, darnaus ir sklandaus darbo grupėje, gebėjimo keisti elgesį priklausomai nuo partnerių (bendraamžių ar suaugusiųjų) priklauso tiek mūsų sėkmė kuriant tarpasmeninius santykius, tiek galimybė pasiekti užsibrėžtus tikslus. Vis spartėjant globalizacijai gebėjimas kurti pozityvius santykius, pozityviai bendrauti su skirtingos kultūros žmonėmis tampa vienu iš kertinių, esminių gebėjimų, mokantis ir dirbant su kitos kultūros asmenimis Lietuvoje ir užsienyje. Norint suprasti, kokią įtaką ir reikšmę žmogaus pasisekimams gyvenime turi išugdyti gyvenimo įgūdžiai, apimantys tiek asmeninius, tiek socialinius įgūdžius, verta juos plačiau panagrinėti. Atkreiptinas

dėmesys į tai, kad paprastai socialinius įgūdžius vaikai ugdosi vaikystėje: šeimoje, ikimokyklinio ugdymo įstaigoje ir mokykloje. Tačiau jei asmuo stokoja socialinių įgūdžių dėl to, kad jų neišsiugdė arba dėl vienokių ar kitokių priežasčių juos prarado, tai socialinių įgūdžių ugdymas ir / ar jų atkūrimas tampa aktualus socialinės srities profesionalams, teikiantiems specialiąsias socialines paslaugas (socialinių įgūdžių ugdymas yra viena iš specialiųjų socialinių paslaugų). Taigi, socialiniams darbuotojams, dirbantiems su vaikais ir jaunuoliais, kurie dėl sudėtingų situacijų biologinėse šeimose patyrė aktyvų ir (ar) pasyvų smurtą, taip pat dėl psichologinės įtampos ir stresinių situacijų namuose, kurios nuolat kartojasi, dažnai būna uždari, neįgiję esminių socialinių įgūdžių, todėl yra svarbu minėtus įgūdžius ugdyti. Dienos centruose dirbantys specialistai atlieka kompensacinę socialinių įgūdžių ugdymo funkciją ir dirbdami „čia ir dabar“ ugdo tuos įgūdžius, kurių asmuo stokoja. Socialiniai įgūdžiai svarbūs kiekvieno žmogaus gyvenime. Socialinės srities profesionalų pagalba ugdant stokojamus socialinius įgūdžius gali padėti asmeniui konstruktyviau bendrauti, bendradarbiauti, spręsti iškilusias problemas ir konfliktus. Įgijęs daugiau socialinių įgūdžių asmuo gebės būti savarankišku, pasitikėti savimi, mokės išreikšti savo jausmus ir gebės prisiimti atsakomybę už savo veiksmus. Todėl vaiko šeima, vaiko auklėjimas vaikystėje yra labai svarbūs, nes vaikai perima tėvų socialinius įgūdžius arba dėl jų trūkumo vėlesniame gyvenime patiria įvairių sunkumų. Taigi, šiame skyriuje pateikiamos socialinių įgūdžių ir gyvenimo įgūdžių apibrėžtys ir jų klasifikacija. Atskleidžiama, kodėl socialiniai įgūdžiai svarbūs asmeniui ir socioedukacinei praktikai. Aptariama socialinių įgūdžių nauda, socialinių įgūdžių trūkumo pasekmės. Nagrinėjama: socialiniams įgūdžiams formuotis tinkamos sąlygos, socialinių įgūdžių ugdymo svarba ir socialinės srities profesionalo pasiruošimas ugdyti socialinius įgūdžius. Pateikiami socialinių įgūdžių ugdymo(si) ir socialinių įgūdžių ugdymo programos įgyvendinimo etapai. Apžvelgiami socialinių įgūdžių ugdymo(si) metodai, pagrindžiama asmenų įsitraukimo ir grupinių veiklų svarba ugdant(is) socialinius įgūdžius.

Taip pat aptariamos galimos socialinių įgūdžių trūkumo priežastys ir socialinės srities profesionalo pagalba stokojant socialinių įgūdžių. Toliau apžvelgiami kiekvienam asmeniui svarbūs socialiniai įgūdžiai, susiję su socialiu asmens elgesiu. Nusakoma jų reikšmė ir pateikiami patarimai, kaip ugdyti vieną ar kitą socialinį įgūdį, kas gali prisidėti prie įgūdžių ugdymo. Kas nutinka, kai asmuo stokoja tam tikrų įgūdžių ir kokios skirtingų grupių asmenų stokos pasekmės? Trumpai aptariama, kuo svarbus yra savęs pažinimas ir teigiamas savęs vertinimas, gebėjimas susikoncentruoti ties užduotimis, išsikelti trumpalaikius ir ilgalaikius tikslus. Aptariama gebėjimų kurti pozityvią motyvaciją, nusiteikti, remtis viltimi ir optimizmu, taip pat gebėjimo prašyti pagalbos ir ją priimti svarba. Atskleidžiami gebėjimo tinkamais būdais reikšti emocijas ypatumai. Aptariamas atsispyrimas neigiamam bendraamžių spaudimui. Socialinio darbuotojo veikla orientuota į pagalbos sistemą, padedančią individui socializuotis, spręsti socialines, ekonomines ir psichologines problemas, tobulėti ir augti. Siekiant, kad socialinis darbuotojas klientams teiktų kokybiškas socialines paslaugas ir tinkamai ugdytų kitų asmenų socialų elgesį lemiančius įgūdžius, jis turi nuolat tobulinti jau įgytus gebėjimus ir įgūdžius, o siekdamas visapusiško tobulėjimo taikyti įvairias metodikas. Toliau trumpai aptariami socialiniai įgūdžiai, svarbūs santykių kūrimui: gebėjimas klausyti, kitų žmonių lūkesčių, pažiūrų, jausmų supratimas, gebėjimas parodyti susidomėjimą pokalbiu. Aptariamas darnus darbas komandoje, geras bendradarbiavimas, jautrumas socialiniams klausimams (pateikiant / atsakant), gebėjimas spręsti problemas ir priimti sprendimus, gebėjimas konstruktyviai spręsti tarpasmenines problemas. Taip pat skyriuje aiškinama, kas yra socialinė kompetencija, kuo skiriasi socialiniai įgūdžiai nuo socialinės kompetencijos. Atskleidžiama, kuo socialinė kompetencija svarbi kiekvienam asmeniui.

2.1 Socialinių įgūdžių apibrėžtis, klasifikacija ir jų ugdymo svarba ir reikšmė

Socialinių įgūdžių apibrėžtis. Pasak Jovaišos (2007), „Enciklopediniame

edukologijos žodyne“ įgūdžio sąvoka apibūdinta taip: „įgūdis – mąstymo ir daiktinės praktinės veiklos automatizuotas veiksmas“. Įgūdžiui sudaryti reikia pratybų, o jam išlavinti – laiko. „Pereinamos kelios fazės: nuo sąmoningos tikslingos judesių kontrolės, nereikalingų judesių ir veiksmų išnykimo iki reikiamų veiksmų automatizacijos“ (Jovaiša, 2007). ***Socialiniai įgūdžiai*** (angl. *social skills*) – *asmens savybių kompleksas, leidžiantis lengvai bendrauti su kitais žmonėmis, socialinio (verbalinio ir neverbalinio) bendravimo patirtis* (Gudžinskienė ir Raudeliūnaitė, n.d.). *Socialiniai įgūdžiai įgyjami socializacijos proceso metu.* Literatūros šaltiniuose socialinių įgūdžių apibrėžtys šiek tiek skirtingos. Socialiniai įgūdžiai – tai:

a) asmens savybių visuma, leidžianti užmegzti ryšius su kitais žmonėmis socialines normas atitinkančiais būdais; socialinio bendravimo patirtis (Gudžinskienė ir Raudeliūnaitė, n.d.);
b) gebėjimas: 1) sugyventi su kitais asmenimis ir grupėmis, užmegzti ir plėtoti tarpasmeninius ryšius, ieškoti kompromisų, konstruktyviai spręsti konfliktus; 2) mokytis, dirbti ir kurti kartu su kitais, siekti bendro tikslo; 3) dalyvauti tautos ir bendruomenės kultūriniame, pilietiniame bei politiniame gyvenime, gerbti demokratinės visuomenės gyvenimo principus ir vertybes, rūpintis aplinka (Grakauskaitė ir Kropaitė, 2004);
c) socialinio elgesio formos, kuriomis siekiama geresnių tarpusavio santykių ir efektyvesnės sąveikos. Tai verbalinio ir neverbalinio elgesio seka, kuri yra susijusi su aplinkinių žmonių elgesiu (Kemerienė ir kt., 2001);
d) asmens gebėjimas elgtis adekvačiai ir adaptyviai (prisitaikant prie nuolat kintančios socialinės aplinkos), sugyventi su kitais asmenimis ir įvairiomis grupėmis, užmegzti ir plėtoti tarpasmeninius ryšius, ieškoti kompromisų, konstruktyviai spręsti konfliktus, mokytis ir kurti kartu su kitais žmonėmis, siekti bendruomenės bendrų tikslų, plėtoti socialinę veiklą, dalyvauti tautos ir bendruomenės kultūriniame, pilietiniame gyvenime, gerbti demokratinės visuomenės gyvenimo principus ir vertybes, pasirinkti sveiką gyvenseną, rūpintis aplinka (Gudžinskienė ir Raudeliūnaitė, n.d.);

e) gebėjimas adaptyviai ir adekvačiai elgtis, o tai leidžia įveikti kasdienio gyvenimo reikalavimus ir pasikeitimus, netikėtus stresus ir sunkumus (Bulotaitė ir kt., 2001);
f) asmeninių savybių kompleksas: tinkamas socialinis elgesys, leidžiantis susirasti draugų, rodyti dėkingumą, šypsotis, bendrauti su kitais žmonėmis, demonstruoti pagarbą, pasitikėjimą, imtis tinkamos veiklos, atitinkamai rūpintis kitais, jausti kitų žmonių poreikius, jausmus, pasižymėti empatija, priimti pasikeitimus, būti sąžiningu, teisingu ir pan. (Mikulėnaitė, 2007);
g) gebėjimas adaptyviai ir adekvačiai elgtis, į kylančius sunkumus reaguoti tokiu būdu, kuris yra priimtinas visuomenei ir visiems asmenims, su kuriais asmuo bendrauja, ir tai asmeniui leidžia įveikti kasdienio gyvenimo reikalavimus ir pasikeitimus, netikėtus stresus. Socialiniai įgūdžiai – socialinės kompetencijos išraiška (Lekavičienė, 2001);
h) automatizuotas būdas adaptyviai ir adekvačiai elgtis, kai elgesio efektyvumą pripažįsta ne tik pats asmuo, bet ir kiti individai (Šniras ir Malinauskas, 2006).

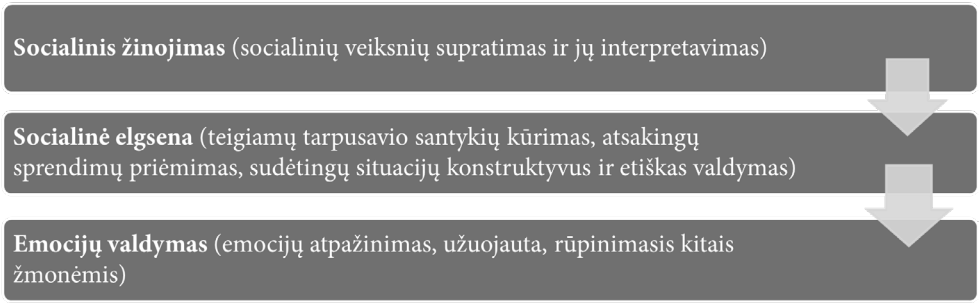
Asmeniniai ir tarpasmeniniai įgūdžiai, dar vadinami „gyvenimo įgūdžiais“, „minkštaisiais įgūdžiais“, „nekognityviniais gebėjimais“, „socialiniais emociniais įgūdžiais“, šiuolaikinėje visuomenėje tapo labai svarbūs, kadangi jie gali padėti žmonėms susidoroti su neapibrėžtumais, pokyčiais, reguliuoti emocijas, valdyti stresą, išlikti atspariems ir kurti sėkmingus tarpasmeninius santykius, turi įtakos sveikatai, karjerai, pasitenkinimui gyvenimu (Saini, 2016).

Gyvenimo įgūdžiai (angl. *life skills*) įgalina asmenis prisitaikyti ir sąveikauti su aplinka ir yra susiję su savęs valdymu. Pagrindinės kompetencijos arba dar kitaip vadinamos asmeninės ir socialinės kompetencijos, yra daug intelektinių, socialinių, asmeninių ir emocinių kompetencijų, kurios būtinos nuodugniam mokymuisi ir mokymuisi visą gyvenimą (Nair ir Fahimirad, 2019).

Gyvenimo įgūdžiai apima tiek asmeninius, tiek socialinius įgūdžius. Pasaulio sveikatos organizacija gyvenimo įgūdžius apibūdina taip: „Tai gebėjimai prisitaikyti visuomenėje ir elgtis pozityviai, individų gebėjimas veiksmingai susidoroti

su kasdienio gyvenimo poreikiais ir problemomis <...>, tai tokie gebėjimai, kurie jauniems žmonėms padeda išlaikyti psichinę sveikatą ir pasitikėjimą savo jėgomis, kai jie susiduria su gyvenimo realijomis.“ (Bulotaitė ir Gudžinskienė, 2004).

Socialinių įgūdžių apibrėžtys įvairios, tačiau apibendrinant galima teigti, kad socialinius įgūdžius sudaro: socialinis žinojimas, socialinė elgsena ir emocijų valdymas (žr. 2.1.1. pav.):



2.1.1. pav. *Socialinių įgūdžių komponentai (sudaryta autorės)*

Socialiniai įgūdžiai reiškia asmens gebėjimą elgtis adekvačiai ir adaptyviai (prisitaikant prie nuolat kintančios socialinės aplinkos), sugyventi su kitais asmenimis ir įvairiomis grupėmis, užmegzti ir plėtoti tarpasmeninius ryšius, ieškoti kompromisų, konstruktyviai spręsti konfliktus, mokytis ir kurti kartu su kitais žmonėmis, siekti bendrų tikslų, plėtoti socialinę sąveiką, dalyvauti tautos ir bendruomenės kultūriniame, pilietiniame gyvenime, gerbti demokratinės visuomenės gyvenimo principus ir vertybes, pasirinkti sveiką gyvenseną, rūpintis aplinka. Socialinius įgūdžius lemia tam tikros aplinkos ypatybės, **socializacijos** metu įgyjami įgūdžiai, asmens socialinių poreikių tenkinimas (Gudžinskienė, 2013, Dau, 2020).

Taigi, *socialiniai įgūdžiai* yra plati sąvoka, apimanti skirtingus, bet tarpusavyje susijusius įgūdžius. Tai ne tik tarpasmeniniai, į save orientuoti ir akademiniai įgūdžiai, bet ir bendraamžių priėmimas, bendravimo įgūdžiai, taip pat įvairūs prisitaikymo aplinkoje įgūdžiai.

Kiekvienam asmeniui svarbūs tokie įgūdžiai:

a) *gebėjimas asmeniškai bendrauti* – užmegzti ir išlaikyti draugiškus ryšius su aplinkiniais.; tai stipriai veikia mūsų psichinę ir socialinę gerovę;
b) *gebėjimas pažinti save* – suprasti ir įvertinti savo charakterį, stipriąsias ir silpnąsias puses;
c) *gebėjimas valdyti emocija*s – suprasti savo ir kitų žmonių emocijas, jų poveikį žmogaus elgesiui ir sveikatai;
d) *gebėjimas būti empatiškam* – įsijausti į kito žmogaus gyvenimą; tai padeda suprasti ir priimti kitus žmones, kurie yra ne tokie kaip mes; empatija ugdo pasitikėjimą ir artumą tarp žmonių ir kt. (Don, 2020).

Socialinių įgūdžių klasifikacija. Socialiniai įgūdžiai pagal reiškimo būdą gali būti skirstomi į **verbalinius** (pokalbiai, juokavimas, diskusijos įvairiomis temomis, mokymas ir mokymasis) ir **neverbalinius** (aktyvus klausymas, kūno kalba) (Grakauskaitė ir Kropaitė, 2004; Gudžinskienė ir Raudeliūnaitė, n.d.).

Socialinius įgūdžius galima skirstyti į **esminius**, kurie stiprina žmonių sveikatą ir gerovę (pvz., sprendimų priėmimas, kūrybiškas, kritinis mąstymas, veiksmingas bendravimas, savęs pažinimas, streso įveikimas), ir **situacinius** (pvz., mokėjimas atsisakyti, prieštarauti, nepertraukinėti kalbančiojo, sakyti gerus žodžius ir komplimentus, džiaugtis pagyrimu, užmegzti ir palaikyti kontaktą, pradėti, palaikyti ir užbaigti pokalbį, paprašyti pagalbos, reaguoti į pastabas ar kritiką, atsiprašyti, pripažinti klydus, gebėti pasakyti, ką jauti) (Gudžinskienė, 2010).

Skiriami **intrapersonaliniai** (santykio su savimi) ir **interpersonaliniai** (santykio su kitais žmonėmis) socialiniai įgūdžiai. Intrapersonaliniai socialiniai įgūdžiai siejami su asmens gebėjimu suprasti, kontroliuoti ir tinkamai išreikšti savo mintis, pažinti ir įvertinti savo asmenybės ypatumus, jos stipriąsias ir silpnąsias puses, pasitikėti savimi, kontroliuoti impulsus, motyvuoti save įveikti sunkumus, nustatyti ir stebėti savo ir kitų žmonių veiklos pažangą ir kt. Interpersonaliniai socialiniai įgūdžiai apima asmens santykius su kitais žmonėmis, mokėjimą išlaikyti asmeninių ir socialinių siekių harmoniją, išreikšti save tam tikrai kultūrai ir

situacijai priimtinais verbaliniais ir neverbaliniais būdais, atsispirti netinkamam socialiniam spaudimui ir kt. (Raudeliūnaitė ir Paigozina, 2009).

Stephens (cit. Merrell ir Gimpel, 1998), išskiria keturias pagrindines socialinių įgūdžių grupes (žr. 2.1.2 pav.):



2.1.2 pav. *Socialinių įgūdžių grupės (sudaryta autorės pagal Stephens (sudaryta autorės pagal Merrell ir Gimpel, 1998)*

Pirmoji grupė yra **savo elgesio suvokimo įgūdis** (angl. *self-related behaviours).* Šiuo atveju kalbama apie asmens gebėjimą tinkamai ir atsakingai elgtis, supratimą ir gebėjimą atsakyti už savo elgesio pasekmes, asmenybės priėmimą ir pozityvų savęs vertinimą.

Antroji grupė apima **asmens elgesio prisitaikymą aplinkoje** (angl. *environmental behaviours*). Tai – gebėjimas prisitaikyti prie įvairios aplinkos sąlygų, kreipiamas dėmesys į įgūdį priimti aplinką, jos pokyčius.

Trečioji grupė – tai **užduočių įgyvendinimo įgūdis** (angl. *task-related behaviours*), gebėjimai atlikti tam tikras išsikeltas užduotis ar tikslus, ji apima verbalinius įgūdžius, gebėjimą dirbti savarankiškai, vykdyti paskirtus nurodymus ir pan.

Paskutinioji, ketvirtoji, grupė yra **tarpasmeninio bendravimo įgūdis** (angl. *interpersonal behaviours*). Šiuo atveju kalbama apie asmens gebėjimus bendrauti su kitais žmonėmis, užmegzti ir palaikyti ryšius, teikti pagalbą kitiems, spręsti konfliktines situacijas, teigiamai vertinti aplinkinius.

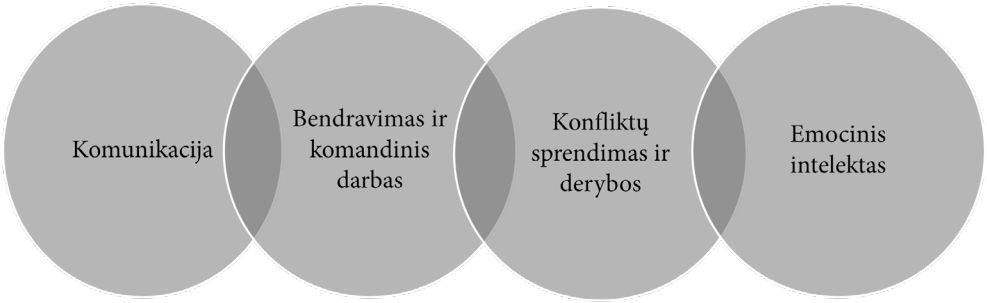
Canney ir Byrne (2006) socialinius įgūdžius klasifikuoja pagal jų raiškos sritis (žr. 2.1.3. pav.):



2.1.3 pav. *Socialinių įgūdžių klasifikacija pagal raiškos sritis (sudaryta autorės pagal Canney ir Byrne, 2006)*

1) **Interakciniai įgūdžiai.** Tai tokie įgūdžiai, kurie moko spręsti konfliktus, laukti savo eilės ar užbaigti pokalbį. Dažnai vaikai, turintys elgesio ir emocijų sutrikimus, pasižymi tuo, kad negeba išlaikyti dėmesio, nustovėti vietoje, išlaukti savo eilės. Tad interakciniai įgūdžiai padeda įveikti tam tikras problemas.
2) **Pamatiniai įgūdžiai.** Tokie įgūdžiai pasireiškia tarpusavio supratimu, elementariais gebėjimais (žvilgsnis, gestai, mimika, tinkamas asmeninės erdvės išlaikymas ir kt.).
3) **Kognityviniai įgūdžiai arba pažinimo įgūdžiai** pritaikomi sudėtingose socialinės sąveikos situacijose (savistaba, socialinė percepcija, socialinių normų supratimas, tinkamo elgesio įvairiose situacijose pasirinkimas).
4) **Emociniai įgūdžiai** reikalingi kito ir savęs suvokimui. Jie pasireiškia gebėjimu atpažinti savo ir pripažinti kito žmogaus jausmus, empatija, kūno kalbos ir mimikos supratimu, gebėjimu įvertinti, ar kitu asmeniu galima pasitikėti. Dažnai vaikai, kurių emociniai įgūdžiai neišugdyti, nesupranta, ko nori, ką jaučia kiti ir pan. Tad tokie įgūdžiai puikiai padeda pažinti tiek savo, tiek aplinkinių žmonių emocijas.

Tarptautinė darbo organizacija (angl. *International Labour Organization*) esminius gyvenimo ir darbo įgūdžius suskirstė į keturias pagrindines grupes, iš kurių viena yra socialinių ir emocinių įgūdžių. Juos sudaro (žr. 2.1.4. pav.):



2.1.4 pav. *Socialiniai ir emociniai įgūdžiai (sudaryta autorės pagal International Labour Organization, 2021)*

Europos Komisija išskiria keturis pagrindinius veiksnius (technologiniai (skaitmenizacija), demografiniai, ekonominiai ir socialiniai), kurie daro įtaką švietimo pokyčiams (European Commission, 2020) .

Socialiniai-emociniai įgūdžiai vis dažniau pripažįstami esminiais gyvenimo įgūdžiais. OECD (2019) tarp esminių įgūdžių 2030 m. išskyrė tokius socialinius ir emocinius įgūdžius: empatiją, savimonę, pagarbą kitiems, saviveiksmingumą, emocijų reguliaciją. Šios organizacijos nuomone, darbuotojų, kurie pasižymi socialiniais-emociniais įgūdžiais, niekada nepakeis technologijos, o šie įgūdžiai gerina akademinius ir karjeros pasiekimus (OECD, 2019).

Socialiniai įgūdžiai gali pasireikšti neverbalinio ir verbalinio komunikavimo būdais:

a) *kūno kalba* (angl. *body language*) – akių kontaktas, laikysena, mimika;
b) *intonacija* (angl. *voice quality)* – balso tonas ir aukštis, diapazonas, kalbėjimo tempas, aiškumas;
c) *interakciniais gebėjimais*: *pokalbio* (angl. *conversation*) – pasisveikinimas, prisistatymas, pokalbių inicijavimas;
d) *palankumo, geranoriškumo reiškimu* (angl. *friendship*) – pagalbos siūlymas, pakvietimas, prašymas prisijungti, švelnumo reiškimas, komplimentų sakymas, užjautimas, kai kiti užgauti ar nuliūdę;

e) *įsitvirtinimu* (arba *atkaklumo*; angl. *assertiveness*) – savo teisių gynimas, pagalbos arba informacijos prašymas, poreikių reiškimas, atsisakymas, susitvarkymas su erzinimu, priekabiavimu ir t. t.

Martinas ir Rubin (1994) socialinius įgūdžius skirsto taip:

a) *bendravimo įgūdžiai*: *savęs atskleidimo* (angl. *self-disclosure*) gebėjimas; socialinio *atsitraukimo* (angl. *social relaxation*) gebėjimas (tvarkytis su kito neigiamomis reakcijomis, savo streso valdymas);
b) *įsitvirtinimo* (angl. *assertiveness*) – ginti savo teises, neneigiant kito teisių;
c) *ekspresyvumo* (angl. *expressiveness*) – verbaliniu ir neverbaliniu būdu reikšti mintis, jausmus;
d) *emociniai įgūdžiai*: *empatiškumo* (angl. *empathy*) – kito emocijų supratimas, įsijautimas; domėjimasis kitu, dėmesingumas kito žodžiams ir jausmams, rūpinimasis kitu; *tiesiogiškumo* (angl. *immediacy*), *atvirumo* dialogui – kalbėtis (surasti bendrą kalbą, suprasti vienas kitą);
e) *paramos ir palaikymo* (angl. s*upportiveness*) – kito supratimas nesmerkiant; orientacija į pagalbą kitam sprendžiant jo problemas, o ne kito valdymą; įsijautimas, o ne nutolimas, lygiavertiškumo, o ne pranašumo demonstravimas;
f) *lankstumo* (angl. *adjustability*) arba *prisitaikymo* įgūdžiai: aplinkos kontrolės gebėjimai (angl. *environmental control*), kuriais pasiekiama savo tikslų ir patenkinami poreikiai;
g) *interakcijų* (sąveikų) *valdymo* (angl. *interaction management*) gebėjimai – kalbinio bendravimo supratimas ir bendravimo etiketo įvaldymas, pvz., pasisukimo į pašnekovą; pokalbio inicijavimo, plėtojimo ir užbaigimo ritualai ir pan.

Caldarella ir Merrell (1997) nurodo penkis dažniausiai įvairiuose moksliniuose tyrimuose įvardijamus vaikų ir paauglių socialinius įgūdžius (žr. 2.1.5 pav.):



2.1.5 pav. *Svarbiausi vaikų ir paauglių socialiniai įgūdžiai (sudaryta autorės pagal Caldarella ir Merrell, 1997)*

Šie įgūdžiai padeda efektyviai socializuotis tarp bendraamžių, bendruomenėje ir visoje visuomenėje. Palyginus Stephans (cit. Merrell ir Gimpel, 1998), Caldarella ir Merrell (1997) nurodytą vaikų ir paauglių socialinių gebėjimų klasifikaciją, matyti, kad ypač akcentuojamas gebėjimas komunikuoti su kitais. Žinoma, kad bendravimo ir bendradarbiavimo įgūdžiai svarbūs pradedant mokytis nuo mažų dienų ir jų reikia visą gyvenimą. Taip pat akcentuojamas asmens santykis su pačiu savimi, gebėjimas save valdyti, o mokykliniame amžiuje neapsieinama be akademinių įgūdžių.

Gyvenimo įgūdžius galima sugrupuoti taip: savęs pažinimas, bendravimas, bendradarbiavimas, sprendimų priėmimas ir gyvenimo sunkumų įveika (Bulotaitė ir kt., 2003; Bulotaitė ir Gudžinskienė, 2004; Bulotaitė ir kt., 2005).

Socialiniai įgūdžiai apima socialų asmens elgesį:

a) mokėjimą sulaukti savo eilės;
b) nurodymų-instrukcijų laikymąsi;
c) darbą su partneriu;
d) darnų, sklandų darbą grupėje;
e) elgesio keitimąsi priklausomai nuo partnerių (bendraamžių ar suaugusiųjų);
f) pozityvių santykių kūrimą, pozityvų bendravimą (tiek verbaliai, tiek neverbaliai);
g) pozityvų bendravimą su skirtingos kultūros žmonėmis (Algozzine ir kt., 1991; Pivorienė, 2005).

Socialinių įgūdžių nauda

Socialiniai įgūdžiai glaudžiai susiję su asmens gebėjimu valdyti socialines situacijas, efektyviai spręsti įvairias gyvenimo problemas, sėkmingai adaptuotis naujoje kintamoje aplinkoje, padeda daryti įtaką aplinkai ar net ją keisti. Socialiniai įgūdžiai ir žinios suteikia galimybę asmenims jaustis patogiai ir efektyviai bendrauti su kitais. Individas, išsiugdęs socialinius įgūdžius, geba prisitaikyti prie nepastovios, nuolat kintančios socialinės aplinkos, pasirinkti sveiką gyvenimo būdą, kūrybiškai bendrauti ir efektyviai spręsti konfliktus, tinkamai bendrauti ir bendradarbiauti siekiant bendrų visuomeninių tikslų. Ištobulinęs savo socialinius įgūdžius žmogus gali daryti įtaką kitiems, padėti individui užimti tam tikrą vietą įvairiose socialinėse grupėse, palaikyti pozityvius santykius. Tad jų ugdymui tikslinga skirti dėmesio ruošiant vaikus ir paauglius gyventi sudėtingoje besikeičiančioje visuomenėje. Socialiniai įgūdžiai yra socialinės kompetencijos dalis, padedanti kurti gerus tarpasmeninius santykius (Gudžinskienė, 2013). Europos Komisija taip pat akcentuoja, kad didėja vadinamųjų minkštųjų įgūdžių reikšmė: savikontrolės, savarankiškumo, lankstumo, atsparumo, kūrybiškumo, išradingumo, bendradarbiavimo, komunikacijos, empatijos, emocinio intelekto (European Commission, 2020). Geri socialiniai įgūdžiai svarbūs sprendžiant tokius klausimus kaip vertinimas, integracija, apsisprendimas, pereinamojo laikotarpio paslaugos. Socialinių įgūdžių programa gali padėti vaikams mokytis ir plėtoti gyvenimiškus įgūdžius, kurių jiems reikės sėkmingai pereinant nuo mokyklos į bendruomenės gyvenimą ir darbą. Socialiniai įgūdžiai padeda žmonėms susidoroti su neapibrėžtumais ir nežinomais ateities iššūkiais. Susiduriant su šių laikų neapibrėžtumu labai svarbu mokytis ir ugdyti šiuos gebėjimus: kūrybiškumą, emocinį intelektą, kognityvinį lankstumą, rizikos priėmimą, prisitaikymą, gebėjimą mokytis iš klaidų ir sėkmių, įveikti sunkumus (The Academic Resilience Consortium, 2020). Vis labiau pripažįstama, kad socialiniai įgūdžiai stipriai veikia psichinę ir dvasinę sveikatą, individo sėkmę įvairiose gyvenimo

srityse. Asmenys, turintys išugdytus socialinius įgūdžius, pasižymi jautrumu kitų ir savo pačių emocijoms, aukštesniu savęs vertinimu, geresniais streso valdymo įgūdžiais, mažesniu nerimo lygiu, didesniu pasitenkinimu gyvenimu, gera nuotaika ir atvirumu (Ferrer, 2012). Aukšto emocinio intelekto žmonės gali efektyviai veikti šiuolaikinėje visuomenėje, kuri nuolat mokosi ir keičiasi, kadangi jie geba įsipareigoti, empatiškai suprasti kitus, yra iniciatyvūs, optimistiški, orientuoti į visuomeninę veiklą, geba atsakingai priimti sprendimus, atpažinti kitus poreikius, užmegzti tvirtus santykius. Emocinis intelektas, gebėjimas susidoroti su stresu skatina tarpusavio supratimą, visuomenės ir organizacijos stabilumą, tęstinumą ir harmoniją, gebėjimą mylėti ir siekti dvasingumo (Serrat, 2017).

Moksliniai tyrimai patvirtina, kad socialiniai įgūdžiai yra asmens efektyvaus ir sėkmingo gyvenimo, aplinkos iššūkių įveikimo veiksnys, veikiantis daugelį žmogaus gyvenimo sferų.

Mokymosi visą gyvenimą strategija (2008) atkreipia dėmesį į bendrųjų gebėjimų, kompetencijų svarbą žmogui, gyvenančiam žinių visuomenėje. Svarbiausias Europos Sąjungos dokumentas apie bendrąsias kompetencijas yra Europos Parlamento ir Tarybos 2006 m. gruodžio 18 d. rekomendacija dėl bendrųjų visą gyvenimą trunkančio mokymosi gebėjimų (2006/962/EC). Minėtame dokumente yra išskirti septyni pagrindiniai bendrieji gebėjimai, kurių reikia žmonių asmeniniam pasitenkinimui ir vystymuisi, aktyviam pilietiškumui, socialinei integracijai ir užimtumui:

a) bendravimas gimtąja kalba;
b) bendravimas užsienio kalbomis;
c) matematiniai gebėjimai ir pagrindiniai gebėjimai mokslo ir technologijų srityse;
d) skaitmeninis raštingumas;
e) mokymasis mokytis;
f) socialiniai ir pilietiniai gebėjimai;
g) iniciatyva ir verslumas.

Taigi, socialiniai įgūdžiai, jų ugdymas(is) ir palaikymas pripažįstami kaip vieni svarbiausių asmeninę gyvenimo kokybę ir profesinę sėkmę laiduojančių įgūdžių.

Sturlienė (2007), analizuodama paauglių probleminio elgesio raišką, išskiria aštuonias socialinių įgūdžių grupes, šiuos įgūdžius turėtų būti išsiugdęs kiekvienas:

a) *savęs pažinimas ir savigarba;* tai gebėjimas pažinti ir įvertinti savo asmenybės ypatybes, stiprybes ir silpnybes;
b) *gebėjimas bendrauti;* užmegzti ir išlaikyti draugiškus ryšius su aplinkiniais, išklausyti kitus ir tiksliai išreikšti savo mintis, suprasti kito jausmus ir elgesio motyvus;
c) *gebėjimas priimti sprendimus* – atsakomybės už sprendimus ir padarinius prisiėmimas;
d) *gebėjimas spręsti konfliktus* – mokėjimas spręsti konfliktus konstruktyviai;
e) *gebėjimas valdyti jausmus*; jausmų ir emocijų valdymo įgūdžiai apima tris procesus: atpažinimą, įsisąmoninimą ir išreiškimą;
f) *gebėjimas įveikti stresą*; svarbu mokytis atpažinti stresą ir jį įveikti;
g) *gebėjimas atsisakyti* – pasipriešinimas spaudimui;
h) *kritinis ir kūrybinis mąstymas* – gebėjimas atskirti faktus nuo išankstinių nuostatų ir nuomonių.

Vaikams socialiniai įgūdžiai – svarbiausias veiksnys socializacijos procese. Socialiniai įgūdžiai kaip socialinės kompetencijos išraiška padeda tiek vaikui, tiek suaugusiajam užimti tam tikrą vietą įvairiose socialinėse grupėse, palaikyti pozityvius santykius, produktyviai funkcionuoti visuomenėje, mąstyti ir elgtis pozityviai, veiksmingai susidoroti su kasdienio gyvenimo iššūkiais ir problemomis. Socialiniai įgūdžiai garantuoja socialinių situacijų kokybę ir daro didžiulį poveikį asmeniniam gyvenimui. Naudinga įgyti kuo daugiau socialinių įgūdžių, kadangi jie lemia asmens pasitikėjimą savo jėgomis, jo atvirumą pokyčiams aplinkoje, kuri nuolat keičiasi.

Gudžinskienė ir Barkauskaitė-Lukšienė (2013) pagrindiniais socialiniais vaiko įgūdžiais laiko: a) mokėjimą bendrauti; b) tinkamą vaiko elgesį; c) savikontrolę;

d) gebėjimą suvokti jausmus; e) įveikti stresą. Autorės teigia, kad tokie socialiniai įgūdžiai turi būti ugdomi nuo mažens, nes nuo šių įgūdžių priklausys vaiko elgesys, kuris bus nukreiptas ne tik į save patį, bet ir į aplinkinius. Mokiniai turi išmokti prisitaikyti prie kintančių situacijų ir mokėti bendrauti, bendradarbiauti, kritiškai mąstyti ir spręsti problemas. Pagrindinė socializacijos priemonė žmogui integruojantis į bendruomenę ir visuomenę – kalba, intelektas, emociniai atsakymai į savo ir kitų problemas, verbalinio ir neverbalinio bendravimo įgūdžiai. Šie gebėjimai nesivysto savaime, reikia asmens pastangų. Tai asmens įgalinimo procesas savęs suvokimo, socialinio sąmoningumo, savikontrolės, santykių kūrimo ir atsakingų sprendimų priėmimo požiūriu.

Socialinių įgūdžių trūkumo pasekmės. Jei vaiko socialiniai įgūdžiai silpnai išsiugdyti, jis gali patirti problemų mokykloje, asmeniniame gyvenime, o vėliau, jau suaugęs, – darbe. Net vaikams, kurie neturi elgesio problemų, socialinių įgūdžių stoka trukdo jų sveikai raidai. Tyrimai rodo, kad probleminėse šeimose augantys vaikai neugdomi arba menkai ugdomi, jie nelanko mokyklos arba lanko ją prastai, namuose neužtikrinama pamokų ruoša. Dėl nepakankamų tėvų pajamų ar atsainaus požiūrio į vaikus ne kiekvienas vaikas gali lankyti būrelius ar kitas papildomo ugdymo įstaigas. Dažnai vaikai, augantys socialinės rizikos veiksnius patiriančiose šeimose, atsiduria gatvėje, nes neturi ką veikti. Dėl socialinių įgūdžių stokos didėja vaikų ir paauglių nusikalstamumas. Daug tyrėjų pažymi, kad socialinių įgūdžių trūkumas – vienas ryškiausių intelekto sutrikimo požymių (Gresham ir kt., 2001), pasireiškiantis verbalinės ir neverbalinės komunikacijos problemomis, negebėjimu sukurti ir išlaikyti santykių su bendraamžiais ar kitais asmenimis, neadekvačia jausmų ar elgesio raiška, sunkumais reiškiant norus prisitaikant socialinėse aplinkose (Bielecki ir Swender, 2004; Kampert ir Goreczny, 2007).

Socialinių įgūdžių stokos vaikams pasekmės:

1) *Sunkus socialinis prisitaikymas.* Dažnai socialinių įgūdžių stokojantiems vaikams, kurie nėra linkę bendrauti šeimoje, kalbėti apie savo sėkmes ir nesėkmes, iššūkiu tampa pasikeitusi aplinka, paprastas bendravimas su bendraamžiais. Socialinių įgūdžių stokojantys vaikai yra linkę laužyti taisykles, elgtis taip, kad būtų atkreipiamas dėmesys į juos pačiais blogiausiais būdais, jie patiria nepripažinimą mokykloje (Bennet ir Hay, 2007, p. 382). Neturėdamas gerų socialinių įgūdžių asmuo negali tinkamai bendradarbiauti su klasės draugais ar pradėti pokalbį mokykloje (Coster ir Haltiwanger, 2004).
2) *Patyčios.* Tai žiauriausios ir sunkiausiai išgyvenamos socialinių įgūdžių stokos pasekmės. Dažnai vaikai, stokojantys socialinių įgūdžių, patiria patyčias. Jei vaikas nemoka bendrauti, yra atsiskyręs, jo bendraamžiai galvoja, kad jam kažkas negerai, jis kažkoks kitoks, todėl socialinių įgūdžių stoka dažnai paskatina patyčias.

Nesugebėjimas aktyviai socialiai dalyvauti gali mokinį paskatinti neproduktyviai mokytis ar būti socialinėje atskirtyje. Vėlesnėse klasėse tokie mokiniai gali būti laikomi nesubrendusiais, nesuaugusiais ar nepasiruošusiais ateinantiems iššūkiams mokykloje ar aukštojoje mokykloje. Įvairių socialinių grupių žmonių įgūdžių trūkumas sukelia diskomfortą ne tik patiems asmenims, nes jiems sunku visavertiškai dalyvauti socialiniame ir visuomeniniame gyvenime, bet ir aplinkiniams. Tam tikrų socialinių įgūdžių stokojantys žmonės dėl savo elgesio, nesugebėjimo bendrauti, reikšti savo jausmus tampa nesuprantami kitiems. Kai kuriais atvejais visuomenėje tai gali sukelti diskriminaciją ir stigmą, ir tai yra aktuali problema visuomenėje.

Paauglystėje vyksta intensyvi socializacija, t. y. perimamos visuomenės socialinės normos, vertybių sistema, socialiniai vaidmenys. Dėl socialinių įgūdžių stokos šis procesas ne visada sklandus. Paauglių asocialumas gali pasireikšti nevienodai – nuo delinkventinio iki asocialaus nusikalstamo elgesio. Delinkventiniu elgesiu vadinami smulkūs nusižengimai, moralės normų pažeidimai, kurie nesukelia rimto pavojaus ir nepadaro didelės žalos. Delinkventiški paaugliai linkę pažeisti esamas elgesio normas (Valickas, 1997). Paauglystės raidos sunkumai ir

nesėkmingai išgyventos krizės lemia jaunuolių elgsenos pokyčius. Toks žmogus įgyja įvairių psichologinių ir socialinių problemų: tampa užsidariusiu, nepasitikinčiu, tikslo neturinčiu asmeniu, atsiriboja nuo visuomenės, draugų, vengia bet kokios pagalbos, jam gali kilti minčių apie savižudybę. Socialinių įgūdžių stoka ir negebėjimas supančios aplinkos ir sudaromų galimybių vertinti adekvačiai, lemia jaunuolio socialinių ryšių su aplinka praradimą. Taip pat jaunas žmogus nebepritampa prie egzistuojančios struktūrizuotos veiklos, negeba kokybiškai funkcionuoti, jį užvaldo sumaištis. Dėl to, siekdami atrasti pusiausvyrą tarp asmenybės ir jį supančios socialinės aplinkos, kaip perspektyvą jaunuoliai renkasi gatvę.

Šeima – pagrindinė ugdymo institucija, lemianti vaiko, vėliau jaunuolio ugdymą(si). Jauną žmogų veikia šeima, jis formuoja savo asmenybę remdamasis artimiausiu pavyzdžiu. Laiką gatvėje leidžiantys jaunuoliai nors ir gyvena šeimoje, palaiko ryšius su šeima, tačiau tai nereiškia, kad šeima formuoja jaunuolius. Jaunuoliai, leidžiantys laiką gatvėje, dažnai neturi teigiamo pavyzdžio šeimoje (Gudžinskienė, 2013). Socialiniai darbuotojai, dirbantys su gatvės jaunimu, tyrimo metu atkreipė dėmesį į tai, kad jaunuoliai gatvėje pailsi nuo sunkumų, jiems gatvėje geriau. Jauni žmonės, leidžiantys laiką gatvėje, dažnai nepritampa prie sistemos, netampa mokyklos sistemos dalimi, o tam turi įtakos ir tai, kad jaunuoliai neįgyja socialinių įgūdžių šeimoje, nejaučia palaikymo, praranda pasitikėjimą tiek savo jėgomis, tiek ir suaugusiaisiais. Socialinių įgūdžių stoka ir negebėjimas adekvačiai vertinti supančios aplinkos ir sudaromų galimybių lemia jaunuolio socialinių ryšių su aplinka praradimą. Laureckis, Laucytė, Došienė ir Beliukevičiūtė (2015) teigia, kad jaunuoliai, leidžiantys laiką gatvėje, dažnai neturi tinkamo elgesio pavyzdžio šeimoje, šeimos gali būti disfunkcinės, tėvams gali trūkti socialinių įgūdžių. Todėl jaunuoliai eina į gatvę ir ten leidžia laiką. Bet tuo problemos, susijusios su socialinių įgūdžių stygiumi, nesibaigia. Gatvėje laiką leidžiantys jaunuoliai ten socialinių įgūdžių neįgyja, todėl jų stoka atsiliepia gyvenimo kokybei vėlesniuose gyvenimo etapuose. Maža to, socialinių įgūdžių trūkumas turi įtakos

ne tik jų asmeniniam gyvenimui, bet ir tada, kai gatvėje laiką leidusieji jaunuoliai sukuria šeimas. Neišsiugdžius socialinių įgūdžių, vaikams ir paaugliams gali kilti įvairios, jų stokos lemiamos psichosocialinės problemos. Dėl socialinių įgūdžių trūkumo prastėja pasiekimai, santykiai su bendraamžiais ir šeimos nariais, nukenčia psichinės sveikatos būklė, formuojasi probleminis elgesys, dažnėja problemino elgesio atvejų. Todėl svarbu ugdyti ne tik vaikų, bet ir kitų asmenų socialinius įgūdžius, jei jie minėtų įgūdžių stokoja.

Suaugusiųjų socialinių įgūdžių stokos pasekmės (žr. 2.1.6 pav.):



2.1.6 pav. *Suaugusiųjų socialinių įgūdžių stokos pasekmės (sudaryta autorės)*

1. *Savigarbos problemos*. Nesugebėjimas bendrauti su kitais gali paskatinti neigiamą savęs vertinimą.
2. *Nesugebėjimas spręsti konfliktų*. Konfliktų sprendimas yra įprasta sąveika tarp asmenų, todėl negebėjimas spręsti konflikto rodo socialinių įgūdžių trūkumą.
3. *Atskirtis.* Negebėjimas bendrauti su kitais, nuolatiniai konfliktai gali paskatinti žmogaus atsiribojimą nuo kitų asmenų.
4. *Nerimas ir depresija*. Konfliktai ir nemalonios situacijos, atsirandančios dėl netinkamo bendravimo su kitais asmenimis, gali paskatinti nerimą ir depresiją.

Asmuo, stokojantis socialinių įgūdžių, nesugeba patirti visko, ką turi pasiūlyti gyvenimas. Socialinių įgūdžių stokojantys asmenys pasižymi socialiniais sunkumais, ribotu draugų skaičiumi, jie tampa visuomenės atstumtais žmonėmis, vienišiais (Jensen ir kt., 2017).

Sutton ir kt. (1999) atkreipė dėmesį į agresyvaus „vaikų-chuliganų“ elgesio ir patyčių mokyklose problemą. To priežastis – socialinių įgūdžių trūkumas. „Vaikams-chuliganams“ trūksta įgūdžių įvertinti, koks elgesys yra socialiai priimtinas, o koks ne; kokie žodžiai priimtini sakyti jų klasės draugams ir kitiems mokiniams, o kokie ne. Klausimas, kas kaltas, kad vaikui trūksta įgūdžių, lieka atviras. Tai gali būti vaiko amžius, tėvai, mokykla.

Savitikros klausimai

1. Kas yra socialiniai įgūdžiai?
2. Kaip socialiniai įgūdžiai klasifikuojami?
3. Pateikite socialinių įgūdžių pavyzdžių, nurodykite, kokiai socialinių įgūdžių grupei priklauso jūsų pateiktas pavyzdys, pateikite argumentus, kodėl vieną ar kitą įgūdį priskiriate būtent tai įgūdžių grupei.
4. Kodėl svarbu įgyti socialinių įgūdžių?
5. Kuo jie svarbūs vaikams, paaugliams, suaugusiems asmenims?
6. Kokios gali būti socialinių įgūdžių stokos pasekmės?

Literatūra

1. Algozzine, B., Ruhl, K., & Ramsey, R. (1991). *Behaviorally disordered? Assessment for identification and instruction*. Reston, VA: The Council for Exceptional Children.
2. Bennet, K., S., & Hay, D. A. (2007). The role of family in the development of social skills in children with physical disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, *54*(4), 381–397.
3. Bielecki, J., & Swender, S. L. (2004). The assessment of social functioning in individuals with mental retardation: A review. *Behavior Modification*, *28*(5), 694–708.
4. Bulotaitė, L., ir Gudžinskienė, V. (2004). *Gyvenimo įgūdžių ugdymo programa*. Vilnius: Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministerijos Švietimo aprūpinimo centras.

5. Bulotaitė, L., Gudžinskienė, V., ir Pilkauskienė, I. (2005). *Gyvenimo įgūdžių ugdymas: IX–X klasės*. Vilnius: Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministerijos Švietimo aprūpinimo centras.
6. Bulotaitė, L., Gudžinskienė, V., Monkevičienė, O., ir Jakučiūnienė, D. (2003). *Gyvenimo įgūdžių ugdymas: ikimokyklinis amžius*. Vilnius: Valstybinis visuomenės sveikatos centras.
7. Bulotaitė, L., Pivorienė, R. V., ir Sturlienė, N. (2001). *Drauge su vaiku: psichologo patarimai mokytojams*. Vilnius: EFRATA.
8. Caldarella, P., & Merrell, K. W. (1997). Common dimensions of social skills of children and adolescents: A taxonomy of positive behaviors. *School Psychology Review*, *26*(2), 264–278.
9. Canney, C., & Byrne, A. (2006). Evaluating circle time as a support to social skills development – reflections on a journey in school based research. *British Journal of Special Education*, *33*(1), 19–24.
10. Coster, W. J., & Haltiwanger, J. T. (2004). Social-behavioral skills of elementary students with physical disabilities included in general education classrooms. *Remedial and Special Education 25*(2), 95–103.
11. Don, B. P. (2020). Mindfulness predicts growth belief and positive outcomes in social relationships. *Self and Identity*, *19*(3), 272–292.
12. European Commission. (2020). *Adult learning and COVID-19: Challenges and opportunities*. https://epale.ec.europa.eu/en/resource-centre/content/adult-learning-and-covid-19-challenges-and-opportunities
13. Ferrer, C. M. S. (2012). Influence of emotional intelligence in self-concept. *International Journal of Learning and Development*, *2*(1), 232–240.
14. Grakauskaitė, V., ir Kropaitė N. (2004). Moksleivių socialinių įgūdžių lavinimas. *Žvirblių takas*, Nr. 4.
15. Gresham, F. M., Sungai, G., & Horner, R. H. (2001). Interpreting outcomes of social skills training for students with high incidence disabilities. *Exceptional Children*, *67*, 331–344.
16. Gudžinskienė, V. (2010). *Kompetencijų įgijimo prielaidos ir sveikatos bei kai kurių socialinių kompetencijų raiška.* Vilnius: Vilniaus pedagoginio universiteto leidykla.

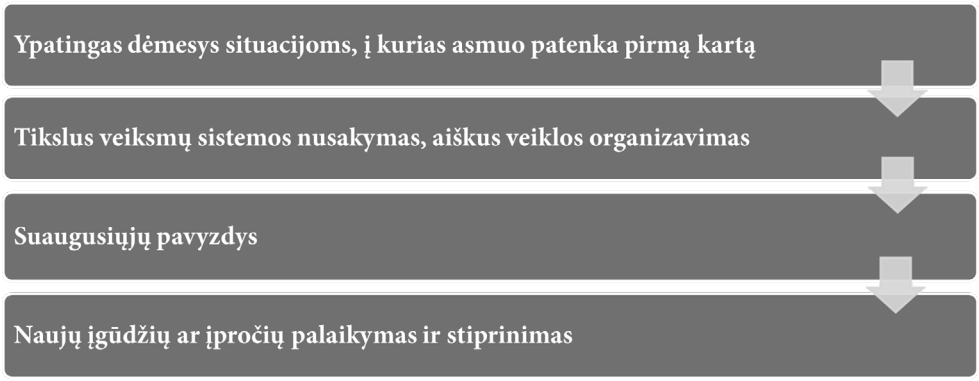
17. Gudžinskienė, V. (2013). *Jaunimo socialinės sąveikos ugdymas. Monografija*. Vilnius: Mykolo Romerio universitetas.
18. Gudžinskienė, V., ir Barkauskaitė-Lukšienė, Ž. (2013). Nuteistųjų vaikinų socialinių įgūdžių reikšmės subjektyvus vertinimas ir jų požiūris į socialinių įgūdžių ugdymą pataisos namuose. *Socialinis darbas*, *12*(2), 284–297.
19. International Labour Organization. (2021). *Global framework on core skills for life and work in the 21st century*. https://www.ilo.org/skills/pubs/WCMS_813222/lang--en/index.htm
20. Jensen, K. B., Vendsborg, P., Hjorthøj, C., & Nordentoft, M. (2017). Attitudes towards people with depression and schizophrenia among social service workers in Denmark. *Nordic Journal of Psychiatry*, *71*(3), 165–170.
21. Jovaiša, L. (2007). *Enciklopedinis edukologijos žodynas*. Vilnius: Gimtasis žodis.
22. Kampert, A. L., & Goreczny, A. J. (2007). Community involvement and socialization among individuals with mental retardation. *Research in Developmental Disabilities*, *28*, 278–286.
23. Kemerienė, S., Mazūrienė, R., Petronis, A., ir Sadauskienė, A. (2001). *Socialinių įgūdžių ugdymo vadovas*. Vilnius: Pedagoginis psichologinis centras.
24. Laureckis, K., Laucytė, G., Došienė, E., ir Beliukevičiūtė, D. (2015). *Mokytis iš gatvės. Darbo su jaunimu gatvėje praktinis gidas*. Vilnius.
25. Lekavičienė, R. (2001). *Socialinės kompetencijos psichologiniai kriterijai ir vertinimas. Monografija*. Kaunas: Vytauto Didžiojo universitetas.
26. Merrell, K. W., & Gimpel, G. A. (1998). *Social skills of children and adolescents: Conceptualization, assessment, treatment*. London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers
27. Mikulėnaitė, L. (2007). *Vaikų, turinčių raidos sutrikimų, gydymas ir abilitacija*. Vilnius.
28. Mokymosi visą gyvenimą užtikrinimo strategija. (2008). LR švietimo ir mokslo ministerija.
29. Nair, P. K., & Fahimirad, M. (2019). A qualitative research study on the importance of life skills on undergraduate students' personal and social competencies. *International Journal of Higher Education*, *8*(5), 1–71.

30. OECD. (2019). *Skills for 2030 Conceptual learning framework*. Future of Education and Skills 2030. https://www.oecd.org/education/2030-project
31. Raudeliūnaitė, R., ir Paigozina, R. (2009). Vaikų, gyvenančių globos namuose ir pilnose šeimose, socialinių įgūdžių empirinis tyrimas. *Jaunųjų mokslininkų darbai*, *25*(4), 169–176.
32. Martin, M. M., & Rubin, R. B. (1994). Development of a communication flexibility measure. *Southern Journal of Communication*, *59*(2), 171–178.
33. Saini, I. K. (2016). Strengthening life skills through emotional intelligence education. *Educational Quest*, *7*(1), 5.
34. Serrat, O. (2017). *Knowledge solutions: Tools, methods, and approaches to drive organizational performance*. Springer Nature.
35. Sturlienė, N. (2007). *Paauglių socialinių įgūdžių ugdymo programa „Tiltai*". Kaunas: Arx Baltica spaudos namai.
36. Sutton, J., Smith, P. K., & Swettenham, J. (1999). Bullying and 'theory of mind': A critique of the 'social skills deficit' view of anti-social behaviour. *Social Development*, *8*(1), 117–127.
37. Šniras, Š., ir Malinauskas, R. (2006). *Moksleivių socialinių įgūdžių ugdymas: studijų knyga*. Kaunas: LKKA.
38. The Academic Resilience Consortium. (2020). *Mental & Emotional Well-Being During COVID-19 Facing Isolation Anxiety, A Sense of Loss & Uncertain Times*. https://sacd.sdsu.edu/cps/resources/cps_covid19_guide-student.pdf
39. Valickas, G. (1997). *Asocialaus elgesio psichologija*. Vilnius: Lietuvos teisės akademija.
40. Gudžinskienė, V., ir Raudeliūnaitė, R. (n.d.). Socialiniai įgūdžiai. Iš *Visuotinė lietuvių enciklopedija*. https://www.vle.lt/straipsnis/socialiniai-igudziai/

2.2 Socialinių įgūdžių ugdymo pagrindai

Socialiniams įgūdžiams formuotis tinkamos sąlygos. Konstruktyvistai teigia, kad mokymąsi veikia mokymosi aplinka. Konstruktyvus ugdymas žadina įgimtą smalsumą pasauliui ir tam, kaip viskas veikia. Vaikas mokosi iš ankstesnės patirties, o tai turi įtakos jo naujų žinių priėmimui. Mokymasis apima visą žmogų, o ne tik intelektą. Mokymąsi lemia emocijos, jausmai ir nuostatos. Faktai ir įgūdžiai geriausiai suprantami ir įsimenami tada, kai jie patiriami natūraliai (Gudžinskienė, 2010).

Gudžinskienė (2013) išskiria *įgūdžių ir įpročių formavimosi sąlygas* (žr. 2.2.1 pav.):



2.2.1 pav. *Įgūdžių ir įpročių formavimosi sąlygos (sudaryta autorės pagal Gudžinskienė, 2013)*

a) *Ypatingas suaugusiųjų dėmesys visoms situacijoms, į kurias vaikas patenka pirmą kartą, ir veiksmams, kuriuos jis atlieka pirmą kartą*. Įtvirtinant naują įgūdį svarbu užkirsti kelią netaisyklingiems veiksmams ir šalinti kliūtis, kurios trukdytų atlikti vienus ar kitus veiksmus taisyklingai.
b) *Tikslus veiksmų sistemos nusakymas, aiškus visos veiklos organizavimas*. Reikia atkreipti dėmesį ne tik į vaiko, paauglio paskirtas ar prisiimtas pareigas ir jų atlikimą. Svarbu kontroliuoti ir kaip vaikas ar paauglys leidžia laisvalaikį. Daug vaikų laisvalaikį supranta kaip nieko neveikimą.
c) *Suaugusiųjų pavyzdys*. Reiktų rodyti tinkamą ir gerą pavyzdį. Atliekant veiksmą svarbu paaiškinti, kodėl jį reikia atlikti. Suaugusieji turi siekti, kad

vaikai ne tik suprastų, ką reikia daryti, bet ir atliktų bei treniruotųsi atlikti taisyklingai.

d) *Stiprinti ir palaikyti naujus įgūdžius ar įpročius*. Reikia organizuoti veiksmus taip, kad pageidaujami įpročiai galėtų būti pastiprinti. Tai gali būti pagyrimas, pritarimas, asmens pasitenkinimas veiksmo rezultatais, suvokimas, kad veiksmas pasisekė. Vaikas ar paauglys, taip pat ir suaugęs asmuo su užsidegimu atlieka tuos veiksmus, kurie jam sekasi, tad reikia stengtis, kad ugdytiniui pavyktų atlikti pageidaujamus veiksmus, siekti užkirsti kelią nesėkmėms, nusivylimui, pašaipoms, pažeminimui.

Atkreiptinas dėmesys į tai, kad minėtos įgūdžių ir įpročių ugdymosi sąlygos svarbios bet kurio amžiaus asmeniui.

Socialinių įgūdžių ugdymo svarba ir socialinės srities profesionalo pasiruošimas ugdyti socialinius įgūdžius. Socialiniai įgūdžiai įgyjami socializacijos proceso metu. Vaikų socialinių įgūdžių formavimasis prasideda ankstyvojoje vaikystėje, jų pačių šeimoje. Teigiamai vaiko asmenybės raidai būtinas dėmesys, kartu su šeima praleidžiamas laikas, atviri pokalbiai ir pats svarbiausias – tinkamas tėvų pavyzdys įvairiose gyvenimo situacijose. Tokiu būdu šeimoje augdami vaikai kaupia patirtį. Tai reiškia, kad iš šeimos yra perimamos elgesio normos, tradicijos, vertybės. Socialinių įgūdžių ugdymas turi teigiamą poveikį bendradarbiavimui ir savikontrolės įgūdžiams (Behroz-Sarcheshmeh ir kt., 2017). Tiek teigiama, tiek neigiama vaikystės patirtis yra perkeliama į naujas, pačių vaikų ateityje sukurtas šeimas. Todėl labai svarbu, kad augdamas vaikas suprastų, kas yra socialiniai įgūdžiai ir juos nuolat ugdytų.

Socialinius įgūdžius sudaro: a) socialinis žinojimas, b) socialinė elgsena ir c) emocijų valdymas. Pirmiausia, socialinis darbuotojas, socialinis pedagogas ar kitas specialistas, siekiantis ugdyti socialinius įgūdžius, turi įvertinti ugdymo procese dalyvausiančių asmenų socialinių gebėjimų lygį ir į jį atsižvelgti, įvertinti jų pasiekimus ir stiprybes, taip pat nustatyti, kokių specifinių socialinių gebėjimų yra stokojama ir kokius reikia ugdyti. Spanjaardas ir kt. (2008) siūlo renkant

informaciją naudoti įvairius socialinių gebėjimų įvertinimo metodus: interviu, vaidmenų žaidimą, tiesioginį ar antrinį vaiko ar suaugusio asmens elgesio stebėjimą ar tam tikslui sukurtą klausimyną. Surinkus informaciją apie vaiko ar kito asmens elgesį per tam tikrą laikotarpį, reikia ją peržiūrėti ir nustatyti, ar yra dėsningumas tarp situacijos, vaiko / asmens elgesio ir padarinių. Nustačius, kokiomis situacijomis vaiko ar kito asmens elgesys pasikartoja, išanalizavus elgesio pobūdį, galima pradėti formuluoti intervencinės ir prevencinės programos tikslus siekiant slopinti netinkamą elgesį, o tinkamą – įtvirtinti. Daugelis socialinių įgūdžių ugdymo teoretikų ir praktikų pabrėžia, kad, norint iki galo atskleisti asmens elgesio paveikslą, svarbu pasitelkti kuo daugiau vertintojų: jei tai vaikas, svarbu pasitelkti tėvus, kitus mokinius, kurie mokosi toje pačioje klasėje ar lanko tą pačią vaikų dienos centro grupę, mokytojus, socialinius pedagogus, socialinius darbuotojus ir kitus svarbius vaiko ar kito asmens aplinkos žmones.

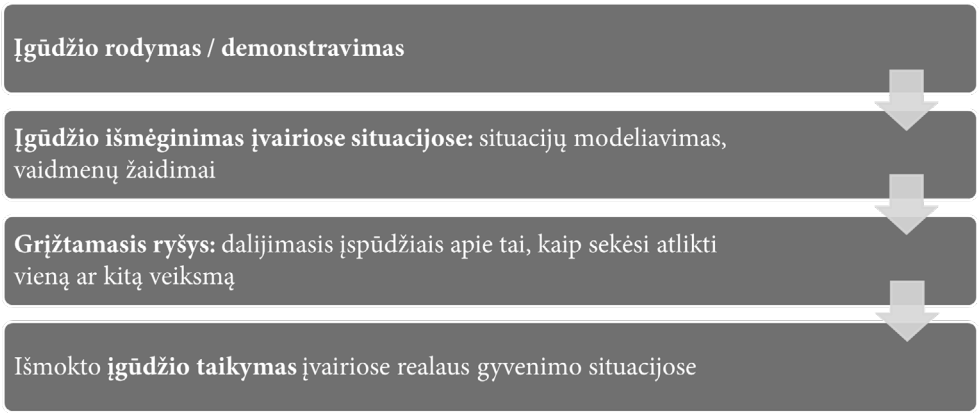
Siekiant užkirsti kelią vaikų ir paauglių psichosocialinėms problemoms ir jas spręsti, šalies vaikų dienos centruose, bendruomeniniuose vaikų globos namuose ir kitose įstaigose vykdomos įvairios prevencinės ir intervencinės socialinių įgūdžių lavinimo priemonės. Taip pat kuriamos ir atnaujinamos įvairios elgesio ugdymo ir keitimo metodikos, kurios vis dažniau taikomos ikimokyklinio ugdymo, bendrojo lavinimo, vaikų globos įstaigose, taip pat kitose institucijose ir organizacijose. Atlikta nemažai tyrimų (Manger ir kt., 2003; Vyšniauskytė-Rimkienė, 2007; Thompson, 2008), atskleidžiančių teigiamą socialinių įgūdžių lavinimo poveikį vaikų ir jaunuolių elgesiui. Tyrėjai ir praktikai atkreipia dėmesį į tai, kad socialinių įgūdžių lavinimas padeda tobulėti asmenybei ir užkerta kelią atsirasti didesniems bendravimo sutrikimams, skatina vaiko socializaciją, pozityvų požiūrį į save ir kitą asmenį, lemia veiksmingą bendravimą ir bendradarbiavimą, sprendimų priėmimą, problemų sprendimą, gerina psichologinį klimatą klasėje, leidžia pasiekti geresnių mokymosi rezultatų, padeda moksleiviams plėtoti draugiškus ryšius ir toleranciją bendraamžiams, geriau bendrauti su tėvais, mokytojais, kitais

suaugusiaisiais.

Augti, harmoningai ugdytis ir įgyti socialinių įgūdžių sunku, kai vaikai auga socialinės rizikos veiksnius patiriančiose šeimose. Ugdyti socialinius įgūdžius svarbu, nes socialius sunkumus patiriančios šeimos stokoja vaikų priežiūros ir ugdymo įgūdžių, neužtikrina pagrindinių savo vaikų teisių. Dėl to socialinės rizikos veiksnius patiriančiose šeimose augantys vaikai dažniau patenka į policijos akiratį, patenka į gatvės įtaką arba tampa nusikaltimų aukomis. Barkauskaitė ir kt. (2003) tyrimo metu išsiaiškino, kad viena iš nesėkmingo mokinių mokymosi priežasčių yra socialinių įgūdžių stoka. Minėti autoriai atkreipia dėmesį į tai, kad, norint ugdyti socialinę kompetenciją, pirmiausia reikia lavinti vaikų socialinius įgūdžius.

Skatinant socialiai pageidaujamus pokyčius asmenybė yra ugdoma, tačiau tam reikalinga ir sumani, vaikų kūrybingumą skatinanti edukacinė veikla. Edukacinėje veikloje itin svarbi aplinka, ugdytinio psichinių procesų dinamika, asmenybės kultūrinė terpė ir vertybinės nuostatos, jų formavimas. Be šių elementų ugdymas nebūtų visavertis ir nepasiektų savo esminių tikslų. Vaikų dienos centrai vykdo įvairią sumaniosios edukacijos veiklą su vaikais bendruomenėje, pagrindinė veiklos kryptis – pagalba vaikui įgyti socialinių įgūdžių ir harmoningai ugdytis. Todėl labai svarbu, kad teikiama pagalba būtų kompleksinė (Gudžinskienė ir Burvytė, 2017).

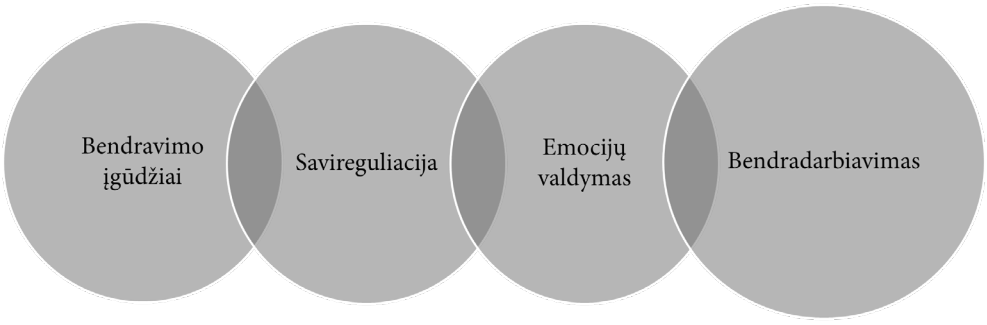
Socialinių įgūdžių ugdymo(si) etapai. Socialiniai įgūdžiai yra įgyjami stebint, modeliuojant ir pamėgdžiojant matomą elgesį ir sulaukiant grįžtamojo ryšio apie savo elgesį ir jo pasekmes. Dėl to, perimant socialines normas ir įgūdžius, paaugliui svarbu bendrauti su suaugusiuoju – bendraudamas jis stengiasi mėgdžioti suaugusįjį, perima jo elgesio modelius, pripažįsta jo autoritetą ir taip mokosi socialiai priimtinų elgesio būdų. Pagrindiniai socialinių įgūdžių ugdymo etapai (Vyšniauskytė-Rimkienė ir Liobikienė, 2012; Gudžinskienė, 2013) (žr. 2.2.2 pav.):



2.2.2 pav. *Socialinių įgūdžių ugdymo etapai (sudaryta autorės pagal Gudžinskienė, 2013)*

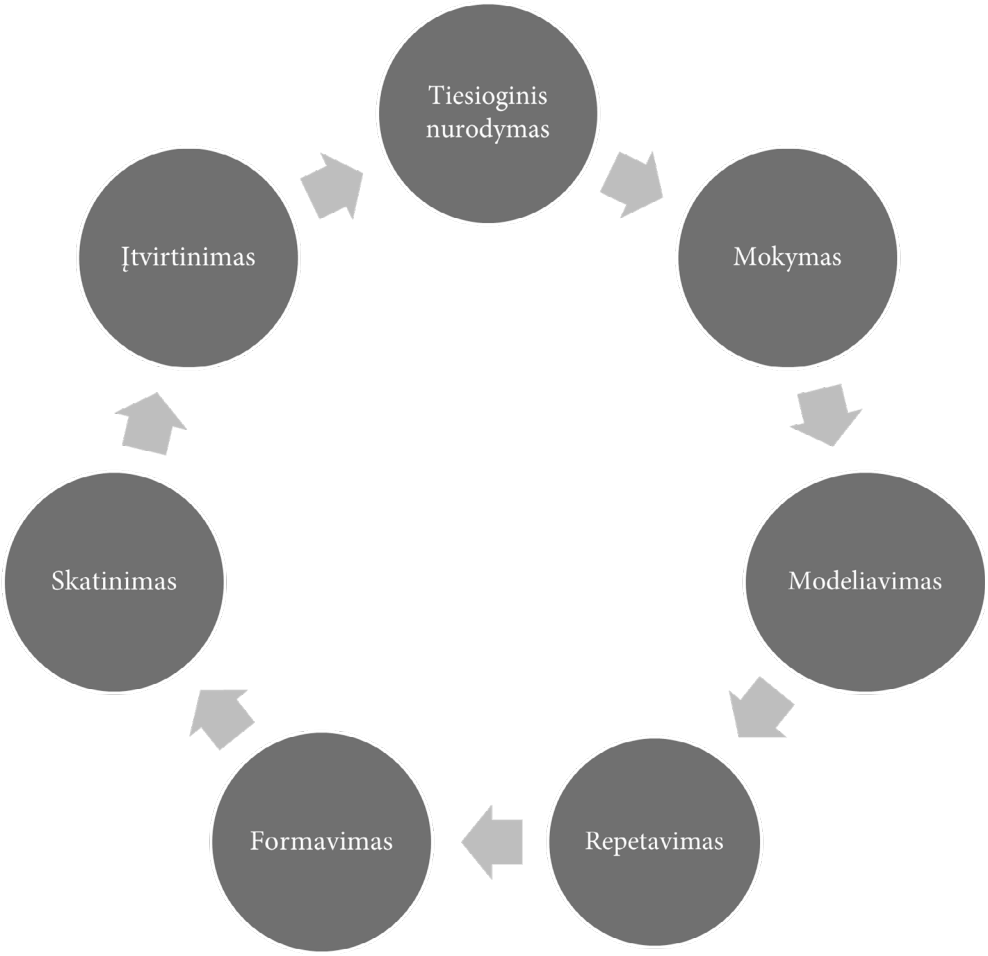
Veiksminga mokytojo, socialinio pedagogo ar socialinio darbuotojo pagalba klasėje per rūpestingus santykius ir atsakingą pedagogiką rodo priėmimą ir padrąsinimą, skatina įsitraukimą ir pagarbą individualiems poreikiams, sykiu užtikrinant priklausymo jausmą, sumažinant atstūmimą ir nesėkmes, padedant ugdyti socialinius įgūdžius (Cavioni ir kt., 2017).

Efektyvus socialinių įgūdžių ugdymas apima šias veiklas (žr. 2.2.3 pav.):



2.2.3 pav. *Efektyvaus socialinių įgūdžių ugdymo veiklos (sudaryta autorės)*

Pasak Daviso ir kt. (2018), galima išskirti tokius socialinių įgūdžių ugdymo etapus (žr. 2.2.4. pav.):



2.2.4 pav. *Socialinių įgūdžių ugdymo etapai (sudaryta autorės pagal Davis ir kt., 2018)*

Socialinių įgūdžių ugdymo programos etapai. Siekiant vykdyti veiksmingas socialinių gebėjimų lavinimo programas, tam tikri veiklos etapai turi būti įgyvendinami dar iki programos įdiegimo, kiti – socioedukaciniam poveikiui pasibaigus (Vyšniauskytė-Rimkienė ir Liobikienė, 2012) (žr. 2.2.5 pav.):



2.2.5 pav. *Socialinių įgūdžių ugdymo programos etapai (sudaryta autorės pagal Vyšniauskytė-Rimkienė ir Liobikienė, 2012)*

Autoritetu, ypač paaugliui, gali tapti ir bendraamžiai, kurie turi puikiai išugdytus socialinius įgūdžius. Tai inspiruojantys naujo elgesio modelio pavyzdžiai. Tinkamais elgesio pavyzdžiais, visų pirma, turėtų būti tėvai. Tačiau, žinoma, būna atvejų, kai tėvai patys nebūna išsiugdę priimtinų socialinių įgūdžių, todėl socialiniams darbuotojams ir socialiniams pedagogams, teikiant šeimai socioedukacinę pagalbą, į socialinių įgūdžių ugdymą svarbu įtraukti visus šeimos narius. Gerai, jeigu vaikas turi kitų artimų žmonių, iš kurių gali mokytis socialinių įgūdžių, bet jei tokių nėra, pavyzdžiais turėtų tapti mokytojai, socialinis pedagogas, socialinis darbuotojas. Labai svarbu, kad ugdytojai, pamatę pažangą – naujo įgūdžio išsiugdymą ar bandymą keisti turimus netinkamo elgesio įpročius, – pasitelktų skatinimo priemones ir jas taikytų. Kad skatintų asmenį už jo pastangas, naujus tinkamo elgesio įgūdžius tol, kol jie taps įpročiais, t. y. veiksmais, kurie, susiklosčius tam tikroms aplinkybėms, tampa poreikiais.

Socialinių įgūdžių ugdymo(si) metodai. Ugdymo metodų, taikomų socialinių įgūdžių ugdymui, pagrindas yra elgesio mokymas ir keitimas. Elgesio

mokymo ir keitimo principai kildinami iš daugiau nei vienos teorijos. Bihevioristinė ir socialinė-kognityvinė elgesio teorijos, socialinio išmokimo teorinė koncepcija ir praktikos poreikiai sukūrė įvairius elgesio korekcijos ir raidos modelius. Renkantis lavinimo metodus, siūloma atsižvelgti į asmens amžių, poreikius, kognityvinį ir emocinį išsivystymą.

Svarbų vaidmenį ugdant socialinius įgūdžius atlieka pedagogai ir socialiniai darbuotojai. Tai realus vaiko socialinio elgesio formavimo pavyzdys. Projektinė veikla laikoma geriausiu būdu palengvinti bendravimo ir bendradarbiavimo įgūdžių ugdymąsi, o turint geresnius išugdytus minėtus įgūdžius sėkmingiau vyksta ir mokymasis grupėje. Vaikų įtraukimas į projektinę veiklą leidžia jiems parodyti iniciatyvą ir intelektinius gebėjimus sprendžiant problemas. Tai yra pagrindinis socialinio intelekto ugdymo pagrindas, tai metodas, leidžiantis vaikams bendradarbiauti, mokytis savo tempu ir pritaikyti savo patirties žinias (Kouneiher ir Barbachou, 2017).

Metodai, tinkami socialiniams įgūdžiams ugdyti:

a) *Įgūdžių demonstravimas* – tai metodas, kai pedagogas atstovauja modeliui, parodančiam konkretų elgesio modelį konkrečioje situacijoje. Elgesys kartojamas tiek kartų, kiek reikia norint jį įvaldyti. Atlikite vaidmenį prašydami vaiko pasielgti tam tikru būdu, paaiškindami, kaip ir kodėl.
b) *Vaidmenų žaidimas* – vienas vertingiausių būdų mokyti socialinių įgūdžių. Vaidmenų žaidimas gali būti pasitelkiamas siekiant padidinti akių kontaktą, kalbėjimo laiką, bendrą pasitikėjimą ir imituoti tinkamą elgesį (Gear ir kt., 2011).
c) *Dramos terapija* – improvizacija, vaidinimas, muzikos ir judesio panaudojimas, lėlių teatras, vaidyba; tai gali padėti atsipalaiduoti, didinti savimonę, atsakomybę, skatinti komandos funkcionavimą, bendradarbiavimą. Rekomenduojama sutelkti dėmesį į bendravimo įgūdžius, socialiniuose žaidimuose naudoti tiek žodinį, tiek neverbalinį bendravimą arba bendradarbiavimui skatinti naudoti stalo žaidimus.

d) *Socialinė istorija* taip pat buvo laikoma vienu iš socialinių įgūdžių ugdymo būdų (Maria ir Nikolaos, 2017). Socialinė istorija yra vienas iš labiausiai paplitusių būdų mokyti žmones su intelekto negalia socialinių įgūdžių. Socialinės istorijos – tai tam tikru formatu ir pagal tam tikras taisykles parašytos novelės, kurios objektyviai apibūdina įvykį ar situaciją siekiant paaiškinti socialinę situaciją (Gul, 2020).

Šniras ir Malinauskas (2006) siūlo tokius pagrindinius socialinių įgūdžių lavinimo metodus:

a) *Vaidybiniai žaidimai* – tai metodas, padedantis modeliuoti realų elgesį ir sukuriantis saugesnę atmosferą elgesio alternatyvoms plėsti. Per vaidybinį žaidimą asmeniui sudaromos situacijos, atitinkančios jo realią reikšmingą veiklą, ir jam duodama užduotis keisti nuostatas, kad ateityje galimose panašiose situacijose galėtų optimizuoti savo elgesį.
b) *Operaciniai žaidimai* – tai žaidimai, turintys iš anksto numatytą scenarijų ir reglamentuotą „gerų“ ir „negerų“ sprendimų vertinimo algoritmą, kitokį negu spontaniškas, laisvas diskusijų aptarimas, lydymas subjektyvaus vadovo vertinimo. Pratybų dalyvis gali tiesiogiai matyti savo sprendimo pasekmes, o tai padeda didinti socialinę kompetenciją.
c) *Judrieji žaidimai* – tai žaidimų grupė, sąmoninga žmogaus veikla, kurioje vyrauja pagal nustatytas arba laisvai pasirinktas taisykles atliekami įvairūs judėjimo veiksmai: ėjimas, bėgimas, šuoliai, metimai, daiktų nešimas.
d) *Mažųjų grupių metodas* – kai mokomi asmenys grupuojami, kad bendradarbiaudami siektų tiek akademinių, tiek socialinių tikslų, įtvirtintų turimas žinias ir įgūdžius (Šniras ir Malinauskas, 2006).
e) *Minčių lietus*. Šis metodas parankus mokinių mąstymo įgūdžiams ugdyti, naujoms idėjoms generuoti. Jo esmė tokia: mokytojas, pateikęs klausimą ar pasiūlęs temą, ragina mokinius išvardyti kuo daugiau galimų atsakymų ar išsakyti kuo daugiau minčių pasiūlyta tema (Gudžinskienė, 2000). Metodas puikiai tinka sprendimams priimti ir konfliktų sprendimo įgūdžiams ugdytis.
f) *Ledlaužis* – tai metodas, „laužantis“ nepasitikėjimo, priešiškumo ir nepasitenkinimo ledus, sudarantis tokias situacijas, kuriose vaikas jaučiasi saugus,

gali išreikšti save, įgyti pasitikėjimo. Tai įvairūs bendravimo ir orientaciniai žaidimai. Pavyzdžiui, mokiniai pasirenka savo ar grupės pavadinimą pagal dėstomą dalyką ir paaiškina, kodėl pasirinko būtent tokį pavadinimą. Tai situacijos, kai mokiniai laisvai reiškia savo mintis, išklauso (Gudžinskienė, 2000).

g) *Modeliavimo treniruotė* – tai toks metodas, kai dirbtinai sukuriamos stresą keliančios situacijos.

h) *Jautrioji treniruotė* – tai toks ugdymo metodas, kurio pagrindas yra savęs supratimo, jautrumo ir empatijos treniravimas. Ypatybė, skirianti šį metodą nuo kitų, yra grupės narių savarankiškumo siekimas.

Ugdant vaikų socialinius įgūdžius, jie įgyja žinių: savo emocijų suvokimo, valdymo, tikslų išsikėlimo ir pasiekimo, rūpinimosi kitais, santykių kūrimo ir palaikymo (Simėnaitė ir Leikus, 2014).

Asmenų įsitraukimo ir grupinių veiklų svarba ugdant(is) socialinius įgūdžius. Tobler ir kt. (2000) atliko 207 prevencinių programų analizę ir nustatė, kad neinteraktyvios, tik žinioms ir informacijai suteikti skirtos žalingų įpročių prevencinės programos minimaliai paveikė vaikų elgesį, o interaktyvios programos, kurių metu buvo lavinami socialiniai moksleivių gebėjimai, gerokai stipriau paveikė teigiamą vaikų elgesio formavimąsi. Tyrimai ir praktinė veikla rodo, kad svarbiausia ne tai, kad pratybų dalyvis išmoktų atlikti tam tikrą elgesį, bet tai, kad mokėtų jį pritaikyti realiame gyvenime. Sunku tiksliai nustatyti, kiek užsiėmimų turėtų būti socialinių įgūdžių lavinimo programoje, nes kiekvienu konkrečiu atveju užsiėmimų skaičius gali varijuoti. Gudžinskienės (2007, 2010) teigimu, detalus poreikių įvertinimas leidžia tyrėjui identifikuoti pagrindines socialines situacijas, kurios turėtų būti aptariamos ir sprendžiamos socialinių įgūdžių lavinimo programos metu. Taip pat pabrėžiama, kad tokios intervencijos (prevencijos) laikas priklauso nuo asmenų skirtingumo, aplinkos, grupės narių socialinių įgūdžių stokos ir nuo to, kaip greitai išmokstama įgūdžio. Kai kurių vaikų ir jaunuolių elgesio pokyčiai gali būti pamatyti gana greitai, t. y. po 8–12 užsiėmimų, o kitiems

gali reikėti užsiėmimų kiekvieną savaitę ar net ilgiau trunkantį laikotarpį (1 metus ar net ilgiau), ypač jei kalbama apie tam tikrus sveikatos sutrikimus ar ligas.

Paauglystėje formuojasi žmogaus santykio su kitais ir su aplinka pagrindai, todėl siekiant sėkmingai išugdyti socialinius įgūdžius ypač svarbu šią paramą teikti paaugliams. Jaunimui, bandančiam suprasti save ir rasti savo vietą artimoje ir tolimoje socialinėje aplinkoje, svarbūs asmeninę ir socialinę kompetenciją lemiantys gebėjimai. Pagrindinėje bendrojo lavinimo mokyklos pakopoje (V–X klasėse) šis ugdymo etapas yra svarbiausias tobulinant asmeninę kompetenciją. Socialinių įgūdžių trūkumo tam tikrose situacijose identifikavimą galima laikyti lemiamu ir lavinant socialinius įgūdžius, ir formuojant socialinius gebėjimus, nes jie yra adekvatūs asmeninei ir socialinei kompetencijai. Socialinių įgūdžių gebėjimų supratimas ir jų lavinimas svarbus formuojantis asmenybei, jai bręstant ir ugdantis įvairiose švietimo įstaigose. Įgūdžiai ir gebėjimai, kurie nusako asmenybės socialumą, turi būti lavinami per pratybas (Gudžinskienė, 2007). Mokslinėje literatūroje pažymima, kad sėkmingam asmeninių ir socialinių įgūdžių ugdymui būtina palanki psichologinė aplinka, kupina pagarbos, supratimo, pasitikėjimo, įvertinimo (Gudžinskienė, 2010). Vienas iš veiksmingiausių darbo metodų tam tikriems įgūdžiams lavinti, žinioms suteikti ir vertybinėms nuostatoms formuoti yra grupinis darbas / grupinė veikla. Grupėje – tinkamos sąlygos produktyviai diskutuoti, lavinti bendravimo įgūdžius, mokytis suteikti ir perimti kitų grupės narių grįžtamąjį ryšį. Tiek globos institucijose, tiek mokykloje galima nesunkiai suburti tam tikro amžiaus ir gebėjimų asmenų grupes. Mokymasis aktyviai dalyvaujant labai svarbus įvairiems įgūdžiams įgyti. Grupėje būna labai daug socialinės sąveikos, todėl grupiniuose užsiėmimuose gali būti stimuliuojamos įvairios situacijos, kuriose dalyviai mokosi, dalijasi patyrimu ir kartu išbando naujai įgytus įgūdžius. Grupinis darbas pranašesnis už kitus mokymosi būdus, kadangi:

a) praplečia dalyvių savęs vaizdą ir kitų žmonių supratimą;
b) labiau skatina bendradarbiavimą nei rungtyniavimą;

c) padeda stiprinti dalyviams savęs vertinimą;
d) suteikia galimybes dalyviams atpažinti ir įvertinti savo individualius įgūdžius;
e) įgalina dalyvius geriau pažinti vienas kitą ir praplečia santykius;
f) skatina aktyvų klausymąsi ir pozityvų bendravimą;
g) padeda susidoroti su jautriomis, skausmingomis temomis ir situacijomis;
h) skatina toleranciją, kitų žmonių, jų poreikių supratimą;
i) skatina iniciatyvumą, novatoriškumą, kūrybiškumą.

Grupinis darbas bus žymiai veiksmingesnis, jei bus nustatytos grupinio darbo taisyklės, kurių laikysis kiekvienas grupės narys.

Mokslininkai akcentuoja, kad ugdant socialinius įgūdžius svarbus ne tik pedagogo ar socialinio darbuotojo pavyzdys, bet ir procese taikomi ugdymo metodai ir būdai. Išskirtinės reikšmės turi vaikų bendradarbiavimo ugdymas ir skatinimas vienas kitam pagelbėti, užduotis ir kitą veiklą atlikti grupelėmis. Taip geriau vienas kitą pažindami ima vertinti pozityviai. Užsiimdami tokia veikla vaikai diskutuoja tarpusavyje, mokosi išsakyti savo mintis, ginti savo nuomonę ir priimti kompromisą. Socialinis darbuotojas ar / ir pedagogas turėtų nepamiršti ir grįžtamojo ryšio, nes nuolatinis dialogas tarp pedagogo ir vaikų padeda geriau suprasti vieni kitus, dalytis išgyvenimais, suvokti savo poelgių motyvus ir padarinius. Jei socialinių įgūdžių ugdytojas yra pozityvus ir gerai bei teisingai elgiasi su vaiku, tai vaikas lengviau įsitraukia į socialinių įgūdžių ugdymo procesą ir sėkmingiau juos ugdosi.

Veiklos ir bendradarbiavimo įgūdžių ugdymas padeda asmenims kurti pozityvius santykius su aplinkiniais, sklandžiai dirbti grupėje, padidėja asmens pasitikėjimas savimi ir, esant probleminei situacijai, jis ima efektyviau veikti. Gudžinskienė ir kt. (2017) teigia, kad *savarankiškų gyvenimo įgūdžių ugdymas* yra vienas svarbiausių gyvenimo kokybės veiksnių, padedančių asmeniui integruotis į visuomenę ir sėkmingai susidoroti su kasdienėmis savarankiško gyvenimo problemomis. Sėkmingas vaikų ir kitų socialinių grupių asmenų savarankiškumas labai

priklauso nuo jų turimų savarankiško gyvenimo įgūdžių. Verta atkreipti dėmesį į tai, kad socialinių sunkumų patiriantiems asmenims ir asmenims, stokojantiems gyvenimo įgūdžių, asmeninių ir socialinių įgūdžių ugdymas padeda spręsti agresijos, atsiribojimo, nusivylimo ir kitas netinkamo vaikų elgesio problemas (Jančauskytė ir kt., 2013).

Vaikui pradėjus eiti į pirmą klasę labai svarbus mokėjimas sulaukti savo eilės. Šis įgūdis bus išugdytas tik pačiam asmeniui daug kartų kartojant veiksmą. Mokytis sulaukti savo eilės reikia laukiant. Būdamas tarp kitų vaikų pirmokas gauna mažiau suaugusiųjų pagalbos ir yra mažiau kontroliuojamas nei ikimokyklinėje ugdymo įstaigoje ar namie. Todėl svarbu, kad pradėdamas lankyti mokyklą jis būtų įgijęs tam tikrų socialinių įgūdžių: suprastų taisyklių svarbą ir stengtųsi jų laikytis, mokėtų sulaukti savo eilės, nes ne į kiekvieną veiklą bus įtrauktas tada, kai to nori, o mokytojo skirtas užduotis turės atlikti nurodytu metu. Pradėjus lankyti mokyklą taip pat labai svarbus gebėjimas laikytis nurodymų ir instrukcijų, nes mokykloje vaikas ne visada gali būti išgirstas pirmas, o dažnai turi ir kantriai išklausyti ko iš jo prašoma, kaip jis turi elgtis būdamas grupėje ar pamokoje. Tik tokiu būdu grupėje gali būti užtikrinamas darnus ir sklandus darbas. Palaikant tarpusavio sąveiką, svarbūs ir savireguliacijos įgūdžiai, ne tik padedantys išlaikyti vidinę pusiausvyrą, bet ir suteikiantys galimybę pozityviai sąveikauti su kitais ir konstruktyviai spręsti kylančias problemas. Svarbiausiais savikontrolės įgūdžių komponentais laikytina: a) asmens gebėjimas valdyti savo jausmus; b) laikytis nustatytų normų ir taisyklių; c) nepasiduoti blogai kitų įtakai; d) pasipriešinti kitų socialiniam spaudimui (Bulotaitė ir Gudžinskienė, 2004). Atkreiptinas dėmesys į tai, kad minėtų įgūdžių trūkumas vėlesniame amžiuje gali būti viena iš asmens socialinės atskirties priežasčių.

Kiekvienam asmeniui svarbūs *veiklos ir bendradarbiavimo įgūdžiai.* Bendradarbiavimo įgūdžiai atspindi tarpusavio sąveiką, atsirandančią tarpusavio veikloje, siekiant bendrojo tikslo. Bendradarbiavimo įgūdžių pagrindu laikomi įgūdžiai

darbo grupėje: jie padeda asmeniui susikalbėti, dalytis savo patyrimu ir pasinaudoti kitų patyrimu siekiant bendrojo tikslo. Todėl dirbant grupėje svarbu pasitikėti kitais, leisti jiems pareikšti savo nuomonę, nenuvertinti jų gebėjimų, minčių, darbų. Taip pat svarbu teikti įvairius siūlymus, domėtis, kaip kitiems sekasi atlikti darbą, pasiūlyti savo pagalbą, o esant reikalui dalytis turimomis priemonėmis (Raudeliūnaitė ir Paigozina, 2009). Šiuos įgūdžius asmuo gali įgyti tik aktyviai įsitraukdamas į veiklą.

Socialinių įgūdžių trūkumo galimos priežastys ir socialinio darbuotojo pagalba stokojant socialinių įgūdžių. Socialinių įgūdžių trūkumas pasireiškia įvairioms amžiaus grupėms. Vaikų socialinių įgūdžių stokos priežastys gali ir dažnai būna šios:

a) *per mažas taisyklių, normų kiekis vaikystėje*. Tai reiškia, kad augdamas vaikas turi ugdyti atsakomybės jausmą ir nuoseklaus darbo įgūdžius. Pavyzdžiui, prieš miegą būtina išsivalyti dantis. Taip yra ugdoma atsakomybė už savo paties burnos higieną ir kuriamas nuoseklus darbas, dėl kurio, dėl tinkamos burnos higienos ateityje sumažės vizitų pas dantistą;
b) *skyrybos šeimoje*. Kai vaiko tėvai skiriasi, norėdami įtikti vaikui jie dažnai pradeda nuolaidžiauti. Kai vaikui yra nuolaidžiaujama, paminamas socialinių įgūdžių ugdymo procesas. Taip dažnai vaikai negreitai tampa savarankiškais, nes tėvai, rodydami perdėtą dėmesį dėl iširusios šeimos, piktnaudžiauja nusileisdami savo vaikui;
c) *tik vaiko teisių paisymas*. Dažnai pamirštama, kad vaikas turi ne tik teises, bet ir pareigas. Pavyzdžių galima rasti daug: pagalba tvarkantis namus, mokymasis ir t. t. Tėvai dažnai užmiršta šiuos dalykus, o vaikas retai kada pats savo noru imasi šios veiklos. Taip užmirštama apie socialinius įgūdžius ir vaikai dažnai užauga nemokėdami pasikloti lovos ar išsikepti kiaušinienės (Gudžinskienė, 2013).

Dažniausios suaugusių asmenų socialinių įgūdžių stokos priežastys yra šios:

d) *piktnaudžiavimas alkoholiu arba narkotinėmis medžiagomis*;
e) *dėmesio deficito hiperaktyvumo sutrikimas* (ADHD);

f) *depresija ir bendras nerimas*.

Socialinis darbuotojas – tai specialistas, kuris savo darbe orientuojasi į kliento gebėjimų stiprinimą. Pagrindinis darbo tikslas – atkurti (jei yra nutrūkę) kliento ryšius su aplinka, padėti jam įsijungti į visuomenę, skatinti žmogų, stiprinti jo motyvaciją siekti kiek galima geresnės socialinės veiklos. Vaikams taip pat kaip suaugusiems socialinio darbuotojo pagalbos gali prireikti tada, kai stokojama socialinių įgūdžių. Socialinis darbuotojas tampa pagalbininku jų mokantis. Gerai žinomos situacijos ir socialinės asmenų grupės, kurioms prireikia socialinio darbuotojo pagalbos, ugdantis socialinius įgūdžius, yra:

a) *vaikai, gyvenantys be tėvų – vaikų globos namuose*. Vaikai, neturintys tėvų, augantys be šeimos, praleidžia tą gyvenimo tarpsnį, kuriame yra mokomasi socialinių įgūdžių matant tėvų pavyzdį. Pirmasis tarpsnis, kai vaikai pradeda ugdyti socialinius įgūdžius, yra vaikystė – dalyvavimas šeimos komunikacijos procese (Raudeliūnaitė ir Gudžinskienė, 2022);
b) *motinos, kurios gyvena Motinos ir vaiko namuose*. Motinos, gyvenančios Motinos ir vaiko namuose, dažniausiai neturi giminaičių ar kitų šeimos narių, kurie galėtų padėti mokytis ir ugdyti socialinius įgūdžius. Moteris nebėra viena, ji turi vaiką, kuris reikalauja išskirtinių socialinių įgūdžių, padedančių pasirūpinti vaiku ir jo gerove. Todėl tokiuose namuose su šiomis moterimis dirba socialiniai darbuotojai, kurie gali suteikti visapusišką paramą ugdant socialinius įgūdžius;
c) *vieniši tėvai*. Vieniši tėvai, neturintys antrosios pusės, rūpindamiesi vienu ar keletu vaikų dažnai stokoja socialinių įgūdžių. Šeimos, kurioje yra du tėvai, kasdienybė rūpinantis vaikų gerove yra kur kas paprastesnė, nes pareigos dalijamos dviem asmenims. Kai lieka tik vienas iš tėvų, socialinių įgūdžių stoka padidėja, nes jam atitenka kito iš tėvų pareigų dalis. Tokiu atveju, siekiant sustiprinti ir ugdyti naujus socialinius įgūdžius, reikalinga socialinio darbuotojo arba tam tikrų institucijų pagalba;
d) *pagyvenę žmonės*. Pagyvenę žmonės sendami netenka dalies socialinių įgūdžių ir dažnai nebegali gyventi be kitų pagalbos. Socialinis darbuotojas gali pasirūpinti ir padėti pagyvenusiems žmonėms gyventi visavertį, orų

gyvenimą. Su socialinio darbuotojo pagalba pagyvenę žmonės gali gyventi bendruomeniniuose namuose, kuriuose jie gali padėti vieni kitiems gyvendami mažose grupelėse ir taip sudarydami mažą šeimą. Tokiu būdu, pagelbėdami vieni kitiems, pagyvenę žmonės ugdo naujus, įtvirtina esamus socialinius įgūdžius ir mokosi savarankiškai gyventi mažose šeimose;

e) *žmonės, turintys tam tikrą negalią*. Žmonės, turintys negalią, dažnai negali visapusiškai pasirūpinti savimi. Tokiems žmonėms, kurių gyvenimą labai stipriai riboja jų negalia, pagalba reikalinga visą parą – jų socialinių įgūdžių ugdymas yra ribotas dėl tam tikro negalavimo. Socialinis darbuotojas, teikiantis socialinę pagalba žmonėms su negalia, gali padėti atkurti socialinius įgūdžius ir juos ugdyti pasitelkdamas kitų įstaigų pagalbą (LR socialinės apsaugos ir darbo ministerija, 2023).

Siekiant palengvinti vaikų, turinčių specialiųjų poreikių, bendravimą, buvo sukurta ugdomoji priemonė paveikslėlių rinkinys „Bendraukime paveikslėliais“ (Jurevičienė ir Jokubaitienė, 2016). Tai naujų galimybių teikianti ugdymo priemonė pedagogams ir tėvams, auginantiems ir ugdantiems autizmo spektro sutrikimų, kalbos suvokimo ir kitų raidos sutrikimų turinčius vaikus. Specialiosios pedagogikos ir psichologijos centro specialistai palankiai įvertino šią ugdymo priemonę ir įtraukė ją į specialiųjų mokymo priemonių katalogą. Komunikacinis paveikslėlių rinkinys suteikia galimybę vaikams ir kitiems asmenims, turintiems kalbos ir komunikavimo sunkumų, sėkmingai dalyvauti socialiniame gyvenime, prisitaikyti prie skirtingų socialinių sąlygų ir reikalavimų (šeimoje, ugdymo įstaigoje, kitoje socialinėje aplinkoje), efektyviai ir konstruktyviai spręsti iškilusius sunkumus. Šiuo rinkiniu gali naudotis įvairios visuomenės grupės: ikimokyklinio, priešmokyklinio ir mokyklinio amžiaus vaikai, specialiųjų ugdymosi poreikių turintys vaikai, taip pat tėvai, specialieji pedagogai, logopedai, socialiniai pedagogai. Kadangi vaikai dažniau domisi tuo, ką gali pačiupinėti, negu tuo, ką gali išgirsti, tai yra vienas iš efektyvesnių būdų pagerinti vaiko kalbinius sugebėjimus.

Bendravimas yra verbalinis ir neverbalinis, taigi socialinio darbuotojo ir vaiko,

turinčio bendravimo sunkumų, pvz., turinčio Aspergerio sindromą, bendravimas dažnai vyksta gestais. Gestai savo topografija panašūs į vokalinę kalbą, padeda lavinti kalbos suvokimą ir plėsti žodyną. Gestai ypač tinkami, kai vaiko burnos motorika silpna, tačiau vaikas geba atkartoti judesius, o jo rankų motorika pakankamai gerai išlavėjusi.

Gestų nauda:

a) ankstyvas gestų naudojimas ne tik skatina žodyno augimą, bet ir padeda plėsti žodyną ir kalbos suvokimą;
b) mokantis gestų itin daug reikšmės turi gesto žodinis įgarsinimas, jis padeda efektyviai kontroliuoti klausytojo elgesį;
c) gestų naudojimas sėkmingas ir pritaikomas tik tada, kai vaikas turi imitacinius įgūdžius. Informaciją, kaip rodyti gestą, galima rasti svetainėje internete: https://www.spreadthesign.com.

Tai yra svetainė, į kurią įkeliami gestai įvairiomis skirtingomis kalbomis. Paieškos laukelyje reikia įvesti reikalingą gestą ir gaunama vizuali pateiktis. Esant poreikiui gestą galima modifikuoti tam, kad vaikui būtų lengviau jį demonstruoti. Gestų formavimas ir etapų išskyrimas yra individualus, todėl parenkamas pagal vaiko stipriąsias ir silpnąsias puses.

Pirmas etapas – formuojame gestą pasitelkdami nustatytą pagalbos lygį, pagalba suteikiama iš karto.

Antras etapas – formuojame gestą naudodami nustatytą pagalbos lygį, pagalba suteikiama po 5 sekundžių.

Trečias etapas – gestas jau išmoktas ir gali būti naudojamas su keliais skirtingais žmonėmis, skirtingose situacijose.

Taigi šie bendravimo būdai padeda vaikams būti suprastiems, lengviau orientuotis visuomenėje, integruotis, gyventi visavertį gyvenimą.

Bendradarbiavimo socialinis darbuotojas gali mokyti tokiais pat būdais kaip ir bendravimo, nes išvardyti metodai gali būti taikomi tiek grupiniuose užsiėmimuose, tiek individualiai. Metodai padės išmokti išreikšti savo jausmus, poreikius,

lūkesčius, mokys išspręsti konfliktines situacijas.

Savitikros klausimai

1. Kodėl svarbu ugdyti(s) socialinius įgūdžius?
2. Kokios yra tinkamos sąlygos socialiniams įgūdžiams formuotis? Pakomentuokite kiekvieną.
3. Ką turi padaryti socialinės srities profesionalas prieš pradėdamas ugdyti socialinius įgūdžius?
4. Kokios yra socialinių įgūdžių trūkumo galimos priežastys ir kokia galima socialinio darbuotojo pagalba stokojant socialinių įgūdžių?
5. Kokie yra socialinių įgūdžių ugdymo etapai? Pakomentuokite kiekvieną jų.
6. Kokie yra socialinių įgūdžių ugdymo programos įgyvendinimo etapai? Pakomentuokite kiekvieną jų.
7. Kurie socialinių įgūdžių ugdymo metodai Jums patiko labiausiai ir kodėl?
8. Kokios gali būti socialinių įgūdžių trūkumo priežastys ir kaip, esant x įgūdžių stokai, gali padėti socialinės srities profesionalas?

Literatūra

1. Barkauskaitė, M., Vasiliauskas, R., Gaigalienė, M., Indrašienė, V., Prakapas, R., Survutaitė, D., Rimkevičienė, V., ir Guoba, A. (2003). *Nesėkmingo mokymosi mąstai ir priežastys. Ataskaita*. LR ŠMM VPU. http://www.smm.lt/svietimo_bukle/docs/NMMP_ataskaita.doc.
2. Behroz-Sarcheshmeh, S., Karimi, M., Mahmoudi, F., Shaghaghi, P., & Jalil-Abkenar, S. S. (2017). Effect of training of life skills on social skills of high school students with intellectual disabilities. *Journal of Practice in Clinical Psychology*, *5*(3), 177–186.
3. Bulotaitė, L., ir Gudžinskienė, V. (2004). *Gyvenimo įgūdžių ugdymo programa*. Vilnius: Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministerijos Švietimo aprūpinimo centras.

4. Cavioni, V., Grazzani, I., & Ornaghi, V. (2017). Social and emotional learning for children with learning disability: Implications for inclusion. *The International Journal of Emotional Education*, *9*(2), 100–109.
5. Davis, M. A. C., Spriggs, A., Rodgers, A., & Campbell, J. (2018). The effects of a peer-delivered social skills intervention for adults with comorbid Down syndrome and autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *48*(6), 1869–1885.
6. Gear, S., Bobzien, J., Judge, S., & Raver, S. A. (2011). Teaching social skills to enhance work performance in a child care setting. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, *46*(1), 40–51.
7. Gudžinskienė, V. (2000). *Kritinio mąstymo svarba ugdant sveiką gyvenseną*: *metodinė priemonė*. Vilnius: P. Kalibato indiv. įm. „Petro ofsetas".
8. Gudžinskienė, V. (2007). *Mokymas sveikai gyventi: teoriniai ir praktiniai aspektai*: *mokymo metodinė priemonė*. Vilnius: Vilniaus pedagoginio universiteto leidykla.
9. Gudžinskienė, V. (2010). *Kompetencijų įgijimo prielaidos ir sveikatos bei kai kurių socialinių kompetencijų raiška.* Vilnius: Vilniaus pedagoginio universiteto leidykla.
10. Gudžinskienė, V. (2013). *Jaunimo socialinės sąveikos ugdymas. Monografija*. Vilnius: Mykolo Romerio universitetas.
11. Gudžinskienė, V., & Burvytė, S. (2017). Experience of acquiring positive parenting skills in children daily care centres. In G.-B. von Carlsburg (ed.), *Denk- und Lernkulturen im wissenschaftlichen Diskurs = Cultures of Thinking and Learning in the Scientific Discourse* (pp. 571–582). Berlin, Germany: Peter Lang Verlag.
12. Gudžinskienė, V., Raudeliūnaitė, R., ir Uscila, R. (2017). Socialinių darbuotojų patirtys rengiant vaikus savarankiškam gyvenimui bendruomeniniuose vaikų globos namuose. *Pedagogika*, *125*(1), 158–174.
13. Gul, Y. E. (2020). Singapore Convention and Mediation at the Transnational Level. *Asian Journal on Mediation*, *2020*.
14. Jančauskytė, G., Širiakovienė, A., ir Plaušinaitienė, A. (2013). Vaikų iš socialinės rizikos šeimų socialinių įgūdžių plėtojimo galimybės dailine veikla vaikų dienos centruose. *Jaunųjų mokslininkų darbai*, *39*(1), 76–81.

15. Jurevičienė, M., ir Jokubaitienė, T. (2016). Paveikslėlių rinkinys *Bendraukime paveikslėliais*. https://www.presvika.lt/bendraukime-paveiksleliais
16. Kouneiher, J., & Barbachoux, C. (2017). New pragmatic approach to learning from research practices to teaching methodologies. *International Journal of Education, Culture and Society*, *2*(6), 184–189.
17. LR socialinės apsaugos ir darbo ministerija. (2023). Žmonės su negalia bendruomenėje. https://socmin.lrv.lt/lt/veiklos-sritys/socialine-integracija/zmones-su-negalia-bendruomeneje?lang=lt
18. Manger, T., Eikeland, O. J., & Asbjørnsen, A. (2003). Effects of training on pupils' social skills. *Research in Education*, *69*(1), 80–92.
19. Maria, D. K., & Nikolaos, P. (2017). Strengthening social skills in students with an intellectual disability in secondary education. *Sino-US English Teaching*, *14*(6), 345–359.
20. Raudeliūnaitė, R., ir Gudžinskienė, V. (2022). Vaikų savarankiško gyvenimo įgūdžių ugdymasis bendruomeniniuose vaikų globos namuose: vaikų patirčių analizė. *Pedagogika, 145*(01), 233–257.
21. Raudeliūnaitė, R., ir Paigozina, R. (2009). Vaikų, gyvenančių globos namuose ir pilnose šeimose, socialinių įgūdžių empirinis tyrimas. *Jaunųjų mokslininkų darbai*, *25*(4), 169–176.
22. Simėnaitė, N., ir Leikus, N. (2014). Pradinių klasių mokinių socialinių įgūdžių formavimas bendrojo ugdymo mokykloje. Iš *Šiuolaikinio specialisto kompetencijos: teorijos ir praktikos dermė. VIII-osios tarptautinės mokslinės – praktinės konferencijos straipsnių rinkinys*. Kėdainiai.
23. Spanjaard, H., Krooi, H., ir Blažaitė, J. (2008). *Vaiko teisių apsauga bendruomenėje. Patarimai darbui su vaikais ir tėvais bei tarpžinybiniam bendradarbiavimui.* Bendruomenių kaitos centras.
24. Šniras, Š., ir Malinauskas, R. (2006). *Moksleivių socialinių įgūdžių ugdymas: studijų knyga*. Kaunas: LKKA.
25. Thompson, J. A. (2008). *Social skills training with typically developing adolescents: A measurement of skill acquisition*. USF Tampa Graduate Theses and Dissertations. https://digitalcommons.usf.edu/etd/532

26. Tobler, N. S., Roona, M. R., & Ochshorn, P. (2000). School-based adolescent prevention programs: 1998 meta-analysis. *Journal of Primary Prevention*, *20*, 275–336.
27. Vyšniauskytė-Rimkienė, J. (2007). Moksleivių socialinės kompetencijos ugdymo galimybės. *Pedagogika*, *86*, 99–104.
28. Vyšniauskytė-Rimkienė, J., ir Liobikienė, N. T. (2012). *Gebėjimai socialinio darbo praktikoje (tėvystės ir vaikų socialinių gebėjimų lavinimas): mokomoji knyga*. Kaunas: Vytauto Didžiojo universitetas.

2.3 Socialų asmens elgesį lemiantys įgūdžiai

Savęs pažinimas ir teigiamas savęs vertinimas. Vienas iš įgūdžių, kurį svarbu išsiugdyti kiekvienam asmeniui, – savęs pažinimas ir teigiamas savęs vertinimas. *Savęs vertinimas* – tai individo savęs paties, savo galimybių, savybių ir vietos tarp kitų žmonių vertinimas. Savęs įvertinimas – tai žmogaus tikėjimas savo vidine verte ir sugebėjimais, savo kaip žmogaus vertės žinojimas. Tai palaiko mūsų pasitikėjimą savimi. Savęs vertinimas kuria teisingą santykį su savimi pačiu, padeda realiai suvokti savo gebėjimus ir galimybes, teigiamybes ir trūkumus, dorybes ir ydas. Nuomonė apie save gali būti tiek teigiama, tiek neigiama. Savęs vertinimas tiesiogiai susijęs su pasiekimais. Kuo asmuo jaučiasi daugiau pasiekęs, tuo jo savivertė yra pozityvesnė. Asmenys yra linkę vertinti savo pasiektus rezultatus ir stebėti, kaip juos vertina aplinkiniai. Savivertė yra viena iš asmenybės charakteristikų, lemiančių žmogaus pasirinkimus, motyvaciją ir elgesio ypatumus. Savivertės samprata yra plačiai nagrinėjama pasitelkiant metodus, kurie sukurti testų, klausimynų, skalių, eksperimentų ir kitomis formomis. Dažniausiai asmens savęs vertinimas atliekamas šiais metodais: Dembo-Rubinštein poliarinių profilių metodika, įvairių savybių rangavimo metodas, Stolino požiūrio į save klausimynas, Rosenberg savigarbos skalė, Hoppe pretenzijų lygio metodika ir kiti (Valickas, 1997). Lietuvoje dažniausiai naudojama ir plačiausiai pritaikoma Rosenberg savigarbos skalė. Ją sudaro 10 teiginių, tokių kaip „aš teigiamai žiūriu į save“, „kartais

galvoju, kad esu nieko vertas“ (Rosenberg, 1989, 2015). Skalė yra laisvai prieinama ir nedraudžiama naudoti, ji padeda nesunkiai nustatyti asmens pasitikėjimo savimi lygmenį. Savęs vertinimo samprata yra itin svarbi nūdienos fone, kai aplinka mus nuolat verčia konkuruoti su kitais ir be atvangos vertinti tiek save pačius, tiek mus supančius asmenis.

Asmenys, kurie save vertina labai gerai:

a) prisiima atsakomybę už savo veiklą;
b) noriai priima naujus iššūkius;
c) atpažįsta savo poreikius ir juos gina;
d) didžiuojasi savo asmeniniais pasiekimais;
e) nebijo išreikšti savo jausmų.

Asmenys, kurių savivertė yra žema:

a) yra lengvai manipuliuojami;
b) nenoriai reiškia savo jausmus ir jų neatpažįsta;
c) dėl savo nesėkmių yra linkę kaltinti aplinkinius;
d) vengia atsakomybės.

Savęs vertinimas yra tiesiogiai susijęs su sveikata. Žemesnė savivertė neretai tampa psichinių sveikatos problemų priežastimi ir net yra diagnostinis kriterijus keliems psichinės sveikatos klausimams spręsti.

Savęs vertinimas pradeda formuotis ankstyvojoje vaikystėje ir nors dalį savęs vertinimo mes paveldime gimdami, kitą dalį paveikia aplinkos faktoriai: šeima, jos sudėtis ir šeimos narių tarpusavio ryšiai, auklėjimas, mokykla, laisvalaikis, tikėjimas ir t. t. Samašonok 2005 m. tyrimas parodė, kad socialinius sunkumus patiriančių šeimų vaikų savivertė žemesnė. Tyrimo metu buvo stebima, kaip save vertina vaikai, gyvenantys globos namuose, ir vaikai iš pilnų šeimų. Abi grupės buvo vertinamos pagal gimtosios kalbos ir matematikos pažymių vidurkius, taip pat Rosenberg savęs vertinimo klausimyną. Rezultatai atskleidė, kad globos namų auklėtiniai rečiau save vertina teigiamai, mano esantys niekam tikę, niekam nereikalingi. Toks savęs nuvertinimas gali būti siejamas su nesaugumo

jausmu, meilės ir pripažinimo trūkumu. Tačiau tai neturi tapti vaikų, patyrusių sunkumus, gyvenimo nuosprendžiu. Savęs vertinimą galima treniruoti pasitelkiant pozityviąją psichologiją, taikant metodus, kurie padeda labiau pažinti save, savo savybes. Vienas tokių metodų yra pratimas „Veidrodis". Ant popieriaus lapo atspausdiname veidrodžio kontūrus ir kiekvieno asmens prašome šiame veidrodyje punktais surašyti tai, kas žmogui jame pačiame patinka. Jei norime stiprinti asmens pasitikėjimą savimi, paprašykime, kad kiekvienas parašytų ne mažiau nei 10 pozityvių teiginių apie save. Tokie paprasti ir daug pastangų nereikalaujantys užsiėmimai lavina savivertės sampratą ir leidžia labiau pažinti ir pamilti save.

Savęs pažinimas glaudžiai susijęs su savęs vertinimu. Įgūdis, kuris apibendrina žmogaus nuomonę apie save ir apie tai, kiek jis vertingas. Ši nuomonė gali būti pozityvi arba negatyvi. Vaikai, kurie save vertina prastai, baiminasi imtis naujos atsakomybės, bijo būti nesuprasti, jiems sunku integruotis visuomenėje ir jie dažnai bijo išreikšti savo jausmus.

Vienas iš svarbiausių įgūdžių, kuris turi būti ugdomas vaikams, tai – gebėjimas save pažinti ir vertinti, kitaip tariant, savivertės įgūdis. Šį įgūdį ugdantis socialinis darbuotojas turėtų padėti vaikui:

a) suvokti sudėtines klausymosi dalis ir išmokti įdėmiai klausytis;
b) suprasti, kad bėgant metams jausmų stiprumas keičiasi;
c) suprasti, kad veido išraiška (mimika) – tik vienas iš jausmų išraiškos būdų;
d) geriau suvokti savo jausmus ir emocijas;
e) suvokti save kaip unikalią asmenybę;
f) suvokti, kokios fizinės ir psichikos savybės daro mus išskirtiniais (Gudžinskienė, 2007).

Gebėjimas susikoncentruoti į užduotis. Gebėjimas susikoncentruoti į užduotis labai svarbus ir net tiesiogiai susijęs su saviverte. Vaikai, kurie nėra gerai įgudę koncentruoti dėmesį, mokymosi įstaigose susiduria su išsiblaškymo padariniais. Jie neišgirsta iki galo, kartais ne visai supranta, kaip turėtų atlikti vieną ar kitą užduotį. Iki galo nesupratę užduoties ir nesusikoncentravę į jos atlikimą,

tokie vaikai pridaro „žioplų“ klaidų ir pan. Tačiau svarbu žinoti tai, kad dėmesio koncentravimas, kaip ir kiti gebėjimai, gali būti lavinamas. Tiesa, pirmiausia svarbu suprasti tai, kad skirtingų amžiaus grupių vaikai vienu metu gali susidoroti su skirtingu kiekiu užduočių ir joms skirti ribotą koncentracijos laiką.

Gebėjimas susikoncentruoti labai svarbus. Jo trūkumas gali turėti rimtų padarinių asmens pasiekimams, savivertei ir bendravimui. Negebėjimui susikaupti esamoms užduotims spręsti įtakos turi vadinamieji „laiko vagys“, kai telefono skambutis, žinutė ar kažkokia detalė nukreipia dėmesį nuo užduoties.

Normalios raidos vaikas geba susikoncentruoti į užduotis, veiklą:

a) pusantrų metų vaikas gali susikoncentruoti veiklai, trunkančiai 2–3 min.;
b) 2–3 metų vaikas vidutiniškai – 5–8 min., taip pat atsiranda gebėjimas perkelti dėmesį, nuo vienos veiklos pereiti prie kitos;
c) 3–4 metų vaikas vidutiniškai – 10 min., taip pat atsiranda gebėjimas paskirstyti dėmesį ir, pavyzdžiui, klausytis jam sakomos informacijos žaidžiant;
d) 5–6 metų vaikas vidutiniškai – 10–15 min.;
e) 6–7 metų vaikas dėmesį jau geba išlaikyti apie 30 min.

Gebėjimui koncentruoti dėmesį įtakos turi ir fizinis aktyvumas, buvimas gryname ore, kokybiškas miegas. Taip pat reiktų atkreipti dėmesį į vaiko mitybą, prie ekranų praleidžiamą laiką. Nekontroliuojami šie veiksniai skatina dėmesio koncentravimo sutrikimus. Vaikų dėmesio koncentravimą galima lavinti žaidimo forma. Pavyzdžiui, pasivaikščiojimo metu sustoti ir kelias minutes stebint gatvę skaičiuoti pravažiuojančius pilkus automobilius.

Kaip ugdyti gebėjimą susikoncentruoti į esama užduotis?

1. Atsiriboti nuo varginančių ir dėmesį atimančių dirgiklių.
2. Pailsėti.
3. Pasidaryti reguliarias pertraukėles.
4. Skirti laiko atpalaiduojančiai veiklai.
5. Susiplanuoti mažus atliekamų užduočių žingsnelius.
6. Atlikti dėmesį lavinančius pratimus.

JAV mokslininkų komanda (Esterman ir kt., 2013), tirianti dėmesį ir mokymąsi, suaugusiems asmenims pataria nepersistengti. Jų 2013 m. atliktas neurovizualinis eksperimentas parodė, kad žmonėms daug lengviau susikaupti ties užduotimi ir ją atlikti tada, kai darbo metu daromos pertraukėlės. Tie darbuotojai, kurie užduotis atlikinėjo be pertraukų, pridarė daugiau klaidų. Taigi, atliekant darbą, norint išlaikyti koncentruotą dėmesį, patartina kas valandą atsitraukti nuo užduoties ir, pavyzdžiui, prasimankštinti.

Ne mažiau svarbu lavinti dėmesį. Vienas iš dėmesio lavinimo pratimų galėtų būti: prieš atlikdami svarbią veiklą, sukoncentruoti dėmesį į kokį nors statišką objektą (tašką, gėlę, indą ir t. t.). Žiūrėkite į šį objektą 1–2 minutes, nuolat sugrąžindami save tik prie jo, neleisdami kitoms mintims užvaldyti jūsų dėmesio. Taip pašalinės mintys pasitrauks ir jūs galėsite užsiimti reikiama veikla.

Gebėjimas išsikelti trumpalaikius ir ilgalaikius tikslus. „Jei nori turėti laimingą gyvenimą, susiek jį su tikslais, o ne su žmonėmis ar daiktais“ – teigė Albertas Einšteinas. Tikslų išsikėlimas yra vienas geriausių būdų suprasti, ko iš tiesų norima iš gyvenimo, kokioje srityje žmogus nori save realizuoti, ko nori pasiekti. Gebėjimas išsikelti tikslą yra susijęs su dėmesio koncentracija, nes išsikėlus tikslą visą savo dėmesį ir jėgas nukreipiame į jo pasiekimą. Tinkamai išsikelti ir realūs tikslai gerina savivertę. Net dar nepasiekus jų, o tik stebint eigą ir matant savo paties progresą, pasitikėjimas savimi kyla ir skatina, motyvuoja nesustoti. Vaikai neretai „paskęsta“ savo svajose ir tai yra gerai, nes taip lavinama vaizduotė. Vaikui išaugus į paauglį svajonės keičiasi, pamažu darosi panašesnės į tikslus. Pagrindinis skirtumas tarp svajonės ir tikslo yra tas, kad tikslą galima apibrėžti, išmatuoti ir fiksuoti tam tikrame laiko tarpe. Tad paaugliai turėtų išsiugdyti kompetenciją, kaip svajones paversti pasiekiamais tikslais tam, kad visą gyvenimą galėtų sėkmingai veikti mėgstamose srityse. Tokio gebėjimo išugdymui paranku naudoti „SMART“ metodą.

Tikslai turi būti:

S – *Specific* – konkretūs. Kuo tikslas bus konkretesnis, tuo tiksliau galėsime suplanuoti žingsnelius jam pasiekti;

M – *Measurable* – pamatuojami. Svarbu apsibrėžti, kokie pasiekimai įrodys, kad daromas progresas;

A – *Attainable* – pasiekiami. Tikslas turi būti realistiškas ir pasiekiamas;

R – *Revelant* – aktualūs. Tikslas turi sutapti su asmeninėmis vertybėmis ir kitais ilgalaikiais tikslais;

T – *Time-bound* – tikslas turi būti apribotas konkretaus laiko.

Kai paauglys ar kitas suaugęs asmuo įpranta prie tokio tikslų išsikėlimo modelio, jis įgauna gebėjimą nuveikti realius darbus, kurie baigiasi sėkme.

Gebėjimas išsikelti trumpalaikius ir ilgalaikius tikslus yra labai svarbus gebėjimas žmogaus gyvenime. Jis padeda planuoti ir valdyti savo laiką. Tikslo turėjimas didina motyvaciją to tikslo pasiekti. Norint išsikelti asmeninius tikslus, svarbu nusistatyti prioritetus. Nusistačius prioritetus, svarbu sudaryti savo tikslų vykdymo planą. Jeigu tikslas yra trumpalaikis, planą susidarysite greičiau, jeigu ilgalaikis – plano sudarymas užtruks ilgiau. Gyvenime yra svarbu turėti tikslus ir jų siekti.

Gebėjimas kurti pozityvią motyvaciją, nusiteikti. Motyvacija – procesas, skatinantis elgtis taip, kad būtų pasiekta svarbių žmogui tikslų arba kad būtų patenkinti jo poreikiai ir motyvai. Pozityvus nusiteikimas, siekiant savo tikslo, yra vienas iš lemiamų sėkmės faktorių. Pozityvi motyvacija padeda nusiraminti, leidžia efektyviau galvoti, atviriau priimti iškilusius iššūkius. Tokiam nusiteikimui pasiekti svarbi aplinka ir joje tvyranti atmosfera. Motyvacija atsiranda tada, kai sužadinamas entuziazmas. Šį gebėjimą svarbu lavinti nuo pat mažens, tačiau pozityvios motyvacijos mokymas reikalauja tam tikrų žinių. Neretai mokytojai vaikų ugdymui ir motyvacijai kelti pasitelkia atlygio už atliktą užduotį metodą. Tačiau atlygis už atliktą darbą gali ir demotyvuoti vaikus, jeigu jiems tikslo pasiekti

nepavyksta. Baranek (1996) atliktas tyrimas atskleidė, kad pozityvią motyvaciją daug labiau skatina leidimas vaikams patiems kontroliuoti savo mokymosi eigą. Didesnės autonomijos suteikimas ir galimybė patiems bendradarbiauti proceso metu yra raktas į sėkmę. Mokytojai turėtų stengtis užtikrinti pagarbią mokymosi aplinką, orientuotą į tikslų siekimą ir bendradarbiavimą. Vaikai turi save suvokti kaip sprendimus priimančius asmenis. Taip sužadinant jų vidinę motyvaciją iš tiesų mokoma, kaip pasiekti, kad būtų atliktos vertybes ir ilgalaikius tikslus atitinkančios užduotys. Tarptautinės vadybos konsultacijos įmonės „McKinsey" atlikto tyrimo rezultatai parodė, kad pozityviai motyvuojami ir vidinę motyvaciją sužadinę darbuotojai yra net 46 % labiau patenkinti savo darbo vieta, o 32 % – labiau atsidavę savo darbo vietai ir nelinkę jos keisti, nei kolegos, kurie nesijautė motyvuoti. Taigi, pozityvios motyvacijos gebėjimas yra išties reikšmingas žmonių gyvenimo faktorius, nulemiantis darbo našumą ir gerą asmens savijautą. Ypač svarbu pozityviai motyvuoti socialinius sunkumus patiriančius asmenis, nes per pozityvią motyvaciją galima pasiekti, kad jie patys pradėtų sau keltis SMART tikslus ir jų siekti. Svarbiausias dalykas norint gebėti kurti pozityvią motyvaciją – pozityvus mąstymas. Nuo šio mąstymo priklauso labai daug. Išsiugdžius pozityvaus mąstymo gebėjimą, kur kas lengviau pasiekti pasitenkinimą ir vidinę sėkmę. Išsiugdžius pozityvų mąstymą atsiras ir gebėjimas kurti motyvaciją ir pozityviai nusiteikti. Pozityviai mąstantys žmonės dažnai mato gyvenimą šviesesnį ir tai juos motyvuoja veiklai. Pozityviai mąstyti padeda minčių valdymas, meditacijos praktikavimas, savęs motyvavimas, maloni atmosfera ir įdomūs užsiėmimai. Negatyvias mintis skatina neigiamas mąstymas, įtampa ir panika, nejauki aplinka, veiklos trūkumas ir demotyvacija.

Gebėjimas remtis viltimi ir optimizmu. *Viltis* – individo išsiugdyta teigiamo rezultato nuostata, susijusi su tam tikru įvykiu ar aplinkybėmis. *Optimizmas* – polinkis įžvelgti teigiamas gyvenimo puses, pozityviai vertinti realybę. Viltis ir optimizmas yra susiję su teigiamų įvykių ir mums palankios baigties laukimu.

Be vilties ir optimizmo žmonija būtų neišgyvenusi. Verta prisiminti poeto ir rašytojo Balio Sruogos memuarinę knygą „Dievų miškas“. 1943 m. autorius buvo išsiųstas į Štuthofo koncentracijos stovyklą. Išgyvenęs tremtį ir grįžęs į tėvynę Balys Sruoga vos per kelis mėnesius parašė šią kupiną sarkazmo, juodojo humoro ir ironijos knygą. Kūrinyje atsispindi optimizmas ir viltis. Literatūrologo Algio Kalėdos teigimu, viltis ir optimizmas, pasireiškęs humoro forma, buvo vienintelis būdas, leidęs bent kiek atsitverti nuo šaltai apgalvotos, racionalizuotos žmonių naikinimo sistemos. Tačiau net nekalbant apie tokius drastiškus istorijos vingius, vilties ir optimizmo žmonėms reikia ir įprastinio gyvenimo fone. 2018 m. Kuodytė ir kt. (2018) atliko tyrimą, kurio metu paaiškėjo, kad lankstus darbo laikas ir didesnė autonomija darbo vietoje prognozuoja darbuotojų saviveiksmingumą, viltį, atsparumą ir optimizmą.

Repper ir Perkins (2003) teigimu, viltis negali egzistuoti vakuume. Tarpusavio santykiai yra esminiai ir svarbiausi norint ją įkvėpti kitiems ir palaikyti savyje. Taigi, norint lavinti vilties ir optimizmo gebėjimus, visų pirma reikėtų palaikyti santykius su aplinkiniais. Bendrumas su kitais padeda išlaikyti pojūtį, kad nesi vienišas, padeda suprasti kitus ir leidžia jaustis priimtam ir suprastam. Dar vienas svarbus aspektas yra jau minėtas tikslų išsikėlimas. Siekiant racionalių, apgalvotų ir įmanomų tikslų, matant savo rezultatus, kyla optimizmas ir didėja viltis, kad rezultatas bus teigiamas. Viltis būtina norint mėgautis gyvenimu, išlaikyti tiek psichologinę, tiek fizinę sveikatą. Be vilties ir optimizmo žmonės vargu ar būtų išgyvenę sunkiuosius istorijos periodus. Išsiugdžius savyje optimizmą ir turint vilties, gyvenimas išties tampa lengvesnis ir šviesesnis. Optimizmas suteikia daugiau pasitikėjimo savimi, savo jėgomis ir supančia aplinka. Optimistams lengviau kurti santykį su savimi, jie kuria kitokį požiūrį į gyvenimą, turi daugiau pasitenkinimo, yra iniciatyvesni, pasiekia geresnių rezultatų.

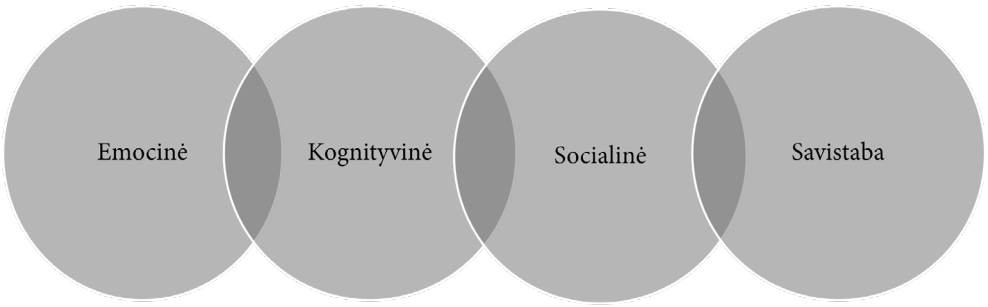
Gebėjimas siekti optimalaus atlikimo lygio. Norint pasiekti geriausią atlikimo lygį, labai svarbu mokėti planuoti ir valdyti savo laiką. Jeigu užduotis atliksite

ne laiku, didelė tikimybė, kad optimalaus lygio nepasieksite. Siekiant optimalaus atlikimo lygio svarbu susidaryti planą ir jo laikytis. Kuo detaliau susiplanuosite, ką, kada ir kaip turite atlikti, tuo, tikėtina, pasieksite geresnį užduoties atlikimo lygį. Siekiant optimalaus lygio, svarbu mąstyti pozityviai, tikėti savimi ir atliekant užduotį nepasiduoti susidūrus su sunkumais (Ruini ir Fava, 2012). Siekiant atlikti užduotis per tinkamiausią laiką svarbu efektyviai planuoti savo darbo laiką ne tik todėl, kad darbai būtų atlikti, bet ir todėl, kad jie būtų atlikti laiku. Be to, kad išvengtume įtampos, streso, nuovargio ar net perdegimo sindromo, svarbu suplanuoti atokvėpį. Veikos monotoniškumas gali būti perdegimo sindromo prielaida. Tyrimai rodo, kad daugiau nei trečdalis socialinių darbuotojų, dirbančių vaikų globos namuose, neskiria laiko monotoniškumui įveikti, maloniai bendrauti su kolegomis. Arti trečdalio tiriamųjų nurodė, kad jie neskiria laiko pertraukėlėms ir poilsiui darbe, ketvirtadalis susiduria su problemomis nustatydami darbo užduočių įvykdymo terminus. Beveik ketvirtadalis neskiria laiko ilgalaikėms ir trumpalaikėms užduotims atlikti ir prioritetams nustatyti, penktadalis – sudėtingoms ir paprastoms užduotims, o dešimtadalis – trumpalaikiams ir ilgalaikiams tikslams nusistatyti (Gudžinskienė, 2012).

Gebėjimas prašyti pagalbos ir ją priimti. Mažiems vaikams paprastai nėra sudėtinga prašyti pagalbos, tačiau tyrimai rodo, kad paaugliams, kai nemažai daliai iškyla pagalbos poreikis, neretai prašyti pagalbos yra sunku. Kodėl? Paauglių globos ir priežiūros procesas turi savų ypatumų, o pati paauglystė, kaip atskiras raidos tarpsnis, turi išskirtinių bruožų, į kuriuos reikia atsižvelgti. Prieš pradedant dirbti su paaugliu reikia išsiaiškinti jo požiūrį į siūlomą pagalbą. Dauguma paauglių atsargiai vertina mėginimą jiems padėti. Net tie paaugliai, kurie sąmoningai siekia pagalbos, giliai savyje tai vertina kaip gėdingą savo silpnumą, baiminasi kritikos, kontrolės ir priklausomybės jausmo. Tą liudija dažni paauglių atsakymai: „Viskas gerai“, „Pats galiu susitvarkyti“ ir pan. Mokslininkų atlikti tyrimai, skirti patyčių mastui mokykloje ir nuostatoms prašyti pagalbos įvertinti,

parodė statistiškai reikšmingą teigiamą ryšį tarp mokinių nuostatų prašyti pagalbos ir elektroninių patyčių patyrimo dažnio. Atlikto tyrimo duomenimis, mokiniai, kurie turi labiau išreikštą neigiamą nuostatą dėl pagalbos prašymo, dažniau patiria elektronines patyčias. Vaikų asmenybiniams pokyčiams itin svarbus savivertės stiprinimas, kuris užtikrina savarankiškumo, atvirumo, pasitikėjimo, atsakomybės ir atsakingumo didėjimą. Pastaruoju metu santykiuose su aplinkiniais atskleistas ugdytinio santykių su bendraamžiais, šeimos nariais ir mokytojais stiprėjimas. Darytina prielaida, kad šiems pokyčiams atsirasti reikšmingos įtakos turėjo vaikų, tėvų, mokytojų ir kitų suinteresuotų pagalbos institucijų bendrų veiksmų koordinavimas, pagalbos vaikui individualizavimas ir atsakingo už konkretaus atvejo vadybą asmens numatymas. Taigi, koordinuoti veiksmai tiek atvejo vadybos procese, kai pagalbos teikimo procese dalyvauja tik vienos institucijos specialistai, tiek tada, kai koordinuojamas atvejis telkia kelių pagalbą teikiančių institucijų darbuotojų veiklą, lemia pozityvius pokyčius teikiant pagalbą.

Vaiko įvertinimui taikomi įvairūs būdai ir metodai, tačiau gausiausią metodų grupę sudaro empiriniai tyrimo metodai (Kvieskienė ir Indrašienė, 2008): stebėjimas ir savistaba, pokalbis, veiklos procesų ir rezultatų analizė, gyvenimo istorija, įvairūs testai ir anketos. Pagrindinės funkcionavimo sritys, kurias svarbu pažinti socialinės srities profesionalui, yra šios (žr. 2.3.1 pav.):



2.3.1 pav. *Pagrindinės asmens funkcionavimo sritys, svarbios socialinės srities profesionalui (sudaryta autorės pagal Kvieskienė ir Indrašienė, 2008)*

a) *emocinė* (emocijų raiškos būdai, nuotaikos ir jų kaita, gebėjimas valdyti afektus, atsparumas stresui, frustracijos tolerancija);
b) *kognityvinė* (kalbos išsivystymas, gebėjimas sutelkti ir išlaikyti dėmesį, intelektinės galimybės, mokymosi pasiekimai ir sunkumai);
c) *socialinė* (adaptacijos ypatumai, bendravimo ir socialiniai įgūdžiai, santykių su bendraamžiais ir globos namų darbuotojais, mokytojais pobūdis);
d) *savistaba* (kiek vaikas sugeba galvoti apie savo ir kitų jausmus, norus, elgesio priežastis, numatyti ir suprasti savo ir kitų veiksmus).

Pokalbio metu apie galimą pagalbos suteikimą reikėtų vengti klausimų, kurie gali sukelti vaiko priešiškumą, skatintų gintis. Jei vaikas pokalbio pradžioje ima viską neigti, gali susiformuoti bendra neigiama pozicija specialisto atžvilgiu, o tai toliau skatina neigiamus atsakymus. Būtina nuolat stebėti vaiko emocines reakcijas. Pastebėjus, kad vaikas sudirgęs ar išsigandęs, reikėtų reaguoti į tai reaguoti. Padidėjusį nerimą ar įtampą galima sumažinti nukreipiant vaiko dėmesį į neutralias temas. Pokalbio metu reikėtų kaitalioti pokalbio pobūdį nuo faktinės informacijos rinkimo pereinant prie emocinio turinio ir atvirkščiai. Stebėdami vaiko emocines reakcijas turite galimybę įžvelgti vaiko pažeidžiamumo ir galimų intervencijų sritis. Bendravimą su vaiku palengvina empatija, autentiškumas ir vaiko vertybių priėmimas. Specialisto gebėjimas įsijausti į vaiko pasaulį, pagyventi jo emocijomis, supratimas, pagarba ir noras padėti yra svarbūs bendradarbiaujančio ryšio kūrimo ir palaikymo veiksniai. Ilgainiui, pasitelkus kantrybę, galima pasiekti, kad vaikas, susidūręs su sunkumais, prašys pagalbos ir mielai ją priims. Tačiau pagalbos prašys tik tuo atveju, jei pasitikės suaugusiuoju.

Gebėjimas tinkamais būdais reikšti emocijas ir gebėjimas adekvačiai elgtis susijaudinus. Emocijų suvokimas ir valdymas – ilgas ir nuoseklus darbas, todėl socialinius įgūdžius ugdantys specialistai, pasitelkę įvairią veiklą, turi jį vykdyti kiekvieną dieną. Dažniausiai pasitelkiami žaidimai ir įvairios kūrybinės užduotys, projektinė veikla. Ugdytinių emocinei raidai svarbus šeimos emocinis klimatas, geri tėvų tarpusavio santykiai, tėvų ir vaikų emocinis ryšys. Todėl ikimokyklinio

ugdymo įstaigose turėtų vykti aktyvus tėvų ir pedagogų bendradarbiavimas. Vaikai, stebėdami tėvų elgesį (balso toną, tembrą, reakcijas, veido mimikas), emocijų raiškos pradeda mokytis dar kūdikystėje. Todėl labai svarbu, kad tėvai rodytų teigiamą emocijų raiškos pavyzdį, gebėtų įvardyti savo emocijas garsiai ir paaiškinti vienokią ar kitokią savo reakciją. Užuot šaukus, galima pasakyti, kad esate pikti ar susierzinę ir nurodyti to priežastį, o kai jaučiatės pakylėtai, galima vaikui pasakyti, kad esate džiaugsmingi ir taip pat nurodyti kodėl.

Kodėl svarbu mokyti asmenis reikšti emocijas? Tyrimai rodo, kad nusikalstamumo kintamumas paauglystėje yra nekontroliuojamų emocijų pasekmė. Mažiau savikontrolės turintiems paaugliams gali sutrikti raida, nes jie blogiau sugeba slopinti netinkamus norus, emocijas ir veiksmus. Dėl šių trūkumų gali atsirasti didesnis polinkis nusikalsti. Daugybės tyrimų rezultatai rodo, kad nepakankama savikontrolė paauglystėje skatina nusikalstamumą.

Vakarų Europoje pedagogai kartu su psichologais, sociologais, rašytojais jau septintajame XX a. dešimtmetyje padėjo sutrikusio elgesio vaikams suvokti save, gyvenimo situacijas, mokė jas vertinti, nebijoti spręsti problemų teatro priemonėmis. Vokietijoje teatras „Grips“, „Teater gar Jugen“, Prancūzijoje – „Teatro de Sole“ ir kt. rekomendavo vaikų problemas spręsti remiantis teatriniu ugdymu (GRIPS, n.d.). Taigi mokinių savireguliacijos ugdymo klausimas tampa vis reikšmingesnis.

Klasifikuodami emocines būsenas, dėl emocijų gausos psichologai susiduria su problema, pagal kokius kriterijus jas derėtų skirstyti. Kai kurie autoriai mano, kad klasifikuoti emocijų iš viso neįmanoma, nes žmogus kiekvieną kartą atsiduria vis kitokioje situacijoje ir negali patirti lygiai tokio paties išgyvenimo.

Plačiausiai paplitęs skirstymas į teigiamas, neigiamas ir neutralias emocijas:

1. *Teigiamos* (malonios): džiaugsmas, energingumas, euforija, simpatija, aktyvumas, pasitenkinimas, palaima, susižavėjimas, žingeidumas, malonumas, ramybė, humaniškumas, meilė, laimė, žvalumas, triumfas, pergalė, aistra.
2. *Neigiamo*s (nemalonios): gailestis, baimė, gėda, bejėgiškumas, skausmas, pyktis, melancholija, pasyvumas, panieka, irzlumas, liūdesys, beviltiškumas,

jaudinimasis, sielvartas, širdgėla, pasibjaurėjimas, kaltė, depresija, skriauda, nepasitenkinimas, impulsyvumas, įniršis, nerimas, apatija, pavydas.

3. *Neutralios*: susidomėjimas, interesas, abejingumas (Antinienė ir kt., 2000).

Tai – pagrindinės emocijos, kuriomis turėtume išmokti vadovautis, o ne būti jų valdomi. Dėl klaidingos nuomonės neva emocijas gerai valdo tas, kuris geba nuo jų atsiriboti, žmonės paprastai yra linkę slopinti emocijas. Jos slopinamos tol, kol neišsiveržia pačiu netinkamiausiu metu. Tada kyla įvairių konfliktų, atsiranda pyktis, susierzinimas... Emocijos tampa stipresnės už žmogų ir sukelia problemų.

Nėra „gerų" ar „blogų emocijų", būna tik tinkamas arba netinkamas elgesys užplūdus emocijoms. Net vadinamosios neigiamos emocijos gali pastūmėti teigiamiems pokyčiams. Žmonės supyksta ir imasi veiksmų. Pvz., kažkas pradeda lankyti sporto klubą, kažkas pradeda mokytis, nes nori gauti išsilavinimą tam, kad galiausiai rastų prestižinį, gerai apmokamą darbą arba sukurtų mokslo šedevrą.

Kaip elgtis, kad emocijos būtų tarsi padedantis draugas, o ne kenkiantis priešas? Nustoti jas slopinti ir išmokti valdyti. Emocijų valdymas – laiko ir pastangų reikalaujantis darbas. Pirmiausia reikėtų išmokti jas įsivardyti, atpažinti, pajausti ir nustoti slopinti. Vėliau galima mokytis jų valdymo technikų. 10 patarimų, kaip valdyti emocijas:

1. Išmokti įsivardyti emocijas.
2. Susidaryti emocijų žodyną.
3. Neieškoti emocijų priežasčių.
4. Atlikti kalibracijos pratimą (pabandyti pajausti visas emocijas, suminėtas sąraše, ir įsivertinti, kaip pavyko pajausti, užmegzti kontaktą su emocija).
5. Atlikti tikslingą fizinį judesį.
6. Pajausti, kurioje kūno vietoje rezonuoja įvardyta emocija.
7. Pakalbėti apie emociją.
8. Sukelti reikiamą emociją.
9. Atsiminti keletą „greitosios pagalbos" emocijoms technikų: gilus kvėpavimas, skaičiavimas iki 10 ir kt.

10. Skirti laiko ir pastangų emocijoms suvaldyti.

Pats paprasčiausias būdas išlieti emocijas – tai išsakyti tą, ką jaučiame tiesiog čia ir dabar. Galima balsu pasakyti: „Aš susierzinau, jaučiu pyktį, nuoskaudą...". Labai svarbu šeimoje mokyti vaikus išsakyti juos apėmusias emocijas. Atkreiptinas dėmesys į tai, kad ilgą laiką buvo populiarus būdas, patariantis susitaikyti, nutilti, paslėpti emocijas į tolimą sąmonės kertelę. Tačiau užgniaužiant emocijas gali būti sulaukiama ne visada malonaus rezultato: depresijos ir kitų nekonstruktyvių gyvenimiškų scenarijų. Žmogaus psichikoje niekas nepraeina be pasekmių – dauguma naujų psichologinių teorijų ir praktikų priėjo prie nuomonės, kad emocijas būtina transformuoti, keisti.

Vaikų emocinio intelekto ugdymas turėtų būti smagus, todėl psichologai dažnai rekomenduoja įtraukti žaidimo formą. Pradžiai galite tiesiog rodyti korteles su skirtingomis emocijomis ir jas paaiškinti, pabandyti atkartoti emocijas ir suvaidinti skirtingas situacijas, kada ir kaip jaučiasi žmogus. Jei žiūrite kokį nors filmą šeimai, galima išjungti garsą ir pabandyti su vaikais spėlioti, kaip rodomoje scenoje jaučiasi aktoriai. Tokia veikla lavina gebėjimą atpažinti emocijas pagal veido išraišką, kūno kalbą. Penkios emocinio intelekto lavinimo taisyklės:

1) *Leiskite vaikui išgyventi visas emocijas, net ir pyktį, liūdesį, nerimą*. Neskatinkite jo pralinksmėti, jeigu jis liūdnas ir neribokite, kai jis kažkuo stipriai džiaugiasi. Palaikykite vaiką ir leiskite jam išbūti šiose emocijose.
2) *Mokykite vaiką įvardyti savo emocijas ir skatinkite kalbėti apie jausmus rodydami pavyzdį ir tai darydami patys*.
3) *Padėkite vaikui išmokti atpažinti, suprasti kito žmogaus jausmus ir į juos tinkamai reaguoti*. Skatinkite jį įsijausti į kito žmogaus emocijas: „Kaip jaustumeisi, jei būtum jo / jos vietoje?"
4) *Mokykite vaiką nusiraminti*. Kartu paieškokite geriausių būdų, technikų, kurios leidžia kontroliuoti pyktį, agresiją, liūdesį.
5) *Suraskite, kas vaikui pakelia motyvaciją ir taip skatinkite, girkite jį už tinkamai atpažintas emocijas ar pastangas tai padaryti*.

Nerimo, pykčio, depresinių būsenų įvardijimas ir įveikimas. Emocijų valdymas paprastai apibūdinamas kaip gebėjimas keisti emocinį reagavimą įvairiose provokuojančiose situacijose. Kasdienybėje emocijų valdymas dažnai pasitelkiamas norint sumažinti emocinį susijaudinimą, ypač patyrus negatyvių emocijų, tokių kaip pyktis, frustracija ir kt. Sėkmingas emocijų identifikavimas siejamas su didesniu optimizmu ir pasitenkinimu gyvenimu, taip pat mažesniu pesimizmu ir suvokiamu stresu.

Pyktis – emocija, kylanti, kai trukdoma patenkinti svarbų poreikį ar norą. Pyktį gali sukelti įvairūs išgyvenimai, tokie kaip grėsmė, konfliktas, pažeminimas ir kt. Pyktis yra aktyvi emocija. *Psichologai skiria tris pykčio rūšis:*

a) pyktis, kylantis iš savigynos poreikio,
b) pyktis – reakcija į kitų neteisingą elgesį;
c) susierzinimas, grubumas, niūrumas, kuris labiau siejamas su asmens charakteriu nei suvokimais.

Pyktis – bene sunkiausiai išgyvenama emocija šeimoms, auginančioms vaikus. Svarbu pabrėžti, kad pyktis ne tik sukelia daug sunkumų ir nesusipratimų, bet ir labai kenkia pačiam vaikui. Nevaldomas pyktis trukdo vaikui bendrauti su draugais, artimaisiais, kurti sveikus santykius. Pykčio priežastimi ankstyvame amžiuje gali būti įvairūs nesutarimai šeimoje, tėvų skyrybos, draugų atstūmimas ir kt. Vyresni vaikai (10–12 metų) jau geriau pažįsta ir supranta savo emocijas ir jausmus. Padedant vaikui suvaldyti emocijas patariama skatinti vaiką pagalvoti ir kartu aptarti situacijas, kurios išveda jį iš pusiausvyros. Pravartu paaiškinti vaikui, kad dažnai situacija, kuri iš pradžių atrodo labai skaudinanti, grėsminga, vėliau pasirodo esanti gerokai paprastesnė. Reikia mokyti vaiką prieš duodant atsaką pagalvoti. Tuo tikslu galima pasitelkti įvairias nusiraminimo technikas (Gudžinskienė ir Raudeliūnaitė, 2022).

13–17 metų vaikai jau turėtų mokėti valdyti daugumą savo jausmų ir veiksmų. Tačiau paaugliai linkę maištauti, todėl jiems reiktų priminti ilgalaikes netinkamo

elgesio pasekmes ir toliau mokyti spręsti problemas nepradedant iš karto muštis ar kitaip lieti įniršį, bet pagalvojant ir priimant sprendimus, nusiraminus. Labai padeda skatinimas kalbėtis. Paauglį derėtų išklausyti nepertraukiant jo kalbos, ramiai ir nekritikuojant. Toks suaugusiojo elgesys parodytų, kad paauglys vertinamas ir juo pasitikima. Svarbu nuolat pabrėžti, kad gebėjimas sutramdyti įniršį yra labai svarbus įgūdis žmogaus gyvenime (Vyšniauskytė-Rimkienė ir Liobikienė, 2012).

Piktas vaikas – dažniausiai nelaimingas ir nesaugiai besijaučiantis vaikas. Jau žinoma, kad užgniaužtas pyktis ilgainiui gali pasireikšti įvairiais negalavimais, fiziniu nuovargiu, jaučiama vidine įtampa. Vaikas, kuriam neleidžiama išreikšti pykčio, gali nukreipti jį į aplinką. Vaikui svarbu suprasti, kad jausti pyktį yra normalu, tik reikia jį išreikšti tinkamai, neskaudinant kitų. Brandžiai valdyti pyktį vaikas neišmoks pats, tuo, visų pirma, turi užsiimti tėvai, vėliau mokytojai, būrelių vadovai, socialiniai pedagogai ir socialiniai darbuotojai (Mažeikienė, 2019).

Išoriškai pyktis gali pasireikšti veido išraiškomis, kūno kalba, fiziologinėmis reakcijomis, tam tikrais veiksmais, nukreiptais į daiktus ar žmones. Išorinė pykčio išraiška yra tiesioginis agresyvumo pasireiškimas. Atviras pyktis dažniausiai pasižymi didesniu impulsyvumu, jausmingumu ir pykčio ekspresija. Manoma, kad asmenys, kurių išorinė pykčio raiška yra stipresnė, savo pyktį išreiškia agresyviu elgesiu, nukreiptu į kitus žmones ar objektus. Tiesiogiai savo pyktį išreiškiantys žmonės, supykę laužo ir gadina nuosavybę, kitus asmenis gali „atakuoti“ įžeidžiančiais žodžiais, kalbėti pakeltu balsu ar net šaukti.

Pagrindiniai pykčio valdymo būdai yra panašūs į kitų emocijų valdymo būdus (žr. 2.3.2 pav.):



2.3.2 pav. *Emocijų valdymo būdai (sudaryta autorės)*

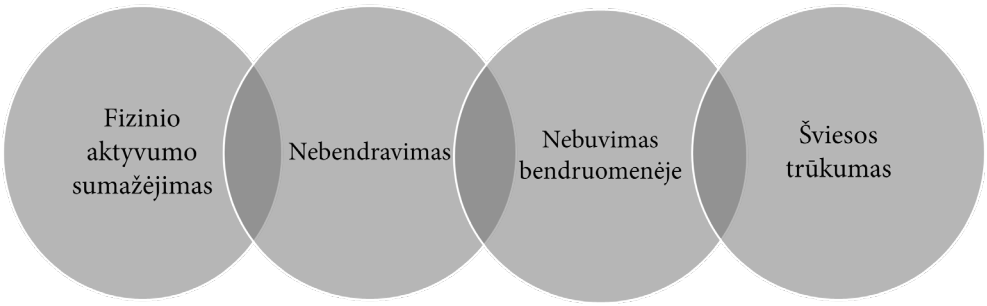
Svarbiausia yra išmokti laiku atpažinti beįsiplieskiantį pyktį. Nevaldomas pyktis gali pakenkti asmens gerovei tiek psichologiniu, tiek socialiniu aspektu.

Nerimas yra labai paplitusi emocija, kurią patiriame kiekvienas. Didėjant gyvenimo tempui vis daugiau žmonių skundžiasi išgyvenantys nuolatinį nerimą dėl įvairių priežasčių: sveikatos, šeimos, darbo problemų ir kt. Nuolatinis nerimas gali stipriai paveikti žmogaus gyvenimo kokybę ir sutrikdyti psichologinius ir fiziologinius individo procesus. Skirtingų mokslinių tyrimų duomenimis, dabartinėje populiacijoje nuo nerimo sutrikimų kenčia apie 13 procentų gyventojų. Nerimas yra natūralus gyvenimo reiškinys, natūralus ir instinktyvus organizmo atsakas į išorinę grėsmę ir visiškai jo išvengti neįmanoma, o ir nereikia. Žmogui patekus į stresinę situaciją, išsigandus, automatiškai išsiskiria adrenalinas, pradeda smarkiau plakti širdis, padidėja kraujo spaudimas, padažnėja kvėpavimas ir organizmas tarsi paruošiamas pasirinkimui, išgyvenimui. Cheminiai ir fiziologiniai pokyčiai organizme suteikia papildomos jėgos arba pabėgti, arba pasilikti vietoje ir kovoti su grėsme. Atkreiptinas dėmesys į tai, kad nedidelis nerimo lygis mus veikia teigiamai, skatina veiklumą, išradingumą, didina motyvaciją, padeda mobilizuoti kai kurias organizmo funkcijas, atsakingas už dėmesio koncentraciją, atmintį, loginį mąstymą, taip pat padeda išspręsti kasdienes problemas ir pan. Norint išnaudoti nerimo teikiamą naudą, svarbu išmokti jį kontroliuoti. Stiprus, besitęsiantis ar dažnai pasikartojantis nerimas gali sutrikdyti normalų žmogaus

funkcionavimą, gali išsivystyti įvairūs nerimo sutrikimai – fobijos, panikos priepuoliai, potrauminis streso sutrikimas, obsesinis-kompulsinis sutrikimas ir generalizuotas nerimo sutrikimas (Lukšienė, 2011).

Depresija – tai įvairių vidinių ir išorinių priežasčių nulemtas psichikos sutrikimų simptomų derinys, kurio pagrindas yra prislėgta nuotaika, malonumo jausmo praradimas ir aktyvumo sumažėjimas. Pastaruoju metu asmenys dažnai sau „prisiskiria“ depresiją, tačiau pabrėžtina, kad minėtų ir juos lydinčių simptomų derinys turi būti juntamas ne mažiau nei vieną mėnesį. Taigi, psichiatrijos požiūriu depresija – tai ne vien tik prislėgta nuotaika ar trumpalaikiai nuotaikos pablogėjimai po nemalonių gyvenimo įvykių. Depresija taip pat negalima laikyti nerimo sutrikimų, panikos atakų, nors šių sutrikimų gydymas yra panašus į depresijos. Specialistai sutinka, kad depresija sunkiau atpažįstama, nes ji sunkiau aptinkama.

Pasak psichologo Antano Mockaus, vieno iš Depresijos gydymo centro įkūrėjų, dar labai dažnai žmonės nepripažįsta, nesuvokia ir nenori sutikti, kad depresija yra liga, o ne charakterio savybė ar nacionalinis bruožas. Jeigu žmogus nebegali dirbti, atlikti kasdienės veiklos, visiškai sutrinka jo gyvenimas, – tai sunki depresija. Daug žmonių dirba, bendrauja – tai lengva, vidutinė depresija. Tačiau bet koks kritinis įvykis gali pastūmėti depresiją link sunkios. Dažnai psichinė sveikata yra nuvertinama, nes ji nėra apčiuopiama. Depresijos gydymo centre psichologai Mockai taiko nemedikamentinį gydymą žmonėms, nusprendusiems padėti sau dalyvaudami programoje „Įveik depresiją kitaip“. Pagrindiniai programos principai yra atkreipti dėmesį į faktorius, trukdančius žmonėms pasveikti. Tai yra (žr. 2.3.3 pav.):



2.3.3 pav. *Pagrindiniai faktoriai, trukdantys žmonėms pasveikti (sudaryta autorės)*

Todėl labai sėkmingai taikoma šviesos terapija, vykdomos fizinio aktyvumo, užimtumo bendruomenėje, bendravimo ir bendradarbiavimo skatinimo programos.

Bet svarbiausia – žmogus pats turi norėti išsikapstyti ir prisiimti atsakomybę už savo gyvenimą (Markšaitytė ir kt., 2017).

Impulsų, agresijos, savidestrukcijos, asocialaus elgesio kontrolė. *Impulsų kontrolė* arba kitaip atsako slopinimas – tai procesas, leidžiantis nuslopinti vyraujantį, automatinį, patogesnį motorinį, verbalinį ar kognityvinį atsaką, kai to reikia užduočiai ar situacijai. Toks slopinimas visada yra sąmoningas ir tam reikia pastangų. Nepakankama impulsų kontrolė akivaizdi stebint vaikų elgesį: jiems sunku sulaukti savo eilės, jie visų malonumų nori čia ir dabar, jiems sunku susivaldyti supykus. Užsienio literatūroje vartojami terminai „karštas“ ir „vėsus“ impulsų slopinimas, leidžiantys atskirti gebėjimą suvaldyti impulsus emociškai sudėtingose ir neutraliose situacijose. Abiem impulsų slopinimo būdams įvaldyti pasitelkiamos įvairios užduotys, kurios padeda vaikams tiek mokantis, tiek tarpusavio santykiams palaikyti (Mokymosi, aktyvumo ir dėmesio sutrikimai, 2015, pp. 60–61).

Svarbu laiku nustatyti impulsų kontrolės stygių. Nes pirmąsias vaikiškos *agresijos* apraiškas galima pamatyti jau kūdikystėje. Pvz., gebantis savarankiškai sėdėti mažylis (apie 7–8 mėn. amžiaus) gali šiurkščiai išplėšti žaislą iš rankų šalia sėdinčiam broliui dvyniui. Gebantis savarankiškai stovėti 1 metų amžiaus vaikas

gali gana stipriai trinktelėti žaislu bendraamžiui. Vaikui augant agresijos apraiškos gali ryškėti. Iš kur atsiranda agresija? Kai tėvai fiziškai baudžia savo vaikus, vaikai išmoksta, kad tai yra priimtina priemonė konfliktams spręsti. Agresyvų vaiko elgesį gali lemti ir kai kurie neurologiniai pažeidimai. Agresyvus elgesys tam tikru amžiaus periodu yra normalaus fiziologinio vystymosi dalis. Maždaug nuo pusantrų iki 3 metų vaikas suvokia esąs individas ir trokšta kuo greičiau tapti savarankišku, tad savo pyktį ar kitas neigiamas emocijas išreiškia taip, kaip moka – spiria, kanda, rėkia, šaukia. Tikroji agresija paprastai atsiranda apie antruosius metus. Tai metas, kai vaiko jausmai stiprūs, savikontrolės dar nėra, o empatija tik pradeda formuotis. Vaikas gali tapti agresyvus tam tikrais gyvenimo momentais, vykstant svarbiems pokyčiams jo gyvenime (pvz., pradėjus lankyti ikimokyklinę ugdymo įstaigą). Taip nutinka todėl, kad svarbūs pokyčiai sukelia vaiko organizmui stresą ir sumažina impulsų kontrolę. Tėvams patariama rodyti tinkamą pavyzdį ir kontroliuoti savo emocijas (Gudžinskienė ir Burvytė, 2017a). Vaikui labai svarbu ir šeimos narių tarpusavio santykiai, iš kurių vaikas mokosi. Reikia pozityviai atsakyti į tinkamą vaiko elgesį, pagirti, tačiau nenuolaidžiauti dėl blogo elgesio, pratinti vaiką laikytis susitarimų. Be to, patariama duoti vaikui fizinės veiklos pagal jo galimybes. Tėvystės įgūdžius galima stiprinti lankant kursus, skaitant literatūrą ir kasdieniame gyvenime taikant tai, kas išmokta (Gudžinskienė ir Burvytė, 2017b). Jei vis dėlto patiems tėvams nepavyksta įveikti kylančių sunkumų, pagalbos reikia kreiptis į specialistus, kurie padėtų profesionaliai laiku sustabdyti netinkamą elgesį.

Asocialaus elgesio sąvoka apima įvairius elgesio nukrypimus nuo vyraujančių socialinių normų. Dažniausiai asocialaus elgesio sąvoka literatūroje vartojama norint pabrėžti arba apibūdinti visuomenei žalingą elgesį. Asocialiu elgesiu laikomas toks elgesys, kuriuo žodžiais arba fiziškai pakenkiama kitam asmeniui, gyvūnams, sunaikinama kitų nuosavybė, taip pat toks elgesys, kuris labai stipriai pažeidžia socialinius artimiausios aplinkos lūkesčius. Taip žmogus padaro žalą

kitam asmeniui, žmonių grupei ar sau pačiam. Ši žala gali būti fizinė (pvz., žmogus nužudo arba sužaloja kitą žmogų, nusižudo ir pan.), materialinė (pvz., gali būti apvagiamas konkretus asmuo, grobstomas valstybės turtas, nusiaubiamos visuomeninės patalpos) arba psichologinė (pvz., žmogus išgyvena baimę, siaubą, pažeminimą ir pan.). Asocialiam elgesiui priskiriami ir kriminaliniai nusikaltimai (Žukauskienė, 2006). Asocialūs vaikai patiria nesėkmę mokykloje, dažnai yra nemėgstami savo bendraamžių ir atstumti tėvų. Asocialus elgesys jaunesniame amžiuje dažnai siejamas su įvairiais psichinės sveikatos sutrikimais vėlesniame amžiuje. Asocialūs asmenys labiau rizikuoja prarasti šeimą arba yra didesnė tikimybė, kad jų santuoka bus nepavykusi. Būdami tėvais, tokie asmenys linkę „perduoti“ savo asocialų elgesio modelį vaikams. Tai įvyksta todėl, kad vaikai, augdami asocialiose šeimose, nemato tinkamo elgesio pavyzdžių ir formuoja savo elgseną pagal tėvų elgesio modelį.

Žodyne žodis *destrukcija* apibūdinamas kaip ko nors sandaros irimas ar ardymas. Žodžio *savidestrukcija* antonimas tikriausiai būtų savęs tobulinimas arba kūrimas. Kai žmogus nustoja tobulėti ir augti, pradeda nykti. Viskas prasideda nuo minčių ir žodžių. Rytuose sakoma: „Prieš ką nors darydamas pagalvok, paskui dar kartą pagalvok“. Kokios mintys priveda prie savidestrukcijos? Kaip susitvarkyti su negatyviomis mintimis? Nuolatinis nepasitikėjimas savimi neleidžia asmeniui prisiimti rizikos, taip asmuo nepasinaudoja jam suteiktomis galimybėmis ir neišgyvena laimingų akimirkų.

Atsikratyti negatyvių minčių gali padėti dešimt paprastų trumpų patarimų:

1. Medituoti ir užsiimti joga. Tai padeda atsikratyti negatyvių minčių.
2. Šypsotis. Šypsena kelia nuotaiką ir mažina stresą. Be to, ji nieko nekainuoja.
3. Bendrauti su pozityviais žmonėmis.
4. Neigiamas mintis keisti pozityviomis.
5. Nevaidinti aukos. Savo gyvenimą kuriate patys, todėl prisiimkite atsakomybę.
6. Padėti kitam.

7. Prisiminti, kad tobulų žmonių nėra ir gyventi toliau.
8. Dainuoti. Dainavimas padeda sumažinti įtampą ir atskleisti užslopintus jausmus ir emocijas.
9. Pagalvoti apie penkis dalykus, už kuriuos šią akimirką esate dėkingi. Būti dėkingu – tai reiškia labiau vertinti tai, ką turi. Už ką esate dėkingi? Gal už šunį, sveikatą, savaitgalio išvyką, sporto klubą, darbą? O gal jūsų sąrašas visai kitoks?
10. Skaityti pozityvaus mąstymo citatas.

Reikėtų stengtis, kad mintys būtų pozityvios, ir pašalinti visą informaciją, kuri skatina savidestrukciją. Svarbiausia tikėti ir pasitikėti savimi.

Savo stipriųjų pusių atpažinimas ir teigiamų jausmų apie save, mokyklą, šeimą ir pagalbos organizacijas sukūrimas. Kiekvienam asmeniui labai svarbu yra savo stipriųjų pusių atpažinimas ir teigiamų jausmų apie save, mokyklą, šeimą ir pagalbos organizacijas sukūrimas. Psichologas Daugelavičius (2021) pataria išmokti atrasti kontaktą su savo energijos šaltiniu – išmokti jausti savo emocijas. Tada truputį atgyjama. Galima paklausti savęs: „Ką dabar jaučiu?“. Tai bus pirmas žingsnis į priekį. Įsivardijus emociją svarbu nepradėti ieškoti priežasties, kas dėl to kaltas, o svarbu įsivardyti, ką, o ne kodėl jaučiame. Tai daryti reikia bent 30–50 kartų per dieną. Nuolatinis emocijų slopinimas neatsižvelgimas į jas iš veikia blogai – kyla liūdesys, depresija, konfliktai, kartais net susergama fizinėmis ligomis. O tiksliai, aiškiai įvardijus jaučiamą emociją, užmezgus kontaktą su ja, emocija praeina (Daugelavičius, 2021).

Golod (2016) nurodo, kad bendras žmonių energijos lygis ganėtinai žemas. Tad pereikvojus savo rezervus užklumpa liga. Tada kreipiamės į gydytojus ir ieškome ligų. Negaluoja širdis, galva, kepenys, skrandis ir t. t. Ligos priežasties daugelis ieško kūne net nesusimąstydami, kaip patys sau pakenkė mintimis, reakcijomis į įvykius, išprovokuodami teigiamas arba neigiamas emocijas. Įsidėmėtina, kad išliedami teigiamas emocijas taip pat atiduodame savo energiją. Kai jos ribas viršijame, susergame (Golod, 2016).

Nėra paprasta sugyventi su nuolat kylančiomis emocijomis. Tačiau jas pažinus, suvokus, kaip jos veikia, ką jos mums duoda, įmanoma save nuodugniau pažinti ir nesureaguoti impulsyviai į vienokią ar kitokią situaciją. Nuolatinis darbas – tai meditacija, dėmesio koncentracija, malda, susitelkimas į savo vidų, savęs nuraminimas (Golod, 2016).

Mokymasis suprasti ir valdyti emocijas prasideda šeimoje. Šiaulių universiteto mokslininkų atliktame tyrime (pasitelkus anketines apklausas) Šiaulių m. Salduvės progimnazijos tėvų buvo klausiama apie patirtį įveikiant vaikų elgesio ir emocijų sunkumus. Tikslas – atskleisti, kas tėvams kelia nerimą ir kokios jiems reikia darželyje dirbančių pedagogų ar kitų specialistų pagalbos. Tėvų buvo prašoma pateikti dažniausiai kylančius klausimus, susijusius su vaiko auklėjimu ir elgesio valdymu, nurodyti pagalbos poreikį. Šie klausimai buvo apibendrinti turinio analizės metodu ir išskirtos sritys. Tėvams dažniausiai kyla šie su vaiko auklėjimu ir elgesio valdymu susiję klausimai: psichologinių ir socialinių pedagoginių žinių trūkumas; sunkumai, kylantys dėl vaiko ypatingumo; vaiko ugdymąsi apibūdinanti informacija; savianalizė ir refleksyvumas. Ne mažiau svarbu yra ir aplinkos pritaikymas elgesio sunkumų turinčiam vaikui. Apibendrinus atsakymo į klausimą apie fizinės aplinkos pritaikymą rezultatus paaiškėjo, kad tėvai dažniausiai pasiūlo atskirą patalpą, kurioje galima nusiraminti, skatina draugystę su ramaus elgesio bendraamžiais. Be to, tėvai nurodė, kad jų vaikai namuose turi savo (atskirą nuo kitų vaikų) vietą individualiai veiklai, tėvai stengiasi vaikui parinkti žaidimų vietą toliau nuo kitų šeimoje augančių vaikų ir yra specialiai įrengę atskirą kampelį vaikui, kad, esant perkrovoms, jis turėtų kur nusiraminti. Tėvai taip pat pabrėžė, kad vaikams, turintiems elgesio ir emocijų valdymo sunkumų, jie vengia keisti žaidimų vietas. Tėvai stokoja psichologinių ir socialinių pedagoginių žinių, jiems iškyla emocijų ir (arba) elgesio sunkumų patiriančių vaikų elgesio ir emocijų valdymo priemonių taikymo dilemos ir klausimai, susiję su psichologinėmis ir socialinėmis pedagoginėmis žiniomis (Biliūnienė ir Miltenienė, 2017).

Valdant įvairias emocijas vienas iš paprastesnių, bet efektyvių būdų yra kvėpavimo, atsipalaidavimo praktika. Jogos instruktoriai siūlo pasimokyti teisingai kvėpuoti, tai gali padėti ne tik valdyti emocijas, bet ir gerinti bendrą savijautą.

Atsispyrimas neigiamam bendraamžių spaudimui. Šiuolaikiniai paaugliai susiduria su neįtikėtinu bendraamžių spaudimu ir manipuliavimu. Paaugliai ne visada gali atsispirti neigiamai įtakai, dažnai tai padaryti sunku, nes ši pozicija ne visada tarp jų populiari. Be to, vien dėl tam tikrų amžiaus ypatumų paaugliai paprasčiausiai neturi patikimų būdų atsispirti grupės spaudimui.

Atkreiptinas dėmesys į tai, kad jautrūs paaugliai yra labiausiai pažeidžiami, vieniši ir psichologiškai bejėgiai, kai tenka susidurti su gyvenimo sunkumais. Dažnai jie negali padaryti savarankiško pasirinkimo ir prisiimti atsakomybės už savo elgesį. Jiems trūksta gyvenimo įgūdžių, nežinoma, kaip pasirinkti veiksmingus apsaugos būdus, kurie leistų išlaikyti individualumą ir formuoti sveiką ir efektyvų gyvenimą. Jie nesusitvarko su išorine visuomenės įtaka, kuri lemia savęs naikinimo elgesį. Žmonės, kurie gerbia save, savo tikslus, vertybes, moka pasakyti „Ne“ be kaltės jausmo. Jie moka atsisakyti, atmesti tai, ko jiems nereikia. Toks vaikas, kuris neranda savyje jėgų laiku atsakyti „Ne“ netinkamam ir / ar jam asmeniškai nereikalingam pasiūlymui, toliau gaišta savo jėgas ir laiką, tampa priklausomu nuo kitų nuomonės.

Blogiausia, kad bijodamas atsisakyti žmogus gali įgyti priklausomybių ir ilgainiui pradėti vartoti alkoholį ar kitas psichotropines medžiagas. Jei pagalvojęs žmogus nusprendžia pasakyti „Ne“, jo mintyse tai turėtų skambėti tvirtai ir ramiai. Dažniausiai įprotis sutikti su viskuo yra tik netinkamas, save žalojantis įprotis, elgesys. Visiškai nesvarbu, nuo kada pradedama taip elgtis ir kad susidarė įprotis, svarbu yra nusiteikimas keisti negebėjimo atsispirti spaudimui įprotį. Reikia nusiteikti atsikratyti įpročio ir iš naujo mokytis sąmoningai sakyti „Ne“. Efektyviausia rekomendacija skamba paradoksaliai: „Išmokite pasakyti „Taip“ ir išmoksite pasakyti „Ne“. Įprotis yra impulsyvus atsakymas, o žmogaus

užduotis – išmokti kalbėti sąmoningai. Atminkite, kad sakydami kitiems „Ne“, sau sakote „Taip“ (Gudžinskienė, 2010).

Savitikros klausimai

1. Kuo svarbus yra savęs pažinimas ir teigiamas savęs vertinimas?
2. Pateikite gebėjimo ir negebėjimo susikoncentruoti į užduotis pavyzdžių.
3. Paaiškinkite gebėjimo išsikelti trumpalaikius ir ilgalaikius tikslus svarbą. Kokie yra jūsų trumpalaikiai ir ilgalaikiai tikslai?
4. Kuo socialinės srities profesionalui svarbus gebėjimas kurti pozityvią motyvaciją, nusiteikti?
5. Kuo svarbus gebėjimas remtis viltimi ir optimizmu?
6. Kuo svarbus socialinės srities profesionalo gebėjimas siekti optimalaus atlikimo lygio?
7. Kuo svarbus gebėjimas prašyti pagalbos ir ją priimti?
8. Paaiškinkite, ką reiškia gebėjimas tinkamais būdais reikšti emocijas ir gebėjimas adekvačiai elgtis susijaudinus.
9. Kas yra emocijų valdymas?
10. Kodėl svarbu valdyti emocijas?
11. Kaip suvaldyti pyktį?
12. Kodėl asmeniui svarbu gebėti įvardyti nerimą, pyktį ir kitas emocines būsenas? Kaip jas įveikti?
13. Kuo svarbi impulsų, agresijos, savidestrukcijos, asocialaus elgesio kontrolė?
14. Pozityviai aptarkite save, šeimą, mokyklą ir organizaciją, kurioje atlikote praktiką.
15. Kodėl paaugliui svarbu gebėti atsispirti bendraamžių spaudimui? Pateikite pavyzdžių.

Literatūra

1. Antinienė, D., Ausmanienė, N., Jakštys, J., Lekavičienė, R., Lupeikienė, L., Markevičienė, E., ... ir Zajančkauskaitė, L. (2000). *Psichologija studentui*. Kaunas: Technologija.

2. Baranek, L. K. (1996). *The effect of rewards and motivation on student achievement*. Doctoral dissertation, Grand Valley State University.
3. Biliūnienė, J., ir Miltenienė, L. (2017). Tėvų, įveikiančių vaikų elgesio ir emocijų sunkumus, patirtis: anketinės apklausos rezultatų analizė. *Jaunųjų mokslininkų darbai*, *40*(2), 25–32. https://gs.elaba.lt/object/elaba:6098133/
4. Daugelavičius, M. (2021). *Net tingėti tingiu... Tinginystė – ne nuodėmė. Kas po ja slypi?* Psichologas Vilniuje, Pagalba ir konsultacija internetu. https://www.psichologas.org/straipsniai/net-tingeti-tingiu-tinginyste-ne-nuodeme-kas-po-ja-slypi
5. Esterman, M., Noonan, S. K., Rosenberg, M., & DeGutis, J. (2013). In the zone or zoning out? Tracking behavioral and neural fluctuations during sustained attention. *Cerebral Cortex*, *23*(11), 2712–2723.
6. Golod, K. (2016, liepos 1 d.). J. Sungailienė: Kaip išmokti valdyti savo emocijas, kad kiti neišmuštų mūsų iš vėžių. *Delfi*. https://www.delfi.lt/gyvenimas/psichologija/j-sungailiene-kaip-ismokti-valdyti-savo-emocijas-kad-kiti-neismustu-musu-is-veziu.d?id=71705234
7. GRIPS. (n.d.). GRIPS Theater Nostalgia: Mugnog Children. *GRIPS Blog*. https://grips.online/events/grips-nostalgie-mugnog-kinder
8. Gudžinskienė, V. (2007). *Mokymas sveikai gyventi: teoriniai ir praktiniai aspektai*: *mokymo metodinė priemonė*. Vilnius: Vilniaus pedagoginio universiteto leidykla.
9. Gudžinskienė, V. (2010). *Kompetencijų įgijimo prielaidos ir sveikatos bei kai kurių socialinių kompetencijų raiška.* Vilnius: Vilniaus pedagoginio universiteto leidykla.
10. Gudžinskienė, V. (2012). Socialinių darbuotojų, dirbančių vaikų globos namuose, laiko vadyba kaip perdegimo sindromo prevencija. *Societal innovations for global growth*, *1*(1), 976–988.
11. Gudžinskienė, V., & Burvytė, S. (2017a). Experience of acquiring positive parenting skills in children daily care centres. In G.-B. von Carlsburg (ed.), *Denk- und Lernkulturen im wissenschaftlichen Diskurs = Cultures of Thinking and Learning in the Scientific Discourse* (pp. 571–582). Berlin, Germany: Peter Lang Verlag.

12. Gudžinskienė, V., & Burvytė, S. (2017b). Lack of positive socialisation as a precondition for adolescent aggression. In *Mokslu grįsto švietimo link: recenzuotų mokslo straipsnių rinkinys* (pp. 470–491). Lietuvos edukologijos universiteto leidykla.
13. Gudžinskienė, V., & Raudeliūnaitė, R. (2022). The opportunities to develop communication and cooperation skills at children's community care homes. In *Sabiedrība. Integrācija. Izglītība = Society. Integration. Education: proceedings of the scientific conferenc*e, *May 27th, 2022* (Vol. 1, pp. 647–657). Rezekne: Rezekne Academy of Technologies. https://doi.org/10.17770/sie2022vol1.6851
14. Kuodytė, V., Ivleva, V., ir Pajarskienė, B. (2018). *Lanksčių darbo sąlygų sąsajos su darbuotojų psichologiniu kapitalu: saviveiksmingumu, optimizmu, viltimi ir atsparumu*. Vilnius.
15. Kvieskienė, G., ir Indrašienė, V. (2008). *Socialinio darbo ypatumai vaikų globos namuose: metodinė priemonė*. Vilnius.
16. Lukšienė, L. (2011). *Mokinių, turinčių kalbos sutrikimų, mokyklinis nerimas ir įveikimo būdai*. Magistro darbas, Šiaulių universitetas.
17. Markšaitytė, R., Pranckevičienė, A., Matulaitienė, K., Endriulaitienė, A., Hof, D. D., & Tillman, D. R. (2017). Bijau, pykstu ir gaila: psichikos liga sergančiuosius stigmatizuojančių emocijų palyginimas JAV ir Lietuvos psichikos sveikatos specialistų grupėse. Lietuvos psichologų kongresas „Psichologija tradicijų ir inovacijų sandūroje": 2017 m. gegužės 11–13 d. Vilnius: kongreso pranešimų santraukos, 57–58.
18. Mažeikienė, V. (2019). Kai augti sunku. Vilnius: Tyto Alba.
19. *Mokymosi, aktyvumo ir dėmesio sutrikimai. Metodologinis vadovas*. (2015). Erasmus+. https://ktm.lt/wp-content/uploads/2022/11/GUIDE-lt.pdf
20. Repper, J., & Perkins, R. (2003). *Social inclusion and recovery: A model for mental health practice*. Elsevier Health Sciences.
21. Rosenberg, M. (1989). *Society and the adolescent self-image*. Revised edition. Middletown, CT: Wesleyan University Press.
22. Rosenberg, M. (2015). *Society and the adolescent self-image*. Princeton University Press.

23. Ruini, C., & Fava, G. A. (2012). Role of well-being therapy in achieving a balanced and individualized path to optimal functioning. *Clinical Psychology & Psychotherapy*, *19*(4), 291–304.
24. Samašonok, K. (2005). Paauglių, gyvenančių globos namuose ir pilnose šeimose, savęs vertinimo ypatumai. *Specialusis ugdymas*, *13*(2), 101–110.
25. Valickas, G. (1997). *Asocialaus elgesio psichologija*. Vilnius: Lietuvos teisės akademija.
26. Vyšniauskytė-Rimkienė, J., ir Liobikienė, N. T. (2012). *Gebėjimai socialinio darbo praktikoje (tėvystės ir vaikų socialinių gebėjimų lavinimas): mokomoji knyga*. Kaunas: Vytauto Didžiojo universitetas.
27. Žukauskienė, R. (2006). *Kriminalinio elgesio psichologija*. Vilnius: MRU.

2.4 Socialiniai įgūdžiai, svarbūs santykių kūrimui

Socialiniai įgūdžiai yra socialinės kompetencijos dalis, padedanti gebėjimui kurti gerus tarpasmeninius santykius (Gudžinskienė, 2013). Asmenys, kurių bendravimo įgūdžiai gerai išlavinti, lengvai užmezga kontaktą, pradeda pokalbį su kitais asmenimis ir sugeba jį palaikyti, jiems lengva bendrauti su skirtingo amžiaus ir išsilavinimo asmenimis, susirasti draugų, jie geba juos išsaugoti, palaikyti draugystę. Bendradarbiavimo įgūdis – tai įgūdis, kurį turėdami galime perteikti kitiems žmonėms tai, ką galvojame, jaučiame, kaip vertiname save ir mus supančią aplinką. Bendradarbiaudami žmonės ne tik sąveikauja, bet ir pažįsta vienas kitą. Bendradarbiaudami individai arba socialinės grupės veikia vieni kitus, prisitaiko prie kito veiksmų, situacijos, supranta šių veiksmų prasmę, pasiekia atitinkamo solidarumo ir sutarimo.

Žmogus – sociali būtybė, galinti ir dažniausiai norinti dalytis savo įžvalgomis, norais, patirtimis, lūkesčiais, problemomis. Vieniems žmonėms tai daryti sekasi geriau ir paprasčiau, kitiems – sudėtingiau, tačiau bendravimo įgūdžius galima iš(si)ugdyti. Bendraudami keičiamės informacija, įgyjame naudingos patirties,

mokomės įsiklausyti ir būti suprasti kitų. Atkreiptinas dėmesys į tai, kad kuo anksčiau pradėsite tai daryti, tuo lengviau įvaldysite šią kompetenciją.

Žmonėms bendraujant dažniausiai pasitaiko trys klaidos („Konfucijus“):

1. Pirmasis yra noras kalbėti, kai geriau tylėti.
2. Antrasis yra nenoras kalbėti, kai negali tylėti.
3. Trečiasis yra polinkis kalbėti nekreipiant dėmesio į klausytojus.

Gebėjimas klausytis. Gebėjimas klausytis yra vienas iš gyvenimo įgūdžių, kurio pradedama mokytis nuo ankstyvo amžiaus ir tęsiama visą gyvenimą. Garsus amerikiečių pedagogas, knygų autorius ir verslininkas Stephenas Richardsas Covey yra pasakęs: „Žmonės nesiklauso, kad suprastų. Jie klausosi, kad atsakytų. Kolektyvinis monologas yra toks, jog visi kalba ir niekas nesiklauso“ (Cowey, 2009). Taigi kaip galime tapti geresniais klausytojais? Gebėjimas klausytis itin susijęs su empatija, nes tam reikia įdėmaus ir nešališko įsigilinimo į kito asmens perspektyvą.

Organizacinių pokyčių ekspertė ir trenerė Ohlin (2016) pataria, kaip ugdyti gebėjimą klausytis:

- „*Neverbalinis įsitraukimas*“. Sukoncentruokite visą savo dėmesį į žmogų, kurio klausote. Jūsų žvilgsnis nukreiptas į tai, kas vyksta aplinkui, parodo jūsų pašnekovui, kad mintimis esate kažkur kitur. Jūsų veidas taip pat yra išraiškingas neverbalinės komunikacijos įrankis – pakelti antakiai, šypsena, linktelėjimas galva leidžia jūsų pašnekovui suprasti, kad jo įdėmiai klausotės.
- „*Atkreipkite dėmesį į kalbėtoją, o ne į savo mintis*“. Labai svarbu, kad pokalbio metu pasistengtumėte likti „čia ir dabar“ ir bandytumėte suvokti pašnekovo istoriją, kodėl jis ją pasakoja būtent taip, ir kas veikia pašnekovo emocijas.
- „*Praktikuokite neteisti pašnekovo*“. Jūsų pozicija klausantis – ne bandyti išspręsti pašnekovo problemą, o tiesiog leisti jam išsakyti savo nuomonę ir būti suprastam. Empatiškas klausymasis turi būti nešališkas.

- „*Toleruoti tylą*“. Tyla yra natūrali pokalbio dalis, nes ji leidžia pašnekovams atsikvėpti ir sukoncentruoti savo mintis. Nebijojimas išlaukti tylą yra toks pat svarbus kaip ir pats pokalbis.
- „*Parafrazavimas*“. Parafrazavimas padeda pokalbyje sukurti gerą ryšį tarp žmonių. Parafrazavimo pavyzdys būtų klausimas, kuris užduodamas žmogui atkartojant jo paties žodžius ar perfrazuojant: „Taigi, jūs minėjote, kad...“
- „*Užduokite klausimus*“. Pasistenkite pokalbyje su pašnekovu susilaikyti nuo noro papasakoti savo istoriją, bet vietoj to, užduodami atvirus klausimus („Kaip tai suprantate?“) labiau įsigilinkite į jūsų pašnekovo istoriją. Klausimai ne tik parodo kitam žmogui, kad jis rūpi, kad domitės jo istorija, bet ir parodote pagarbą jam.

Kitų žmonių lūkesčių, pažiūrų, jausmų supratimas. Žmogus jaučiasi laimingiausias tada, kai jį supa artimi žmones, kurie jį myli, palaiko jo idėjas ir norus, padrąsina ir pagelbėja, kai jis susiduria su sunkumais darbe ar asmeniniame gyvenime. Kiekvienam iš mūsų labai svarbu aplink save turėti asmenis, kurie supranta mūsų lūkesčius, toleruoja ir priima mūsų pažiūras ir suvokia mūsų jausmus. Turėti puikius socialinius ryšius, kurie leistų mums jaustis įvertintiems ir gerbiamiems, – visų žmonių svajonė, bet ar pagalvojame, kad mūsų aplinka dažniausiai atspindi mūsų pačių investiciją į laiką, praleidžiamą su kitais žmonėmis, mūsų indėlį į draugystę su artimaisiais, mūsų empatiją tam, kuris su mumis dalijasi savo unikalia perspektyva.

Taigi, tai, kaip žmonės elgiasi mūsų aplinkoje, labai dažnai susiję su tuo, kaip mes patys su jais elgiamės. E. Tolle (2015) nurodo: „Kai atsisakote lūkesčių, kad asmuo, situacija, vieta ar daiktas jus išpildys, lengviau būti šioje akimirkoje, nes nebeieškote kitos. Daug žmonių nori gauti tai, ko nori, o paslaptis yra norėti to, ką gaunate šiuo metu.“ Kiekvienas žmogus turi teisę susikurti lūkesčius, kurie ateityje gali būti patenkinti arba ne, bet jis turėtų sau priminti, kad gyvenimas vyksta čia ir dabar, ir ateitis yra nenusakoma (Gudžinskienė, 2014). Pasak Chopiko

(2016), šalims, kurios tyrime pasirodė kaip mažiausiai empatiškos, galimai būdingos daugiau individualistinės visuomenės tradicijos, nei šalims, kurios yra empatijos sąrašo viršuje. Jis taip pat teigia, kad tyrimo rezultatai galimai susiję su valstybių ekonomine ir politine padėtimi, taip pat ilgainiui, joms kintant, šių šalių piliečių empatijos lygis taip pat keisis. Buvęs Jungtinių Amerikos Valstijų prezidentas Barakas Obama yra ne kartą kalbėjęs apie empatiją: „Suprasti kaip jaučiasi kiti, matyti jų akimis – nuo to prasideda ramybė. Ir tai priklauso nuo jūsų.“ Šiuo sudėtingu laikotarpiu daugelyje pasaulio valstybių (tiek Lietuvoje, tiek užsienyje), neišvengusių besitęsiančios COVID-19 pandemijos, matyti daug gražių ir unikalių situacijų, kai žmonės ekonomiškai ir psichologiškai sunkiu metu labiau susivienija bendruomenėse ir padeda, paremia vienas kitą tiek finansiškai, tiek morališkai.

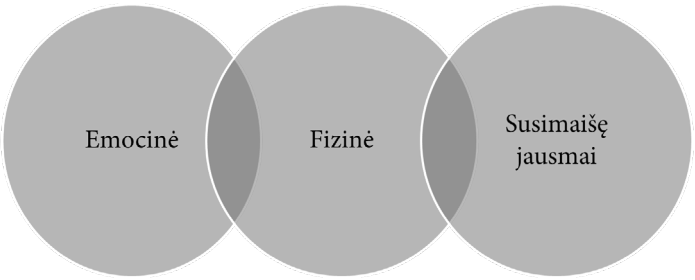
Gebėjimas parodyti susidomėjimą pokalbiu. Gebėjimas parodyti susidomėjimą pokalbiu reiškia, kad asmuo geba skirti kuo daugiau dėmesio pašnekovui, su kuriuo bendrauja, parodyti, kad stengiasi suprasti pokalbį, patikrinti pašnekovo supratimą, jautriai reaguoti į pašnekovo nerimą, padėti jam „savo jausmais“. Teikiant socialinę pagalbą šis įgūdis naudingas tuo, kad pašnekovas gali aiškiau ir objektyviau svarstyti dalykus, kurie iki tol jam atrodė neapibrėžti ir migloti. Kita vertus, įgūdis padeda pašnekovui susigyventi su savo jausmais, suprasti, kad jis pats yra jausmų šaltinis ir gali už juos priimti atsakomybę (Gudžinskienė, 2010).

Vienas iš pagrindinių bazinių žmogaus poreikių yra jaustis ir būti suprastam. Graikų kalboje žodis *empatheia* reiškia įsijautimą. Žodis *empathy* kilęs nuo graikiško žodžio *em* – į ir *pathos*, kuris reiškia jausmą. *Empatija*, kaip tarpasmeninių santykių ypatybė, yra pagrindinė vertybė, garantuojanti veiksmingą tarpusavio bendravimą. Tai yra gebėjimas pažvelgti į situaciją kito žmogaus akimis, įsijausti į jo jausmus, gilintis į jo patirtį, suprasti požiūrį, vertybes, vidinę patirtį. Kai mums pavyksta parodyti kitam žmogui, kad jį suprantame ir priimame, tarpusavio bendravimas tampa šiltesnis ir geresnis. Bendravimo procese empatija yra svarbus

įgūdis ir gebėjimas suprasti ir jausti tai, ką jaučia kitas. Remiantis lietuvių kalbos žodynu (Elektroninis lietuvių kalbos žodynas, n.d.-a), empatiją galima įvardyti kaip įsijautimą į kito žmogaus emocinę būseną, emocinį savęs tapatinimą su kitu žmogumi. Bendruoju supratimu empatija socialiniame darbe laikoma profesiniu įgūdžiu, kurio reikia bendraujant tarpusavyje (Eriksson ir Englander, 2017, p. 607). N. M. Tsangas mini, kad nuomonė apie empatijos kilmę yra dvejopa. Vieni žmonės mano, kad empatija yra įgimta asmens savybė užjausti ir suprasti kitus. Kiti – kad empatija yra bendravimo būsena ir gebėjimas, kurį įmanoma išsiugdyti (Tsang, 2017, p. 314). Visais atvejais mokslinėje literatūroje pabrėžiama, kad socialines ir emocines kompetencijas reikia vystyti nuo pat gimimo (Šukytė, 2016, p. 5). Apibendrinant galima teigti, kad empatiškumas – tai itin svarbi tarpusavio bendravimo dalis, kurios pagrindas – kito žmogaus emocinės būsenos suvokimas.

Empatija dažnai apibrėžiama kaip mokėjimas įsijausti į kito žmogaus emocinę būseną arba emocinis savęs tapatinimas su kito žmogaus išgyvenimais. Empatija yra gebėjimas užjausti, suprasti ir priimti asmenį tokį, koks jis yra, išlikti nešališkam, nekritikuoti jo charakterio savybių ar esamos gyvenimo situacijos. Kognityvinė empatija apibūdinama kaip tiesiog žinojimas, kaip jaučiasi kitas žmogus ir ką jis gali galvoti. Kartais šis tipas vadinamas perspektyvos numatymu. Kognityvinė empatija siejama su loginiu mąstymu ir joje dažnai trūksta emocinio įsitraukimo. Emocinė empatija – kai jautiesi fiziškai susijęs su kitu žmogumi, tarsi jo emocijos būtų užkrečiamos. Šiai empatijos formai būdingas gebėjimas jautriai reaguoti į kitų žmonių jausmus ir sugebėjimas įsijausti į jų vidinį pasaulį. Atjaučianti empatija – su tokia empatija mes ne tik suprantame keblią žmogaus padėtį, bet ir esame spontaniškai įkvėpti jam padėti, jei to reikia (Stellar ir kt., 2019). Šiai empatijos formai būdingas motyvuotas veiksmas ir altruizmas. Kalbant apie empatiškumą svarbu pabrėžti, kad įsijautimą į kito asmens emocinę būseną dažniau paskatina ne džiaugsmingi, o su kančia susiję patyrimai.

Atkreipiant dėmesį į kančią svarbu paminėti, kad yra kelios kančios formos (Stellar ir kt., 2019): (žr. 2.4.1 pav.):



2.4.1 pav. *Kančios formos (sudaryta autorės pagal Stellar ir kt., 2019)*

1. *Emocinė kančia* – kai skausmas kankina mintis, protą (pvz., atstūmimas, depresija, darbo netekimas ir įvairūs socialiniai veiksniai).
2. *Fizinė kančia* – kai skausmas kankina kūną (pvz., sužeidimas, infekcija, liga ir kiti fiziniai veiksniai).
3. *Susimaišę jausmai* – kai kančia (šiuo atveju sunki emocinė būsena) kyla dėl sudėtingos situacijos – susimaišiusių jausmų (Tsang, 2017, p. 314). Aplinkinių empatiškumas į skirtingo pobūdžio patyrimus būna dvejopas (Stellar ir kt., 2019, p. 8).

Empatiškumo atsakas į emocinį skausmą buvo labiau susietas su pastangomis kenčiančiam suteikti daugiau komforto, optimistiškai jį nuteikti, paguosti, gilintis į susiklosčiusią situaciją.

Empatiškumo atsakas į fizinį skausmą buvo labiau susietas su skubiu noru padėti nutraukti fizinę kančią medicininiais būdais, reikiamos pagalbos suteikimu, paguodimu, dažniau apimančiu tik fizinio skausmo veiksnius.

Perspektyvos numatymas – kai asmuo, bendraudamas su skirtingais individais ir priimdamas sprendimus, pasitelkęs empatiją, gali numatyti, kaip jo sprendimai emociškai paveiks vieną ar kitą žmogų. Empatija ir perspektyvos numatymas padeda asmeniui pamatyti kito asmens perspektyvą kaip savo arba bent jau pabandyti įsivaizduoti, kaip jis jaučiasi tam tikroje situacijoje. Taip pat padeda jam būti nešališku ir keisti pradinę nuomonę apie žmogų, su kuriuo bendrauja,

taip pat formuoti gerus tarpusavio santykius, puoselėti efektyvią komunikaciją.

Empatijos ugdymas jauname amžiuje labai susijęs su aplinka, kurioje auga vaikai, taip pat su jų ugdytojais: tėvais, mokytojais, artimais žmonėmis. Vaikai ir jauni žmonės yra labiau priklausomi nuo savo tėvų ar globėjų, o suaugusieji patys renkasi, kaip save tobulinti ir tapti labiau empatiškiems.

Patarimai, kaip ugdyti vaikų empatiją:

a) skatinimas žaisti su lėlėmis, žaislais, įsiklausymas į vaiko pomėgius;
b) skatinimas vaiką rūpintis kitais: artimaisiais, kaimynais ir kt.;
c) kalbėjimas apie savo jausmus ir leidimas vaikui atskleisti savo jausmus ir emocijas;
d) komplimentų vaikui sakymas prašant jo įvardyti jauseną, įtraukiant būdvardžius ir kalbant jausmažodžiais;
e) mandagumo taisyklių mokymas;
f) gerumo ir empatijos žaidimai su vaikais;
g) empatiško elgesio demonstravimas ir empatiško elgesio pastebėjimas;
h) socialiniai užsiėmimai kartu su vaiku.

Patarimai, kaip suaugusiems tapti labiau empatiškiems:

a) grožinės literatūros skaitymas;
b) mokymasis pažinti kūno kalbą;
c) mokymasis šokti;
d) vengimas susidaryti išankstinį nusistatymą;
e) aktorystės kursai.

Empatija – tai jungtis, kuri dažnai jungia asmenis iš skirtingų socialinių lygmenų. Tam, kad lengviau suprastume kitą asmenį, neretai prireikia platesnio požiūrio (Segal ir Wagaman, 2017, p. 204). Tsangas (2017) išskyrė barjerus, apsunkinančius kito asmens būsenos suvokimą:

a) kalba ir artikuliacija;
b) žodynas;
c) žodžių aktualumas ir raštingumas;
d) nevienodas simbolikos supratimas;
e) emocinės (susipynusių sudėtingų jausmų) būsenos aspektas;

f) skirtingas kultūrinis supratimas (pvz., požiūris į santuoką, skyrybas, lytį, mirtį);
g) rizika įteigti savo situacijos suvokimą ir tai, kaip bendraujantis asmuo turėtų mąstyti.

Apibendrinant galima pabrėžti, kad kito žmogaus būsenos visiškai suprasti neįmanoma, tačiau empatiškumą savyje reikia ugdyti nuolatos.

Kaip atidžiau klausyti:

a) įsitraukite neverbaliai;
b) atkreipkite dėmesį į kalbėtoją, o ne į savo mintis;
c) neteiskite pašnekovo;
d) toleruokite tylą;
e) parafrazuokite;
f) užduokite pašnekovui klausimus.

Svarstydami, kaip priimti tam tikrą sprendimą bet kokioje gyvenimo situacijoje, mes pasitelkiame logiką ir emocijas. Tai yra dvi neatsiejamos mūsų sėkmingo egzistavimo kasdienybėje dalys. O nuo ko priklauso mūsų reakcijos į įvairias situacijas? Tam įtaką daro emocinis intelektas. Emocinis intelektas (EI) dažnai vertinamas kaip emocinio intelekto koeficientas (EQ), apibūdinantis sąvoką, apimančią gebėjimą, pajėgumą, įgūdžius ar savarankiškai suvokiamą sugebėjimą identifikuoti, įvertinti ir valdyti savo, kitų ir grupės emocijas. Kadangi tai gana nauja psichologinių tyrimų sritis, koncepcija nuolat keičiasi.

Emocinio intelekto tipai:

1) savo jausmų žinojimas;
2) emocijų valdymas;
3) paskatų tyrinėjimas;
4) kito žmogaus emocijų atpažinimas;
5) santykių tvarkymas.

Emocinis intelektas yra apibrėžiamas kaip gebėjimas identifikuoti savo ir kitų žmonių emocijas. Laiku pradėjus jį ugdyti, vaikams lengviau suprasti, kaip juos

veikia skirtingos emocijos, jausmai ir kaip juos kontroliuoti. Emocinis intelektas taip pat padeda drąsiau kurti naujus santykius su žmonėmis, socializuotis, lengviau adaptuotis skirtingose aplinkose, jausti empatiją. Vaikui augant aukštas emocinis intelektas leidžia geriau pažinti save, labiau pasitikėti savimi, kurti tvirtesnius santykius. Šios savybės paprastai padeda sulaukti didesnio pasisekimo mokykloje ar kitoje veikloje, kuria užsiima vaikas. Emocinio intelekto ugdymas padeda paauglystėje, kai prasideda hormonų antplūdžiai, lemiantys emocijų šuolius. Lavindami šį gebėjimą paaugliai lengviau kovoja su stresu, nuotaikų kaita, negatyviomis mintimis.

Asmenų su aukštu emociniu intelektu ir žmonių su žemu emociniu intelektu įgūdžiai skiriasi.

Aukšto intelekto (EI) žmonės:

a) supranta ryšius tarp jų emocijų ir elgesio;
b) būna ramūs ir susikaupę stresinių situacijų metu;
c) geba paveikti kitus siekti bendro tikslo;
d) su sunkiai sukalbamais žmonėmis elgiasi taktiškai ir diplomatiškai.

Žemo intelekto (EI) žmonės:

a) dažnai jaučiasi nesuprasti;
b) lengvai nusimena;
c) greitai užvaldomi emocijų;
d) save vertina prastai.

Kaip lavinti savo emocinį intelektą?

- **Savo emocijų atpažinimas ir jų įvardijimas.** Tai yra procesas, kai turėtume savęs dažniau paklausti: „Kaip dabar jaučiuosi?“. Paklauskite savęs, kaip jaučiatės stresinėse situacijose, ar galėtumėte savo jausmus sąmoningai sustabdyti ir paanalizuoti, prieš atsakydami veiksmu.
- **Grįžtamasis ryšys**. Jei norite suvokti iš šalies, turėtumėte prašyti aplinkinių, kad jie įvertintų jūsų reakcijas sunkiose, įtampa pasižyminčiose situacijose. Kartais artimieji ir kolegos mato daugiau nei mes patys.

- **Literatūros skaitymas**. Pasak tyrimų, skaitydami įvairaus žanro literatūrą, dažnai galime įsijausti į kitų asmenų gyvenimą ir pajusti empatiją jų perspektyvoms.

Pasak neuromokslininkų, empatija išgyvenama tada, kai nuosekliai dirba abu smegenų pusrutuliai. Empatija reikalauja ne tik įsijautimo į kito žmogaus emocijas, jo būseną, bet ir suvokimo, iš kur šios emocijos kyla. Už emocijas atsakinga smegenų dalis leidžia mums susitapatinanti su kito asmens jausmais, o už pažinimą atsakinga smegenų dalis leidžia bandyti suvokti priežastis, kodėl žmogus taip jaučiasi. Įvairių tyrimų rezultatai rodo, kad empatiški žmonės yra labiau linkę būti sėkmingais ir laimingais tiek darbe, tiek asmeniniame gyvenime.

Aleksitimija – tai neurologinio tipo sutrikimas, kurį turintys žmonės patiria sunkumų jausti ir suprasti kitų jausmus. Sutrikimas gali atsirasti žmonėms, kurie sunkiai identifikuoja ir apibūdina savo emocijas. Šį sutrikimą turinčių žmonių vaizduotė ir fantazija yra mažiau aktyvi. Aleksitimija skirstoma į pirminę ir antrinę. Pirminė aleksitimija susijusi su biologiniais veiksniais. Kaip pavyzdį galime imti Autizmo spektro sutrikimą. Mokslininkai tyrimuose nurodo, kad didelė dalis individų, turinčių autizmo spektro sutrikimų, patiria aleksitimiją. Autizmo spektro sutrikimas apibrėžiamas kaip „neurologinio vystymosi sutrikimas, kuriam būdingi socialinio bendravimo ir sąveikos sunkumai bei riboti ar pasikartojantys elgesio ar interesų modeliai“. Bet tai nereiškia, kad žmonės, turintys autizmo spektro sindromą, yra mažiau empatiški, – tiesiog jiems gali būti sunkiau suvokti kitų žmonių emocijas (Dandil ir kt., 2020). Antrinė aleksitimija susijusi su asmens psichologija. Žmonėms, kurie gyvenime yra patyrę dideles emocines traumas, serga depresija, kenčia nuo priklausomybių ir t. t., gali pasireikšti aleksitimija. Šio tipo aleksitimija skiriasi nuo pirmosios, nes ją galima gydyti pasitelkus psichoterapiją ar antidepresantus. Bet kas nutinka, kai žmogui būdinga visiška empatijos stoka? Mokslininkai nustatė, kad psichopatams būtent ir yra būdinga visiškai nejausti empatijos kitiems žmonėms. Jeilio universiteto mokslininkų

atliktas tyrimas „Psichopatai nesugeba automatiškai pažvelgti į kitų perspektyvą“ parodė, kad psichopatai natūraliai nesuvokia socialinių ryšių ir kitų žmonių jausmai ir poreikiai jų nejaudina. Tačiau šis tyrimas taip pat atskleidė vieną labai įdomią išvadą: psichopatai sugeba suvokti žmonių emocijas, kai to nori, t. y. kai jiems tai naudinga, siekdami savų tikslų. Taigi, kad suvoktų kitų žmonių jausmus, psichopatams reikia įdėti pastangų.

Empatijos ugdymas prasideda nuo ankstyvo amžiaus ir gali tęstis visą gyvenimą. Tik nuo mūsų priklauso, ar norime ją ugdytis, ar esame įsitikinę, kad empatijos turime pakankamai, ir ar mus supantis pasaulis tai jaučia ir atliepia mums tuo pačiu.

Empatija ir jautrumas kitų emocijoms, situacijoms mus daro geresnius ir laimingesnius žmonėmis ne tik pačioje artimiausioje aplinkoje, bet ir darbe, taip pat platesniuose socialiniuose ryšiuose.

Empatija yra tai, kas sustiprina visuomenę ir padeda visiems jos nariams pasijausti lygiaverčiams ir išgirstiems.

Empatijai ugdyti nepaprastai svarbu gebėti klausytis kito žmogaus ir būti su juo. Be bendravimo suprasti kitą žmogų yra sunku. Pagrindinė empatijos sąlyga – sugebėjimas klausytis, ką kalba kitas žmogus, negalvojant apie save ar savo problemas. Svarbiausia empatijos sąlyga – buvimas „čia ir dabar“. Svarbu parodyti, kad klausomės žmogaus, galime naudoti jausmų atspindėjimą ir jo minčių parafrazavimą (klausiant, kaip asmuo jaučiasi, įvardijant jausmus, apie kuriuos jis kalba, ir stengiantis juos suprasti). Atvirų klausimų naudojimas (kaip manai? ką tada galvojai? kaip jauteisi? kas vyko tuo metu? kaip galvoji, kas pasikeistų, jei... ką iš to išmokai...) skatina žmogų labiau atsiverti, pasidalyti savo požiūriu, apgalvoti ir pamatyti situaciją iš „kito kampo“. Taip parodomas domėjimasis pašnekovu. Parodymas, kad klausoma – galvos linktelėjimas, akių kontakto palaikymas, ramus sėdėjimas, klausymasis lemia empatijos įgūdžių ugdymą(si).

Vienas iš literatūroje apžvelgiamų metodų empatijos įgūdžiui lavinti yra

įsikūnijimo metodas. „Įsivaizduokite, kad esate tas žmogus ir pagalvokite, kaip reaguotumėte, jei būtumėte jo situacijoje. Pavyzdžiui, vienas žmogus stresinėje situacijoje gali nevalingai juoktis, taip mažindamas įtampą, o kitas asmuo gali verkti. Galbūt jūs elgsitės dar kitaip. Empatiją didina ir tapatinimasis su filmų veikėjais.“ Parodymas, kad klausotės pašnekovo, leidžia jam suprasti, kad esate susirūpinęs pašnekovu, juo domitės. Apibendrintai galima numatyti, kad metodas turi būti pritaikomas pagal konkrečią situaciją, esamą kompetencijų lygį ir jų trūkumą.

Atkreiptinas dėmesys į tai, kad patirta empatijos stoka gali sukelti stresą konsultuojamiems asmenims, jei konsultacijos metu dalyviai jaučiasi nusivylę, nusiminę ir priblokšti. Vienatvės tyrimai rodo, kad subjektyvi vienatvė sukuria situaciją, kuri „užstoja“ empatiją ir socialinį atlygį. Palyginti su ne vienišiais, vieniši žmonės elgiasi labiau prosocialiai ir labiau įsijaučia į emocinius veidus. Šis modelis suveikia tik dėl teigiamos empatijos, nes vieniši žmonės suvokia didesnę socialinę paramą pasidalydami teigiamomis kitų emocijomis. Tačiau dėl sumažėjusios socialinės paramos vieniši žmonės linkę vengti neigiamos empatijos. Nors empatijai iš tikrųjų ir reikia pažintinių išlaidų, tačiau empatijos pasirinkimas svyruotų skirtingoje socialinėje aplinkoje, kurioje šie sprendimai priimami.

Darnus darbas komandoje, geras bendradarbiavimas. Įvairiuose mokslo šaltiniuose randama daug komandos ir komandinio darbo apibrėžimų. Vienas iš jų, ko gero, tiksliausiai nusakantis esmę, yra šis: komanda – tai grupė žmonių, turinčių tą pačią bendros veiklos viziją bendriems tikslams siekti, dirbančių kartu, kad tikslus pasiektų, turinčių tuos pačius įsitikinimus ir ateities siekius. Komanda – tai asmenų grupė, kurioje visų asmenų buvimas yra būtinas bendram tikslui įgyvendinti ir kiekvieno grupės nario individualiems poreikiams patenkinti. Šiuolaikiniame pasaulyje darnus komandinis darbas yra organizacijos sėkmę lemiantis veiksnys. Komandinis darbas yra paremtas narių tarpusavio supratimu, pakeičiamumu, parama, lankstumu, pasitikėjimu ir gerais santykiais. Komandoje

nariai priklauso vienas nuo kito, jiems reikia vienas kito įgūdžių, žinių ir patyrimo (Elektroninis lietuvių kalbos žodynas, n.d.-b).

Ugdyti darbo komandoje ir bendradarbiavimo įgūdžius būtina, nes gyvename pasaulyje, kuris vis keičiasi, kuriame mus nuolat veikia socialiniai ir ekonominiai veiksniai. Komandinis darbas šiuolaikiniame pasaulyje – vienas pagrindinių įmonės sėkmę lemiančių veiksnių. Vis dažniau įmonės ir organizacijos, siekdamos efektyvesnio darbo rezultatų, persiorientuoja prie komandinio darbo, kai darbuotojai neskatinami už asmeninius rezultatus, bet vertinamas bendras rezultatas. Vis dėlto dauguma žmonių iš prigimties nėra komandos nariai: dažniausiai žmonės būna vienišiai arba siekia būti pripažinti už jų asmeninius pasiekimus. Organizacijos, kurios skatina savo darbuotojus už asmeninius pasiekimus, kuria aplinką, kurioje išlieka tik stipriausieji, sunkiai persiorientuoja prie komandinio darbo, nes komandinis darbas neleidžia išryškinti asmeninių pasiekimų. Skirtingos kultūros taip pat skiriasi pagal tai, kaip jose auklėjami vaikai – komandine dvasia ar asmeniniais pasiekimais. Kultūrose, kuriose vaikai auklėjami pabrėžiant asmeninius pasiekimus, ugdomas jų savarankiškumo ir rungtyniavimo jausmas, sunkiau prisitaiko prie komandinio darbo principų, kai reikia būti ne lyderiu, bet lygiaverčiu komandos nariu. Pagal tai, ką ir į kokius pasiekimus orientuoja kultūra, skiriamos individualistinės ir kolektyvistinės kultūros. Galima daryti prielaidą, kad ugdant bendradarbiavimo įgūdžius labai svarbi auklėjimo įtaka. Nuo pat vaikystės svarbiausią vaidmenį atlieka šeima, ugdanti bendravimu, bendradarbiavimu ir pasidalinta lyderyste grįstais tarpusavio santykiais (Gudžinskienė, 2014).

Socialinę ir socioedukacinę pagalbą teikianti profesionalų komanda – tai kolektyvas, kuris kūrybiškai sprendžia iškylančias problemas, tobulėja ir sudaro sąlygas tobulėti visiems savo nariams, aktyviai bendrauja ir intensyviai keičiasi informacija tarpusavyje, sugeba greitai ir efektyviai reaguoti į verslo aplinkos pasikeitimus, prisiderinti prie naujų sąlygų, jam būdingos šios savybės: tarpusavio supratimas, narių tarpusavio pakeičiamumas, parama, kiekvieno kolektyvo nario

stipriųjų pusių panaudojimas, veiklos lankstumas, veiklos kryptingumas, tarpusavio pasitikėjimas, geri tarpusavio santykiai ir bendradarbiavimas. Komandoje vadovauja visi grupės nariai, kiekvienas atsako ir už save, ir už visą grupę. Komanda turi savo specifinius tikslus ir uždavinius, prie kurių derinama veikla. Komandos nariai priklauso vienas nuo kito, jiems siekiant bendro tikslo reikia vienas kito įgūdžių, žinių ir patyrimo.

Vieno žmogaus gebėjimų gali neužtekti norint sėkmingai atlikti sudėtingas užduotis, kai teikiama socialinė ir socioedukacinė pagalba. Asmenys, darydami tai, ką sugeba geriausiai, gali „sujungti“ bendram tikslui savo gebėjimus ir įgūdžius bei pasiekti kokybiškai naują tikslą ar sukurti naują produktą. Dirbant komandoje dėl glaudžių vadovų ir darbuotojų ryšių gerėja darbinis aktyvumas, vertikalus ir horizontalus informacijos perdavimas, psichologinis klimatas. Tačiau atkreiptinas dėmesys į tai, kad dirbant komandoje labai svarbu, kad neformalių lyderių tikslai sutaptų su oficialių vadovų tikslais. Tada visi darbuotojai padeda spręsti bendrus reikalus. Pabrėžtina, kad komandinis darbas naudingas kiekvienam komandos nariui, nes dirbdami komandoje darbuotojai įgyja naujų augimo galimybių, yra įtraukiami į bendrų problemų sprendimą, todėl būna labiau patenkinti, padidėja darbo turiningumas, atsiranda naujų materialinio ir moralinio skatinimo galimybių, panaudojami bendro darbo privalumai, atsiranda naujų galimybių tobulėti visų lygių darbuotojų intelektui.

Vadovams, siekiantiems produktyvaus komandinio darbo, privalu pasitikėti pavaldiniais, su jais pasidalyti dalimi savo įgaliojimų ir pareigų. Vadovai turi būti pasirengę priimti decentralizuoto sprendimų priėmimo sistemą. Vadovai turi suprasti, kad kiekvienam gali kilti vertingų idėjų, o įvairių idėjų integracija padeda rasti optimalų sprendimą. Komandos nariai, veikdami išvien, taip pat padeda ir vienas kitam pasiekti geresnių asmeninių rezultatų, todėl labai svarbus geras narių bendradarbiavimas. Komandinis darbas paremtas vaidmenų pasidalijimu ir etapiškumu, darbo rezultatai priklauso nuo kitų narių indėlio į bendro tikslo

siekį. Žmonės, dirbantys komandoje, turi pasižymėti tam tikromis asmeninėmis savybėmis ir įgūdžiais. Komandos sėkmę dažniausiai lemia jos narių asmeninių savybių suderinamumas. Žmogus, dirbantis komandoje, turi gebėti komunikuoti, dalytis žiniomis ir patirtimi, priimti kitokią nuomonę ir prisitaikyti prie tam tikrų grupės normų ir vertybių. Jei žmogui svarbu būti grupėje, tikėtina, kad jis sutiks su grupės normomis ir standartais.

Jautrumas socialiniams klausimams. Socialinis jautrumas – tai individo sugebėjimas atpažinti, suvokti ir suprasti socialinės sąveikos signalus ir kontekstus. Pagrindinis socialinio jautrumo principas slypi plačiame socialinių normų išmanyme. Tai reiškia, kaip gerai suprantate kitų jausmus ir mintis, ar esate susipažinę su bendromis socialinių normų žiniomis. Taikydami socialinio jautrumo sampratą, žmonės gali pažinti kito jausmus. Teikiant socialinę pagalbą svarbu būti socialiai jautriam, t. y. suprasti paslaugų gavėjo, dalyvaujančio pokalbyje, užuominas ir nustoti kalbėti siekiant išklausyti kitą. Ir priešingai, socialiai nejautrus asmuo yra tas, kuris kalba tik apie save, pertraukia ar kalba apie kitus ignoruodamas socialinius ženklus, kad nustotų kalbėti. Tyrimai rodo, kad socialinis jautrumas grupėje yra glaudžiai susijęs su kolektyvinio intelekto lygiu, kuris apibrėžiamas kaip bendras grupės (ne tik vieno grupės nario) gebėjimas atlikti įvairiausias užduotis. Kitaip tariant, jei žmonės yra socialiai jautrūs grupėje, jie gerai dirba kartu. Socialiai jautrūs žmonės pasižymi šiais asmenybės bruožais:

a) turi puikią vaizduotę (jie yra kūrybingi);
b) suvokia kitų jausmus;
c) yra geri klausytojai ir linkę būti šilti ir rūpestingi savo santykiuose;
d) puikiai palaiko socialinius santykius ir gerai prisitaiko socialinėse situacijose;
e) priima žmones su jų skirtumais – tokius, kokie jie yra;
f) turi sukaupę daug žinių apie socialines taisykles ir normas;
g) išreiškia nuoširdų susirūpinimą dėl savo ir kitų elgesio tinkamumo;
h) dirba itin aistringai;

i) yra sąžiningi ir atjaučiantys;
j) yra intuityvūs, atsargūs ir dvasingi;
k) jiems būdingi nuoširdūs ir intensyvūs pojūčiai;
l) gerbia ir mėgaujasi gamta, menu ir muzika;
m) yra objektyvūs ir gali įžvelgti ne tik tai, ką mato kiti;
n) prisiima atsakomybę už socialines problemas;
o) domisi pasaulio reikalais;
p) siekia pagerinti kitų nuotaiką.

Vis dėlto sąvoka *socialiai jautrus ir atsakingas* neapibūdina tik atskirų individų. Pastaruoju metu vis dažniau susiduriame su sąvokomis *socialiai atsakinga įmonė*, *socialiai atsakingas verslas* ir pan. Per pastaruosius kelis dešimtmečius socialinė atsakomybė įmonių veikloje tapo viena iš labiausiai diskutuojamų temų verslo, mokslo ir visuomenės kontekste. Šiuolaikiniame pasaulyje vis dažniau susiduriama su įvairiomis, kompleksiškomis aplinkos apsaugos ir socialinėmis problemomis, tokiomis kaip oro tarša, globalinis atšilimas, skurdas ar žmogaus teisių pažeidimai.

Gebėjimas spręsti problemas ir priimti sprendimus. Gebėjimas spręsti problemas ir priimti sprendimus – individo gebėjimas įsitraukti į pažinimo veiklą siekiant suprasti ir išspręsti problemines situacijas, kai sprendimo metodas yra ne iš karto akivaizdus. Tai ir noras įsitraukti į tokias situacijas siekiant ugdyti konstruktyvų ir mąstantį pilietį. Problemos sprendimo kompetencija – tai gebėjimas įgyti ir panaudoti naujas žinias, arba panaudoti senas žinias naujai, sprendžiant naujas problemas (kurios nėra kasdienės) (Zabulionis, 2020). Nūdienos situacija reikalauja, kad žmogus mokėtų spręsti ne tik kompleksines problemas, kurios kyla nuolat kintančiomis sąlygomis ir yra sunkiai identifikuojamos, bet darytų tai kompleksiškai ir savarankiškai. Tai reiškia, kad kalbama ne apie bet kokį problemų sprendimą, o apie socialinių darbuotojų ir socialinių pedagogų gebėjimą spręsti problemas kompleksiškai, t. y. įvertinus visą situaciją ir kontekstą, kuris kiekvienu atveju yra unikalus, nuolat kinta, todėl reikia nestandartinių sprendimų. Kalbama

apie gebėjimą į situaciją pasižiūrėti kūrybiškai, nestandartiškai, apie gebėjimą susieti nesusiejamus dalykus. Taip pat kalbama apie gebėjimą savarankiškai priimti sprendimus, o tam reikia ne tik žinių ir gebėjimų, bet ir pasitikėjimo savimi, savo gebėjimais ir kompetencijomis.

Gebėjimo spręsti problemas įgūdžiai susideda iš daugelio komponentų. Vieni iš svarbiausių komponentų yra kūrybinis ir kritinis mąstymas. Integralus, kompleksinis, sisteminis požiūris padeda plačiau ir giliau mąstyti, kurti ir diegti inovacijas. Tačiau toks požiūris iš asmens reikalauja atvirumo, kaitos ir nežinomybės toleravimo, gebėjimo valdyti informacijos gausą, kūrybiškai ir apgalvotai spręsti problemas, drąsos klysti ir nepasiduoti, reflektuoti savo ir kitų veiksmus, būti pasirengusiam nuolat iš naujo įvertinti savo ir kitų įsitikinimus. Kritinis mąstymas taip pat labai svarbus sprendžiant problemas ir priimant sprendimus. Kritinis mąstymas – mąstymas, kai prie problemos prieinama siekiant įvertinti žinių apie vienus ar kitus reiškinius pagrįstumą ir aptikti silpnus, menkiau argumentuotus teiginius. Jauniems žmonėms labiau negu bet kada reikia mokėti spręsti sudėtingas problemas, kritiškai vertinti aplinkybes, pasverti alternatyvias nuomones ir priimti apgalvotus, nuoseklius sprendimus. Kritinio mąstymo svarba pabrėžiama ir Lietuvos švietimo dokumentuose. Geros mokyklos koncepcijoje (LR švietimo ir mokslo ministro įsakymas, 2015) nurodoma, kad mokiniai turi išmokti kritiškai vertinti realybę, o mokymasis turi būti paremtas tyrinėjimu, susietas su gyvenimo patirtimi, kad mokinai gebėtų spręsti realias problemas ir išmoktų naudotis įvairiais šaltiniais. Pasak Gudžinskienės (2000, 2007), kritinis mąstymas neturėtų būti suprantamas kaip negatyvus vertinimas ar kritika. Tai protingas įvairių požiūrių ir filosofijų svarstymas tam, kad būtų galima priimti visiškai pagrįstus vertinimus ir sprendimus. Tokiu mąstymu pabrėžiama, kad niekas nelaikoma besąlygiškai teisinga ir nereikia aklai pasikliauti autoritetais.

Kūrybiškas mąstymas yra pažintinė veikla, sudaranti sąlygas pažvelgti į problemą kitu kampu ir įvertinti įvairiais aspektais. Asmuo, kurio kūrybinis mąstymas

išlavintas, geba rasti naujus, net ir netradicinius problemų sprendimo būdus. Šis įgūdis itin aktualus socialiniame darbe, kai nuolat susiduriama su įvairiausiomis problemomis, o įprasti sprendimo būdai dažniausiai būna neveiksmingi dėl klientų situacijų sudėtingumo. Be to, paslaugų gavėjai gali stokoti kai kurių gebėjimų ir turėti mąstymo ribotumų.

Ugdyti gebėjimo spręsti problemas ir priimti sprendimus įgūdžius svarbu nuo vaikystės, nes asmuo nuo pat ankstyvos vaikystės iki senatvės susiduria su daugybe problemų, kurias reikia išspręsti. Tai ir asmeninės, darbinės, ir socialinės problemos, kurių neišvengiama gyvenant sociume. Norint, kad būtų įgytas šį įgūdis, būtina nuo vaikystės skatinti vaikų savarankiškumą. Tik leisdami bandyti ir klysti leisime skleistis vaiko asmenybei, savarankiškumui, pasitikėjimui. Asmens savarankiškumas ir pasitikėjimas savo jėgomis sudaro palankesnes prielaidas įgyti gebėjimo spręsti problemas įgūdžius. Tad tikslinga leisti vaikui pačiam kalbėti už save, kai jo paprašo prisistatyti, leisti jam pačiam nusipirkti bilietą autobuse ir jį pažymėti, pačiam nusipirkti kai kurių produktų parduotuvėje, paklausti kelio, sužinoti maršrutą nuo mokyklos iki būrelio. Tėvai, pedagogai ir socialiniai darbuotojai turi skatinti vaikų smalsumą ir mokyti to, ko jis dar nemoka savarankiškai, bet jau gali (pradžioje bendradarbiaudamas su suaugusiuoju, vėliau vienas). Taip pat svarbu skatinti vaiko smalsumą pasauliui, lankstumą priimant sprendimus, įžvalgumą, stebėjimo ir jo rezultatų pritaikymo įgūdžius. Savarankiškas problemų sprendimas skatina vaikus pagalvoti apie naujas strategijas, jas kurti ir taikyti kitiems iššūkiams spręsti. Būtent pačių vaikų atrasti problemų sprendimo būdai formuoja, ugdo ir kuria savarankišką asmenybę.

Svarbu suprasti, kad suaugusiųjų elgesys yra vienas iš svarbiausių pavyzdžių, iš kurių vaikai mokosi įvairių problemų sprendimų būdų, reakcijų į naujas ir sudėtingas situacijas. Ugdant savarankiškumą ir mokantis ieškoti problemų sprendimo būdų tiek šeimoje, tiek ugdymo įstaigoje, Vaikų dienos centre (VDC) ar Bendruomeniniuose vaikų globos namuose (BVGN) svarbu laikytis tam tikrų etapų:

1. Visų pirma būtina atpažinti spręstiną problemą ir ją aiškiai įvardyti ir apibrėžti. Tada atsakyti į klausimą, su kuo ji susijusi.
2. Bendromis vaikų ir suaugusiųjų pastangomis įvardyti galimus problemos sprendimo būdus, sugalvoti netikėtų, alternatyvių sprendimų.
3. Apsvarstyti ir palyginti visus siūlomus problemos sprendimus, kiekvieno galimo sprendimo privalumus ir trūkumus atsižvelgiant į problemos pobūdį.
4. Išsirinkti geriausią sprendimą.
5. Suplanuoti ir vykdyti.
6. Praėjus tam tikram laikui įvertinti, kaip sekėsi problemą įveikti. Suteikti grįžtamąjį ryšį.

Priimti sprendimus mokomės nuo mažens. Pirmieji sprendimų priėmimo įgūdžio ugdytojai yra tėvai. Būtent jie nulemia, kiek vaikui leidžiama pasirinkti ir priimti sprendimus pačiam. Gana dažnai tėvai, siekdami apsaugoti vaiką nuo nesėkmių, sprendimus priima už jį, taip neleisdami vaikui ugdytis įgūdžio pačiam priimti sprendimus ir atsakyti už pasekmes. Reikėtų kuo dažniau leisti vaikui priimti sprendimus pačiam ir išmokyti jį atsakyti už pasekmes. Tėvams, kadangi vaikai daugelyje sričių turi dar per mažai patirties, reikėtų paaiškinti, kas vaiko laukia priėmus vienokį ar kitokį sprendimą, rasti suprantamų būdų ar metodų, padėsiančių vaikui išsirinkti tinkamiausią variantą, išmokyti vaiką išklausyti visų šeimos narių nuomonės, tačiau galutinį žodį turėtų tarti pats vaikas. Tokiu būdu pamažu vaikas suvoks, kad tinkamo sprendimo priėmimas priartina jį prie siekiamo tikslo, o netinkamas – nutolina, todėl prieš kažką renkantis reikia viską gerai apsvarstyti. Vėliau, vaikui augant, į sprendimo priėmimo ugdymo procesą įsijungia ikimokyklinio ugdymo įstaigos, mokyklos, VDC, BVGN ir kitos socialinės įstaigos. Kuo labiau žmogus auga, tuo daugiau asmenų, įstaigų ir organizacijų įsijungia į sprendimo priėmimo ugdymo procesą, į vis daugiau įvairiausių aplinkybių, veiksnių turi atsižvelgti ir juos įvertinti sprendimus priimantis asmuo. Taigi, pasak Gudžinskienės (2010), ugdant vaikų ir jaunuolių gyvenimo įgūdžius,

labai svarbų vaidmenį atlieka mokykla, vaikų dienos centrai, BVGN pamokų, specialiųjų užsiėmimų ir neformaliojo ugdymo metu. Neatskiriama mokyklos bendruomenės dalis yra šeima. Ugdant vaikų įgūdžius bendradarbiavimas tarp mokyklos ir šeimos itin reikšmingas.

Konstruktyvus tarpasmeninių problemų sprendimas. Tarpasmeninis konfliktas – tai socialinis reiškinys, kurio metu tarp dviejų ar daugiau asmenų (tarp asmens ir grupės, tarp grupių) vyksta priešingų interesų, nuostatų, tikslų ar tikslo siekimo būdų susidūrimas. Tarpasmeniniai konfliktai dažniausiai būna emocionalūs, kyla beveik visose žmonių santykių srityse (šeimoje, organizacijoje, visuomenėje ir kitur). Konfliktas gali būti užslopintas, slepiamas, išoriškai nereiškiamas, dažniausiai bijant susipriešinimo, vengiant pripažinti tarpasmeninį konfliktą ir kt. Konfliktui bręstant, keičiasi bendravimo pobūdis – jis pasidaro nebe toks atviras, partneriai mažiau keičiasi informacija, vis labiau pastebi, kad skiriasi jų interesai ir vertybės, kyla įtampa ir susierzinimas.

Dažniausiai pasitaikančios tarpasmeninio konflikto strategijos:

1) *rungtyniavimas arba konkurencija, varžymasis* (stengiamasi pasiekti nesuderinamų tikslų, trukdoma vieni kitiems, kitai pusei primetami jai nepalankūs sprendimai);
2) *prisitaikymas, arba nuolaidžiavimas* (priimama oponento pozicija, savi interesai neginami);
3) *vengimas arba pasitraukimas, neveiklumas* (nesiimama aktyvių veiksmų, neginamos savo teisės);
4) *kompromisas* (abipusės nuolaidos), *bendradarbiavimas* (oponentai aktyviai dalyvauja sprendžiant tarpasmeninį konfliktą, gina savo interesus, atsižvelgia į kito pageidavimus; dažniausiai randamas abiem oponentams priimtinas sprendimas).

Konfliktų skirstymas:

a) *pagal poreikius* – ribotų išteklių, *stokos* (kyla dėl materialių dalykų) ir statuso, vaidmens (kyla nepasidalijus valdžia, įtakos sferomis, dėl socialinių vaidmenų, idėjų, normų, principų neatitikimo);

b) *pagal trukmę* – trumpalaikis, ilgalaikis ir užsitęsęs;
c) *pagal pavaldumą* – horizontalus (tarp vienodo statuso individų), vertikalus (tarp vadovo ir pavaldinio) ir vadinamasis diagonalus (tarp vadovo ir jam netiesiogiai pavaldaus žemesnio statuso asmens);
d) *pagal intensyvumą* (emocinę įtampą) – didelio, vidutinio ir mažo intensyvumo tarpasmeninis konfliktas;
e) *pagal objektą* būna tiesioginis (tiesiogiai nukreiptas į konkretų asmenį) ir šalutinis (netiesiogiai nukreiptas į konkretų asmenį);
f) *pagal sukėlėją* – aktyvus (asmuo pats išprovokuoja tarpasmeninį konfliktą) ir pasyvus (patiriamas kito žmogaus sukeltas tarpasmeninis konfliktas);
g) *pagal kontrolę* – kontroliuojamas ir nekontroliuojamas;
h) *pagal sprendimo būdą* – produktyvus, arba konstruktyvus (išsprendžiamas), ir destruktyvus (orientuotas ne į problemos sprendimą, bet į oponento sunaikinimą) tarpasmeninis konfliktas.

Konfliktas formuoja asmenybės nuostatas į konfliktą sukėlusį žmogų ir į visa tai, kas su tuo žmogumi susiję (Gudžinskienė, 2010).

Tarpasmeninėje sąveikoje dažnai kyla įvairių konfliktų, kuriuos svarbu mokėti konstruktyviai spręsti. Tam, kad konfliktas būtų išspręstas, reikia išsiaiškinti kilusią problemą, derinti skirtingus interesus, priimti sprendimą, mokėti spręsti problemas. Esant tarpasmeninei sąveikai, dažnai kyla įvairių konfliktų, kuriuos svarbu mokėti konstruktyviai spręsti. Nekonstruktyviai sprendžiami konfliktai dažniausiai išplinta, aplenkia konfliktą sukėlusią priežastį, sprendimų būdai būna destruktyvūs. Konstruktyvūs konflikto sprendimo įgūdžiai suteikia galimybę asmeniui susikoncentruoti į konfliktą sukėlusią priežastį ir spręsti kilusį konfliktą derybomis, ieškant kompromisų. Siekiant konfliktą išspręsti, reikia išsiaiškinti kilusią problemą, derinti skirtingus interesus, priimti bendrą sprendimą. Turbūt nei vienas neįsivaizduoja gyvenimo be konfliktų. Žmogui dažnai tenka apginti savo nuomonę, jei ji skiriasi nuo kitų. Frustracijos generuoja įtampą, didinančią žmogaus agresyvaus elgesio tikimybę. Kiekvienas žmogus į konfliktą reaguoja skirtingai. Vieniems tai proga pasireikšti kaip asmenybei, kiti konfliktų vengia.

Tai priklauso nuo žmogaus vertybių. Jei žmogus vertybe laiko rungtyniavimą, o ne bendradarbiavimą, jis bus linkęs labiau konfliktuoti. Toks nusistatymas gali būti pagrįstas įsitikinimu, kad gyvenimas yra kova arba, dar blogiau, kad žmogus žmogui yra vilkas.

Tarpasmeninis konfliktas nebūtinai yra išorinis. Jis gali būti slepiamas, užslopintas, išoriškai neišreiškiamas dėl daugybės priežasčių: konfrontacijos baimės, vengimo pripažinti konfliktą ir kt. Bręstantį konfliktą galima atpažinti iš tam tikrų požymių: keičiasi bendravimo pobūdis, bendravimas pasidaro nebe toks atviras, žmonės mažiau keičiasi informacija, atrenka, ką vienas kitam sakyti. Mėginant išsiaiškinti situaciją ar apkaltinti kitą, šis elgsis gynybiškai ir aštrins situaciją. Bendraudami žmonės vis labiau ima pastebėti, kaip skiriasi jų interesai ir vertybės. Tai sukelia papildomą įtampą ir susierzinimo šaltinį. Interesų skirtingumas pradedamas suvokti kaip savųjų interesų pažeidimas ar ignoravimas. Taip atsitinka ir todėl, kad, pradėdami draugauti, žmonės kartais vardan draugystės savo interesus nuslepia ar nuneigia. Ilgainiui išaiškėja, kad jų interesai skirtingi, taigi, skirtingi ir tikslai. Skirtingumas labai nesunkiai gali sukelti priešiškumą. Konfliktui plėtojantis, vis labiau pabrėžiami asmeniški tikslai. Tikslo pasiekimas suvokiamas kaip pergalė: jei tikslą pasiekia partneris, vadinasi, tu pralaimėjai ir praradai prestižą. Dėl to nuolat kyla grumtynės – kas ką „nugalės“. Tarpasmeninio konflikto metu žmogus gali išgyventi ir savo vidinį, motyvacinį konfliktą. Jį gali sukelti noras apginti savo nuomonę ir nesugadinti santykių su kitu žmogumi, arba noras apginti save (o tam reikia agresyvumo) ir kartu išlaikyti gero, taikaus žmogaus įvaizdį. Plačiąja prasme žmogui tenka spręsti tokią problemą: kaip apginti savąjį ego, nepasiduoti gniuždančiai aplinkai, likti ištikimam sau ir išlaikyti padorius santykius su aplinkiniais. Likti ištikimam sau ir pyktis su visu pasauliu nėra išmintinga.

Dažnai tarpasmeniniai konfliktai kyla darbe. Kokios konfliktų priežastys organizacijose? Konfliktai gali kilti dėl neaiškios struktūros: neapibrėžto vaidmenų

pasiskirstymo, hierarchinės struktūros, kai darbuotojų galimybės neatitinka jiems keliamų reikalavimų ir pan. Konfliktų priežastimi gali būti informacijos neatitikimas, suvokimo, nuostatų, poreikių, vertybių skirtumai. Konfliktus gali sukelti organizacijos išteklių (materialinių, finansinių, laiko ir t. t.) paskirstymas. Skirtingi bendravimo stiliai taip pat gali būti konfliktų priežastis.

Sprendžiant konfliktus, labai svarbu gebėti valdyti emocijas ir pozityviai vertinti konflikto dalyvių pastangas jį išspręsti. Norint efektyviai spręsti konfliktus svarbu:

a) suprasti situaciją, dėl kurios kilo konfliktas, t. y. išsiaiškinti konflikto priežastis;
b) suvokti pasirinkimus;
c) pakankamai gerai pažinti save ir partnerį (-ius);
d) turėti žinių ir įgūdžių, padedančių konstruktyviai spręsti konfliktus.

Psichologė Kuraitė-Žičkė (2014) išskiria penkis pagrindinius konflikto sprendimo žingsnius:

1) emocijų suvaldymą;
2) problemos įvardijimą;
3) skirtingų požiūrių ir nuomonių išsakymą ir supratimą;
4) bendro konflikto sprendimo, tenkinančio abi puses, ieškojimą;
5) susitarimą dėl veiksmų plano.

Vos pastebėjus vaikų tarpusavio konfliktą nereikia iš karto jo malšinti. Visada reikia suteikti vaikams ar suaugusiems galimybę patiems išspręsti konfliktą. Tačiau jeigu matote, kad vaikams ar kitiems asmenims reikia pagalbos, – nedelskite. Padėkite! Priešingu atveju, jeigu konflikto nemalšinsite, viskas gali peraugti į muštynes ar psichologinį smurtą. Svarbu stebėti vaikus ar kitus suaugusius konflikto metu: jų bendravimą, kaip jie sprendžia iškilusią problemą ar nuomonių nesutarimą. Išsiaiškinti kokiais būdais jie tai daro. Būtina pagirti vaikus ar kitus suaugusius asmenis, jei jie konfliktą išsprendė tinkamai, be muštynių ir barnių. Taip pat sudrausminti, jei viskas vyko ne taip sklandžiai.

Gebėjimas spręsti konfliktus nuosekliai ir sąžiningai yra draugystės ir darnių tarpusavio santykių pagrindas, jis sudaro prielaidas jų vystymuisi. Be to, pabrėžtina, kad konfliktų sprendimo įgūdžiai yra pagrindas socialiniam vystymuisi. Paaugliai, kurie gali sėkmingai bendrauti ir spręsti konfliktus, labiau tikėtina, kad bus priimti bendraamžių ir vystys draugystę. Atliktas tyrimas parodė, kad statistiškai merginos gali geriau spręsti konfliktus, nes jos linkusios būti labiau teigiamos savo socialinėje tarpusavio sąveikoje ir naudoti mažiau priešiškų ir prievartos veiksmų nei berniukai. Keletas eksperimentinių vertinimų parodė, kad paaugliams nebūdingi derybų įgūdžiai vykstant konfliktams, todėl svarbu šiuos įgūdžius ugdyti. Moksliniai tyrimai rodo, kad mokiniai, linkę konfliktus spręsti smurtu, „stumdosi, dauguma mojuoja kumščiais, spardosi, mėto daiktus“, negeba pripažinti savo atsakomybės, konflikte neigia kaltę, todėl susitaikymui dažnai reikia suaugusiojo įsikišimo. Realybė suvokiama per tam tikras kategorijas, todėl atskiro individo žinios ir pasaulio supratimas nėra tiesioginis išorinės tikrovės atspindys, o realybės kategorizavimo rezultatas. Suvokimas ir jo būdai yra nulemti istorinio ir kultūrinio konteksto, nes individas į jį įtrauktas. Remiantis šiais teiginiais galima daryti prielaidą, kad mokiniai negeba priimti kitokios tiesos ir žinojimo, todėl dažnai nesutarimus sprendžia smurtiniu elgesiu.

Tyrimai atskleidžia, kad vaikams stinga bendravimo įgūdžių: jiems sunkiai sekasi užmegzti kontaktą, mandagiai bendrauti, būti atidiems ir dėmesingiems kitiems, konstruktyviai spręsti konfliktus. Gudžinskienės ir Raudeliūnaitės (2022) tyrimai taip pat atskleidžia, kad globos namų vaikai stokoja bendravimo, problemų sprendimo ir konfliktų valdymo įgūdžių, todėl, rengiant globotinius savarankiškam gyvenimui, ypatingas dėmesys turi būti skiriamas šiems įgūdžiams ugdyti.

Vienas iš sprendimo būdų, dažniausiai lemiantis konstruktyvią konflikto baigtį, yra bendradarbiavimas. Bendradarbiavimo stiliaus esmė – aktyvus abiejų pusių dalyvavimas sprendžiant problemą, siekimas maksimaliai patenkinti savo

poreikius, tačiau atsižvelgiant ir į oponento interesus, ieškant jų patenkinimo būdų. Todėl bendradarbiavimo rezultatas – sprendimas, visiškai patenkinantis abiejų pusių interesus. Labai svarbi bendradarbiavimo sąlyga yra nuostatos pasikeitimas, kai oponentas nebevertinamas kaip priešininkas, kurį reikia įveikti arba jam pasiduoti. Ne žmonės vienas kitam yra priešininkai, o problema yra bendras žmonių „priešas“, t. y. problemą reikia išspręsti. Ne žmonės turi įveikti vienas kitą, o jie abu kartu, tapę partneriais, turi įveikti problemą. Bendradarbiavimas – geranoriškas ir išmintingas kelias siekiant abiejų pusių interesų patenkinimo, tačiau jam reikia labai daug pastangų ir kantrybės. Sprendimo paieškoms reikia skirti gana daug laiko. Būtina išsiaiškinti tikruosius abiejų pusių poreikius, abiem pusėms išklausyti vienai kitą, paskui rasti galimų alternatyvių sprendimų ir pasirinkti vieną galutinį. Todėl ne visose situacijose bendradarbiavimo būdas yra optimaliausias.

Siekiant sumažinti tarpasmeninių konfliktų tikimybę svarbu prisiminti keletą dalykų. Neužduokite klausimų, jei iš tiesų norite pateikti teiginį. Kartais stengiamės išvengti konfrontacijos maskuodami savo tikruosius norus ar jausmus klausimais. Nederėtų kategoriškai pasakyti „Ar mums būtina šiandien susitikti ir aptarti projekto eigą?“ užuot pasakius „Aš turiu baigti tam tikrus darbus, todėl siūlau projekto eigą aptarti rytoj.“ Neverskime kitų žmonių „medžioti“ mūsų tikros nuomonės. Ne mažiau svarbu yra suderinti žodžius su tuo, ką sako kūnas. Jei jūs kam nors sakote „ačiū“ už indėlį į bendrą projektą, bet tuo metu žiūrite pro langą, vargu ar tai bus suvokta kaip tikras dėkingumas. Suderinę žodinę ir nežodinę informaciją, išvengsite dvilypio pranešimo, kai akimis sakoma viena, o manoma kita. Dvilypis pranešimas paprastai suvokiamas kaip pasyviai agresyvus elgesys ir didina tarpasmeninių konfliktų tikimybę. Konfliktų atžvilgiu svarbu pozityvios nuostatos: apie konfliktą galvokite ne kaip apie mūšį, kurį bet kokia kaina reikia laimėti, bet kaip apie skirtingumų, kurių išsiaiškinimas gali būti naudingas, išryškėjimą.

Savitikros klausimai

1. Išvardinkite keletą būdų, kaip galite lavinti gebėjimą klausytis.
2. Kodėl svarbus kitų žmonių lūkesčių, pažiūrų, jausmų supratimas?
3. Kaip galima parodyti susidomėjimą pokalbiu?
4. Kuo pasireiškia darnus darbas komandoje, geras bendradarbiavimas?
5. Kas yra aleksitimija?
6. Apibūdinkite asmenį, gebantį spręsti problemas ir priimti sprendimus.

Literatūra

1. Chopik, W. J. (2016). The benefits of social technology use among older adults are mediated by reduced loneliness. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, *19*(9), 551–556.
2. Cowey, S. M. R. (2009). *Pasitikėjimo greitis.* UAB Luceo.
3. Dandil, Y., Smith, K., Kinnaird, E., Toloza, C., & Tchanturia, K. (2020). Cognitive remediation interventions in autism spectrum condition: A systematic review. *Frontiers in Psychiatry*, *11*, 722.
4. Elektroninis lietuvių kalbos žodynas. (n.d.-a). *Empatija*. https://www.lietuviuzodynas.lt/terminai/Empatija
5. Elektroninis lietuvių kalbos žodynas. (n.d.-b). *Komanda*. https://www.lietuviuzodynas.lt/terminai/Komanda
6. Eriksson, K., & Englander, M. (2017). Empathy in social work. *Journal of Social Work Education*, *53*(4), 607–621.
7. Gudžinskienė, V. (2000). *Kritinio mąstymo svarba ugdant sveiką gyvenseną*: *metodinė priemonė*. Vilnius: P. Kalibato indiv. įm. „Petro ofsetas".
8. Gudžinskienė, V. (2007). *Mokymas sveikai gyventi: teoriniai ir praktiniai aspektai*: *mokymo metodinė priemonė*. Vilnius: Vilniaus pedagoginio universiteto leidykla.
9. Gudžinskienė, V. (2010). *Kompetencijų įgijimo prielaidos ir sveikatos bei kai kurių socialinių kompetencijų raiška.* Vilnius: Vilniaus pedagoginio universiteto leidykla.
10. Gudžinskienė, V. (2013). *Jaunimo socialinės sąveikos ugdymas. Monografija*. Vilnius: Mykolo Romerio universitetas.

11. Gudžinskienė, V. (2014). Youth intercultural communication. In R. Bardauskienė, L. Dromantienė, V. Gudžinskienė, A. Railienė, D. Skučienė, J. R. Šinkūnienė, & I. Žemaitaitytė, *Social work with children and youth: intercultural and international aspect* (pp. 176–243). Vilnius: Mykolas Romeris University.
12. Gudžinskienė, V., & Raudeliūnaitė, R. (2022). The opportunities to develop communication and cooperation skills at children's community care homes. In *Sabiedrība. Integrācija. Izglītība = Society. Integration. Education: proceedings of the scientific conferenc*e*, May 27th, 2022* (Vol. 1, pp. 647–657). Rezekne: Rezekne Academy of Technologies. https://doi.org/10.17770/sie2022vol1.6851
13. Kuraitė-Žičkė, E. (2014). *Vaikai konfliktuoja. Kaip padėti jiems išmokti spręsti konfliktus bendradarbiaujant?* http://www.ugdykim.lt/vaikai_konfliktuoja_kaip_padeti_jiems_ismokti_spresti_konfliktus_bendradarbiaujant/
14. LR švietimo ir mokslo ministro 2015 m. gruodžio 21 d. įsakymas Nr. V-1308 dėl geros mokyklos koncepcijos patvirtinimo. TAR, 2015-12-21, Nr. 20048. https://www.e-tar.lt/portal/lt/legalAct/f2f65120a7bb11e5be7fbe3f919a1ebe
15. Ohlin, J. D. (Ed.). (2016). *Theoretical Boundaries of Armed Conflict and Human Rights*. Cambridge University Press.
16. Segal, E. A., & Wagaman, M. A. (2017). Social empathy as a framework for teaching social justice. *Journal of Social Work Education*, *53*(2), 201–211.
17. Stellar, J. E., Anderson, C. L., & Gatchpazian, A. (2020). Profiles in empathy: Different empathic responses to emotional and physical suffering. *Journal of Experimental Psychology: General*, *149*(7), 1398–1416.
18. Šukytė, D. (2016). *Socialinis ir emocinis ugdymas*. Klaipėda: Baltic Printing House.
19. Tolle, E. (2015). *Le pouvoir du moment présent: guide d'éveil spirituel*. Ariane Éditions inc.
20. Tsang, N. M. (2017). Otherness and empathy—implications of Lévinas ethics for social work education. *Social Work Education*, *36*(3), 312–322.

21. Zabulionis, A. (2020). *Tarptautinio švietimo tyrimo OECD PISA Lietuvos ir kaimyninių šalių duomenų tikslinė antrinė analizė*. Vilnius: Lietuvos Respublikos švietimo, mokslo ir sporto ministerija, Nacionalinė švietimo agentūra.

2.5 Socialinė kompetencija

Kompetencija – efektyvios veiklos demonstravimas, sugebėjimas atlikti pateiktas užduotis realioje ar imituojamoje darbo situacijoje, „tai gebėjimas pagal kvalifikaciją, žinias, įgūdžius gerai atlikti veiklą“ (Kučinskas ir Kučinskienė, 2000, p. 205). Socialinė kompetencija – elgesys ir jo formos, kurias asmuo turi būti įvaldęs, kad galėtų dalyvauti socialiniame gyvenime, prisitaikyti prie skirtingų socialinių kontekstų, reikalavimų (mokykla, darbas, šeima, visuomenė), efektyviai ir konstruktyviai spręsti konfliktus. Tai gebėjimas susidoroti su socialinio gyvenimo reikalavimais, mokėjimas bendrauti ir dirbti su žmonėmis. Tai individo savybės ir sugebėjimas adaptuotis socialinėje aplinkoje. Plačiąja prasme *socialinė kompetencija* apibrėžiama kaip gebėjimas susidoroti su visuomeninio gyvenimo reikalavimais (Lekavičienė, 2000). Tokiam apibrėžimui pritaria ir Ilgiuvienė (2003) teikdama, kad socialinė kompetencija – tai žmogaus socialiniai, emociniai ir pažintiniai įgūdžiai ir gebėjimai, kurie būtini norint susidoroti su pareigomis, būdingomis konkrečiam jo gyvenimo etapui. Analizuojant vaikų socialinę kompetenciją dažniausiai pabrėžiami tokie socialiniai įgūdžiai: problemų sprendimas, empatija, streso įveikimas. Kiti autoriai pateikia detalesnę socialinės kompetencijos sampratą. Socialinė kompetencija – tai „gebėjimas užmegzti kontaktus ir palaikyti tvirtus santykius“ (Goleman, 1999); sugebėjimas pasiekti tikslus ir adaptuotis (Duck, 1998); gebėjimas atitikti kultūros normas ir pan. Ogbu (1981) teigimu, socialiai kompetentingas žmogus sugeba daryti norimą poveikį kitiems žmonėms. Kai kurie autoriai (Gresham ir Elliott, 1984) teigia, kad socialinė kompetencija sietina su asmens adaptyviu ir veiksmingu funkcionavimu socialinėse sąveikose, tai – visapusiškas socialinio elgesio efektyvumas. **Socialinė**

kompetencija – elgesys ir jo formos, kurias asmuo turi būti įvaldęs, kad galėtų dalyvauti socialiniame gyvenime, prisitaikyti prie skirtingų socialinių kontekstų, reikalavimų (mokykla, darbas, šeima, visuomenė), efektyviai ir konstruktyviai spręsti konfliktus. Tai gebėjimas susidoroti su socialinio gyvenimo reikalavimais, mokėjimas bendrauti ir dirbti su žmonėmis. Socialinė kompetencija sietina su asmens adaptyviu ir veiksmingu funkcionavimu socialinėje aplinkoje, visapusiškas socialinio elgesio efektyvumas (Goleman, 1999; Lekavičienė, 2000; Ilgiuvienė, 2001).

Socialiai kompetentingas asmuo – *tai sąmoningas, aktyvus, atsakingas bendruomenės narys, kuris gerbia aplinkinius, moka tinkamai su jais bendrauti ir bendradarbiauti*. Priešingai kompetencijai, **socialinis nekompetentingumas** apibūdinamas kaip „nepakankamas pasitikėjimas savimi, kritikos ir nesėkmių baimė, silpnai išsivystę socialiniai įgūdžiai, žemi akademiniai laimėjimai, nebrandumas, elgesio taisyklių ir normų nesilaikymas, jų ignoravimas (Samašonok ir Žukauskienė, 2004). Gudžinskienės ir kitų (2017) teigimu, socialiai kompetentingi vaikai būna draugiški, jie geba suvokti savo jausmus ir juos išreikšti, suvokti kitų asmenų emocijas ir jausmus. Socialinės kompetencijos stokojantys vaikai sunkiau valdo savo emocijas, elgiasi impulsyviai, nesugeba išlaikyti draugystės, įvardyti savo jausmų, įsijausti į kito žmogaus būseną, nepasitiki savimi, todėl sunkiau pritampa, jaučiasi vieniši ir nelaimingi.

Socialinė kompetencija yra labai svarbi paauglystėje, ji lemia geresnę paauglio adaptaciją visuomenėje ir bendraamžių grupėje, aukštesnę savigarbą ir savivertę, padeda plėtoti santykius savo aplinkoje, turi teigiamo poveikio mokymosi rezultatams ir mikroklimatui paauglio aplinkoje, o visumoje tai turi įtakos geresnei paauglio gyvenimo kokybei. Socialinė kompetencija siejasi su savęs vertinimu: teigiamai save vertinantys paaugliai labiau pasitiki savimi, geba greičiau užmegzti draugystę su bendraamžiais, ją ilgiau išlaikyti o neigiamai save vertinantys – sunkiai bendrauja, dažniau jaučiasi vieniši, labiau linkę priimti neadekvačius

sprendimus, blogiau mokosi. Be to, socialinė kompetencija padeda geriau pažinti savo vidinį pasaulį, aplinką. Socialinės kompetencijos neturėjimas, priešingai, siejamas su asocialiu elgesiu ir elgesio sutrikimais (Šniras ir Malinauskas, 2006). Gambrill išskiria elgesio būdus, kurie būdingi socialiai kompetentingam žmogui: gebėjimas atsisakyti, reaguoti į kritiką, išreikšti prieštaravimus, nepertraukinėti kalbančiojo, atsiprašyti, užmegzti kontaktą, palaikyti kontaktą, paprašyti paslaugos, sakyti komplimentus, reikšti jausmus, suprasti kitų emocinę būseną (pagal Lekavičienė, 2000).

Dažnai socialinių įgūdžių ir socialinės kompetencijos terminai vartojami kaip sinonimai, tačiau kai kurie ekspertai pripažįsta, kad tai nepriklausomos sąvokos, nors ir susiję konstruktai, t. y. sudedamosios dalys. Samošonok ir Žukauskienės (2004) teigimu, *socialiniai įgūdžiai* yra specifinis elgesys, kai individas įvykdo iškeltą užduotį, o *socialinė kompetencija* yra vertinamasis arba apibendrinamasis terminas, suformuluojamas remiantis išvadomis ar įvertinimu, kad individas užduotį įvykdė adekvačiai. Tokie vertinimai paprastai formuluojami remiantis pašalinių (pvz., tėvų, mokytojų ar tos pačios socialinės / amžiaus grupės) nuomone ar lyginant su konkrečiais kriterijais arba normatyvine grupe (pagal Merrell ir Gimpel, 1998, p. 9). Socialiniai įgūdžiai yra specifinė elgsena, kuria individas įvykdo iškeltą užduotį, o socialinė kompetencija apibendrina įvertinimą, kad individas užduotį įvykdė adekvačiai.

Taigi, **socialiniai įgūdžiai** – asmens gebėjimas elgtis adekvačiai ir adaptyviai (prisitaikant prie nuolat kintančios socialinės aplinkos), sugyventi su kitais asmenimis ir įvairiomis grupėmis, užmegzti ir plėtoti tarpasmeninius ryšius, ieškoti kompromisų, konstruktyviai spręsti konfliktus, mokytis ir kurti kartu su kitais žmonėmis, siekti bendruomenės bendrų tikslų, plėtoti socialinę veiklą, dalyvauti tautos ir bendruomenės kultūriniame, pilietiniame gyvenime, gerbti demokratinės visuomenės gyvenimo principus ir vertybes, pasirinkti sveiką gyvenseną, rūpintis aplinka (Gudžinskienė ir Raudeliūnaitė, n.d.).

Gyvenimo įgūdžiai (angl. *life skills*) apima tiek asmeninius, tiek socialinius įgūdžius. „Tai gebėjimai prisitaikyti visuomenėje ir elgtis pozityviai, individų gebėjimas veiksmingai susidoroti su kasdienio gyvenimo poreikiais ir problemomis <...>, tai tokie gebėjimai, kurie jauniems žmonėms padeda išlaikyti psichinę sveikatą ir pasitikėjimą savo jėgomis, susidūrus su gyvenimo realijomis“ (Bulotaitė ir Gudžinskienė, 2004). Pastaraisiais metais išleistas metodinis rinkinys *Socialinių ir emocinių įgūdžių ugdymui ir vertinimui mokyklose* (2020) sudaro sąlygas ugdytojams adekvačiai įvertinti socialinę kompetenciją.

Savitikros klausimai

1. Apibūdinkite, kas yra socialinė kompetencija.
2. Kuo skiriasi socialiniai įgūdžiai nuo socialinės kompetencijos?
3. Kuo kiekvienam asmeniui svarbi socialinė kompetencija?
4. Kodėl socialinė kompetencija svarbi socialinės srities profesionalui?

Literatūra

1. Bulotaitė, L., ir Gudžinskienė, V. (2004). *Gyvenimo įgūdžių ugdymo programa*. Vilnius: Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministerijos Švietimo aprūpinimo centras.
2. Duck, S. (1998). *Human relationships*. Sage.
3. Goleman, D. (1999). *Working with emotional intelligence*. Bantam Books.
4. Gresham, F. M. & Elliott, S. N. (1984). Assessment and classification of children's social skills: A review of methods and issues. *School Psychology Review*, *13*, 292–301.
5. Gudžinskienė, V., ir Raudeliūnaitė, R. (n.d.). Socialiniai įgūdžiai. Iš *Visuotinė lietuvių enciklopedija*. https://www.vle.lt/straipsnis/socialiniai-igudziai/
6. Gudžinskienė, V., Raudeliūnaitė, R., ir Uscila, R. (2017). Socialinių darbuotojų patirtys rengiant vaikus savarankiškam gyvenimui bendruomeniniuose vaikų globos namuose. *Pedagogika*, *125*(1), 158–174.

7. Ilgiuvienė, E. (2001). *Kaip organizuoti savipagalbos grupes: Rekomendacijos psichikos sveikatos paslaugų vartotojams ir jų šeimoms*. Vilnius: Socialinių ir psichologinių paslaugų centras.
8. Kučinskas, V., ir Kučinskienė, R. (2000). *Socialinis darbas švietimo sistemoje*. Klaipėda: Klaipėdos universiteto leidykla.
9. Lekavičienė, R. (2000). *Socialinės kompetencijos vertinimo metodologijos modifikavimas* [Daktaro disertacija, Vytauto Didžiojo universitetas].
10. Merrell, K. W., & Gimpel, G. A. (1998). *Social skills of children and adolescents: Conceptualization, assessment, treatment*. London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
11. *Metodinis rinkinys. Socialinių ir emocinių įgūdžių ugdymui ir vertinimui mokyklose*. (2020). Vilnius.
12. Ogbu, J. U. (1981). Origins of human competence: A cultural-ecological perspective. *Child Development*, *52*(2), 413–429.
13. Samašonok, K., ir Žukauskienė, R. (2004). Globos namų auklėtinių ir vaikų, gyvenančių su abiem tėvais, mokyklinės adaptacijos ir kompetencijos ypatumai. *Socialinis darbas*, *3*(2), 119–129.
14. Šniras, Š., ir Malinauskas, R. (2006). *Moksleivių socialinių įgūdžių ugdymas: studijų knyga*. Kaunas: LKKA.

3. SOCIALINĖS PEDAGOGINĖS PAGALBOS MODELIAVIMAS MOKYKLOJE

Odeta Merfeldaitė

Įvadas

Šiuolaikinėje visuomenėje vaikų ir jaunimo problemos tampa vis sudėtingesnės, kiekviena ugdymo institucija turi surasti priemonių ir būdų, kaip sutelkti organizacijos narių energiją ir jų potencinius pajėgumus tam, kad būtų pasiektas pagrindinis tikslas – užtikrintos mokymo ir mokymosi sąlygos, suteikiančios galimybių įgyti kompetencijų ir gebėjimų spręsti problemas ir priimti sprendimus. Tai reiškia, kad į vaikų socializacijos procesą turi būti įtraukti visi pedagogai, mokinių tėvai, socialinę pedagoginę pagalbą teikiančios institucijos, galinčios padėti užtikrinti kokybiškos socialinės pedagoginės psichologinės pagalbos teikimą. Laiku mokiniui teikiama socialinė pedagoginė pagalba gali padėti ateityje asmeniui išvengti skurdo, socialinės atskirties, o visuomenei sumažinti tokias opias socialines-ekonomines problemas kaip nedarbas, nusikalstamumas, sergamumas dėl žalingų įpročių. Tyrimai rodo, kad nesėkmę mokykloje patyrę asmenys sunkiau įsidarbina ir rečiau randa nuolatinį, gerai mokamą darbą (OECD, 2012). Nesėkmės ir prigimtinių sunkumų akcentavimas yra rimta kliūtis tarpasmeniniams gebėjimas formuotis (Nieminen ir Pesonen, 2022). Užsienio mokslininkų tyrimuose nurodomos sąsajos tarp mokyklos laiku suteiktos kompleksinės pagalbos ir mokymosi sunkumų įveikimo (Mellin ir Weist, 2011; Bates ir kt., 2005). Kita vertus, pagalba – tai didžiulė parama mokytojams (Mellin ir Weist, 2011), kuriems sudėtinga atliepti didėjančios įvairovės mokinių poreikius, mažinti mokinių iškritimą. (Rumberger ir Lim, 2008; Wood ir kt., 2017). Švietimo pagalbos teikimas ugdymo dalyviams yra būtina sąlyga siekiant užtikrinti efektyvų ugdymą ir ugdymąsi, įveikti ugdymosi kliūtis ir mažinti atskirtį (Šapelytė ir kt.,

2021). Tad pagalba kiekvienam mokiniui, išvengiant silpnojo asmens stigmos, bet įgalinant veikti savo galimybių ribose kiekvieną mokinį, yra ypač aktuali tema Lietuvos mokyklose. 2021 metais atlikto tyrimo „Lietuvos pedagoginės psichologinės pagalbos teikimo modelio ekspertinis vertinimas“ (Šapelytė ir kt., 2021) duomenimis, nustatyta, kad Lietuvoje ne visiems mokiniams užtikrinama reikiama pagalba. Žemus akademinius pasiekimus turintys mokiniai (mokosi blogai ar patenkinamai) atsiduria pažeidžiamumo situacijoje, nes nesulaukia arba mažiau sulaukia mokytojų, bendraamžių pagalbos, dažniau patiria patyčias ir diskriminavimą, labiau neigiamai vertina pagalbos kultūrą, pagalbos veiksmingumą. Todėl tyrime rekomenduojama kurti nedideles pedagogų pagalbos klasėje komandas ir stiprinti pedagogų ir švietimo pagalbos specialistų bendradarbiavimo ir komandinio darbo kompetencijas, kurios būtinos dirbant pedagogų komandose, planuojant ir įgyvendinant individualų pagalbos vaikui planą, veiksmingai dirbant vaiko gerovės komisijose, taikant mokymą bendradarbiaujant klasėse.

Šiame skyriuje aptariama socialinės pedagoginės pagalbos samprata, socialinės pedagoginės pagalbos teikimo organizavimas, pateikiamos teorinės ir praktinės įžvalgos dėl pagalbos vaikui planavimo, tėvų ir socialinių partnerių įtraukimo ir pan.

3.1 Socialinės pedagoginės pagalbos samprata

Švietimo pagalba suprantama kaip mokiniams, jų tėvams (globėjams, rūpintojams), mokytojams ir švietimo teikėjams specialistų teikiama pagalba, kurios tikslas – didinti švietimo veiksmingumą (LR švietimo įstatymas, 1991, 2011). Pagalba mokykloms ir mokytojams teikiama kompetencijų tobulinimo, psichologinės, specialiosios pedagoginės, specialiosios, socialinės pedagoginės pagalbos teikėjų, visuomenės sveikatos priežiūros specialistų, profesinių asociacijų ir kitų teikėjų. Lietuvos Respublikos (toliau – LR) švietimo įstatyme įvardijamos kelios pagalbos rūšys: profesinio orientavimo ir švietimo informacinė pagalba,

psichologinė pagalba, specialioji pedagoginė ir specialioji pagalba, sveikatos priežiūra mokykloje, pagalba mokyklai ir mokytojui ir socialinė pedagoginė pagalba. Socialinės pedagoginės pagalbos paskirtis, remiantis LR švietimo įstatymo nuostatomis, – padėti tėvams (globėjams, rūpintojams), kad būtų įgyvendinta vaiko teisė į mokslą, užtikrinti jo saugumą mokykloje: šalinti priežastis, dėl kurių vaikas negali lankyti mokyklos ar vengia tai daryti, sugrąžinti į mokyklą ją palikusius vaikus, kartu su tėvais (globėjais, rūpintojais) padėti vaikui pasirinkti mokyklą pagal protines ir fizines galias ir joje adaptuotis (LR švietimo įstatymas, 1991, 2011).

Socialinė pedagoginė pagalba sudaro prielaidas žmogaus tobulėjimui, prevencinei perspektyvai numatyti ir realizuoti įvertinant socialinio ekonominio gyvenimo, mokslo ir technikos, ypač informacinių technologijų pokyčius.

Mokslininkai (Madsen, 2013; Kvieskienė, 2005), pateikdami socialinės pedagoginės pagalbos sampratą, iškelia socialinės pedagoginės veiklos kryptingumą, orientaciją į tam tikras grupes ir profesionalų, teikiančių socialinę pedagoginę pagalbą, svarbą.

Socialinė pedagoginė pagalba suprantama kaip neatskiriama visos pedagoginės veiklos dalis, nes pedagoginės veiklos objektas yra ne mokinys, „išimtas“ iš pedagoginio konteksto, o pedagoginis procesas kaip sistema, kurioje mokinys funkcionuoja kaip vienas iš svarbiausių komponentų. Vadinasi, socialinė pedagoginė pagalba negali būti suprantama be socialinės aplinkos (Anderberg, 2020). Todėl daugelyje tyrimų giminingais ryšiais sujungiamos *socialinės* ir *pedagoginės* pagalbos sąvokos, turinčios visuomenėje vieną tikslą – tai socialinio palikimo perėmimo, sociokultūrinio ugdymo ir žmogaus vystymosi funkcijų realizavimas. Socialinė pedagoginė pagalba visada nukreipta į konkretų vaiką ar vaikų grupę, sprendžiant jiems kylančias socializacijos problemas, ir į jį supantį sociumą. Pedagoginė pagalba ir socialinė pedagoginė pagalba skiriasi savo trukme. Pedagoginės veiklos procesas nenutrūkstantis, o socialinės pedagoginės pagalbos trukmė

gali būti ribota atsižvelgiant į konkretaus vaiko poreikius. Socialinė pedagoginė pagalba gali būti plačios aprėpties, t. y. įtraukianti ir kitas institucijas. Socialinė pedagoginė pagalba teikiama padedant individui (vaikui) prisitaikyti kintančioje aplinkoje, ugdant reikiamus socialinius įgūdžius. Kvieskienė (2005) sėkmingą socializaciją laiko socialinės pedagoginės pagalbos pagrindu. Socializacijos metu visuomenės kultūra mikroaplinkos ir makroaplinkos sąlygomis perduodama vaikams, siekiant iš kūdikio formuoti individualybę, paklūstančią tam tikroms kultūros tradicijoms ir socialinėms normoms (Kvieskienė, 2003). Taigi, pagrindinė socialinės pedagoginės pagalbos idėja yra skatinti žmonių socialinį funkcionavimą, įtraukimą, dalyvavimą, socialinį identitetą ir socialinę kompetenciją (Hämäläinen, 2003), taip pat ugdyti ar stiprinti gebėjimus ir galimybes, padedant savarankiškai spręsti savo socialines problemas (Hämäläinen, 2003).

Mokslininkai nurodo, kad teikiant pagalbą visų pirma derėtų orientuotis į asmenis, esančius aplinkoje, kurie turi ypatingų poreikių, pavyzdžiui, į vaikus, susiduriančius su asmeninėmis problemomis, ir tuos, kurie atsidūrė visuomenės ir socialinės veiklos paraštėse: mokinius, praleidžiančius pamokas, turinčius įvairių fizinių ar psichinių negalių, sunkumų susikaupti, agresijos problemų, bendradarbiavimo sunkumų, mokymosi sunkumų, šeiminių problemų, taip pat neseniai atvykusius imigrantus ir nelydimus nepilnamečius pabėgėlius, mokinius, kurie patiria stresą ar prastai mokosi, yra diskriminuojami dėl kitos tautybės, lyties ar socialinės klasės (Emmerová, 2016; Heimgartner ir Sting, 2013; Kornbeck, 2014; Kraus ir Hoferkova, 2016; Lorenzova, 2018; Storø, 2012). Apskritai socialinė pedagoginė pagalba siejama su mokiniais, kuriems gresia nesėkmės mokykloje, socialinė atskirtis mokykloje, pasitraukimas iš mokyklos savo iniciatyva arba pašalinimas iš mokyklos.

Kita vertus, mokslininkai, aptardami socialinės pedagoginės pagalbos gavėjus, linkę akcentuoti ne problemas, su kuriomis susiduria vaikai, tačiau sunkias aplinkybes ir gyvenimo situacijas, į kurias patenka mokiniai (Kyriacou, 2013). Dažnai

mokyklose socialinė pedagoginė pagalba siejama ne tik su konkrečiu mokiniu ar mokinių grupėmis, tačiau ir su pedagoginėmis pastangomis, kuriomis siekiama pagerinti visų vaikų dalyvavimo socialinėse bendruomenėse sąlygas nepriklausomai nuo jų specialiųjų poreikių (Black ir kt., 2017; Andenberg, 2020). Atitinkamai socialinės pedagoginės pagalbos misija – sudaryti mokymosi galimybes visiems vaikams ir šalinti įvairias kliūtis, kad būtų išvengta socialinės atskirties (Paterson ir kt., 2019; Smith, 2012).

Apibendrinant socialinės pedagoginės pagalbos sampratą, galima išskirti penkias pagrindines socialinės pedagoginės pagalbos charakteristikas: kryptingumą, operatyvumą, ribotą pagalbos trukmę, orientavimąsi į vaikus, turinčius sunkumų, ir pagalbos teikimo profesionalumą.

Apibendrinant švietimą reglamentuojančiuose dokumentuose ir mokslininkų darbuose pateiktas socialinės pedagoginės pagalbos sampratas, socialinę pedagoginę pagalbą galima apibrėžti kaip specialistų, mokyklos darbuotojų kryptingą veiklą, skirtą įgyvendinti vaiko ir mokinio teisę į mokslą, stiprinant mokinio socialines emocines kompetencijas ir kuriant saugią mokiniui ugdymosi aplinką.

Pagrindinis pagalbos specialistas, atsakingas už socialinės pedagoginės pagalbos teikimą, yra socialinis pedagogas (LR švietimo ir mokslo ministro įsakymas, 2016), todėl toliau aptariama socialinio pedagogo pagalba.

Savitikros užduotys

1. Atsakykite į klausimą, kuo skiriasi pedagoginė ir socialinė pedagoginė pagalba.
2. Paanalizuokite, kokioms tikslinėms vaikų grupėms teikiama socialinė pedagoginė pagalba.
3. Išskirkite penkias aktualiausias bendrojo ugdymo mokyklose socialines pedagogines problemas.

Literatūra

1. Anderberg, M. (2020). In search of a social pedagogical profession in schools. Missions and roles under reconsideration. *International Journal of Social Pedagogy*, *9*(1). https://doi.org/10.14324/111.444.ijsp.2020.v9.x.001
2. Black, E., Bettencourt, M., & Cameron, C. (2017). Social pedagogy in the classroom. Supporting children and young people in care. In D. Cooley & P. Cooper, *Attachment and emotional development in the classroom. Theory and practice* (pp. 203–215). London: Jessica Kingsley Publishers.
3. Emmerová, I. (2016). School preventive socio-educational work of social pedagogues in the Slovak Republik and an outline of their activities in the other V4 countries. *The New Educational Review*, *46*(4), 95–103.
4. Hämäläinen, J. (2003). The concept of social pedagogy in the field of social work. *Journal of Social Work*, *3*(1), 69–80. https://doi.org/10.1177/1468017303003001005
5. Heimgartner, A., & Sting, S. (2013). The establishment of school social work in Austria – From a project to a regular offer. *CEPS Journal*, *3*(2), 119–134.
6. Kornbeck, J. (2014). *Convergence and divergence in conceptualizing the professions of social work and social pedagogy and their professional education, and the question of Europeanisation: Germany, Denmark and Belgium (1989–2004)*. Doctoral thesis, University of London.
7. Kraus, B., & Hoferkova, S. (2016). The relationship of social pedagogy and social work. *Social Education*, *4*(1), 57–71.
8. Kvieskienė, G. (2003). *Socializacija ir vaiko gerovė*. Vilnius: Vilniaus pedagoginis universitetas.
9. Kvieskienė, G. (2005). *Pozityvioji socializacija*. Vilnius: Vilniaus pedagoginis universitetas.
10. Kyriacou, C. (2013). Social pedagogy and the mentoring of troubled pupils. *European Journal of Social Education*, No. 24–25, 78–85.
11. Lietuvos Respublikos švietimo įstatymas (1991). *Valstybės žinios*, Nr. 23-593. https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/TAIS.1480?jfwid=-ftbtxhcxh

12. LR Švietimo įstatymo pakeitimo įstatymas, 2011 m. kovo 17 d., Nr. XI-1281. *Valstybės žinios*, 2011-03-31, Nr. 38-1804. https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/TAIS.395105
13. LR švietimo ir mokslo ministro 2016 m. lapkričio 2 d. įsakymas Nr. V-950 dėl socialinės pedagoginės pagalbos teikimo vaikui ir mokiniui tvarkos aprašo patvirtinimo. TAR, 2016-11-03, Nr. 26187. https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/06ad87e0a20911e68987e8320e9a5185
14. Lorenzova, J. (2018). School-based social pedagogy and its implementation in the Czech school system. *International Journal of Teaching and Education*, *6*(1), 21–35.
15. Madsen, B. (2013). Socialpædagogik – At hjælpe mennesker i udsatte positioner. [Social pedagogy – To help people in vulnerable situations]. In T. Erlandsen, N. Rosendal Jensen, S. Langager, & K. E. Petersen (eds.), *Socialpædagogik – En grundbog*. Copenhagen: Hans Reitzels Forlag.
16. Mellin, E. A., & Weist, M. D. (2011). Exploring school mental health collaboration in an urban community: A social capital perspective. *School Mental Health: A Multidisciplinary Research and Practice Journal*, *3*(2), 81–92. https://doi.org/10.1007/s12310-011-9049-6
17. Nieminen, J. H., & Pesonen, H. V. (2022). Anti-ableist pedagogies in higher education: A systems approach. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, *19*(4). https://ro.uow.edu.au/jutlp/vol19/iss4/08
18. OECD. (2012). *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*. OECD Publishing. http://dx.doi.org/10.1787/9789264130852-en
19. Paterson, B., Paterson, C., Schädler, H., & Schlüter, J. (2019). Social pedagogy as a perspective in Germany. In G. Eichsteller & L. Bradt, *Social pedagogy as a meaningful perspective for education and social care* (pp. 23–27). Anglesey: 2019.
20. Rumberger, R. W., & Lim, S. A. (2008). *Why students drop out of school: A review of 25 years of research*. Santa Barbara, CA: California Dropout Research Project.
21. Šapelytė, O., Ališauskienė, S., Ališauskas, A., Melienė, R., Miltenienė, L., ir Ruplienė, D. (2021). *Lietuvos pedagoginės psichologinės pagalbos*

teikimo modelio ekspertinis vertinimas. https://www.nsa.smm.lt/wp-content/uploads/2021/08/PPP_modelio_ekspertinis_vertinimas_2021m..pdf
22. Smith, M. (2012). Social pedagogy from a Scottish perspective. *Journal of Social pedagogy*, 1(*1*), 46–55.
23. Storø, J. (2012). The difficult connection between theory and practice in social pedagogy. *The International Journal of Social Pedagogy*, *1*(1), 17–29.

3.2 Individuali socialinio pedagogo pagalba vaikui mokykloje

3.2.1 Individuali pagalba mokiniui: socialinio pedagogo vaidmuo

Bendras socialinio pedagogo tikslas – skatinti mokinių integraciją ir dalyvavimą bendruomenėse (Eichsteller ir Holthoff, 2011; Smith, 2013). Socialinė pedagogika remiasi įsitikinimu, kad švietimu galima daryti lemiamą įtaką socialinėms aplinkybėms. Taigi įprasta socialinio pedagogo misija tampa sudaryti sąlygas mokiniui mokytis ir dalyvauti visuomenės gyvenime (Storø, 2012). Kadangi iš mokytojų vis dažniau reikalaujama sutelkti dėmesį į mokinių pasiekimų ir rezultatų gerinimą, šiems gali būti sunku suprasti daugelio pagalbos krypčių aktualumą (Hvid Thingstrup ir kt., 2017). Kadangi socialinė pedagoginė pagalba neturi vieno visiems priimtino ir vienodai veiksmingo pagalbos organizavimo plano (Indrašienė ir Suboč, 2008), todėl dažnu atveju socialiniai pedagogai patys gali apibrėžti savo vaidmenį ir statusą mokykloje remdamiesi asmeninėmis savybėmis ir įgūdžiais, pavyzdžiui, gebėjimu kurti gerus santykius su mokiniais ir mokytojais, atsidavimu ir kūrybiškumu (Lorenzova, 2018).

Socialinės pedagoginės pagalbos teikimo vaikui ir mokiniui tvarkos apraše (LR švietimo ir mokslo ministro įsakymas, 2016) galima išskirti šias socialinės pedagoginės pagalbos veiklos kryptis:

1) pagalba vaikams ir mokiniams adaptuotis mokykloje ir vaikų globos įstaigoje, ugdymosi mokymosi aplinkoje;

2) ugdyti vaikų ir mokinių gyvenimo įgūdžius bendradarbiaujant su vaiko ir mokinio tėvais (globėjais, rūpintojais), pedagoginiais darbuotojais, socialiniais darbuotojais ir socialiniais partneriais, siekiančiais užtikrinti vaiko ir mokinio saugumą ir teisę į mokslą;
3) tarpininkauti ir padėti šalinti priežastis, dėl kurių vaikai ir mokiniai negali dalyvauti privalomame švietime, lankyti mokyklos ar vengia tai daryti;
4) padėti sugrįžti į mokyklą jos nelankančius (ir) arba ugdymo(si) procese nedalyvaujančius vaikus ir mokinius, bendradarbiaujant su tėvais (globėjais, rūpintojais) ir atsakingomis institucijomis.

Šio aprašo naujajame projekte (2023) socialinio pedagogo funkcijos skirstomos į tiesiogines ir netiesiogines, tad socialinė pedagoginė pagalba apima:

a) vaikų ir mokinių ugdymosi poreikių vertinimą socialiniu pedagoginiu aspektu;
b) vaikų ir mokinių socialinių ir emocinių kompetencijų ugdymąsi;
c) vaikų ir mokinių konsultavimą dėl socialinių pedagoginių problemų sprendimo;
d) pagalbos vaikams ir mokiniams, kai ją mokyklos vaiko gerovės komisijos teikimu skiria mokyklos vadovas ar pedagoginės psichologinės tarnybos vadovas, teikimą;
e) dalyvavimą organizuojant ir vykdant prevencinę veiklą, susijusią su saugios vaiko ir mokinio mokymosi galias ir poreikius atliepiančios ugdymo aplinkos kūrimu, vaiko ir mokinio socialinių emocinių kompetencijų stiprinimu. Taip pat išskiriamos netiesioginės socialinio pedagogo funkcijos:

1) rinkti, analizuoti ir profesiniais tikslais naudoti informaciją, reikalingą vaikų ar mokinių pagalbai teikti;
2) pagal kompetenciją kartu su mokytojais ir kitais švietimo pagalbos specialistais rengti ir įgyvendinti individualaus ugdymo plano mokiniui pagalbos dalį, prireikus koordinuoti individualaus ugdymo plano vykdymą ir (ar) paskyrus mokyklos vadovui atlikti koordinuojančio asmens funkcijas;
3) bendradarbiauti su pagalbą teikiančiomis įstaigomis ir organizacijomis skatinant saugios vaiko ir mokinio mokymosi galias ir poreikius atliepiančios ugdymo aplinkos kūrimą;

4) koordinuoti prevencinės veiklos, susijusios su saugios vaiko ir mokinio mokymosi galias ir poreikius atliepiančios ugdymo aplinkos kūrimu, vaiko ir mokinio socialinių emocinių kompetencijų stiprinimu įgyvendinimą;
5) dalyvauti mokyklos vaiko gerovės komisijos veikloje, krizių valdymo komandos, kitose darbo grupėse, susijusiose su socialinio pedagogo funkcijomis;
6) kontaktiniu ir (ar) nuotoliniu būdu konsultuoti mokinių tėvus (globėjus, rūpintojus), mokytojus, kitą mokyklos personalą ir švietimo pagalbą teikiančius specialistus pagalbos teikimo mokiniui klausimais ir teikti jiems rekomendacijas;
7) vykdyti kitus nenuolatinio pobūdžio mokyklos vadovo pavedimus, susijusius su pagalbos teikimu.

Hämäläinen (2012) išskiria dvi socialinio pedagogo veiklos kryptis: viena susijusi su mokymusi ypatingą dėmesį skiriant socialiniams aspektams, kita apima intervencijas socialiai pažeidžiamiems asmenims. Pirmąja siekiama skatinti aktyvų socialinį dalyvavimą ir pilietiškumą, o antroji teikiama konkrečioje srityje, kurioje siekiama užkirsti kelią socialiai nepalankiai padėčiai ir atskirčiai, ją sušvelninti. Vadinasi, viena misija – individuali prieiga prie mokinio, kuriam reikalinga pagalba, kita – prevencinė, skirta visiems mokiniams, siekiant užkirsti kelią socialinei atskirčiai mokyklose; ir orientacija į bendrąjį mokymąsi, kuriuo siekiama pilietiškumo, demokratinio auklėjimo ir aktyvaus dalyvavimo visuomenėje.

Šiame skyriuje nebus aptartas prevencinės veiklos modeliavimas mokyklos bendruomenėje, apsiribojama tik konkrečios pagalbos mokiniui teikimu.

Vis dėlto mokyklose socialinis pedagoginis darbas daugiausia orientuotas į asmeninę pagalbą, kai socialinio pedagogo pagrindinė užduotis yra padėti atskiriems mokiniams suvaldyti sudėtingas ar rizikingas situacijas mokykloje siekiant padėti mokytis ir išvengti atskirties. Paprastai tai reiškia, kad, remiantis stebėjimais ir pokalbiais su kitais asmenimis, atliekama dabartinių mokinio poreikių analizė, po kurios priimami individualūs sprendimai, kurie gali apimti

akademinę, emocinę ir socialinę paramą (Anderberg, 2020). Socialiniai pedagogai paprastai mokinių problemas sprendžia taikydami įvairias intervencines priemones. Jas dažnai sudaro patariamieji, palaikomieji ir motyvuojantys pokalbiai apie konkrečias problemines situacijas. Padedami socialinių pedagogų mokiniai taip pat tobulina socialinius įgūdžius dalyvaudami įvairioje grupinėje veikloje, o vėliau palaipsniui prisiima didesnę asmeninę atsakomybę už savo mokymąsi mokykloje (Kraav, 2003).

Socialiniai pedagogai kartais atlieka specialią „mentorių" funkciją atskiriems mokiniams, kurių mokymosi motyvacija yra menka (Andenberg, 2020). Mentoriaus užduotis – užkirsti kelią mokiniams pasitraukti iš mokyklos užmezgant su jais gerus santykius ir motyvuojant mokinius įsitraukti į mokymąsi ir pasilikti mokykloje. Šias užduotis gali atlikti tiek socialiniai pedagogai, tiek mokytojai. Mentoriai galėtų skatinti socialiai priimtinas nuostatas ir veiksmus, teikti emocinę ir praktinę paramą mokinių socialiniam, kognityviniam, komunikaciniam ir emociniam vystymuisi, o tai savo ruožtu turėtų sustiprinti mokinių savigarbą ir gebėjimą kontroliuoti situaciją, valdyti problemas ir iššūkius, su kuriais jie susiduria savo gyvenime (Kyriacou, 2013).

Socialiniai pedagogai paprastai dirba su asmenimis visame jų kontekste, o tai apima mokinių namų aplinką, laisvalaikio aplinką ir pan. Veikla gali apimti patarimų, rekomendacijų ir paramos teikimą tėvams, globėjams ir kitiems svarbiausiems mokinių gyvenime dalyvaujantiems asmenims (Heimgartner ir Sting, 2013).

Lietuvoje mokyklos socialinio pedagogo veikloje (LR švietimo ir mokslo ministro įsakymas, 2016) akcentuojamas taip pat darbas su kitais pagalbos specialistais ir mokyklos bendruomenės švietimas, taip pat įtraukimas į pagalbos teikimą.

3.2.2 Socialinės pedagoginės pagalbos bendrieji principai

Visa socialinė pedagoginė pagalba yra paremta kompleksine žmogaus koncepcija, kuri apima bendrą asmens gyvenimo situaciją. *Akcentuojami šie socialinės pedagoginės pagalbos teikimo praktikoje pagrindiniai principai, susiję su pagalbos teikėjų elgsena su pagalbos gavėjais: pagalbos teikėjo atvirumas, situacijos neapibrėžtumo toleravimas, realistiškų tikslų kėlimas, individualumas, pasitikėjimas, pripažinimas asmens tokiu koks jis yra. Atvirumas suprantamas ne tik kaip savęs atskleidimas asmeniui, su kuriuo bendrauji, bet, pirmiausia, atvirumas sau, savo jausmams. Neapibrėžtumas* – pagalbos teikėjas turėtų mokėti elgtis neapibrėžtose situacijose, nes jos dažniausiai sudaro pagalbos proceso didžiąją dalį. Niekada pagalbos teikėjas nežino, su kokia problema susidurs, kokį sprendimą priims. *Realistiški* tikslai – pagalbos teikėjas turi žinoti savo galimybes ir savo apribojimus. Svarbu atsižvelgti į tai, kad kiekvieno pagalbos specialisto galimybės ribotos.

Itin svarbus aspektas socialinio pedagogo veikloje individualumas, t. y. kliento asmeninio pasitenkinimo ir pasirinkimo galimybių akcentavimas, kada vertinama asmeninė savimonė, savarankiškumas, individo iniciatyvumas. *Pasitikėjimas vaiku* – supratimas, kad kiekvienas mūsų turime galių spręsti kylančią problemą.

Mes nuolat susiduriame su tuo, kas mums patinka ar nepatinka, gražu ar negražu ir t. t. Pagalbos procese svarbu pažinti ir suprasti žmogų, jo išgyvenimus, santykį su supančia aplinka. Tada galima žmogų, kuriam reikalinga pagalba, *priimti tokį koks jis yra*. Ir tik pritaikius šį principą galima tikėtis atrasti jam tinkamą pagalbos būdą.

Kiti autoriai (Petrie ir kt., 2009) akcentuoja šiuos pagrindinius pedagoginius principus, svarbius teikiant socialinę pedagoginę pagalbą:

a) holistinis dėmesys ir rūpestis vaiku;
b) kol jie yra kartu, vaikai ir specialistai laikomi gyvenančiais toje pačioje gyvenimo erdvėje, o ne kaip egzistuojantys atskirose hierarchinėse struktūrose;

c) socialiniai pedagogai skatinami nuolat apmąstyti savo praktiką ir savo darbe taikyti tiek teorines nuostatas, tiek savęs pažinimą;
d) socialiniai pedagogai turėtų būti ir praktiški, ir kūrybingi;
e) grupių aplinkoje vaikų asociatyvusis gyvenimas laikomas svarbiu ištekliumi – darbuotojai turėtų puoselėti grupę ir ja naudotis;
f) remtis vaikų teisių supratimu, kuris neapsiriboja procedūriniais klausimais ar teisės aktų reikalavimais;
g) ugdant vaikus akcentuojama komandinio darbo ir kitų asmenų (šeimos narių, kitų specialistų ir vietos bendruomenės narių) indėlio svarba (Petrie ir kt., 2009).

Kiti autoriai (Vlasova ir kt., 2016) akcentuoja šias idėjas, padedančias užtikrinti veiksmingą pagalbą:

a) asmeninio požiūrio idėja, t. y. vaiko asmeninių savybių ugdymas socializacijos ir socialinės adaptacijos procese;
b) bendradarbiavimo idėja, kuri reiškia bendrą (vaikai – tėvai – mokytojai) ugdomąją, kūrybinę ir laisvalaikio veiklą;
c) bendraautorystės idėja, t. y. sukurti ypatingą santykių sistemą tarp šeimos, mokytojų ir mokinių, kuri padeda atskleisti ir sustiprinti jų kūrybiškumą;
d) integracijos idėja, kuri reiškia, kad reikia sujungti visas ugdomąsias institucijos ir bendruomenės jėgas į vieningą pedagoginį procesą;
e) apsisprendimo idėja, leidžianti laisvai priimti sprendimus.

3.2.3 Pagalbos procesas

Pagalbos proceso etapai. Mokslinėje literatūroje pateikiami skirtingi pagalbos vaikui proceso etapai. Tačiau praktiškai visiems mokslininkų ir praktikų išskirtiems etapams būdinga panaši logika: problemos tyrimas, pagrindinės problemos išskyrimas, alternatyvų paieška, pagalbos plano parengimas ir įvertinimas, taip pat įsivertinimas. Skiriasi tik etapų pavadinimai. Toliau pateikiami apibendrinti pagalbos proceso etapai.

Pradžioje būtina paanalizuoti ir įvardyti, kas konkrečioje situacijoje neramina. Tai pats *pirmas etapas*, kai pokalbių su vaiku, pedagogais, kitais specialistai, vaiko tėvais metu *renkama informacija apie vaikui kylančius sunkumus*. Tai tik pirmasis žingsnis tolimesnio problemos tyrimo link.

Antras etapas – duomenų rinkimas ir problemos analizė. Bet kurios problemos analizę reikia pradėti nuo problemos apibrėžimo. Šiame etape labai svarbu surinkti kiek įmanoma daugiau faktais pagrįstų įrodymų siekiant atsakyti į klausimus, kokie faktai rodo problemos egzistavimą, kas iki šio laiko jau padaryta, kokios papildomos informacijos dar trūksta, iš ko ją gauti.

Siekiant sistemingai atlikti problemų analizę naudinga užduoti sau klausimus:

1. *Kodėl atsirado ši problema: ar gali ji slėpti kitą, kurią ir reikėtų spręsti visų pirma?*
2. *Ar anksčiau buvo panašių problemų ir kokiomis aplinkybėmis?*
3. *Kaip atsirado ši problema? Galbūt tai tėra dalis tam tikrų problemų raizginio ir jas reikia spręsti visas kartu?*
4. *Kokios dar reikia informacijos, kad galima būtų kuo geriau išnagrinėti problemą?*
5. *Ar ši problema yra susijusi dar su kuo nors ir ar būtina įtraukti susijusius asmenis į jos sprendimą?*

Trečiajame etape vyksta *mokinio ir šeimos poreikių identifikavimas, pagalbos motyvacijos aiškinimasis*. Patartina atsakyti į šiuos klausimus:

1. *Ko tikisi vaikas, šeima, pedagogas?*
2. *Kokių vaikas, šeima, pedagogai turi minčių, interesų ir planų?*
3. *Kokia yra vaiko ir šeimos pagalbos motyvacija?*
4. *Ar yra papildomų veiksnių, kurie darytų įtaką jų motyvacijai, gebėjimams ar galimybei pasikeisti?*
5. *Ar jų lūkesčiai realūs?*
6. *Kokios pagrindinės ir šalutinės problemos?*
7. *Kokios vaiko ir šeimos galios įveikti problemą ir pasikeisti?*

8. *Kokie aplinkos ištekliai, atsakomybė, trukdžiai ar parama?*
9. *Kokie panašūs šios problemos sprendimo pavyzdžiai?*
10. *Kokios žinomos visos galimos problemos sprendimo alternatyvos?*

Ketvirtasis etapas – pagalbos plano rengimas. Šioje stadijoje kritiškai įvertinamos problemos sprendimo alternatyvos. Nusprendžiama, kurios iš jų yra tinkamos ir realistiškos atsižvelgiant į mokinio ankstesnį patyrimą ir dabartinį pasirengimą keistis. Sudaromas tikroviškas problemos sprendimo planas. Problemos sprendimo plane turi būti numatyta, kokiomis priemonėmis ir būdais klientas patikrins pasirinktų sprendimo alternatyvų realistiškumą, galimybes.

Individualiame vaikui plane:

a) *formuluojami pagalbos tikslai ir uždaviniai;*
b) *numatoma pagalbos teikimo veikla;*
c) *identifikuojami galimi trukdžiai ir numatomos priemonės jiems įveikti. Konkrečių priemonių planas sudaromas atsižvelgiant ir įvertinat vaiko ir šeimos stipriąsias puses ir turimus pagalbos resursus bendruomenėje;*
d) *nustatoma kiekvienos institucijos (vaiko, šeimos, mokyklos) atsakomybė už problemos spendimą. Veiksmų planas turi būti orientuotas į tris sritis, t. y. vaiko socializaciją, vaiko saugumą, vaiko gerovę ir šeimos efektyvų funkcionavimą;*
e) *apibūdinamas stebėsenos mechanizmas, sėkmių ir nesėkmių vertinimas, plano korekcijų projekto teikimas socialinės pagalbos komandai.*

Pasakytina, kad remiantis vaiko problemų pobūdžiu paskiriamas pagalbos specialistas, atsakingas už tolimesnį vaiko socializacijos procesą, vaiko elgesio stebėseną, pagalbos plano koregavimo inicijavimą. Pagalbos vaikui planas derinimas su mokiniu, mokinio tėvais ir mokyklos mokytojais.

Pagalbos vaikui modeliavimas: institucinė ir tarpinstitucinė veikla (Merfeldaitė ir kt., 2014).

Penktas etapas – veikla. Šioje stadijoje nuosekliai realizuojamas problemos sprendimo planas. Tačiau su mokiniu turi būti susitinkama nuolat ir aptariamas pagalbos plano realizavimas. Mokiniui padedama suprasti, kad siekiant tikslo, galimos nesėkmės, kad dalinė sėkmė ar net nesėkmė dar nėra katastrofa – svarbu rizikuoti ir toliau mėginti realizuoti problemos sprendimo planą.

***Šeštas etapas** – įvertinimas ir grįžtamasis ryšys*. Šioje stadijoje įvertinamas tikslo pasiekimo lygis atsižvelgiant į mokinio ir jo šeimos poreikius, apibendrinami pasiekti rezultatai.

Taigi, pirmame pagalbos etape siekiama įvertinti kontekstą, antrame ir trečiame etape daugiausia dėmesio skiriama problemai įvardyti, ketvirtame etape ieškoma geriausios pagalbos strategijos, penktame ir šeštame etapuose dėmesys skiriamas veiklos kokybei.

Tėvų įtraukimas į vaiko ugdymo / pagalbos procesą. Mokytojai susiduria su dideliais iššūkiais ir dažnai jiems sunku veiksmingai padėti mokiniams (Narinasamy ir Mamat, 2013). Kuriant efektyvias pagalbos programas būtina derinti mokytojų ir tėvų žinias, įgūdžius apie mokymo strategijas ir vertinimo praktikas (Friend ir Cook, 2007; Kampwirth, 2003). Daug tyrimų rodo, kad gerą mokyklą galima atpažinti pagal tai, kad ji geba dirbti kaip darni komanda (Ainscow ir Sandill, 2010). Vadinasi, itin svarbus mokyklos ir šeimos bendradarbiavimas visame pagalbos procese.

EBPO tarptautinio mokinių vertinimo programos (PISA) rezultatai patvirtina, kad tėvų dalyvavimas švietime yra labai svarbus vaikų sėkmei visame jų mokymosi kelyje (OECD, 2012). Didesnio tėvų įsitraukimo skatinimas gali padėti sumažinti rezultatų skirtumus tarp socialinių ir ekonominių grupių (Borgonovi ir Montt, 2012; Axford ir kt., 2019). COVID-19 pandemija dar labiau išryškino tėvų paramos svarbą, nes tėvams teko įsitraukti į mokymo ir mokymosi procesą (Winthrop ir kt., 2020).

Tyrimai rodo, kad dalyvaujančių tėvų vaikai yra labiau motyvuoti mokytis, nes

perima teigiamą tėvų požiūrį į mokyklą ir mokymąsi (Richardson ir kt., 2020).

Neretai tėvų įtraukimas į vaikų ugdymo procesą / problemų sprendimą yra sudėtingas dėl kiekvienos šeimos individualumo ir išskirtinumo. Tokiais atvejais būtina vadovautis nuostata, kad negalima išspręsti vaiko problemų be šeimos sistemos pokyčio. Siekiant šeimos kaip sistemos pokyčio, priimant sprendimus, susijusius su vaiko ugdymu, patartina šeimą suprasti kaip lygiavertį partnerį; sprendžiant problemas įtraukti visą šeimą; gerbti individualius šeimos skirtumus; suprasti, kad visos šeimos turi gebėjimą įveikti sunkumus, todėl stiprinti jų stipriąsias puses; žinoti, kad šeima yra žinių apie vaiką šaltinis (Dettmer, 1999). Siekiant šeimos ir mokyklos bendradarbiavimo ir partnerystės būtina tam gerai pasirengti: ištirti organizacijos aplinką, gyventojų požiūrį į mokyklą, poreikius, kuriuos mokykla galėtų patenkinti, tartis su tėvais dėl mokyklos tikslų, krypčių.

Būtina nepamiršti, kad mokyklos darbą su tėvais taip pat lemia vietovė, kurioje yra įsikūrusi mokykla, vietos bendruomenė, mokinių skaičius, vadovavimo bendruomenei lygis. Atsižvelgiant į tai, išskiriami penki bendradarbiavimo ir partnerystės su tėvais konstravimo žingsniai:

Pirmas žingsnis – individualių šeimos skirtumų ir jas vienijančių bendrumų pažinimas.

Antras žingsnis – bendradarbiavimo santykių su tėvais kūrimas. Šiame etape svarbūs geri komunikacijos įgūdžiai.

Trečias žingsnis – sąveikos su tėvais kūrimas, t. y. tėvų pakvietimas bendradarbiauti.

Ketvirtasis žingsnis – darbo su šeima individualizavimas.

Penktasis žingsnis – bendradarbiavimo santykių vertinimas (Ališauskienė, 2005).

Esminiai dalykai, lemiantys geresnį pedagogo ir tėvų bendravimą (pagal Demetter, 1995):

a) *nuoširdumas ir atvirumas.* Pasiteisinimus ir miglotus paaiškinimus tėvai dažnai interpretuoja kaip pernelyg gynybišką nuostatą arba paprasčiausią išsisukinėjimą;
b) *klausyti, išklausyti.* Pedagogai turi pripažinti, kad visi tėvai apie savo vaikus žino tokių dalykų, apie kuriuos pedagogas galbūt dar nežino. Tos jų žinios gali labai praversti padedant vaikui įveikti sunkumus;
c) *nebijoti pasakyti „Aš nežinau".* Tėvai paprastai vertina sąžiningumą, o tai gali sustiprinti partnerystės tarp šeimos ir ugdymo institucijos jausmą. Tėvai jaučia, kad jiems reikia pedagogų padrąsinimo ir patikinimo, o ne kaltinimų.

Savitikros klausimai

1. Kokios socialinio pedagogo individualios socialinės pedagoginės pagalbos vaikui kryptys?
2. Kokie pagrindiniai socialinės pedagoginės veiklos principai?
3. Kuo svarbus šeimos įsitraukimas į pagalbos procesą?

Literatūra

1. Ališauskienė, S. (2005). *Ankstyvoji intervencija vaikystėje: monografija*. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
2. Ainscow, M., & Sandill, A. (2010). Developing inclusive education systems: The role of organisational cultures and leadership. *International Journal of Inclusive Education*, *14*(4), 401–416.
3. Anderberg, M. (2020). In search of a social pedagogical profession in schools. Missions and roles under reconsideration. *International Journal of Social Pedagogy*, *9*(1). https://doi.org/10.14324/111.444.ijsp.2020.v9.x.001
4. Axford, N., Berry, V., Lloyd, J., Moore, D., Rogers, M., Hurst, A., Blockley, K., Durkin, H., & Minton, J. (2019). *How can schools support parents' engagement in their children's learning? Evidence from research and practice.* London: Education Endowment Foundation.

5. Borgonovi, F., & Montt, G. (2012). *Parental involvement in selected PISA countries and economies*. OECD Education Working Papers, 73. Paris: OECD Publishing.
6. Dettmer, P. (1991). Gifted program advocacy: Overhauling bandwagons to build support. *Gifted Child Quarterly*, *35*, 165–171.
7. Eichsteller, G., & Holthoff, S. (2011). Social pedagogy as an ethical orientation towards working with people – Historical perspectives. *Children Australia*, *36*(4), 176–186.
8. Friend, M., & Cook, L. (2007). *Interactions: Collaboration skills for school professionals*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
9. Hämäläinen, J. (2012). Social pedagogical eyes in the midst of diverse understandings, conceptualisations and activities. *Journal of Social Pedagogy*, *1*(1), 3–16.
10. Heimgartner, A., & Sting, S. (2013). The establishment of school social work in Austria – From a project to a regular offer. *CEPS Journal*, *3*(2), 119–134
11. Hvid Thingstrup, S., Schmidt, L. S. K., & Andersen, R. (2017). The purpose of education: Pedagogues' and teachers' negotiations in Danish primary schools. *Educational Action Research*, *26*(3), 354–364.
12. Indrašienė, V., ir Suboč, V. (2008). Sociopedagoginės pagalbos vaikams, patyrusiems mokymosi nesėkmes, prielaidos. *Pedagogika*, *89*, 115–122.
13. Kampwirth, T. J. (2003). *Collaborative consultation in the schools: Effective practices for students with learning and behavior problems*. NJ: Merrill Prentice Hall
14. Kraav, I. (2003). Development perspectives of social pedagogy in Estonia. In A. Gustavsson, H.-E. Hermansson, & J. Hämäläinen, *Perspectives and theory in social pedagogy* (pp. 117–133). Gothenburg: Bokförlaget Daidalos A.B.
15. Kyriacou, C. (2013). Social pedagogy and the mentoring of troubled pupils. *European Journal of Social Education*, No. 24–25, 78–85.
16. Lorenzova, J. (2018). School-based social pedagogy and its implementation in the Czech school system. *International Journal of Teaching and Education*, *6*(1), 21–35.

17. Merfeldaitė, O., ir kt. (2014). *Pagalbos vaikui modeliavimas: institucinė ir tarpinstitucinė veikla. Metodinės rekomendacijos*. Kaišiadorys: Printėja.
18. Narinasamy, I., & Mamat, W. H. W. (2013). Caring teacher in developing empathy in moral education. *The Malaysian Online Journal of Educational Science*, *1*(1), 1–19.
19. OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development). (2012). *Let's read them a story! The parent factor in education.* Paris: OECD Publishing. https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/Parent%20Factor_e-book-new%20logo_FINAL_new%20page%2047.pdf
20. Petrie, P., Boddy, J., Cameron, C., Heptinstall, E., McQuail, S., Simon, A., & Wigfall, V. (2009). *Pedagogy – a holistic, personal approach to work with children and young people, across services European models for practice, training, education and qualification*. https://core.ac.uk/download/pdf/82095.pdf
21. Richardson, D., Dugarova, E., Higgins, D., Hirao, K., Karamperidou, D., Mokomane, Z., & Robila, M. (2020). *Families, family policy and the sustainable development goals.* Innocenti Research Report. Florenc*e:* UNICEF Office of Research – Innocenti. https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/Families%20family%20policy%20and%20the%20SDGs.pdf
22. Smith, M. (2012). Social pedagogy from a Scottish perspective. *Journal of Social Pedagogy*, *1*(1), 46–55.
23. LR švietimo ir mokslo ministro 2016 m. lapkričio 2 d. įsakymas Nr. V-950 dėl socialinės pedagoginės pagalbos teikimo vaikui ir mokiniui tvarkos aprašo patvirtinimo. TAR, 2016-11-03, Nr. 26187. https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/06ad87e0a20911e68987e8320e9a5185
24. Storø, J. (2012). The difficult connection between theory and practice in social pedagogy. *The International Journal of Social Pedagogy*, *1*(1), 17–29
25. Vlasova, V. K., Simonova, G. I., & Soleymani, N. (2016). Pedagogical support components of students' social adaptation. *International Journal of Environmental & Science Education*, *11*(5), 641–653
26. Winthrop, R., Ershadi, M., Angrist, N., Bortsie, E., & Matsheng, M. (2020). *A historic shock to parental engagement in education: Parent perspectives in Botswana during COVID-19.* Washington, DC: Brookings Center for Universal Education.

3.3 Kompleksinės pagalbos modeliavimas mokykloje

3.3.1 Kompleksinės pagalbos vaikui mokykloje prielaidos

Mokykla, siekdama sudaryti sąlygas kiekvienam vaikui įgyti jo prigimtį atitinkantį išsilavinimą, privalo užtikrinti kokybišką ir visapusišką socialinės pedagoginės pagalbos teikimą. Laiku mokiniui teikiama socialinė pedagoginė pagalba gali padėti ateityje asmeniui išvengti skurdo, socialinės atskirties, o visuomenei – sumažinti tokias opias socialines-ekonomines problemas kaip nedarbas, nusikalstamumas, sergamumas dėl žalingų įpročių. Tyrimai rodo, kad nesėkmę mokykloje patyrę asmenys sunkiau įsidarbina ir rečiau randa nuolatinį, gerai mokamą darbą (OECD, 2012). Pabrėžtina, kad aptariant pagalbos efektyvumo kriterijus turi būti aktualizuojamas ne atskiro mokyklos pagalbos specialisto vaidmuo teikiat pagalbą vaikui ar vaikų grupėms, bet koordinuota pagalbos specialistų, pedagogų ir kitų institucijų veikla. Pagalba kiekvienam mokiniui, išvengiant silpnojo asmens stigmos, bet suteikiant galimybių veikti savo galimybių ribose, yra ypač aktuali tema Lietuvos mokyklose. Ji aktuali ir tarptautinei bendruomenei. Tyrimai rodo, kad nesėkmės ir prigimtinių sunkumų akcentavimas yra rimta kliūtis tarpasmeniniams gebėjimas formuotis, akcentuojamas naujų intervencijų taikymas (Nieminen, 2021). Viena vertus, užsienio mokslininkų tyrimuose akcentuojamos sąsajos tarp mokyklos laiku teikiamos kompleksinės pagalbos ir mokymosi sunkumų įveikimo (Bates, 2005). Kita vertus, tai didžiulė parama mokytojams (Mellin ir Weist, 2011), kuriems sudėtinga atliepti didėjančios įvairovės mokinių poreikius, mažinti mokinių iškritimą. (Wood, Kiperman, Esch, Leroux ir Truscott, 2017). Tad lieka aktualus klausimas, kokia turėtų būti pagalbos sistema, kaip turėtų keistis pagalbos specialistų vaidmuo, kas padėtų stiprinti visų bendradarbiavimą. Bendradarbiavimui trukdo tai, kaip kiekviena profesinė grupė remiasi savo tradicijomis ir teorijomis savo mąstysenoje ir veikloje. Pagrindiniai iššūkiai

yra susiję su mokinių įtraukimu ir specialistų sugebėjimu dirbti kartu atsižvelgiant į vaiko interesus. Todėl itin aktualus klausimas – veiksmingas socialinės pedagoginės pagalbos teikimas sutelkus visų specialistų pastangas.

Kompleksinės pagalbos sistemos mokykloje kūrimo reikšmė paaiškėja skirtingų tyrimų kontekste: nustatyta, kad bendradarbiaujančiose (instituciniu ir tarpinstituciniu lygmenimis) mokyklose gerėja mokinių pasiekimai (Chapman ir Muijs, 2014, Hutchings ir kt., 2012), atsiranda paskata mokyklos pedagogams ir pagalbos specialistams tobulinti kvalifikaciją (Hill ir kt. 2012;); dalytis gerąja praktika ir inovacijomis, tai sustiprina mokyklą kaip organizaciją (Woods ir kt., 2013). Koordinuotas visų pagalbos specialistų, pedagogų ir kitų institucijų (jei yra poreikis) veikimas didina pagalbos sistemos mokykloje tvarumą ir leidžia išvengti intervencijos strategijų, kurios kartojasi (Bye ir kt., 2010).

Tačiau daugelyje mokyklų pagalbos strategijos nėra koordinuotos (Merfeldaitė ir Indrašienė, 2010), o tai didina pagalbos specialistų krūvį ir mažina pagalbos efektyvumą. Kita problema – įgyvendinant įvairias pagalbos priemones pasigendama jų veiksmingumo ir poveikio vertinimo (King ir kt., 1998).

Todėl tik subalansuota veikla gali užtikrinti puikius rezultatus mokykloje.

3.3.2 Vaiko gerovės komisija mokykloje kompleksinei pagalbai teikti

Vaiko gerovės komisijos funkcijos. Remiantis grupės sudėties nuostatomis, mokyklos kaip organizacijos specifine sandara ir funkcijomis, galima išskirti dviejų lygmenų pagalbą – institucinę, kurioje dalyvauja tik institucijos darbuotojai, ir tarpinstitucinę, kurioje kartu su institucijos darbuotojais dalyvauja kitų socialinių institucijų atstovai.

Lietuvoje pagalbą mokiniui pirmiausia teikia mokytojas, pagal kiekvienoje mokykloje patvirtintą tvarką. Kai mokytojo pagalba nėra veiksminga ir / arba jam nepakanka kompetencijų, įsitraukia švietimo pagalbos specialistai. Instituciniu lygmeniu pagalbą teikia šie specialistai: socialinis pedagogas, psichologas,

specialusis pedagogas (jei yra), logopedas (jei yra), visuomenės sveikatos priežiūros specialistas, administracijos atstovas. Jei ir ši pagalba neveiksminga, kreipiamasi į mokyklos vaiko gerovės komisiją, kurios paskirtis – rūpintis vaikui saugia ir palankia mokymosi aplinka, orientuota į asmenybės sėkmę, gerą savijautą, brandą, individualias vaiko galimybes atitinkančius ugdymo(si) pasiekimus ir pažangą, atlikti kitas su vaiko gerove susijusias funkcijas. Vaiko gerovės komisija vaiko gerovės užtikrinimo klausimus sprendžia analizuodama asmenybės ūgties, saviraiškaus dalyvavimo mokyklos gyvenime, mokymosi aplinkos, besimokančios bendruomenės ir kitus aspektus, ieškodama naujų galimybių, problemų sprendimo būdų ir telkdama reikiamus žmogiškuosius ir materialinius išteklius.

11. *Komisija vykdo šias funkcijas:*

11.1. *remdamasi Mokyklos turimais įsivertinimo ir kitais duomenimis reguliariai atlieka Mokyklos mokymosi aplinkos, jos saugumo, Mokyklos bendruomenės narių tarpusavio santykių ir kitų su vaiko gerove susijusių aspektų analizę;*

11.2. *rūpinasi pozityvaus Mokyklos mikroklimato kūrimu ir pozityvių vertybių puoselėjimu, koordinuoja prevencijos ir intervencijos priemonių įgyvendinimą, teikia siūlymus Mokyklos vadovui dėl saugios ir mokymuisi palankios aplinkos užtikrinimo, vaikų socialinio ir emocinio ugdymo, prevencinių ir kitų programų įgyvendinimo, kitų su vaiko gerove susijusių aspektų;*

11.3. *organizuoja mokyklos bendruomenės švietimą vaiko teisių apsaugos, prevencijos, vaikų saviraiškos plėtojimo ir kitose vaiko gerovės srityse, rekomenduoja kvalifikacijos tobulinimo renginius vaikų socialinių ir emocinių kompetencijų ugdymo, kitose su vaiko gerove susijusiose srityse Mokykloje dirbantiems mokytojams;*

11.4. *gavus tėvų (globėjų, rūpintojų) sutikimą, atlieka pirminį vaikų specialiųjų ugdymosi poreikių, kylančių ugdymo(si) procese, įvertinimą, prireikus, kreipiasi į pedagoginę psichologinę ar švietimo pagalbos tarnybą dėl vaikų specialiųjų ugdymosi poreikių įvertinimo, specialiojo ugdymo ir (ar)*

švietimo pagalbos jiems skyrimo švietimo, mokslo ir sporto ministro nustatyta tvarka. Ši Komisijos funkcija nevykdoma nuotoliniu būdu;

11.5. *organizuoja ir koordinuoja mokymo(si) / ugdymo(si), švietimo ar kitos pagalbos vaikui teikimą, tariasi su tėvais (globėjais, rūpintojais), mokytojais dėl jos turinio, teikimo formos ir būdų;*

11.6. *organizuoja ir koordinuoja švietimo programų pritaikymą mokiniams, turintiems specialiųjų ugdymosi poreikių, tvarko specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių apskaitą Mokykloje;*

11.7. *kartu su karjeros specialistu pagal poreikį konsultuoja baigiamosios klasės mokinį, turintį specialiųjų ugdymosi poreikių, dėl jo tolesnio mokymosi (galias atitinkančios mokymosi programos parinkimo, mokymosi įstaigos parinkimo) ir pagal galimybes užtikrina sklandų palydėjimą / perėjimą į kitą mokymosi įstaigą;*

11.8. *teisės aktų nustatyta tvarka inicijuoja vaiko minimalios ar vidutinės priežiūros priemonės skyrimą, vaiko minimalios priežiūros priemonės pakeitimą, pratęsimą ar panaikinimą, teikia siūlymus savivaldybės administracijos vaiko gerovės komisijai dėl vaiko minimalios priežiūros priemonių tobulinimo;*

11.9. *pasibaigus nustatytam vaiko vidutinės priežiūros ar auklėjamojo poveikio priemonės vykdymo terminui, užtikrina sklandų vaiko įsitraukimą į ugdymo(si) procesą ir organizuoja vaikui reikalingos mokymo(si) / ugdymo(si), švietimo ar kitos pagalbos teikimą;*

11.10. *įvykus krizei Mokykloje, t. y. netikėtam ir / ar pavojingam įvykiui, sutrikdančiam įprastą Mokyklos bendruomenės ar atskirų jos narių veiklą, emociškai sukrečiančiam visą ar didesnę Mokyklos bendruomenės dalį, organizuoja krizės valdymo priemones;*

11.11. *bendradarbiauja su Mokyklos savivaldos institucijomis, savivaldybės administracijos Vaiko gerovės komisija, tarpinstitucinio bendradarbiavimo koordinatoriumi, vaiko minimalios priežiūros priemones vykdančiais asmenimis, vaikų socializacijos centrais, savivaldybės administracijos struktūriniais padaliniais, teritorine policijos įstaiga, vaiko teisių apsaugą savivaldybėje užtikrinančia institucija, švietimo, socialinių paslaugų, sveikatos*

priežiūros įstaigomis, nevyriausybinėmis organizacijomis ir kitomis suinteresuotomis institucijomis, įstaigomis ar asmenimis;

11.12. *atlieka Lietuvos Respublikos vaiko minimalios ir vidutinės priežiūros įstatyme nustatytas bei kitas su vaiko gerove susijusias funkcijas;*

Karantino, ekstremalios situacijos, ekstremalaus įvykio ar įvykio (ekstremali temperatūra, gaisras, potvynis, pūga ir kt.), keliančio pavojų mokinių sveikatai ir gyvybei, (toliau – ypatingos aplinkybės) laikotarpiu Komisija funkcijas (išskyrus Aprašo 11.4 papunktyje nurodytą funkciją) gali vykdyti nuotoliniu būdu. Pasibaigus ypatingų aplinkybių laikotarpiui, prioritetas teikiamas Aprašo 11.4. papunktyje nurodytos funkcijos vykdymui.

Mokyklos vaiko gerovės komisijos sudarymo ir jos darbo organizavimo tvarkos aprašas (LR švietimo ir sporto ministro įsakymas, 2011)

Taigi, sąlygiškai galima išskirti šias vaiko gerovės komisijos funkcijas: diagnostikos, informacinę, prognozavimo, projektavimo ir organizavimo. *Socialinė pedagoginė diagnostika* suprantama kaip sisteminė asmenybės vertybinių orientyrų, tarpusavio santykių ir santykių su aplinka problemų analizė; mikrosociumo galimybių analizė ir pan., pvz.: vaiko gerovės komisija remdamasi turimais mokykloje atliktais tyrimais, mokyklos vidaus ir išorės vertinimo medžiaga ir duomenimis, vertina mokyklos ugdymosi aplinką, vaikų saugumą, analizuoja vaikų ugdymosi poreikius, problemas ir jų priežastis, nustato švietimo pagalbos priemonių prioritetus, kryptis, teikimo formą. *Informacinė funkcija* apima subjektų, vykdančių vaikų ir jaunimo socializaciją, švietimą, konsultavimą siekiant užtikrinti visavertę socializaciją ugdymo institucijoje ir šeimoje. *Prognozavimas* – asmenybės vystymosi galimybių (psichosocialinių, intelektualinių, dvasinių, komunikacinių, veiklos ir pan.) konkrečioje makrosistemoje nustatymas. *Socialinis pedagoginis projektavimas* – individualių socialinių pedagoginių programų asmeniui, grupei, bendruomenei sudarymas siekiant išspręsti problemas. *Organizavimo funkcija*

apima socialinės pedagoginės pagalbos planų įgyvendinimą sutelkus bendruomenės pastangas.

Kiekvieno pagalbos specialisto tikslus ir charakteristikas teikiant kompleksinę socialinę pagalbą geriausiai apibūdina jų profesinės veiklos sąsajos su galima atsakomybe. Siekiant veiksmingos prevencijos, mokyklų vaiko gerovės komisijos funkcijos turėtų būti realizuojamos institucijos, grupės ir individualiu lygmenimis.

Institucijos lygmeniu vaiko gerovės komisija: atlieka mokyklos mokymosi aplinkos, jos saugumo, mokyklos bendruomenės narių tarpusavio santykių ir kitų su vaiko gerove susijusių aspektų analizę; rūpinasi pozityvaus mokyklos mikroklimato kūrimu ir pozityvių vertybių puoselėjimu, koordinuoja prevencijos ir intervencijos priemonių įgyvendinimą, teikia siūlymus mokyklos vadovui dėl saugios ir mokymuisi palankios aplinkos užtikrinimo, vaikų socialinio ir emocinio ugdymo, prevencinių ir kitų programų įgyvendinimo, kitų su vaiko gerove susijusių aspektų; organizuoja mokyklos bendruomenės švietimą vaiko teisių apsaugos, prevencijos, vaikų saviraiškos plėtojimo ir kitose vaiko gerovės srityse, rekomenduoja kvalifikacijos tobulinimo renginius vaikų socialinių ir emocinių kompetencijų ugdymo, kitose su vaiko gerove susijusiose srityse mokykloje dirbantiems mokytojams; įvykus krizei mokykloje, t. y. netikėtam ir / ar pavojingam įvykiui, sutrikdančiam įprastą mokyklos bendruomenės ar atskirų jos narių veiklą, emociškai sukrečiančiam visą ar didesnę mokyklos bendruomenės dalį, organizuoja krizės valdymo priemones.

Grupės lygmeniu vaiko gerovės komisija organizuoja ir koordinuoja švietimo programų pritaikymą mokiniams, turintiems specialiųjų ugdymosi poreikių, tvarko specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių apskaitą mokykloje.

Individualiu lygmeniu vaiko gerovės komisija atlieka pirminį vaikų specialiųjų ugdymosi poreikių, kylančių ugdymo(si) procese, įvertinimą, prireikus kreipiasi į pedagoginę psichologinę ar švietimo pagalbos tarnybą dėl vaikų specialiųjų

ugdymosi poreikių įvertinimo, specialiojo ugdymo ir (ar) švietimo pagalbos jiems skyrimo švietimo, mokslo ir sporto ministro nustatyta tvarka; organizuoja ir koordinuoja mokymo(si) / ugdymo(si), švietimo ar kitos pagalbos vaikui teikimą, tariasi su tėvais (globėjais, rūpintojais), mokytojais dėl jos turinio, teikimo formos ir būdų; kartu su karjeros specialistu pagal poreikį konsultuoja baigiamosios klasės mokinį, turintį specialiųjų ugdymosi poreikių, dėl jo tolesnio mokymosi (galias atitinkančios mokymosi programos parinkimo, mokymosi įstaigos parinkimo) ir pagal galimybes užtikrina sklandų palydėjimą / perėjimą į kitą mokymosi įstaigą; teisės aktų nustatyta tvarka inicijuoja vaiko minimalios ar vidutinės priežiūros priemonės skyrimą, vaiko minimalios priežiūros priemonės pakeitimą, pratęsimą ar panaikinimą, teikia siūlymus savivaldybės administracijos vaiko gerovės komisijai dėl vaiko minimalios priežiūros priemonių tobulinimo; pasibaigus nustatytam vaiko vidutinės priežiūros ar auklėjamojo poveikio priemonės vykdymo terminui, užtikrina sklandų vaiko įsitraukimą į ugdymo(si) procesą ir organizuoja vaikui reikiamos mokymo(si) / ugdymo(si), švietimo ar kitos pagalbos teikimą.

Pabrėžtina, kad mokykla yra tam tikra sistema, kuri turi savo taisykles ir sandarą: ji yra kuriama visuomenės, atlieka socialines funkcijas, siekia savo tikslų. Ji negali egzistuoti be ją lankančių vaikų, mokytojų, valdytojų ir visuomenės tam skiriamų lėšų – finansinių, materialinių. Mokykla yra priklausoma nuo socialinės situacijos, sėkmingų ar nesėkmingų kitų ugdymo įstaigų veiksmų. Socialinės pagalbos sistema yra veiksminga tik atviroje, bendradarbiavimo ryšiais susietoje mokykloje. Atvira, savo veiklą tobulinanti mokykla gali sparčiai reaguoti į gyvenimo pokyčius, tikrovės iššūkius, kintančius visuomenės poreikius.

Jei yra poreikis, į pagalbos teikimą įsitraukia ir kitos institucijos (tarpinstitucinis lygmuo). Kitos institucijos dažniausiai įsitraukia į pagalbos procesą, kai vaikui paskiriama minimalios priežiūros priemonė ir / ar vaiko šeimai priskiriama atvejo vadyba.

Kai vaikui paskiriamos minimalios ar vidutinės priežiūros priemonės, vaiko atstovams pagal įstatymą turi būti teikiamos koordinuotai teikiamos paslaugos. Kai vaikui baigiasi vidutinės priežiūros priemonės vykdymo terminas, vaikui ir vaiko atstovams pagal įstatymą turi būti teikiamos koordinuotai teikiamos paslaugos. Koordinuotai teikiamų paslaugų teikimas organizuojamas švietimo, mokslo ir sporto ministro, socialinės apsaugos ir darbo ministro ir sveikatos apsaugos ministro nustatyta tvarka.

LR vaiko minimalios ir vidutinės priežiūros įstatymas, 2020

Atvejo vadyba inicijuojama ir taikoma Valstybės vaiko teisių apsaugos ir įvaikinimo tarnybos prie Socialinės apsaugos ir darbo ministerijos arba jos įgaliotam teritoriniam skyriui, vadovaujantis Vaiko teisių apsaugos pagrindų įstatymu, nustačius būtinybę vertinti pagalbos vaikui ir (ar) šeimai poreikį ar vaiko apsaugos poreikį. VVTAĮT arba jos įgaliotas teritorinis skyrius raštu ar elektroninėmis ryšio priemonėmis ne vėliau kaip kitą darbo dieną nuo būtinybės vertinti pagalbos vaikui ir (ar) šeimai poreikį ar vaiko apsaugos poreikį nustatymo dienos kreipiasi į vaiko gyvenamosios vietos savivaldybės socialinių paslaugų įstaigą ar kitą įstaigą, kuriai savivaldybė suteikė įgaliojimus koordinuoti atvejo vadybos procesą ir teikti socialines paslaugas šeimoms savivaldybėje (toliau – socialinių paslaugų įstaiga), prašydamas paskirti atvejo vadybininką ir nedelsiant organizuoti pagalbos vaikui ir jo šeimai suteikimą.

Atvejo vadybos procesas gali būti inicijuotas ir vaiko tėvų, ir (ar) pagalbą vaikams ir (ar) šeimoms organizuojančių ir teikiančių įstaigų, organizacijų prašymu, jei jų vertinimu, vaikui ir (ar) šeimai būtina kompleksinė pagalba. Tokiu atveju, vaiko tėvai ar turimas vienintelis iš tėvų arba šeimoms pagalbą organizuojanti ir teikianti įstaiga, organizacija raštu pateikia prašymą, socialinių paslaugų įstaigai dėl atvejo vadybininko paskyrimo, kuriame nurodo vaiko ir jo atstovų pagal įstatymą vardus, pavardes, gimimo metus, vaiko atstovų pagal įstatymą kontaktinius

duomenis (telefono ryšio numerį ir elektroninio pašto adresą), kreipimosi dėl atvejo vadybos paslaugos šeimai datą, priežastis, dėl kurių buvo kreiptasi. Jei prašymą paskirti atvejo vadybininką teikia pagalbą vaikams ir (ar) šeimoms organizuojanti ir teikianti įstaiga ar organizacija, kartu su prašymu ji turi pateikti informaciją pagrindžiančią priežastis, dėl kurių vaikui ir (ar) šeimai yra reikalinga kompleksinė pagalba, – kokių problemų dėl vaiko ir (ar) šeimos yra iškilę, kokia pagalba, paslaugos ir kitos priemonės ir kokiu laikotarpiu buvo taikomos sprendžiant šias problemas, kurios iš jų buvo veiksmingos, o kurios ne, ir kodėl atvejo vadyba yra tinkama šioms problemoms spręsti – o prašymo kopiją raštu pateikti vaiko tėvams ar kitiems atstovams pagal įstatymą.

Atvejo vadybos tvarkos aprašas (LR socialinės apsaugos ir darbo ministro įsakymas, 2018)

Akcentuotina, kad bendradarbiavimas tarp visų suinteresuotų šalių turi būti grindžiamas bendro sutarimo principais, o socialinių problemų sprendimas turėtų būti orientuojamas ne į individualų vienos institucijos darbą, bet sutelkiamas bendras dėmesys situacijos gerinimui (Lietuvos Respublikos Seimo nutarimas, 2012). Bendradarbiavimas suprantamas kaip sąveika tarp skirtingų sričių specialistų ar organizacijų siekiant spręsti problemą sistemingai ir kompleksiškai. Bendrąja prasme bendradarbiavimą galima apibūdinti kaip procesą, kuriame svarbūs sudėtiniai elementai: pasitikėjimas, bendra vizija ir ilgalaikis dalyvavimas (Jankus ir Urmonienė, 2016).

Praktikoje sėkmingas bendradarbiavimas traktuojamas kaip teigiamų rezultatų pasiekimas ar paslaugų efektyvumas esant partnerystėje. Sėkmingas tarpinstitucinis bendradarbiavimas gali būti naudingas ne tik asmenims, gaunantiems paslaugas, bet ir jas teikiantiems. Sėkmės atveju, partnerystės nariai gali formuoti naujus socialinius ir pagalbos tinklus. Galima daryti išvadą, kad sėkmingo tarpinstitucinio bendradarbiavimo veiksnių visumos užtikrinimas procese gali veiklą praturtinti įžvalgomis ir konstruktyviais sprendimais.

Sėkmingam tarpinstituciniam bendradarbiavimui neužtenka tik paprasto bendravimo ir keitimosi informacija. Be abejo, šie aspektai taip pat svarbūs, tačiau siekiant sėkmės būtina keleto veiksnių visuma. Bendradarbiavimo sėkmę užtikrina tiksliai apibrėžtos bendradarbiaujančių organizacijų / pagalbos specialistų veikimo ribos, tik joms būdingų vaidmenų žinojimas ir atlikimas. Taip pat vieni specialistai / institucijos turi gerai išmanyti kitų veiklą. Bendraujant svarbu, kad specialistai (socialinės pedagoginės pagalbos teikėjai) neperžengtų savo atsakomybės ribų: dažnai kratomasi atsakomybės arba imamasi neadekvačios atsakomybės už tuos sprendimus, už kuriuos jų įstaiga neatsako ir kuriems priimti jiems trūksta kvalifikacijos (Merfeldaitė ir Railienė, 2007). Taigi teikiant pagalbą labai svarbu kiekvieno pagalbos teikėjo atsakomybė ir visų jų tinkama elgsena vienas kito atžvilgiu.

Suminėtini *tarpinstituciniam bendradarbiavimui* būdingi ypatumai:

1) priklausomybė. Kiekvienas komandos narys priklausomas nuo savo ir nuo kito specialisto tikslų;
2) inovacijos. Kuriamos naujos profesionalios bendradarbiavimo programos ir struktūros ieškant naujų tarpinstitucinių ar institucinių bendradarbiavimo būdų ir modelių;
3) lankstumas. Vaidmenų kaita atsižvelgiant į komandos galimybes ir veiklos situaciją;
4) atsakomybė. Prisiimama kolektyvinė ir asmeninė atsakomybė už komandos tikslų įgyvendinimą;
5) rezultatų vertinimas. Rezultatai vertinami komandos ir kiekvieno komandos nario.

Vadinasi, siekiant efektyvaus bendradarbiavimo kūrimo reikia atsižvelgti ne tik į bendrą tikslą, bet ir suvokti, kad tarpinstitucinis bendradarbiavimas yra komandinis darbas, nes kylančios problemos būna kompleksinės, todėl reikia ne vieno konkretaus specialisto konsultavimo ar pagalbos, o kelių. Taigi, galima daryti išvadą, kad nors vieno konkretaus recepto sėkmingo tarpinstitucinio

bendradarbiavimo kūrimui nėra, tačiau mokslinėje literatūroje galima rasti skirtingai apibūdinamų ar išskiriamų veiksnių, kuriuos galima išnagrinėti ir prisitaikyti praktinėje veikloje.

Mokslinėje literatūroje pabrėžiama, kad nepriklausomai nuo taikomo bendradarbiavimo modelio, tikslų, uždavinių, indėlio į procesą ir kitų veiksnių, didžiausią poveikį sėkmei turi partnerių motyvacija atlikti savo funkcijas ir priskirtas užduotis. Tai reiškia, kad bendradarbiaujantys asmenys ar institucijos turi suvokti ne tik savo, bet ir komandos interesus, žinoti, kaip jiems bus atlyginta už kokybiškai ir laiku atliktas jiems priskirtas funkcijas (Puškorius, 2007).

Apskritai teigtina, kad bendradarbiavimas kaip procesas gali būti skatintinas įvairių sudedamųjų bendradarbiavimo dalių, nes bendradarbiavimas yra lyg „gyvybingas tinklas", kuriame galimi pokyčiai. Šis dinamiškas, tačiau į tobulėjimą orientuotas procesas leidžia efektyviau siekti bendrų tikslų.

Vaiko gerovės komisijos formavimo teoriniai aspektai. Pirmasis itin aktualus vaiko gerovės komisijos formavimo etapas – *grupės narių atranka*. Mokyklos vaiko gerovės komisijos pirmininką, jo pavaduotoją ir sekretorių skiria, komisijos sudėtį ir jos darbo reglamentą tvirtina mokyklos vadovas, komisijos narius gali siūlyti mokyklos taryba. Į komisijos sudėtį rekomenduojama įtraukti visus pagalbos specialistus, taip pat kelis klasių vadovus, tėvų atstovus ir kitus vaiko gerove suinteresuotus asmenis.

9. Į Komisijos sudėtį rekomenduojama įtraukti: Mokyklos vadovo pavaduotoją ugdymui ir (ar) ugdymą organizuojančio skyriaus vedėją(us) (jei yra), švietimo pagalbos specialistus (socialinį pedagogą, psichologą, specialųjį pedagogą, logopedą, surdopedagogą, tiflopedagogą), visuomenės sveikatos priežiūros specialistą, klasių vadovus (kuratorius), mokytojus, auklėtojus, tėvų (globėjų, rūpintojų) atstovus, kitus vaiko gerove suinteresuotus asmenis.

Mokyklos vaiko gerovės komisijos sudarymo ir jos darbo organizavimo tvarkos aprašas (LR švietimo ir sporto ministro įsakymas, 2011)

Mokyklos vaiko gerovės komisijos sudarymo ir jos darbo organizavimo tvarkos apraše (LR švietimo ir sporto ministro įsakymas, 2011) numatyta, kad į komisijos sudėtį įtraukiami motyvuoti, pozityvių nuostatų turintys asmenys, gebantys atskleisti vaiko potencialą, dirbti komandoje, išmanantys įvairaus vaikų amžiaus tarpsnių ypatumus, prevencinės veiklos specifiką. Mokslininkai taip pat akcentuoja tinkamų asmenų parinkimo svarbą. Išskiriami penki pagrindiniai aspektai, susiję su tinkama grupės sudėtimi, lemiančia veiklos efektyvumą:

1) narių psichologinis suderinamumas;
2) indėlio į grupės darbą pasiskirstymas ir pusiausvyra;
3) atskirų komandas narių galimybė daryti įtaką grupei;
4) savitarpio pagalba ir pagarba komandoje;
5) bendra vertybių sistema (Savanevičienė ir Šilingienė, 2005).

Klausimai, padedantys suburti tinkamą darbo grupę: kiek žmonių turi būti? Kokių kompetencijų grupės nariai turi turėti? Koks yra optimalus grupės narių įvairovės lygis? (Raižienė ir Endrulaitienė, 2008).

Grupės veikla yra efektyvi, kai joje yra optimalus narių skaičius užduočiai atlikti, nes labai mažose grupėse (2–3 žmonės) trūksta nuomonių įvairovės, o didelėse (daugiau nei trylika narių) neįmanoma efektyvi narių tarpusavio sąveika, tokią komandą sudėtingiau koordinuoti. Dauguma mokslininkų mano, kad optimalus komandos narių skaičius yra 4–6 žmonės. Grupės narys turi turėti profesinių žinių, gebėjimų ir įgūdžių atlikti užduotis nepriklausomai nuo jų turinio. Siekdamas komandos efektyvumo kiekvienas narys turi jausti atsakomybę ir pagarbą kitiems komandas nariams, vadovautis moralinėmis vertybėmis, gebėti save kritiškai vertinti (Merfeldaitė, 2007). Grupės, sudarytos iš nepanašių žmonių, turėtų išsiskirti įvairiais gebėjimais, todėl turėtų būti efektyvesnės už homogeniškas komandas, tačiau komandos narių demografinės charakteristikos – amžius, darbas vienoje vietoje ir jo trukmė – dažnai gali būti susijusios su komandos narių kaita.

Nepakanka vien tinkamai parinkti grupės narius pagal jų kompetenciją ir

kitus kriterijus. Būtina, kad komandos nariai išmoktų dirbti kartu, atrastų savo vaidmenį, susitartų dėl darbo taisyklių ir problemų sprendimo būdų (Merfeldaitė, 2007).

Formavimosi pakopos. Visos grupės, taip pat ir vaiko gerovės komisija patiria tam tikrą vystymosi procesą. Kiekvienai iš jų būdingi skirtingi veiklos ir elgesio etapai. Pasak Gražulio (2014), skiriami keturi grupės formavimosi etapai: formavimosi, sumaišties, normalizavimosi ir brandos. Formavimosi etape, atsižvelgiant į profesinius, funkcinius ir asmeninius gebėjimus, suburiami asmenys dirbti grupėje; pasikeičiama pirmine, neretai oficialaus pobūdžio informacija apie save, aktyvesni pateikia pasiūlymų dėl būsimo darbo organizavimo. Šioje stadijoje grupės nariams būdingas nerimas, nes kiekvienas susiformuoja savo pirmuosius įspūdžius apie naujus kolegas. Grupės nariai dažniausiai vykdo jiems asmeniškai paskirtas užduotis, nors kai kurie jų gali atlikti ir bendrai vykdomą pavedimą. Grupės organizacinei struktūrai būdingi formalaus padalinio požymiai ir menkai veikiantis komunikacijos procesas. Dėl visų šių priežasčių grupes, kurios formuojasi, valdo vadovas operatyviniais nurodymais, bet dėl to jos dažniausiai būna pasyvios. Aktyvios, vedančios į tikslo siekimą diskusijos beveik neįmanomos, nebent jų metu reiškiasi patys aktyviausi ir komunikabilūs nariai (Gražulis, 2014).

Antrasis etapas – sumaišties. Dėl darbuotojų asmeninių gebėjimų, interesų, prioritetų, tikslų ir motyvų dirbti grupėje reiškiami skirtingi, neretai nesutaikomi požiūriai į vykdomą darbą. To pasekmės: nevienodas vertybių ir situacijos grupėje vertinimas, nepastovūs tarpusavio santykiai. Paprastai aktyviausi grupės nariai, bandydami įpiršti kitiems savo idėjas, mano, kad taip greičiau pavyks pasiekti tikslus, tačiau neretai įsiplieskia konfliktai dėl asmeninės įtakos (Gražulis, 2014). Sumaišties stadijoje į paviršių gali iškilti paslėpta įtampa. Esant tokiai aplinkai į grupę dažnai susiburia nedidelės grupelės savo interesams ginti. Vykdomas darbas dažniausiai suprantamas tik kaip vadovo pavedimas, kuris turi būti įvykdytas

bet kuriuo atveju, neatsižvelgiant į esamus išteklius, aplinkos poveikį ir kitus veiksnius. Todėl neretai abejojama gautos užduoties vertingumu ir galimybėmis ją kokybiškai įvykdyti. Grupės organizacinei struktūrai ir toliau būdingi formalaus darinio požymiai ir besiformuojantis komunikacijos procesas. Taip pat šiame etape formuojasi supratimas, kad pasiekti norimus rezultatus būna daug sunkiau negu anksčiau manyta, todėl prasideda vyraujančios organizacinės kultūros, pirmiausia daugumai priimtinų elgesio normų suvokimas, asmeniniu lygmeniu bandoma prisiderinti prie organizacijoje puoselėjamų vertybių, papročių, jos misijos ir vizijos. Formalaus grupės vadovo pareiga – suprasti vykstantį procesą ir stengtis kolektyvo narių reiškiamoje įvairovėje atrasti teigiamų bendrumų ir pranašumų, paskatinti darbuotojus įsipareigoti grupes siekti iškeltų tikslų, kurti pasitikėjimą. Tai padėtų grupei ateityje žengti bendro darbo link (Gražulis, 2014).

Normalizavimosi pakopoje grupės nariai pamažu prisitaiko prie kolegų individualių elgesio ypatumų, kuriamos kolektyvo vertybinės nuostatos, bendros normos, atsiranda emocionalus narių suderinamumas, teigiamai sprendžiamos konfliktinės situacijos. Šiame bendro darbo etape grupės nariai pirmą kartą save suvokia kaip „mes“. Esant grupės normalizavimosi stadijai pradeda ryškėti komandiniai grupės narių vaidmenys, vyksta vidinis organizacinio struktūrizavimo procesas, organizacinė struktūra tampa lankstesnė. Susiformuoja grupės vidiniams poreikiams pritaikytas komunikacijos procesas su grįžtamuoju ryšiu. Tai leidžia greičiau prisiderinti prie aplinkos pokyčių. Normalizavimosi etape susiformuoja tik šiai grupei būdingi organizacinės subkultūros bruožai, ieškoma jos bendrumo su visoje organizacijoje vyraujančia organizacine kultūra. Normalizavimosi stadija apibūdintina kaip grupės narių suvokimo, kad gali efektyviai dirbti drauge, laikotarpis (Gražulis, 2014).

Brandos etape grupė veikia išvien, laikydamasi bendrai pripažįstamų elgesio normų, taisyklių ir vertybių, skiriamuoju bruožu tampa efektyvi bendravimo sistema, solidarus sprendimų priėmimas ir nuolatinė naujoviška veikla.

Pasitaikančioms konfliktinėms situacijoms būdingas funkcionalumas. Problemos sprendžiamos konstruktyviai, dėl to jos tampa visos komandos tobulėjimo prielaida. Nusistovi visai komandai tinkanti organizacinė struktūra, kartu jai būdingas lankstumas, padedantis laiku reaguoti į vykstančius pokyčius. Įdiegiama veiklos rezultatų vertinimo, grįžtamojo ryšio sistema, o tai padeda komandai tinkamai ir laiku reaguoti į aplinkos iššūkius, išlikti efektyviai. Brandos stadija apibūdintina kaip komandos narių gebėjimas tinkamai panaudojant kiekvieno nario skirtingumus sutelktai siekti konkurencingų rezultatų. Brandos etape komandos nariai, nepaisydami tarpusavio skirtumų, vienija savo pastangas bendram darbui, dėl to geriau atliekamos užduotys. Šiame etape komandos nariai lengvai supranta vieni kitus, vyrauja tvirti neformalūs ryšiai ir pasitikėjimas. Jos nariai jaučia didelį pasitenkinimą dirbdami kartu, pasiekdami gerų rezultatų (Gražulis, 2014).

Nebūtinai visos grupės pereina šiuos išvardytus vystymosi etapus. Jos gali sustoti bet kuriame iš jų. Pavyzdžiui, komandos raidai sustojus ties pirmais dviem etapais, tarp jos narių vyraus individualizmas, konkurencija, prasti tarpusavio santykiai, tokios komandos nariai vienas kito nepalaikys ir negalės imtis bendrų mokymosi tikslų.

Kiekvienai formavimosi stadijai būdingas kintantis grupės vadovo vaidmuo. Jei formavimosi pakopoje vadovo užduotis yra grupės nariams padėti pažinti vienas kitą, aiškiai suformuluoti užduotis, išsiaiškinti komandos narių prioritetus, padėti suprasti grupės paskirtį, tai sumaišties etape reikia dėmesio skirti konfliktų sprendimui, prasmės paieškoms. Na o paskutinėje stadijoje – skatinti grupės narių augimą. Svarbiausiais vadovo veiksmais laikytini: veiklos inicijavimas, veiklos koordinavimas ir informacijos teikimas. Ne mažiau svarbu tai, kad vadovas visada primintų galutinį veiklos tikslą ir imtųsi iniciatyvos neleisti komandos nariams pamesti kelio dėl takelio, koordinuotų visų komandos narių veiklą. Vadovas atsakingas už veiklos kontrolę, būtiną sistemingam, informacijos apie uždavinių vykdymą rinkimui ir vertinimui. Vadovas atskirų individų grupę

paverčia tikslingai ir efektyviai dirbančia grupe. Vadovavimas apibūdinamas kaip procesas, telkiantis žmones ir jiems padedantis siekti tikslų.

Kadangi vaiko gerovės komisijos paskirtis – rūpintis vaikui saugia ir palankia mokymosi aplinka, orientuota į asmenybės sėkmę, gerą savijautą, brandą, individualias vaiko galimybes atitinkančius ugdymo(si) pasiekimus ir pažangą, atlikti kitas su vaiko gerove susijusias funkcijas, todėl itin aktualus komisijos **veiklos planas**. Planavimas – tai procesas, kuris remiasi ne vien plano rašymu, bet nuolatiniu apmąstymu, savo veiklos derinimu su visos organizacijos veikla. Siekiant efektyvaus ir įgyvendinamo komandos plano pirmiausia būtina atlikti **esamos situacijos ir poreikių analizę**. Kuo geriau bus žinomi bendruomenės poreikiai ir interesai, tuo tinkamiau bus galima suplanuoti veiklą. Bendruomenės poreikius galima nustatyti naudojant specialiai tam parengtas anketas, klausimynus, analizuojant dokumentus (ataskaitos, individualūs planai, darbų pavyzdžiai, taisyklės), vykdant stebėjimą (tam tikro reiškinio dažnumas, svarbių reiškinių ar sąlygų stebėjimas) ir pan. Išvardyti metodai poreikiams nustatyti gali būti taikomi atskirai, apsisprendžiant, kuris labiausiai tam tinka, ir apgalvojant bei pasiruošiant tam tikras priemones (pavyzdžiui, klausimynus) arba derinant kelis metodus tarpusavyje. Planavimas yra būdas organizuoti veiklą. Tinkamai suplanuota veikla padeda grupei pasirinkti problemos sprendimo strategijas ir pasiekti numatytų rezultatų. Sykiu planavimas yra ir mokymosi šaltinis: mokomasi analizuoti situaciją ir identifikuoti konkrečią problemą, kelti tikslus ir uždavinius jai spręsti, parinkti ir išbandyti veiklą, analizuoti lauktus ir netikėtus rezultatus, jais remtis keliant tolesnius ugdymo kokybės gerinimo tikslus.

Organizavimas – tai nuolatinis valdymo procesas. Grupės veiklos organizavimo tikslas – optimizuoti komandos darbą, sudaryti prielaidas didinti jo veiksmingumą parenkant: tinkamus darbo metodus, išteklius, patogiausią vietą, palankiausią laiką. Kiekvienas narys, atlikdamas bendrą užduotį, turi konkretų vaidmenį, t. y. kiekvienas vaidmuo yra lygiavertis ir vienodai svarbus komandai.

Vadinasi, visose vaiko gerovės komisijose organizuojant veiklą reikia: pasidalyti darbais, numatyti pavaldumo santykius ir sukurti veiklos koordinavimo mechanizmą. Šias funkcijas komandoje paprastai atlieka jos vadovas. Grupė yra gyvas organizmas. Tai reiškia, kad santykiai tarp komandos narių keičiasi ir juos lemia vykdomų užduočių ypatumai, poreikis koordinuoti savo veiklą su kitais komandos nariais. Atmosferai komandoje daro įtaką ir tai, ar kiekvienas yra radęs savo vietą, ar jaučia, kad yra pastebimos jo pastangos atlikti užduotis kuo geriau, ar yra tikras, kad esant reikalui sulauks paramos.

Veiklos vertinimo etape vyksta užsibrėžtų tikslų įgyvendinimo įvertinimas. Siekiant efektyvaus komandos veiklos vertinimo būtina iš anksto numatyti kriterijus, kuriais vadovaujantis bus vertinama grupės veikla. Šiame etape grupė vertina narių įtraukimo į problemų sprendimą efektyvumą, kaip ir ar kokybiškai buvo atliktos ir įgyvendintos numatytos veiklos. Veiklai vertinti itin aktuali refleksija.

Refleksijos tikslas – padėti darbuotojams pozityviai suabejoti, padėti pagalvoti, kokius sprendimus jie priėmė ir ko išmoko eidami šiuo keliu. Tada jie galės nuspręsti, kaip geriausia plėtoti veiklą ateityje.

Apmąstymai gali padėti darbuotojams geriau suprasti kontekstą, kuriame jie dirba, pakeisti jų požiūrį, pagilinti supratimą ir padėti iš naujo įvertinti atliekamą darbą.

Apmąstydami, kas pavyko ar nepavyko, galime padėti grupės nariams nustatyti savo stipriąsias ir tobulintinas sritis (Antoinette Oglethorpe, 2019). Refleksyvioji praktika leidžia įgyti kokybinių perspektyvų ir įžvalgų (Hedberg, 2009). Refleksija padeda sudėlioti savo mintis į visumą, ir išryškina reikšmingiausius jų mokymosi aspektus, kuriuos galima pritaikyti praktiškai (Gordijn ir kt. 2018). Moon (1999) pabrėžia, kad gebėjimas prasmingai reflektuoti mokymąsi rodo aukščiausio lygio gilųjį mokymąsi, kurį ji vadina transformuojančiu mokymusi. Apmąstymas, peržiūrėjimas ir apibendrinimas padeda mokytis iš savo patirties, o taikant interaktyvius metodus galima pasiekti aktyvesnio įsitraukimo,

susitelkimo, mokymosi, pokyčių ir poveikio.

Refleksija visiems ugdymo proceso dalyviams padeda (Pocevičienė, 2016): pamatyti perspektyvas, geriau suprasti savo ir grupės stiprybes ir „silpnybes“; išsiaiškinti savo pagrindines vertybes ir viltis, lūkesčius; rasti galimas prielaidas idėjoms, jausmams, veiksmams; atpažinti potencialaus šališkumo ar diskriminavimo sritis; identifikuoti galimus neatitikimus ar sritis, kurias reikia tobulinti. Dėl refleksijos grupės nariai pajunta, kad realiai gali prisidėti prie organizacijos kultūros tobulinimo, o suvokę, kad gali prasmingai patobulinti organizacijos kultūros kaitą, imasi vis drąsesnių ir ryžtingesnių veiksmų. Refleksija padeda kurtis besimokančiai bendruomenei, nes nariai dalyvauja atvirose, profesionaliose savo veiklos diskusijose. Žinodami, kad gali gauti naudingų patarimų iš kolegų, nariai pasijunta drąsiau, nebijo skverbtis į painius sprendimų procesus.

Intervizija kaip savirefleksijos būdas vaiko gerovės komisijos nariams. Vaiko gerovės komisijos nariai susiduria su individualaus ir organizacinio pobūdžio iššūkiais (individualioje veikloje, institucinėse struktūrose). Todėl jiems reikia padėti rasti sprendimus savo pačių kontekste, nepriklausomai nuo išorės ekspertų. Toks išorinis konsultavimas dažnai nėra nei būtinas, nei naudingas visais aspektais ir bet kokiomis aplinkybėmis dėl ribojančios biografinės ir institucinės problemos ar konflikto. Todėl reikėtų taikyti metodą, derinantį individualius ir organizacinius konsultavimo aspektus, kuris padeda pripažinti problemos dalyvius kaip jos sprendimo ekspertus ir yra naudingas. Kita vertus, laisvos grupinės diskusijos be sistemingo metodinio požiūrio reikia vengti (Franzenburg, 2009). Tam gali padėti intervizija. Intervizija yra „tarpkoleginis“ mokymosi būdas lygių grupėje, kuriai vadovauja vadovas. Šiuo atveju dėmesys sutelkiamas į asmeninio personalo narių darbo gerinimą (UNODC, 2010). Intervizija (kaip ir supervizija) gali būti traktuojama kaip mokymosi metodas ir svarbus savirefleksijos būdas, ypač skirtas socialinės srities profesionalams. Taip pat – kaip kolegų grupė, kurioje praplečiamas požiūris, mokomasi iš vienas kito panašumų ir skirtumų ir

sprendžiamos problemos pasitariant su kolegomis.

Intervizija – tai refleksyvus konsultavimo(si) metodas, reiškiantis „matymą iš vidaus“. Tai – sunkios, neaiškios, emociškai neišspręstos situacijos atvejo analizė be išorinio supervizoriaus (konsultanto). Intervizija labai padeda, kai vaiko gerovės komisijos nariai atsiduria ties profesinio „perdegimo“ riba arba kai susiduria su darbinėmis situacijomis, kurių patys vieni nebepajėgia išspręsti, abejoja dėl savo veiksmų ir laikysenos, yra „užklimpę“ santykyje ir nebesugeba jo konstruktyviai išspręsti. Intervizijos grupelės narių tarpusavio bendravimas ir bendradarbiavimas gali būti savaime atvejis, ypač kai sukyla emocijos. Tai ženklas, rodantis poreikį sustabdyti procesą, atkreipti dėmesį į tai, kas tarp mūsų vyko ar vyksta, ir spręsti šį atvejį. Intervizija – ilgas procesas, kurį sudaro nuolatiniai susitikimai.

Organizacijoms ir jų darbuotojai patiria daug naudos kuriant teigiamą priežiūros kultūrą, o intervizijos veiksmingumą patvirtinančių įrodymų vis daugėja. Apibendrintai galima teigti, kad intervizija ir supervizija yra su darbu susijusios mokymosi formos, kuriomis siekiama gerinti specialistų darbo (darbo) kokybę. Intervizija palengvina darbo vaidmenų ir jų atlikimo sąlygų apmąstymą (Roy ir kt., 2014), prisideda prie socialinių tinklų stiprinimo ir kolegiškų mainų (Wagenaar, 2015; Bailey ir kt., 2014). Šia bendradarbiaujančia, paskirstyta ir nehierarchine vadovavimo forma (Fairtlough, 2017) siekiama rasti pusiausvyrą tarp rezultatų siekimo, grupės dėmesio ir galios (Lippmann, 2013), o dalyviai nuolatinius iššūkius ir ginčus patiria kaip trukdžius (Wagenaar, 2015).

Intervizijos grupė – tai „psichohigienos“ įrankis ir profesinių įgūdžių lavinimo treniruotė. Tik dėl nuolatinio ir nepertraukiamo grupės proceso atsiranda pasitikėjimas, geresnis susišnekėjimas ir vienas kito supratimas, sukuriama tam tikra grupės bendravimo kultūra, ugdomi dalyvavimo grupėje ir grupės vedimo įgūdžiai. Tik toks procesas užtikrina grupės kaip darinio ir kiekvieno jos nario augimą.

Intervizijos stiprioji pusė yra ta, kad ji padeda panaudoti visas komandoje ar

ekspertų grupėje turimas kompetencijas, patirtį ir įgūdžius. Tai efektyvus ir ekonomiškas pagalbos ir mokymosi metodas. Pagrindinis jos bruožas yra abipusė parama ir lygiavertis konsultavimasis. Apibendrintai intervizija gali prisidėti prie sudėtingų situacijų sprendimo taip prisidedant prie perdegimo prevencijos, abipusės paramos ir pagalbos vienas kitam, mokymosi vienam iš kito. Visa tai institucijos veiklai suteikia efektyvumo, o komandos veiklai darnos. Intervizijos metu sprendžiami klausimai gali būti susiję su asmeninio funkcionavimo gerinimu, veiklos veiksmingumu, mokymosi iš kitų aspektais (UNODC, 2010).

Asmeninio funkcionavimo gerinimas. Intervizijos metu daugiausia dėmesio skiriama bendroms problemoms spręsti. Galimi variantai: probleminis ugdytinių elgesys (pvz., agresyvus elgesys); sudėtingos darbo situacijos (pvz., didelis darbo krūvis arba „blogų naujienų" atnešimas); su darbu susijusios emocinės problemos / stresas (pvz., agresyvaus elgesio baimė, grėsmės jausmas).

Intervizija leidžia darbuotojams patikrinti, ar kolegos susiduria su tomis pačiomis problemomis, kaip kolegos sprendžia šias problemas ir ar ir ko jie gali pasimokyti iš to, kaip kolegos sprendžia šias problemas. Darbuotojai taip pat gali aptarti ir apsvarstyti alternatyvas, kaip spręsti šias problemas.

Veiklos gerinimas. Intervizijoje analizuojami individualūs sprendimo atvejai siekiant papildomų įžvalgų iš asmenų, kurie nedalyvauja konkrečioje situacijoje. Įžvalgų paprastai reikia sudėtingais individualiais atvejais. Daugiausia dėmesio skiriama bendro požiūrio / sutarimo paieškai bendrais klausimais.

Kiti klausimai, kuriuos reikia aptarti intervizijoje, yra grupės veiklos vertinimas ir tai, kaip pagerinti jos rezultatus. Formalūs sprendimai nėra intervizijos klausimai, tai valdymo klausimai.

Intervizija suteikia individualiems darbuotojams galimybę išmokti efektyviai spręsti konkrečias problemas, su kuriomis jie susiduria savo darbe. Intervizija, sutelkdama dėmesį į bendresnius asmeninio personalo veikimo klausimus, suteikia galimybę kolegoms keičiantis informacija kaip galima efektyviau spręsti

problemas.

Daugiadalykio darbo skatinimas / tobulinimas. Intervizija dažnai naudojama kaip mokymosi metodas darbuotojams, dirbantiems vienoje grupėje. Pasirodė, kad tai yra galinga priemonė, skatinanti daugiadalykį darbą, naudojant grupėje turimą patirtį ir įgūdžius. Tai palengvina keitimąsi ir susitarimą tarp skirtingų profesijų komandoje.

Palengvina mokymąsi iš kitų grupių. Intervizija taip pat buvo naudinga įvairių grupių darbuotojų mokymuose. Vienos grupės darbuotojai gali pasimokyti iš savo kolegų iš kitų grupių, kaip spręsti tam tikras problemas. Jie gali keistis įvairiais požiūriais ir sprendimų būdais (UNODC, 2010).

Akcentuotina, kad intervizijos procesas įmanomas tada, kai tarp dalyvių ir dalyvių bei intervizijos vadovo nėra hierarchinių santykių. Intervizija reikalauja visų dalyvių atvirumo ir nuoširdumo: dalyviai turi būti pasirengę grupėje pasidalyti savo patirtimi, problemomis ir emocijomis. Atviras savo asmeninio funkcionavimo apmąstymas reikalauja ir intervizijos dalyvių pasitikėjimo, taip pat konfidencialumo, todėl turi būti užtikrinta, kad informacija, kuria dalijamasi intervizijoje, būtų laikoma konfidencialia.

Intervizijos procesas apima penkis žingsnius / etapus: prisiregistravimą, atvejo pasirinkimą, atvejo analizę, organizacinius klausimus ir išsiregistravimą. Toliau detalizuojamas kiekvienas iš etapų.

1. „Prisiregistravimas“. Dalyviai, sėdėdami ratu, pasidalija, kas „su kuo“ atėjo, „ką atsinešė“ į užsiėmimą (t. y. su kokiais jausmais, kokiomis nuotaikomis, mintimis ir t. t.). Pasitikrinama emocinė dalyvių būklė.
2. Pasirenkamas atvejis. Jei atvejų yra „atsinešta“ daugiau, reikia išgryninti prioritetus. Paprastai pirmiausia pasirenkamas „degantis“ atvejis. Vieno atvejo analizė intervizijos grupėje užtrunka 1–1,5 valandos. Atvejo analizė.
3. Atvejo analizė (toliau pateiktas detalesnis aprašymas).

4. Organizaciniai klausimai. Susitariama dėl kito užsiėmimo datos, vietos ir laiko. Galima tartis ir dėl temos, kad būtų galima jai tinkamai pasiruošti. Susitariama dėl kito užsiėmimo moderatoriaus.
5. „Išsiregistravimas". Išsakomos grupės narių jausmai ir mintys apie visą užsiėmimą. (Su kuo išeiname? Ko išmokome?).

Atvejo analizės struktūra

- Asmuo pateikia atvejį, t. y. sunkią, neišspręstą situaciją ar klausimą, apie kurį nori pasitarti. Svarbu užduoti klausimą grupei – ką noriu, kad grupė padėtų išspręsti ar aptarti.
- Pateikiami klausimai, kurių tikslas yra pasitikslinti. Svarbu, kad klausime neskambėtų „užkoduotas" atsakymas ar nuomonė. Nereikia skubėti su išvadomis! Kuo daugiau čia išsiaiškinama, tuo naudingesnis būna 3-ias ir 4-as žingsniai.
- Grupės nariai kalbasi apie tai, ką išgirdo. Pateikiamos visos reakcijos ir interpretacijos. Jos gali būti labai įvairios. Kartais labai padeda metaforos, visos grupės narių emocinės reakcijos – kokius jausmus jie patyrė klausydami ir ką tie jausmai jiems sako. Asmuo reaguoja į tai, ką išgirdo iš kolegų. Ypač į tai, kas labiausiai „užkabino", buvo svarbu, naudinga ir t. t.
- Pabaigoje kiekvienas (-a) pasisako, ką sau pasiima iš šio atvejo aptarimo. Svarbu suprasti, kad vieno žmogaus atvejis gali pasitarnauti visiems. Jį analizuojant galima daug išmokti ir taip savo darbą nuolat tobulinti.

Kai kurie autoriai (Franzenburg, 2009) pateikia edukacinę interviziją, tačiau jos struktūra yra labai panaši į pateiktą struktūrą.

1. Pasirengimas

Klausimynas:

a) Ką vertinu kaip problemą, priklauso nuo:

- objektyvių faktų

- mano požiūrio

- mano patirties

- išorinių pasiūlymų

b) Norėdamas išspręsti savo problemą, turiu:

- ieškoti išorinės patirties

- ieškoti išorinių patarimų

- pakeisti savo požiūrį / interpretaciją

- pasitelkti kantrybę / tikėjimą / fatalizmą

c) Bendravimo priemonės:

- suteikti / gauti informaciją

- dalytis patirtimi

- vesti dalykinius pokalbius

- atidžiai klausytis

- įtikinti kitus

- būti atviriems naujai patirčiai

2. Grupės vadovo pasirinkimas

Grupės vadovas: kas yra:

- pirmininkas (pakvietimas, nustatymas, skaidrumas)

- laiko stebėtojas (kiekvienas narys turi turėti galimybę pasisakyti)

- gynėjas (nediskutuoti apie asmenis)

3. Tyrimas

Kaip susidoroti su trikdžiais klasėje (pavyzdžiai, aspektai, klausimai, mano tikslai ir lūkesčiai:

- kitas yra savo problemos ir jos sprendimo ekspertas

- jo / jos atsakymus, nors jie skamba keistai / ar tikrai juos supratau?

- ar man reikia papildomos informacijos?

- ar galiu jam / jai pateikti ne savo nuomonę, o alternatyvas?

4. Problemos sprendimo procesas

a) „Pateikėjui“

Informacija, kurią pastebiu:

informacijos struktūra: žinomos idėjos – naujos idėjos; jau patirtos (teigiamos / neigiamos) – įdomios; neadekvačios mano situacijai – reikia daugiau informacijos ir t. t.

b) Komandai

Tai, ką pastebėjau, man priminė.... / Prisimenu, kad kiti žmonės tokioje situacijoje....

Ar man, kaip į faktus orientuotam žmogui, svarbiausias aspektas yra...

Ar man, kaip į santykius orientuotam asmeniui, svarbiausias aspektas yra...

Ar man, kaip į emocijas orientuotam asmeniui, svarbiausias aspektas yra...

5. Vertinimas

Kas dar neatsakyta?

Kokios svarbiausios patirties įgijau šiame procese?

Savitikros klausimai

1. Kokia bendradarbiavimo su kitomis institucijomis svarba?
2. Kokie aspektai patys svarbiausi formuojant vaiko gerovės komisiją instituciniu lygmeniu?

Literatūra

1. Antoinette Oglethorpe. (2019). *Mirror Mirror. The importance of reflection in career conversations*. https://www.antoinetteoglethorpe.com/importance-of-reflection-in-career-conversations/
2. Bailey, R. I., Bell, K., Wouter, K., & Pawar, M. (2014). Restoring meaning to supervision through a peer consultation group in rural Australia. *Journal of Social Work Practice*, *28*(4), 479–495.

3. Bates, S. L. (2005). Evidence-based family-school interventions with preschool children. *School Psychology Quarterly*, *20*, 352–370.
4. Bye, L., Alvarez, M. E., Haynes, J., & Sweigart, C. E. (2010). *Truancy prevention and intervention: A practical guide*. New York: Oxford University Press.
5. Chapman, C., & Muijs, D. (2014). Does school-to-school collaboration promote school improvement? A study of the impact of school federations on student outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, *25*(3), 351–393.
6. Fairtlough, A. (2017). *Professional leadership for social work practitioners and educators*. London and New York: Routledge.
7. Franzenburg, G. (2009). Educational intervision: theory and practice. *Problems of Education in the 21st Century*, *13*, 37–43. https://www.researchgate.net/publication/259189787_EDUCATIONAL_INTERVISION_THEORY_AND_PRACTICE
8. Gordijn, F., Eernstman, N., Helder, J., & Brouwer, H. (2018). *Reflection methods. Practical guide for trainers and facilitators*. Wageningen Centre for Development Innovation. https://doi.org/10.18174/439461
9. Gražulis, V. (2014). *Komandinis darbas organizacijoje*. Vilnius: MRU
10. Hedberg, P. R. (2009). Learning through reflective classroom practice: Applications to educate the reflective manager. Journal of Management Education, 33(1), 10–36. https://doi.org/10.1177/1052562908316714
11. Hill, R., Dunford, J., Parish, N., Rea, S., & Sandals, L. (2012). *The growth of academy chains: implications for leaders and leadership*. Nottingham: National College of School Leadership (NCSL).
12. Hutchings, M., Greenwood, C., Hollingworth, S., Mansaray, A., Rose, A. & Glass, K. (2012). *Evaluation of the City Challenge programme (Research Report DFE-RR215)*. London: Department for Education (DfE).
13. Jankus, T., ir Urmonienė, D. (2016). Tarpžinybinis bendradarbiavimas savivaldoje: jaunimo politikos įgyvendinimas. Iš *Lietuvos kaimo vietovių konkurencingumo stiprinimas: geroji patirtis: 7-oji mokslinė-praktinė konferencija* (pp. 58–63).
14. King, N. J., Tonge, B. J., Heyne, D., Pritchard, M., Rollings, S., Young, D., Myerson, N., & Ollendick, T. H. (1998). Cognitive behavioral treatment

of school-refusing children: A controlled evaluation. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, *37*, 395–403. https://doi.org/10.1097/00004583-199804000-00017

15. LR socialinės apsaugos ir darbo ministro 2018 m. kovo 29 d. įsakymas Nr. A1-141 dėl Atvejo vadybos tvarkos aprašo patvirtinimo. TAR, 2018-03-30, Nr. 4881. https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/11e612d5345711e884a38848fe3ec9e2
16. LR švietimo ir sporto ministro 2011 m. balandžio 11 d. įsakymas Nr. V-579 dėl mokyklos vaiko gerovės komisijos sudarymo ir jos darbo organizavimo tvarkos aprašo patvirtinimo. *Valstybės žinios*, Nr. 45-2121. https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/TAIS.396543/asr
17. Lippmann, E. (2013). *Intervision: kollegiales Coaching professionell gestalten*. Heidelberg: Springer.
18. Mellin, E. A., & Weist, M. D. (2011). Exploring school mental health collaboration in an urban community: A social capital perspective. *School Mental Health: A Multidisciplinary Research and Practice Journal*, *3*(2), 81–92. https://doi.org/10.1007/s12310-011-9049-6
19. Merfeldaitė, O. (2007). *Socialinės pedagoginės pagalbos komandos veiklos modelis bendrojo lavinimo mokykloje* [Daktaro disertacija, Vilniaus pedagoginis universitetas].
20. Merfeldaitė, O., & Indrašienė, I. (2010). Social pedagogical assistance in school as a means for implementation of social justice in education. *Tiltai*, *50*(1), 63–71.
21. Merfeldaitė, O., ir Railienė, A. (2008). *Prevencinio darbo koordinavimo grupės bendrojo lavinimo mokykloje*. Kaunas: Sveikatos žinios.
22. Moon, J. A. (1999). *Reflection in learning & professional development*. New York: Routledge Falmer.
23. Nieminen, J. H. (2021). Governing the 'disabled assessee': A critical reframing of assessment accommodations as sociocultural practices. *Disability & Society*, *37*(8), 1293–1320. https://doi.org/10.1080/09687599.2021.1874304
24. OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development). (2012). *Let's read them a story! The parent factor in education.* Paris: OECD

Publishing. https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/Parent%20Factor_e-book-new%20logo_FINAL_new%20page%2047.pdf

25. Pocevičienė, R. (2016). *Refleksijos nauda mokymuisi*. EPALE. https://epale.ec.europa.eu/sites/default/files/refleksijos_nauda_mokymuisi.pdf
26. Puškorius, S. (2007). Bendradarbiavimo efektyvumas. *Viešoji politika ir administravimas*, *20*, 24–31
27. Raižienė, S., ir Endriulaitienė, A. (2008). *Efektyvus komandų formavimas: principai, metodai, įgūdžiai*. Vilnius: MRU. https://repository.mruni.eu/handle/007/15392
28. Roy, V., Dufault, S., & Châteauvert, J. (2014). Professional co-development groups: addressing the teacher training needs of social work teachers. *Journal of Teaching in Social Work*, *34*(1), 29–45.
29. Savanevičienė, A., ir Šilingienė, V. (2005). *Darbas grupėse*. Kaunas: Technologija.
30. UNODC. (2010). *Intervision guidelines*. https://eurotox.org/wp/wp-content/uploads/UNODC_Intervision-Guidelines-2010.pdf
31. Wagenaar, S. (2015). Eine explorative Studie über Intervisionsgruppen niedergelassener Psychotherapeut/innen. *Organisationsberatung, Supervision, Coaching*, *22*(4), 409–423.
32. Wood, L., Kiperman, S., Esch, R. C., Leroux, A. J., & Truscott, S. D. (2017). Predicting dropout using student- and school-level factors: An ecological perspective. *School Psychology Quarterly*, *32*(1), 35–49. https://doi.org/10.1037/spq0000152
33. Woods, C., Armstrong, P. & Pearson, D. (2013). Perfect Partners or Uneasy Bedfellows? Competing understandings of the place of business management within contemporary education partnerships. *Educational Leadership and Management*, *41*(6), 751–767.

4. KARJEROS PASLAUGOS ŠVIETIMO ĮSTAIGOJE

Asta Railienė

Įvadas

Ši vadovėlio dalis yra skirta aptarti karjeros paslaugų sampratos interpretacijų įvairovę mokslinėje literatūroje ir nacionaliniuose švietimo dokumentuose, taip pat pateikti karjeros paslaugų modeliavimo ypatumus švietimo įstaigoje.

Pokyčiai visuomenėje ir darbo rinkoje yra itin reikšmingi karjeros paslaugų kaitai (Watts ir Sultana, 2004; CEDEFOP, 2020; European Training Foundation, 2020). Tyrimai atskleidžia, kad karjeros paslaugos gali reikšmingai prisidėti ne tik prie atskirų asmenų, bet ir prie viešosios politikos tikslų švietimo, užimtumo ir socialinės įtraukties srityse įgyvendinimo (CEDEFOP, 2020; OECD, 2020a). XXI amžiuje augantys vaikai asmeninės karjeros sprendimus priima aplinkoje, kuriai būdingi nuolatiniai pokyčiai, galimybės ir netikrumas. Kyla iššūkis padėti vaikams pasiruošti sklandžiai pereiti iš vienos mokymosi aplinkos į kitą, taip pat iš mokymosi aplinkos į darbo rinkos aplinką (OECD, 2019). Jaunam žmogui vis sunkiau priimti karjeros sprendimus tiek mokymosi, tiek darbo situacijose, o jaunuolių karjeros siekiai nesisieja su prognozuojama darbo rinkos paklausa (Musset ir Kurekova, 2018; Chambers ir kt., 2018; OECD, 2019). 30 proc. paauglių visame pasaulyje domisi vos dešimčia profesijų, o daug jaunų žmonių siekia dirbti darbus, kuriems gresia automatizacija (OECD, 2020a). Šiame kontekste itin svarbus kryptingas, nuoseklus, socialine partneryste grįstas ugdymo, informavimo ir konsultavimo karjerai paslaugų teikimo procesas (Dumitru ir Voinea, 2015; Graham, 2015). Kokybiškai teikiamos karjeros paslaugos turi įtakos mokinių akademinių pasiekimų augimui (Kautz ir kt., 2014; European Training Foundation, 2020; Goodman ir kt., 2015), taip pat pozityvesniam požiūriui į mokymosi mokykloje naudą (Mann ir kt., 2020). Kokybiškų karjeros paslaugų prieinamumas

kiekvienam mokiniui yra socialinis, kultūrinis, švietimo ir ekonominis siekinys (Archer ir Dewitt, 2017; Cahill ir Furey, 2017), todėl švietimo įstaigose būtina sukurti sistemą, kurioje visi mokiniai galėtų pasinaudoti karjeros paslaugomis, jų įvairove.

4.1 Karjeros paslaugų samprata

Karjeros paslaugų samprata nėra įtvirtinta Lietuvos norminiuose dokumentuose. Lietuvos švietimo norminiuose dokumentuose (LR Švietimo įstatymo pakeitimo įstatymas, 2011; LR profesinio mokymo įstatymo pakeitimo įstatymas, 2017; LR vyriausybės nutarimas, 2022; LR švietimo, mokslo ir sporto ministro įsakymas, 2022) yra vartojama *profesinio orientavimo* sąvoka, kurios interpretacija ir aiškinimas neatliepia pačios sąvokos esmės. Šis dviprasmiškumas lemia ir pačios sąvokos vartojimo praktikoje įvairovę: vieniems profesinis orientavimas reiškia mokiniui teikiamą patarimą, kuo būti ir kokią profesiją rinktis, kitiems – priemonę paskatinti mokinius rinktis profesinį mokymą arba aukštąjį mokslą, paklausią specialybę, tretiems – karjeros paslaugų, suteikiančių galimybių asmeniui priimti karjeros sprendimų nuolat kintančiose situacijose visumą. Tokius skirtingus požiūrius formuoja individualūs lūkesčiai, istorinė šios sąvokos raida ir skirtingas požiūris į karjeros sampratą.

Taigi, vienas iš veiksnių, lemiančių būtinybę keisti požiūrį į profesinio orientavimo sąvokos vartojimą, yra pačios karjeros sampratos kaita. Karjeros sampratos kilmė apima daug prasmių: *carraria* (lot.) – žmogaus gyvenimo kelias, kryptingas bėgimas tikslo link, *carriere* (pranc.) reiškia veikimo dirvą, kai kalbama apie konkrečias profesijas; *career* (angl.) labiau suprantamas kaip socialinis konstruktas, kuris formuojamas veikėjui sąveikaujant su socialine aplinka sujungiant praeitį, dabartį ir ateities aspiracijas (Rosinaitė, 2010, p. 14). Kaip mokslo objektas karjera yra analizuojama edukologijos, psichologijos, sociologijos, antropologijos, ekonomikos, politikos mokslų, istorijos ir geografijos disciplinų kontekstuose

(Arthur ir kt., 1989; Korsakienė ir Smaliukienė, 2014; Rosinaitė, 2008). Toks karjeros kaip tyrimų objekto tarpdalykiškumas turi įtakos nevienalyčiam karjeros koncepto interpretavimui.

Mokslinėje literatūroje (Peterson ir kt., 2013; Chudzikowski, 2012; Collin ir Young, 2000; Hess ir kt., 2012; Clarke, 2013; Stancikienė, 2009; Petkevičiūtė, 2006; Baruch, 2004, 2006) aptinkami skirtingi karjeros sampratos aiškinimai: (a) karjera kaip profesija; (b) karjera kaip pareigos organizacijoje; (c) karjera kaip darbo patirties istorija; (d) karjera kaip įvairių gyvenimo vaidmenų patirtis ir seka. Šios karjeros interpretacijos atskleidžia karjeros sampratos kaitą nuo tradicinės karjeros interpretacijos siejant ją su asmens atliekamais profesiniais vaidmenimis, profesine veikla, jos augimu.

Tradicinė karjeros samprata siejama su asmens judėjimu nuo žemesnių link aukštesnių pareigų, apima vertikalų asmens judėjimą vienoje organizacijoje (Korsakienė ir Smaliukienė, 2014; Akkermanns ir kt., 2013), o karjeros vystymas siejamas su kompetencijų įgijimu ir patirtimi konkrečioje darbo pozicijoje (Akkermanns ir kt., 2013). Tradicinės karjeros sampratos kontekste karjera turėjo aiškią struktūrą ir buvo lengvai nuspėjama (Baruch ir Vardi, 2016). Šioje sampratoje daug dėmesio skiriama tokioms objektyvioms karjeros charakteristikoms kaip profesijos pasirinkimas, pareigos organizacijoje ir jų kaita, judėjimo kryptis organizacijoje ir pan. Tradicinės karjeros sampratos kontekste karjera yra suvokiama kaip saugumo garantas ir siejama su seka susijusių darbinių veiklų, išdėstytų hierarchiškai prestižo prasme. Darbuotojas juda tam tikra tvarka aukštyn organizacijos hierarchijoje per tam tikras pozicijas, kurioms reikia didesnio meistriškumo ir atsakomybės, kurios suteikia didesnę finansinę grąžą. Šiame kontekste organizacija yra atsakinga už darbuotojo karjeros vystymą ir galimybes, o darbuotojas turi rodyti savo susidomėjimą aukštesnio lygmens pareigybe ir demonstruoti pasirengimą, būtiną norint vykdyti naujas funkcijas.

Mokslininkai (Valickas ir kt., 2014; Stanišauskienė, 2016) pabrėžia, kad

pokyčiai pasaulyje ir požiūrio į asmenį pokyčiai nulėmė karjeros sampratos kaitą. Vykstantys globalizacijos, demografiniai pokyčiai, technologijų vystymasis, darbo rinkos ir organizacijų, profesijų kaita, holistinis požiūris į asmenybę ir jos ugdymą(si) lėmė karjeros sampratos kaitą. Plačiausioji karjeros samprata, dar vadinama šiuolaikine, kai karjera įvardijama kaip viso gyvenimo įvairių vaidmenų ir patirties seka, grindžiama tokiais esminiais elementais kaip karjeros procesualumas ir valdymas, karjeros raida ir vystymas, karjeros objektyvioji ir subjektyvioji prasmės (Stanišauskienė, 2004). Weinert ir kt. (2001) karjerą apibrėžia kaip asmens patirties, sukauptos pereinant iš vieno gyvenimo etapo į kitą, procesas, trunkantis visą žmogaus gyvenimą. Arnold (2011) teigimu, karjera – sąveika tarp darbo patirties sekos ir to, kas vyksta (ir ką žmogus siekia padaryti) kitose gyvenimo srityse. Ši sąveika yra ne tik veiklos seka, bet ir istorija, kurią veikiantys žmonės kuria aplink save (Savickas, 2011). Akcentuojamas lankstumas, asmens judėjimas tarp organizacijų ir su tuo susijusi karjeros valdymo kompetencijų svarba (Akkermanns ir kt., 2013), sąmoningas karjeros plėtojimas (Korsakienė ir Smaliukienė, 2014); trumpesni karjeros ciklai skirtingose organizacijose, dėl kurių reikia priimti daugiau su karjera susijusių sprendimų (Callanan ir kt., 2017).

Šiuolaikinėje karjeros sampratoje akcentuojama nuostata, kad karjeros nesirenkama – ji kuriama, projektuojama, konstruojama, modeliuojama per visą gyvenimą ir tai susiję su mokymosi, darbo ir kitokios veiklos patirtimi. Šioje sampratoje labai svarbi nuoroda į asmens judėjimą laike ir socialinėje erdvėje. Laiko, sekos ir socialinės aplinkos, o ne statuso ar prestižo sąvokos skiria šiuolaikinę karjeros sampratą nuo kitų su darbu susijusių sąvokų. Šiuolaikinės karjeros sampratos kontekste pabrėžiama, kad pats žmogus, savarankiškai veikdamas savo socialinėje aplinkoje, remdamasis savo priimtais sprendimais, pasirinkimais ir patirtimi, konstruoja savo autentišką karjerą, kuri gali būti įvairi, nenuspėjama: „<...> *nes kiekvieno individo skirtinga savastis, skirtinga vertybinė ir biografinė patirtis, kitoniški polinkiai, prioritetai, gebėjimas adaptuotis ir kitokia socialinė*

aplinka lemia ir unikalią karjeros istoriją“ (Vitkauskaitė-Glatkauskienė, 2015). Rosinaitės (2008) teigimu, „*karjeros pamatas yra individuali istorija, situacija, prioritetai ir gyvenimo prasmės suvokimas*“.

Šiuolaikinės karjeros sampratos kontekste kinta požiūris ir į karjeros sėkmę. Karjeros sėkmė – tai, kaip žmogus įprasmina savo karjerą ir kokiais kriterijais jis naudojasi vertindamas savo karjeros sėkmę. Heslin (2005) tai įvardija kaip karjeros sampratos objektyviąją ir subjektyviąją prasmes. Galimi kiekybiniai ir kokybiniai karjeros sėkmės vertinimo kriterijai. Prie kiekybinių kriterijų priskiriami tokie sėkmės rodikliai kaip padėtis organizacijos hierarchijoje ar darbo užmokesčio struktūroje, darbuotojo augimo organizacijoje greitis ir trajektorija ir pan. Kokybiniai sėkmės rodikliai, kuriems būdingas subjektyvumo faktorius, apibrėžiami kaip asmeninis pasitenkinimas veikla, funkcijomis, darbo užmokesčiu, asmens savirealizacija, vaidmenų dermė (Shockley ir kt., 2016; Shen ir kt., 2015; Rosinaitė, 2009).

Pasak Rosinaitės (2008) ir Stancikienės (2009), šiuolaikinės karjeros koncepcijos susiformavimui, kai karjera analizuojama asmeninės atsakomybės lauke, o ne siejama su organizacija, įtakos turėjo tokie socialiniai pokyčiai kaip postmodernizmo vertybės, individualizmo išaukštinimas, informacinės visuomenės susiformavimas, žinių ekonomikos plėtra, mokymosi visą gyvenimą poreikio atsiradimas ir kt. (Rosinaitė, 2008; Stancikienė, 2009).

Taigi, skirtingi karjeros sampratos aiškinimai patvirtina, kad egzistuoja skirtingi karjeros koncepto supratimai: vieni jų labiau sietini su konkrečia individo veikla darbo organizacijoje, kiti susiję su individo gyvenimo būdu, jo pasaulėžiūra, gyvenimo planavimu, planų įgyvendinimu ir esmine patirtimi. Toks skirtingas karjeros sampratos interpretavimas veikia požiūrio į profesinio orientavimo sąvoką kaitą. Profesinio orientavimo sąvoka tradicinėje karjeros sampratos paradigmoje, kai karjera siejama su profesijos pasirinkimu, profesiniu mokymusi ir integracija darbo rinkoje, apibrėžiama akcentuojant sąvokų, sudarančių šį terminą,

turinį: profesija ir orientavimas. Šiame kontekste profesinis orientavimas apibrėžimas kaip: (1) procesas, padedantis asmeniui pasirinkti profesiją ir prisitaikyti prie jos (Jovaiša, 2009); (2) psichosocialinė teorija ir praktika vadovauti asmenybei, kad ji galėtų optimaliai panaudoti savo individualybės jėgas profesiniam mokymuisi ir darbui (Jovaiša, 2009); arba (3) procesas, kurio metu padedama asmeniui sąmoningai rinktis profesiją pagal asmeninius gabumus ir gebėjimus, darbo rinkos reikalavimus ir poreikius (Laužackas, 2005). Tokia siaura profesinio orientavimo vartosena siejama su angliško termino *vocational guidance* tiesioginiu vertimu į lietuvių kalbą ir jo turiniu. Tarptautinėje praktikoje ir mokslinėje literatūroje tokioje interpretacijoje profesinio orientavimo terminas vis dar vartojamas, tačiau išskirtinai tik profesinio mokymo(si) ir rengimo kontekste ir / arba darbo rinkos kontekstuose, kai kalbama apie konkrečių ūkio sričių, jose veikiančių profesijų atstovų kompetencijas ir veikimą.

Europos Sąjungos kontekste siekiant apibrėžti karjeros paslaugas vartojama sąvoka *career guidance,* kuri apibrėžiama kaip įvairi veikla, padedanti bet kokio amžiaus asmenims bet kuriuo gyvenimo laikotarpiu identifikuoti savo kompetencijas ir interesus, priimti prasmingus sprendimus dėl švietimo, mokymosi ir profesinės veiklos, taip pat valdyti savo individualų gyvenimo kelią mokymosi, darbo ir kitoje aplinkoje, kurioje šios kompetencijos įgyjamos ir (arba) taikomos (Musset ir Kurekova, 2018). Tokia sąvokos vartosena žymiai išplečia sąvoką *vocational guidance*, remiasi holistiniu požiūriu, akcentuoja unikalų asmens stiprybių, potencialo ir vertybių derinį, įgūdžius, gyvenimo situaciją ir išteklius. Tarptautiniai procesai palietė ir Lietuvą. Nuo 2012 m. nors švietimo norminiuose dokumentuose paliekamas terminas *profesinis orientavimas*, tačiau įtvirtinama šiuolaikinė šio termino interpretacija, grindžiama šiuolaikine karjeros paradigma, kad karjera yra visą gyvenimą trunkanti asmeniui ir visuomenei reikšmingų asmens mokymosi, saviraiškos ir darbo patirčių seka (Ugdymas karjerai, profesinis informavimas ir konsultavimas mokyklose, 2014). Profesinis orientavimas

apibrėžiamas kaip pagalba asmenims sąmoningai rinktis jiems tinkamas švietimo ir užimtumo galimybes, sudarant sąlygas įgyti karjeros kompetencijų, aktyviai kurti savo karjerą (LR Švietimo įstatymo pakeitimo įstatymas, 2011). Nežiūrint įtvirtintos profesinio orientavimo sąvokos šiuolaikinės interpretacijos, profesinio orientavimo sąvokos vartojimo pagrįstumo ir tinkamumo klausimas periodiškai keliamas. Pukelio (2012, p. 20) teigimu, profesinio orientavimo sąvoka „prieštarauja realiai šiandieninei misijai ir vizijai, glūdinčioms už šio termino", karjeros paslaugos joje traktuojamos remiantis nuostata „mokytojas – centre", vyravusia švietimo sistemoje iki nepriklausomybės atkūrimo. Mokslininko teigimu, šiuolaikines realijas atliepianti sąvoka būtų „karjeros projektavimas", kuri apibrėžiama kaip „apibendrinamoji sąvoka, apimanti ugdymą karjerai ir tolesnę karjeros plėtotę (arba karjeros planavimą), kuriems asistuoja karjeros projektavimo tyrimai bei profesinis ir / ar konsultavimas karjerai. Karjeros projektavimas gali būti suprantamas kaip pagalba asmeniui pasirinkti profesiją, atitinkančią jo / jos profesinį identitetą ir prasmingą asmeniniam tobulėjimui pasirinktoje profesijoje siekiant savirealizacijos ir norimos gyvenimo kokybės" (Pukelis, 2012, p. 16). 2018 metais VšĮ „Investuok Lietuvoje", įgyvendindama projektą „Nacionalinė profesinio orientavimo sistema: tarpinstitucinis paslaugų teikimo modelis ir verslo įtrauktis", atkreipė dėmesį į vartojamų sąvokų ir jų turinio neatitikimo šiandienos realijoms problemą ir pasiūlė sąvoką *profesinis orientavimas* keisti *orientavimas karjerai / orientavimas visą gyvenimą* (Gumbrys ir kt., 2018).

Praktinėse rekomendacijose vis dažniau aptinkama siūlymų vietoj sąvokos *profesinis orientavimas* vartoti sąvoką *karjeros paslaugos*. Karjeros paslaugos apibūdinamos kaip paslaugų visuma, ugdanti asmens kompetencijas, kurios leidžia asmeniui planuoti asmeninę karjerą, priimti pagrįstus mokymosi ir karjeros sprendimus. Tai kryptinga veikla, nukreipta į asmens supratimo apie save ir darbo pasaulį ugdymą, taip pat formuojanti jo požiūrį apie mokymosi ir tobulėjimo pridėtinę vertę dabar ir ateityje (Watts, 2002). Plačiąja prasme karjeros paslaugos

atspindi ekonominius, politinius, socialinius, kultūrinius, švietimo ir darbo rinkos kontekstus, taip pat profesines ir organizacines struktūras, kuriose jos teikiamos (Watts, 2002). Todėl pokyčiai, vykstantys visuomenėje ir darbo rinkoje, turi svarbų poveikį karjeros paslaugų kaitai.

Taigi, karjeros paslaugų sampratos vartosena, grįsta šiuolaikinės karjeros paradigmos išmanymu, yra viena iš sąlygų šiuolaikinio gyvenimo aktualijas atliepiančių karjeros paslaugų modeliavimui švietimo įstaigoje.

Savitikros klausimai

1. Kuo skiriasi šiuolaikine ir tradicine karjeros paradigma grįsti karjeros sampratos apibrėžimai? Pateikite esminius panašumus ir skirtumus.
2. Kuo skiriasi sąvokos *profesinio orientavimo paslaugos* ir *karjeros paslaugos*? Kas lemia esminius šių sąvokų interpretavimo skirtumus? Pateikite argumentų.

Literatūra

1. Akkermanns, J., Schaufeli, W. B., Brenninkmeijer, V., & Blonk, R. W. B. (2013). The role of career competencies in the Job Demands — Resources model. *Journal of Vocational Behavior*, *83*(3), 356–366. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2013.06.011
2. Archer, L., & Dewitt, J. (2017). Participation in informal science learning experiences: The rich get richer? *International Journal of Science Education*, *7*(4), 356–337.
3. Arnold, J. (2011, February 26). *Career concepts in the 21st century*. The Psychologist. https://www.bps.org.uk/psychologist/career-concepts-21st-century
4. Arthur, M. B., Hall, D. T., & Lawrence, B. S. (Eds.). (1989). *Handbook of career theory.* Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511625459

5. Baruch, Y. (2004). Transforming careers – from linear to multidirectional career paths: Organizational and individual perspective. *Career Development International*, *9*(1), 58–73.
6. Baruch, Y. (2006). Career development in organizations and beyond: Balancing traditional and contemporary viewpoint. *Human Resource Management Review*, *16*, 125–183.
7. Baruch, Y., & Vardi, Y. (2016). A fresh look at the dark side of contemporary careers: Toward a realistic discourse. *British Journal of Management*, *27*(2), 355–372. https://doi.org/10.1111/1467-8551.12107
8. Cahill, M., & Furey, E. (2017). *The Early Years: Career Development for Young Children – A Guide for Educators*. Toronto: CERIC. https://cica.org.au/wp-content/uploads/The-Early-Years-Career-Development-for-Young-Children-Educators-Guide-October-2017.pdf
9. Callanan, G.A., Perri, F. D., & Tomkowicz, S. M. (2017). Career management in uncertain times: Challenges and opportunities. *The Career Development Quarterly*, *65*(4), 353–365. https://doi.org/10.1002/cdq.12113
10. Chambers, N., Rehill, J., Kashefpakdel, E.T., & Percy, C. (2018). *Drawing the Future: Exploring the Career Aspirations of Primary School Children from Around the World*. London: Education and Employers.
11. Chudzikowski, K. (2012). Career transitions and career success in the 'new' career era. *Journal of Vocational Behavior*, *81*, 298–306. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2011.10.005
12. Clarke, M. (2013). The organizational career: not dead but in need of redefinition. *International Journal of Human Resource Management*, *24*(4), 684–703. https://doi.org/10.1080/09585192.2012.697475
13. Collin, A., & Young, R. A. (2000). *The future of career.* Cambridge, England: Cambridge University Press.
14. Dumitru, C., & Voinea, V. (2015). Corelations between Career Management, Communication and Career Development. *Valahian Journal of Economic Studies*, *6*(2), 99–108.
15. European Training Foundation. (2020). *International Trends and Innovation in Career Guidance. Volume I. Thematic chapters.* https://www.etf.europa.eu/sites/default/files/2020-11/innovation_in_career_guidance_vol._1.pdf

16. Goodman, A., Joshi, H., Nasim, B., & Tyler, C. (2015). *Social and Emotional Skills in Childhood and their Long-Term Effects on Adult Life*. London: Early Intervention Found. https://www.eif.org.uk/files/pdf/social-and-emotional-skills-in-childhood-and-their-long-term-effects-on-adult-life.pdf
17. Graham, S. (2015). Learning as a resource to career development. *Career Planning & Adult Development Journal*, *31*(3), 17–20.
18. Gumbrys, A., Česonytė, D., Norvaišaitė, M., ir Simanavičius, P. (2018). *Profesinio orientavimo sistema valstybės mastu: sistemos dalyviai ir teikiamos paslaugos*. Teminio tyrimo ataskaita. http://kurklt.lt/projektai/nacionaline-profesinio-orientavimo-sistema-tarpinstitucinis-paslaugu-teikimo-modelis-ir-verslo-itrauktis-2/
19. Heslin, P.A. (2005). Conceptualizing and evaluating career success. *Journal of Organizational Behavior*, *26*(2), 113–136. https://doi.org/10.1002/job.270
20. Hess, N., Jepsen, D. M., & Dries, N. (2012). Career and employer change in the age of the "boundaryless" career. *Journal of Vocational Behavior*, *81*, 280–288. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2011.10.009
21. Jovaiša, L. (2009). *Profesinio orientavimo ir konsultavimo psichologija*. Vilnius: Agora.
22. Kautz, T., Heckman, J. J., Diris, R., Weel, B., & Borghans, L. (2014). *Fostering and Measuring Skills: Improving Cognitive and Non-Cognitive Skills to Promote Lifetime Success*. Germany: National Bureau of Economic Research. https://www.oecd.org/education/ceri/Fostering-and-Measuring-Skills-Improving-Cognitive-and-Non-Cognitive-Skills-to-Promote-Lifetime-Success.pdf
23. Korsakienė, R., ir Smaliukienė, R. (2014). Šiuolaikinė karjera individo požiūriu: karjeros modeliai, jų sąsajos ir reikšmė. Švietimo *verslas: teorija ir praktika*, *15*(1), 84–92.
24. Laužackas, R. (2005). *Profesinio rengimo terminų aiškinamasis žodynas*. Kaunas: VDU leidykla.
25. LR Profesinio mokymo įstatymo Nr. VIII-450 pakeitimo **įstatymas,** 2017 m. gruodžio 14 d. Nr. XIII-888. TAR, 2017-12-27, Nr. 21305. https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/b0b6cda0eb0a11e7a5cea258c39305f6

26. LR Švietimo įstatymo pakeitimo įstatymas, 2011 m. kovo 17 d., Nr. XI-1281. *Valstybės žinios*, 2011-03-31, Nr. 38-1804. https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/TAIS.395105
27. LR švietimo, mokslo ir sporto ministro 2022 m. rugpjūčio 31 d. įsakymas Nr. V-1334 dėl rekomendacijų dėl karjeros specialistų funkcijų ir profesinio orientavimo paslaugų teikimo švietimo įstaigose patvirtinimo. TAR, 2022-08-31, Nr. 17986. https://www.e-tar.lt/portal/lt/legalAct/f3dfe340291d11edb4cae1b158f98ea5
28. LR vyriausybės 2022 m. rugpjūčio 24 d. nutarimas Nr. 847 dėl profesinio orientavimo teikimo tvarkos aprašo patvirtinimo. TAR, 2022-08-24, Nr. 17472. https://www.e-tar.lt/portal/lt/legalAct/25f4c2c023af11edb4cae1b158f98ea5
29. Mann, A., Denis, V., Schleicher, A., Ekhtiari, H., Forsyth, T., Liu, E., & Chambers, N. (2020). *Dream Jobs? Teenagers' Career Aspirations and the Future of Work.* OECD. https://www.oecd.org/berlin/publikationen/Dream-Jobs.pdf
30. Musset, P., & Kurekova, L. M. (2018). *Working it out: Career guidance and employer engagement*. OECD Education Working Paper. http://dx.doi.org/10.1787/51c9d18d-en
31. OECD. (2019). *Envisioning the Future of Education and Jobs: Trends, Data and Drawings*. https://www.oecd.org/education/Envisioning-the-future-of-education-and-jobs.pdf
32. Peterson, G. W, Sampson, J. P., Reardon R. C., & Lenz, J. G. (2013). *Core concepts of a cognitive approach to career development and services*. Center for the Study of Technology in Counseling and Career Development, Florida State University. https://career.fsu.edu/sites/g/files/imported/storage/original/application/4f008124b16b023e2d1d45aea2fe1f9c.pdf
33. Petkevičiūtė, N. (2006). *Karjeros valdymas: asmeninė, individualioji perspektyva*. Kaunas: Vytauto Didžiojo universitetas.
34. Pukelis, K. (2012). Karjeros projektavimas: kodėl ir kas? *Karjeros projektavimas: tyrimai ir konsultavimas, 1*, 14–47.

35. Rosinaitė, V. (2008). Lietuvos aukštųjų mokyklų studentų career development kompetencijos: subjektyvus jų įsisavinimo lygio ir ugdymo poreikio įvertinimas. *Filosofija. Sociologija*, *19*(4), 62–71.
36. Rosinaitė, V. (2009). Studentų karjeros kompetencijų ugdymas: empirinis efektyvumo sąlygų įvertinimas. *Acta Paedagogica Vilnensia*, *22*, 76–87. https://doi.org/10.15388/ActPaed.2009.22.3068
37. Rosinaitė, V. (2010). *Karjeros sampratos konstravimas Lietuvoje* [Daktaro disertacija, Vilniaus universitetas]. https://epublications.vu.lt/object/elaba:1938110/.
38. Savickas, M. L. (2011). *Career counseling*. Washington DC: American Psychological Association.
39. Shen, Y., Demel, B., Unite, J., Briscoe, J. P., Hall, D. T., Chudzikowski, K., Mayrhofer, W., Abdul-Ghani, R., Bogicevic Milikic, B., Colorado, O., Fei, Z., Las Heras, M., Ogliastri, E., Pazy, A., Poon, J. M. L., Shefer, D., Taniguchi, M., & Zikic, J. (2015). Career success across 11 countries: Implications for international human resource management. *International Journal of Human Resource Management*, *26*(13), 1753–1778. https://doi.org/10.1080/09585192.2014.962562
40. Shockley, K. M., Ureksoy, H., Rodopman, O. B., Poteat, L. F., & Dullaghan, T. R. (2016). Development of a new scale to measure subjective career success: A mixed-methods study. *Journal of Organizational Behavior*, *37*(1), 128–153. https://doi.org/10.1002/job.2046
41. Stancikienė, A. (2009). Teoriniai profesinės karjeros valdymo aspektai. *Viešoji politika ir administravimas*, *29*, 107–113.
42. Stanišauskienė, V. (2004). *Rengimosi karjerai proceso socioedukaciniai pagrindai*. Kanas: Technologija.
43. Stanišauskienė, V. (2016). *Karjeros kūrimas.* Kaunas: Technologija.
44. Ugdymas karjerai, profesinis informavimas ir konsultavimas mokyklose. (2014). Švietimo problemos analizė, Nr. 19 (124). https://www.nsa.smm.lt/wp-content/uploads/2018/04/fm_2014-SPA-Nr-19.pdf
45. Valickas, A., Chomentauskas, G., Dereškevičiūtė, E., Žukauskaitė, I ir Navickienė, L. (2014). *Asmeninės karjeros valdymas*. Metodinė priemonė dėstytojui. Vilnius: Lodvila.

46. Vitkauskaitė-Glatkauskienė, R. (2015). Studentų karjeros valdymo kompetencijų ugdymas taikant aktyvius mokymo(-usi) strategijas. *Mokslas verslui (S2B): tyrimai ir inovacijos*, *2*, 213–225.
47. Watts, A. G. (2002). The role of information and communication technologies inintegrated career information and guidance systems: A policy perspective. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, *2*(3), 139–155. https://doi.org/10.1023/A:1020669832743
48. Watts, A.G., & Sultana, R.G. (2004). Career guidance policies in 37 countries: Contrasts and common themes. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, *4*, 105–122.
49. Weinert, P., Baukens, M., Bollerot, P. Pineschi-Gapenne, M., & Walwei, U. (2001). *Employability: from theory to practice*. Transaction Publishers, New Brunswick, New Jersey.

4.2 Karjeros paslaugų sistema Lietuvoje

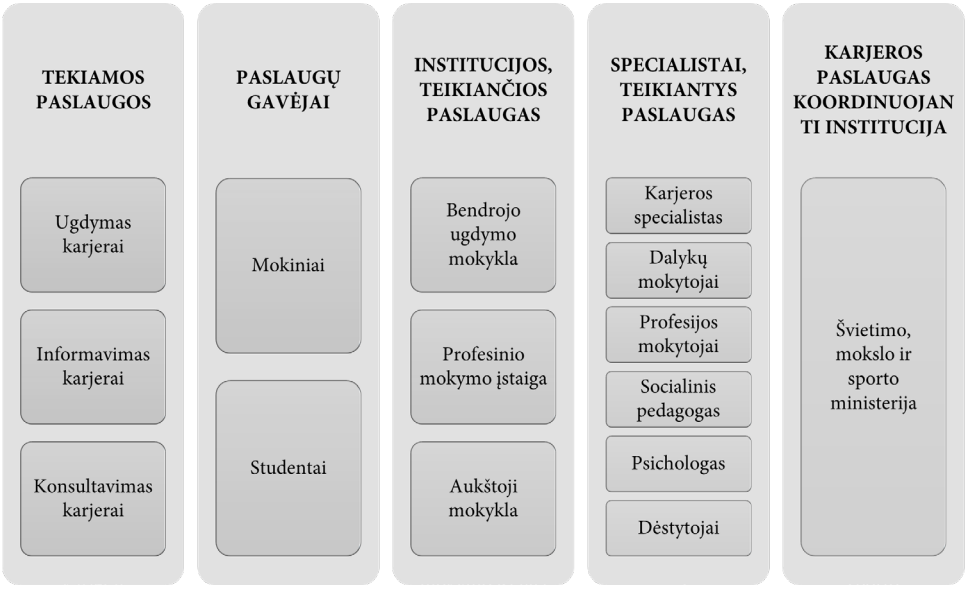
Karjeros paslaugų sistema – organizuotų poveikio priemonių, skirtų padėti asmenims sąmoningai rinktis švietimo ir užimtumo galimybes, sudaryti sąlygas įgyti karjeros kompetencijų, aktyviai kurti savo karjerą, visuma. Šios sistemos veikimo pagrindą sudaro karjeros paslaugų teikėjų ir dalyvių sąveika, taip pat šių paslaugų koordinavimo, organizavimo ir finansavimo mechanizmai (Bendrojo ugdymo mokyklų ir profesinio mokymo įstaigų mokinių ugdymo karjerai modelis, 2011).

Karjeros paslaugų sistema Lietuvoje istoriškai kito atsižvelgiant į socialinius, ekonominius, švietimo politikos pokyčius (pirmasis karjeros paslaugų sistemos modelis inicijuotas 2004–2006 metais). Siekis kurti karjeros paslaugų teikimo modelius sietinas su sisteminiu požiūriu į karjeros paslaugas, jų sinergija švietimo ir darbo rinkos kontekstuose, karjeros paslaugų mokymosi visą gyvenimą kontekste aktualizavimu, paslaugų teikėjų ir institucijų tinklo plėtra. Analizuojat karjeros paslaugų teikimo modelius svarbus akcentas – karjeros paslaugų turinio apibrėžtis ir vartojamos sąvokos, karjeros paslaugų teikėjai ir jų sąveika.

Šiuo metu Lietuvoje karjeros paslaugos teikiamos vadovaujantis Švietimo, mokslo ir sporto ministerijos iniciatyva 2022 metais patikslintu karjeros paslaugų modeliu, kurio gairės apibrėžiamos norminiuose dokumentuose: Profesinio orientavimo teikimo tvarkos apraše (LR vyriausybės nutarimas, 2022) ir Rekomendacijose dėl karjeros specialistų funkcijų ir profesinio orientavimo paslaugų teikimo švietimo įstaigose (LR švietimo, mokslo ir sporto ministro įsakymas, 2022 m. rugpjūčio 31 d.).

Taigi, karjeros paslaugų sistema, kaip visuma organizuotų poveikio priemonių, skirtų padėti asmenims sąmoningai kurti ir valdyti savo karjerą, analizuotina švietimo ir darbo rinkos posistemių sąveikos kontekste. Kiekvienoje šių posistemių karjeros paslaugos detalizuojamo paslaugų gavėjo, paslaugų teikėjo ir paslaugų koordinatoriaus aspektu.

Karjeros paslaugų segmentai švietimo posistemėje. Švietimo posistemėje karjeros paslaugų sistemą atspindi teikiamų karjeros paslaugų turinys, tikslinės grupės, kurioms šios paslaugos teikiamos, šias paslaugas teikiančios institucijos ir paslaugų teikėjai, jų vykdomos funkcijos (žr. 4.2.1 pav.).



4.2.1 pav. *Karjeros paslaugų sistemos segmentai švietimo posistemėje (sudaryta autoriaus)*

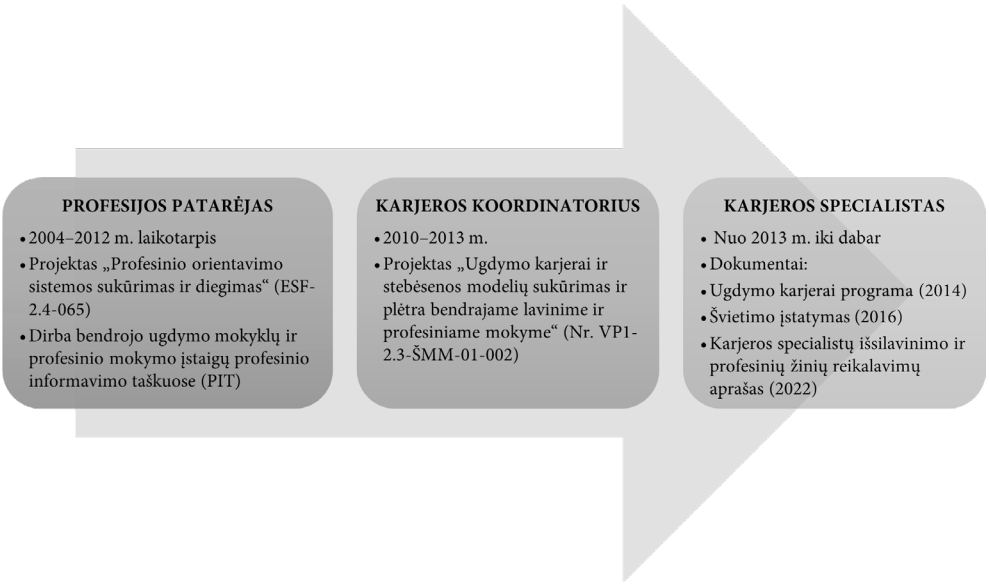
Teikiamos karjeros paslaugos. Lietuvos švietimo norminiuose dokumentuose (LR švietimo įstatymo pakeitimo įstatymas, 2011; LR profesinio mokymo įstatymo pakeitimo įstatymas, 2017; LR vyriausybės nutarimas, 2022; LR švietimo, mokslo ir sporto ministro įsakymas, 2022 m. rugpjūčio 31 d.) įvardijama, kad švietimo posistemėje teikiamos trijų grupių karjeros paslaugos: ugdymas karjerai, informavimas ir konsultavimas karjerai. Pačių paslaugų turinys, jo ypatumai ir realizacija labai priklauso nuo švietimo įstaigos tipo ir specifikos, asmenų, kurie mokosi, poreikių. Karjeros paslaugų dedamosios, nepaisant terminų, vartojamų švietimo norminiuose dokumentuose, turėtų būti interpretuojamos atliepiant šiuolaikinę karjeros paradigmą. Ugdymas karjerai turėtų būti interpretuojamas kaip sistemingas ir kryptingas ugdymo procesas, kurio tikslas yra karjeros kompetencijų, kurios leidžia asmeniui valdyti savo karjerą, ugdymas; informavimas karjerai – kaip visos aplinkos informacijos, aktualios priimant individualius karjeros sprendimus, rinkimas, analizavimas ir interpretavimas asmeninės karjeros situacijos kontekste; konsultavimas karjerai – kaip pagalba asmeniui įveikti visą gyvenimą trunkančius karjeros pokyčius ir išlikti nuolat paklausiam sparčiai kintančioje darbo rinkoje randant pusiausvyrą tarp karjeros ir kitų gyvenimo sričių, tam, kad žmogus gyventų visavertį, laimingą gyvenimą. Karjeros paslaugų teikimas švietimo įstaigoje realizuojamas ugdomosiomis, informavimo, veiklinimo ir konsultacinėmis priemonėmis, kurių tikslas – karjeros kompetencijų (savęs pažinimo, karjeros galimybių pažinimo, karjeros planavimo ir karjeros įgyvendinimo) įgijimas ir plėtojimas (LR švietimo, mokslo ir sporto ministro įsakymas, 2022 m. rugpjūčio 31 d.; LR vyriausybės nutarimas, 2022). Realizuojant karjeros paslaugų teikimą būtina užtikrinti aktyvų asmens, kuris mokosi, vaidmenį procese, kompetencijomis grįstą ugdymą(si) ir tęstinumą perėjus iš vieno kompetencijų lygio į kitą ir (ar) iš vienos įstaigos į kitą; įvertinus mokinio karjeros kompetencijas, naujoje įstaigoje tęsiamas karjeros kompetencijų ugdymas (LR vyriausybės nutarimas, 2022).

Karjeros paslaugų tikslinės grupės. Švietimo posistemėje karjeros paslaugos teikiamos bendrojo ugdymo mokyklų 1–12 klasių mokinimas, profesinio mokymo įstaigų mokiniams, aukštųjų mokyklų studentams. Taigi, švietimo posistemėje karjeros paslaugų gavėjais laikytini visi asmenys, dalyvaujantys formaliojo švietimo sistemoje.

Karjeros paslaugų teikėjai. Pagrindinis karjeros paslaugų teikėjas švietimo posistemėje yra karjeros specialistas – asmuo, teikiantis profesinio informavimo ir konsultavimo, ugdymo karjerai paslaugas (LR švietimo įstatymo pakeitimo įstatymas, 2011). Karjeros specialistai teikia ugdymo karjerai, informavimo ir konsultavimo karjerai paslaugas bendrojo ugdymo mokyklose, profesinio mokymo įstaigose, aukštosiose mokyklose, profesinio orientavimo centruose ir kitose institucijose, palaiko ryšius su darbdaviais, konsultuoja profesinio mokymo įstaigų mokinius ir aukštųjų mokyklų studentus dėl darbo galimybių pagal įgyjamą kvalifikaciją, dalyvauja vykdant baigusių profesinio mokymo ir studijų programas asmenų karjeros stebėseną (LR švietimo įstatymo pakeitimo įstatymas, 2011). Karjeros specialisto pareigybės įvardijimas istoriniame kontekste kito. Atskira pareigybė, atsakinga už karjeros paslaugų teikimą švietimo įstaigoje, įvardijama jau pirmajame karjeros paslaugų sistemos modelyje (Railienė, 2010). Šis specialistas vadinamas profesijos patarėju (kai kurių to meto norminių dokumentų projektuose vadintas profesinio informavimo konsultantu). Mokslinėje ir praktinėje užsienio šalių literatūroje šalia profesijos patarėjo kaip specialisto, teikiančio informaciją apie konkrečią profesiją (pvz., finansų patarėjas ir pan.), įvardijimo aptinkamas ir platesnis šio specialisto apibūdinimas, profesijos patarėją traktuojantis kaip fasilitatorių, kurio veiklos tikslas yra teikti informacinę-patariamąją pagalbą (informacijos paieška, analizė, tikslinė atranka) klientams (mokiniai, studentai, dirbantys ir bedarbiai) karjeros, taip pat ir profesinės, planavimo klausimais (Railienė, 2010). Tokią pagalbą gali teikti asmenys, neturintys bazinio psichologinio išsilavinimo ir neįgiję konsultanto kvalifikacijos. Profesijos / karjeros

patarėjo veiklos pagrindas – ugdomasis informavimas (angl. *developmental advising*), skirtas kliento savęs pažinimui ugdyti mokymosi ir profesinių sprendimų priėmimo procesuose ir susijęs su jo gyvenimo ir karjeros tikslų numatymu (Lynne, 2008; Gordon, 2006). Lietuvos norminiai dokumentai (LR švietimo ir mokslo ministro įsakymas, 2007) profesijos patarėją įvardijo kaip kvalifikuotą specialistą, teikiantį žinių profesinio informavimo tikslinėms grupėms ar atskiriems klientams apie švietimo institucijas, mokymo ir studijų programas, profesijas, kvalifikacijas, jų įgijimo sąlygas, darbo rinką, įsidarbinimo ir profesinės karjeros galimybes ir dirbantį profesinio informavimo taške. Šio specialisto profesinės veiklos turinys buvo siejamas su profesinio informavimo, profesinio veiklinimo, darbo ieškos paslaugų teikimu. Taigi, profesijos patarėjo veiklos tikslas buvo įvardijamas kaip patariamosios pagalbos asmenims pasirenkant savo kelią švietimo, mokymo, užimtumo srityse ir aktyviai kuriant savo profesinę karjerą teikimas.

Patvirtinus Bendrojo ugdymo mokyklų ir profesinio mokymo įstaigų mokinių ugdymo karjerai modelį (2011), Ugdymo karjerai programą (LR švietimo ir mokslo ministro įsakymas, 2014), pagrindinė karjeros paslaugas teikiančio asmens pareigybė buvo įvardyta kaip karjeros specialistas. Nors karjeros specialisto, kaip pagrindinio karjeros paslaugų teikėjo, įvardijimas atsiranda jau 2016 metų Švietimo įstatymo redakcijoje, tačiau šios pareigybės aprašas, reikalavimai kvalifikacijai ir funkcijos detalizuojamos tik 2022 m. patvirtintame dokumente „Karjeros specialistų išsilavinimo ir profesinių žinių reikalavimų aprašas“ (LR švietimo, mokslo ir sporto ministro įsakymas, 2022 m. balandžio 25 d.). Karjeros specialistų išsilavinimo ir profesinių žinių reikalavimų aprašas nustato išsilavinimo ir profesinių žinių reikalavimus karjeros specialistams bendrojo ugdymo mokyklose, profesinio mokymo įstaigose, profesinio orientavimo centruose, aukštosiose mokyklose, kitose švietimo įstaigose ir kitose institucijose. Karjeros specialisto pareigybės istorinė raida pateikiama 4.2.2 paveiksle.



4.2.2 pav. *Karjeros specialisto pareigybės istorinė raida (sudaryta autoriaus)*

Rekomendacijose dėl karjeros specialistų funkcijų ir profesinio orientavimo paslaugų teikimo švietimo įstaigose (LR švietimo, mokslo ir sporto ministro įsakymas, 2022 m. rugpjūčio 31 d.) kaip rekomenduojami paslaugų teikėjai, galintys talkinti karjeros specialistui teikiant karjeros paslaugas, įvardijami kiti švietimo pagalbos specialistai (psichologas, socialinis pedagogas), klasės / grupės auklėtojas, dalykų / profesijos mokytojai, tėvai (globėjai, rūpintojai), socialiniai partneriai. Dalykų, profesijos mokytojų vaidmuo teikiant karjeros paslaugas apima karjeros kompetencijų kaip bendrųjų kompetencijų sudėtinio elemento, ugdymo integravimą į mokomuosius dalykus. Karjeros kompetencijų ugdymą rekomenduojama integruoti į visų bendrojo ugdymo mokomųjų dalykų / profesinio mokymo dalykų programų turinį. Integracija turi remtis į bendrą ir susietą dalykinių, bendrųjų ir karjeros kompetencijų ugdymą siekiant, kad mokiniai geriau pažintų save, darbo pasaulį, profesijų ir veiklos įvairovę, gebėtų įvertinti savo mokymo ir asmeninius tikslus, pasiekimus (LR švietimo ir mokslo ministro įsakymas, 2014). Ugdymo turinio integracija prisideda prie mokinių mokymosi krūvio mažinimo,

padeda išvengti pasikartojimų, mokymąsi priartina prie realaus gyvenimo, sudaro galimybes ugdymo procesą individualizuoti, t. y. pritaikyti prie mokinio poreikių, galimybių. Ugdymo turinio integracijos paskirtis – siekti, kad mokiniai susiformuotų visuminį pasaulio vaizdą ir įgytų gyvenime būtinas kompetencijas.

Klasės auklėtojas, grupės vadovas – pedagogas, kuriam pavesta ugdyti klasės (grupės) bendruomenę, susidedančią iš mokinių, jų tėvų ir mokytojų, dirbančių su klase (grupe). Karjeros paslaugų teikimo kontekste klasės (grupės) auklėtojo (vadovo) atsakomybė susijusi su mokinių karjeros kompetencijų ugdymo integravimu klasės valandėlių metu (vykdant patyriminius užsiėmimus, įgyvendinant prevencinę programą, suteikiant aktualią karjeros informaciją); bendradarbiauti su karjeros specialistu organizuojant klasės ar individualius mokinių poreikius atliepiantį profesinį veiklinimą, lydėti mokinius profesinio veiklinimo vizitų metu; teikti grupinę ir individualią pagalbą klasės (grupės) mokiniams su(si)darant individualaus ugdymosi planą. Labai svarbus klasės (grupės) auklėtojo (vadovo) vaidmuo į karjeros paslaugų teikimo procesą įtraukti tėvus, pirmiausia teikiant jiems informacinę pagalbą apie mokinių karjeros sprendimų priėmimo procesą, aktualią jiems karjeros informaciją, individualaus ugdymosi plano susidarymą. Kitas aspektas – paskatinti tėvus patiems įsitraukti į karjeros paslaugų teikimą tiek klasės (grupės), tiek visos švietimo įstaigos lygmeniu. Viena vertus, klasės (grupės) auklėtojas (vadovas) geriausiai pažįsta savo grupės tėvus, todėl šis įtraukimas gali būti labai tikslingas ir prasmingas. Taip pat klasės (grupės) auklėtojas (vadovas) supažindina tėvus su švietimo įstaigoje teikiamomis karjeros paslaugomis mokiniams, jų svarba ir pasiūla. Individualių pokalbių su tėvais metu siekiama aptarti mokinio mokymosi krypties pasirinkimo, mokymosi pasiekimų ir poreikių suderinamumą. Kita vertus, klasės (grupės) auklėtojas (vadovas) turėtų glaudžiai bendradarbiauti su karjeros specialistu ir teikti jam grįžtamąjį ryšį apie klasės (grupės) bendruomenės poreikius dėl karjeros paslaugų teikimo, įsitraukti į šių poreikių vertinimo ir analizavimo procesus.

Socialinis pedagogas į karjeros paslaugų teikimą, remdamasis savo atsakomybe, įsitraukia per socialinių, emocinių, sveikos gyvensenos kompetencijų ugdymą. Socialinė, emocinė ir sveikos gyvensenos kompetencija – tai asmens savimonė ir savitvarda, socialinis sąmoningumas, tarpusavio santykių kūrimo gebėjimai, atsakingas sprendimų priėmimas ir asmens rūpinimasis fizine ir psichine sveikata (Kompetencijų ir vaiko raidos aprašai, 2021). Tai tiesiogiai sąveikauja su savęs pažinimo, karjeros planavimo ir karjeros įgyvendinimo kompetencijų sritimis. Taip pat karjeros paslaugų teikimo aspektas atsispindi ir individualios pagalbos vaikui proceso planavimo kontekste akcentuojant kompleksinės pagalbos problemas patiriančiam mokiniui teikimo svarbą.

Švietimo įstaigos psichologas atsakingas už karjeros kompetencijų ugdymo integraciją į psichologijos mokomąjį dalyką (jei toks vykdomas), mokinių karjeros polinkių ir tinkamumo įvertinimą specialiomis diagnostinėmis priemonėmis, taip pat rezultatų interpretaciją (Ugdymo karjerai modelis, 2011). Rekomendacijose dėl karjeros specialistų funkcijų ir profesinio orientavimo paslaugų teikimo švietimo įstaigose (LR švietimo, mokslo ir sporto ministro įsakymas, 2022 m. rugpjūčio 31 d.) išskiriamas psichologo dalyvavimas vykdant individualų ir grupinį karjeros konsultavimą.

Visų šių paslaugų teikėjų įsitraukimas į karjeros paslaugų teikimą priklauso nuo švietimo įstaigos specifikos, organizacinės kultūros, poreikių, karjeros specialisto statuso ir veiklos apimties. Karjeros paslaugų teikėjai švietimo posistemėje gali būti ir neformaliojo švietimo pedagogai, teikiantys mokiniams neformaliojo švietimo paslaugas, kurių turinyje akcentuojamas ir karjeros kompetencijų ugdymas.

Švietimo įstaigos, kurios visapusiškai taiko komandinį požiūrį į karjeros paslaugų teikimą ir skiria tam tinkamus išteklius, tikėtina, kad bus teikiamos labiau koordinuotos karjeros paslaugos, kurios bus sėkmingai įtrauktos į mokyklos veiklos struktūrą. Komandinis požiūris didina švietimo įstaigos atsakomybę ir

įsipareigojimą karjeros paslaugoms. Platesnis dalyvavimas analizuojant mokinių poreikius, nustatant problemas ir planuojant sprendimus padeda prisiimti atsakomybę už karjeros paslaugų aspektų įtraukimą į mokymą ir ugdymą (Ministry of Education, 2009). Karjeros paslaugų teikimo procesas, grįstas instituciniu švietimo įstaigos bendruomenės bendradarbiavimu, naudingas ne tik mokiniams, bet ir patiems karjeros paslaugų teikėjams, ypač karjeros specialistui, kadangi padeda išvengti socialinės ir profesinės atskirties jausmo, didėja saugumo pojūtis, tikėjimas, kad susidūrus su sunkiais atvejais bus galima sulaukti kitų įstaigos kolegų pagalbos, realizuojamas kiekvieno specialisto potencialas, suteikiama galimybė dalytis patirtimi. Taigi, siekiant karjeros paslaugų kokybės ir efektyvumo pirmiausia labai svarbu grįsti šių paslaugų teikimą instituciniu bendradarbiavimu (Skučaitė ir Karmazė, 2011). Buriant institucinį karjeros paslaugų teikimo tinklą labai svarbu atkreipti dėmesį į kelis aspektus. Pirmiausia, kiekvienas institucinio bendradarbiavimo narys turi žinoti ir suprasti savo vaidmenį karjeros paslaugų teikimo procese savo atsakomybių ir funkcijų kontekste. Kitas aspektas – bendradarbiavimui reikia laiko, vadinasi, reikia, kad būtų sudarytos sąlygos institucinio tinklo nariams tartis, dalytis, susitikti ir pan. Taip pat švietimo įstaigoje turi būti kuriama pasitikėjimo aplinka tam, kad darbuotojai nebijotų būti nuvertinti, jeigu prireiktų kitų kolegų pagalbos. Tokiais atvejais darbuotojai jaučiasi saugesni ir labiau motyvuoti, nes žino, kad esant reikalui galės kreiptis pagalbos, patarimo ar emocinio palaikymo į kolegas (Berry ir kt., 2009). Bendradarbiavimui būtina ir asmeninė iniciatyva, supratimas, kad nefragmentuotas paslaugų teikimas duoda daugiau naudos. Bendradarbiavimo procese labai svarbus švietimo įstaigos administracijos, direktoriaus palaikymas. Tai nereiškia, kad administracija turi kontroliuoti visą bendradarbiavimo procesą, tačiau ji yra labai svarbi, kai pastebi galimus sunkumus šioje srityje, palengvindama bendravimą (Conoley ir Conoley, 2007). Administracijos palaikymas, pasitikėjimas ir bendradarbiavimo aplinkos kūrimas yra vieni iš svarbiausių institucinį bendradarbiavimą skatinančių

veiksnių.

Karjeros paslaugas teikiančios institucijos švietimo posistemėje. Pagrindinė įstaiga, kurioje teikiamos karjeros paslaugos švietimo posistemėje, yra švietimo įstaiga (bendrojo ugdymo mokykla, profesinio mokymo įstaiga, aukštoji mokykla). Profesinio orientavimo teikimo tvarkos apraše (LR vyriausybės nutarimas, 2022) nurodomos tokios švietimo įstaigų funkcijos teikiant karjeros paslaugas: užtikrinti nenutrūkstamą karjeros paslaugų teikimą jose besimokantiems ar studijuojantiems asmenims; sudaryti sąlygas karjeros specialistui, dirbančiam švietimo įstaigoje, tobulinti kvalifikaciją; karjeros paslaugų mokiniams teikimą švietimo įstaigoje (išskyrus aukštąsias mokyklas) organizuoti vadovaujantis metiniu paslaugų teikimo planu; bendradarbiauti su Lietuvos mokinių neformaliojo švietimo centru (nuo 2023 m. rugsėjo 1 d. – Lietuvos neformaliojo švietimo agentūra) ir Užimtumo tarnyba dėl karjeros paslaugų teikimo; kaupti karjeros paslaugų stebėsenai būtiną informaciją ir teikti ją Lietuvos mokinių neformaliojo švietimo centrui.

Karjeros paslaugos, ypač ugdymas karjerai, gali būti teikiamos ir neformaliojo vaikų švietimo įstaigose, kurios įgyvendina įvairią neformaliojo vaikų švietimo veiklą, integruojančią ir karjeros kompetencijų ugdymo elementus. Labai svarbu, kad į karjeros paslaugų teikimą įsitrauktų švietimo įstaigos socialiniai partneriai, o tai sudaro prielaidas tarpinstitucinei karjeros paslaugų tinklaveikai. Tarpinstitucinė tinklaveika karjeros paslaugų teikimo kontekste suprantama kaip mokiniui skirtų karjeros paslaugų teikėjų tinklas, į kurį įsitraukia švietimo įstaigos socialiniai partneriai, vietos bendruomenės įstaigos ir organizacijos, kitos organizacijos, teikiančios karjeros paslaugas vaikams ir jaunimui. Tarpinstitucinė tinklaveika skatina kurti veiklos įvairovę, praturtinančią karjeros paslaugų teikimą mokiniui. Institucijoms veikiant sykiu atsiranda galimybių plėtoti ir stiprinti bendradarbiavimą, skatinamas socialinių partnerių domėjimasis karjeros paslaugų pokyčiais. Švietimo įstaigos tinklaveika padeda kompleksiškai siekti užsibrėžtų

tikslų, didina karjeros paslaugų kompleksiškumą, dalijimąsi žiniomis ir įgūdžiais, palengvina kiekvieno specialisto darbo krūvį (Eitminavičiūtė ir kt., 2009; Nacionalinė mokyklų vertinimo agentūra, 2017).

Tarpinstitucinė tinklaveika teikiant karjeros paslaugas padeda didinti paslaugų prieinamumą, kokybę ir įvairovę. Galimi tarpinstitucinio švietimo įstaigos karjeros paslaugų teikimo tinklo veikėjai: *Užimtumo tarnyba, regioniniai karjeros centrai, Lietuvos mokinių neformaliojo švietimo centras (LMNŠC, nuo 2023 m. rugsėjo 1 d. - Lietuvos neformaliojo švietimo agentūra).*, *aukštosios mokyklos*, *profesinio mokymo įstaigos (bendrojo ugdymo mokyklų atveju), kultūros* įstaigos (bibliotekos, muziejai, teatras), *STEAM centrai* (gamtamokslio, technologinio, inžinerinio, matematinio ugdymo atviros prieigos centrai), *vaikų dienos centrai, jaunimo centrai (atviros jaunimo erdvės)*, *neformaliojo vaikų švietimo (NVŠ) teikėjai,* įmonės*, organizacijos ir kt.* Tarpinstitucinė tinklaveika teikiant karjeros paslaugas grindžiama pasikeitusiu požiūriu į ugdomąją sąveiką, kai pagalbos ir ugdymo procese dalyvauja ne tik pedagogas ir mokinys (pedagoginė sąveika), bet ir kiti mokiniai, socialinė aplinka, įvairios mokinio aplinkoje esančios kultūrinės priemonės, įtraukiant ir informacines technologijas (edukacinė sąveika) (Žadeikaitė, 2016).

Skirtingo tipo ir sektorių įmonių, organizacijų įsitraukimas praturtina teikiamų karjeros paslaugų turinį ir plėtoja įvairovę, didina mokinių supratimą apie visą darbo pasaulį. Toks bendradarbiavimas suteikia galimybę susipažinti su naudinga patirtimi ir nauja, patikima informacija, kuri praplečia ir pagilina mokinių karjeros siekius. Darbdavių įtraukimas į profesinį orientavimą yra labai veiksminga priemonė, padedanti darbdaviams sužinoti darbo jėgos paklausą. Neapibrėžtame pasaulyje darbdaviai ir jų darbuotojai gali geriausiai atskleisti mokiniams, kaip keičiasi jų darbo vietos ir profesinių įgūdžių reikalavimai. Įmonių ir organizacijų įsitraukimas į karjeros paslaugų teikimo procesus dažniausiai apima: savanorių kvietimą į mokyklas, kad mokymasis taptų gyvas; karjeros pokalbius ir muges,

kad praplėstų, padidintų ir informuotų apie karjeros siekius; imitacinius pokalbius, CV seminarus ir kitą veiklą, skirtą įdarbinimo įgūdžiams ugdyti; tiesioginį darbo stebėjimą (šešėliavimą), darbo vietų lankymą ir darbo pasaulio tyrinėjimą; mentorystę, skirtą pasitikėjimui savimi ir pasirengimui darbui stiprinti; įmonių konkursus skirtus verslumo gebėjimams ir tarpasmeniniams įgūdžiams ugdyti; laisvų darbo vietų, skirtų baigusiems mokyklą, propagavimą; informavimo veiklą, skirtą skatinti kvalifikacijos kėlimą ir perkvalifikavimą darbe ir pan. Veiksminga tinklaveika su darbdaviais turi būti autentiška, dažna, individuali, įvairi, įtrauki ir turi būti pradėta pradinėje mokykloje. Pastaruoju metu itin aktualizuojamas darbdavių vaidmuo ugdant nestereotipines mokinių karjeros nuostatas, ypač tada, kai siekiama paneigti lyčių prielaidas ir kitų formų stereotipus apie profesijas (UNESCO ir kt., 2021). Per pastarąjį dešimtmetį atlikta nemažai tyrimų, kurie atskleidė, kad paauglių dalyvavimas veiklinimo veikloje realioje darbo aplinkoje arba bendravimas su profesijų atstovais stipriau veikia jų vėlesnės karjeros rezultatus. Jaunuoliams reikia galimybės autentiškai dalyvauti darbo rinkoje, kad jie galėtų pagrįstai pasitikėti savo pasirinkimu ir siekiais. Būtina, kad su mokiniais bendrautų ne tik įmonės vadovai ar vadybininkai, bet ir įvairių profesijų specialistai – nuo pagalbinio darbininko iki generalinio direktoriaus. Kiekvienas bendravimas su dirbančiais žmonėmis padeda mokiniams geriau suprasti, kaip veikia darbo rinka, kaip jie gali geriausiai siekti karjeros tikslų ir susieti šiuos siekius su tiesioginiais sprendimais dėl mokymosi mokykloje (Musset ir Kurekova, 2018). Švietimo įstaigos karjeros paslaugų kontekste aktualios tiek savivaldos, tiek regiono, tiek nacionaliniu lygmeniu veikiančios įvairaus tipo, sektorių ir profilių organizacijos ir įmonės. Šiame kontekste labai svarbu įvairovės užtikrinimas. Siekiant veiksmingo tarpinstitucinio bendradarbiavimo būtina bendradarbiavimo veiklai skirti dėmesio (laiko, jėgų, jei reikia, finansinių išteklių), skatinti bendradarbiaujančias institucijas išsakyti savo interesus ir lūkesčius bendradarbiavimui, visus tinklo dalyvius laikyti lygiais partneriais.

Karjeros paslaugų koordinavimas. Karjeros paslaugų teikimą švietimo posistemėje koordinuoja Lietuvos Respublikos švietimo, mokslo ir sporto ministerija (LR vyriausybės nutarimas, 2022).

Karjeros paslaugos darbo rinkos posistemėje. Darbo rinkos posistemėje, kaip ir švietimo posistemėje, karjeros paslaugų sistemą atspindi teikiamų karjeros paslaugų turinys, tikslinės grupės, kurioms šios paslaugos teikiamos, institucijos, teikiančios šias paslaugas ir paslaugų teikėjai, jų vykdomos funkcijos.

Karjeros paslaugų gavėjai. Karjeros paslaugų gavėjai (tikslinės grupės) darbo rinkos posistemėje apibrėžiami vadovaujantis Užimtumo įstatymu (2016) ir jį įgyvendinančiais teisės aktais. Apibendrintai galima išskirti šias tikslines grupes, kurioms yra teikiamos paslaugos darbo rinkos posistemėje: dirbantieji, bedarbiai, socialinės atskirties grupės. Ekonomiškai aktyviems asmenims darbo rinkos posistemėje karjeros paslaugos teikiamos darbo vietoje (jei teikiamos) ir, esant poreikiui, asmenys turi galimybę kreiptis pagalbos karjeros klausimais į įvairias tokias paslaugas teikiančias įstaigas (pvz., ugdomojo vadovavimo paslaugas teikiančios organizacijos ar asmenys, supervizijos paslaugos, individualias konsultacijas teikiančios organizacijos ir pan.). Kita tikslinė grupė – nedirbantys asmenys, užsiregistravę užimtumo tarnyboje ir gavę bedarbio statusą. Ypatingas dėmesys teikiant karjeros paslaugas darbo rinkos posistemėje skiriamas asmenų grupėms, kurios pagal LR užimtumo įstatymą (2016) laikomos papildomai remiamomis. Taigi, papildomo dėmesio darbo rinkos posistemėje skiriama toms tikslinėms grupėms, kurios gali būti įvardytinos kaip socialinės atskirties grupės.

Kaip atskira tikslinė grupė darbo rinkos posistemėje yra išskirtinas nedirbantis nesimokantis ir mokymuose nedalyvaujantis (NEET) jaunimas. **Neaktyvus jaunas žmogus (NEET)** – nesimokantis, nestudijuojantis, nedirbantis pagal darbo sutartį ar savarankiškai, neturintis kitų darbo santykiams prilygintų teisinių santykių, nevykdantis neatlygintino užimtumo veiklos, neieškantis darbo jaunas žmogus (NEET situacija savivaldybėse, 2021). NEET sąvoka apima:

1) nedalyvaujančius švietime ir mokymuose bedarbius asmenis, t. y. tokius asmenis, kurie nedirba, tačiau aktyviai ieško darbo ir galėtų pradėti dirbti nedelsiant (gerokai siauresnis apibrėžimas nei nedirbantys žmonės); 2) nedalyvaujančius švietime ir mokymuose neaktyvius asmenis, t. y. tokius asmenis, kurie yra ekonomiškai neaktyvūs, nesudaro darbo jėgos, nėra nei įdarbinti, nei bedarbiai. Taigi, matyti, kad NEET jaunuoliai yra nevienalytė grupė (Earle, 2016). Dauguma jaunuolių NEET grupei gali būti priskiriami tam tikrą trumpą laikotarpį, mažesnė dalis NEET jaunuolių būna priskiriami šiai grupei gan ilgą laiką. Didesnė dalis priskiriamų NEET grupei jaunuolių turi žemą kvalifikaciją arba yra nėra įgiję profesinės kvalifikacijos. Tačiau tokiai grupei tam tikrais laikotarpiais gali būti priskiriami ir aukštąjį išsilavinimą turintys asmenys, kurie patiria pertraukas tarp mokymosi ir darbo. NEET grupei taip pat priskiriamos ir jaunos mamos (iki 24 metų amžiaus), kurios augina mažamečius vaikus ir patiria pertrauką tarp mokymosi ir darbo (Molloy ir Potter, 2015). Taigi, darbo rinkos posistemėje karjeros paslaugos skirtos visiems gyventojams nuo 16 metų amžiaus (NEET jaunimo atveju nuo 14 metų) nepriklausomai nuo jų užimtumo, negalios, lyties, rasės, religinių įsitikinimų, etninės kilmės, seksualinės orientacijos, taigi ir socialiai labiausiai pažeidžiamoms asmenų grupėms, kurios visuomenėje atsiranda, formuojasi ir vėl išnyksta priklausomai nuo politinių, socialinių-ekonominių, kultūrinių-psichologinių veiksnių.

Karjeros paslaugos. Darbo rinkos posistemėje teikiamos karjeros paslaugos grupuotinos į tas pačias tris grupes – ugdymo, informavimo ir konsultavimo karjerai paslaugas. Vadinasi, karjeros paslaugos, teikiamos švietimo posistemėje, juda paskui paslaugų gavėją ir į darbo rinkos posistemę. Informavimo paslaugų tikslas – padėti darbo ieškantiems asmenims susirasti darbą ar įgyti paklausią darbo rinkoje kvalifikaciją ar kompetencijas, kurių reikia norint įsidarbinti, o darbdaviams – susirasti tinkamų darbuotojų. Šias paslaugas sudaro informacijos apie užimtumo rėmimo priemones ir darbo rinkos paslaugas teikimas, taip pat

profesinis informavimas. Profesinio informavimo paslauga sietina su informacija apie: laisvas darbo vietas, darbo paiešką, profesinį mokymąsi, studijų galimybes, profesinių kvalifikacijų paklausą darbo rinkoje ir jų poreikių prognozes, profesijos pasirinkimo ypatumus, keliamus reikalavimus atskirų profesijų atstovams (LR Užimtumo įstatymas, 2016). Taigi, kaip matyti iš profesinio informavimo paslaugos turinio, darbo rinkos posistemės kontekste tinkamesnė vartoti sąvoka yra ne *informavimas karjerai*, o *profesinis informavimas*. Ši sąvoka orientuoja į tai, kad informacija bus teikiama konkrečios profesijos ar jų grupių kontekste. Konsultavimo karjerai paslaugų tikslas – didinti darbo ieškančių asmenų motyvaciją įsidarbinti ar mokytis, patarti dėl darbo keitimo, padėti jiems pasirinkti profesiją ar planuoti karjerą atsižvelgiant į asmenines savybes ir darbo rinkos poreikius. Kaip ir švietimo posistemėje šios visos paslaugos gali būti teikiamos tiek individualiai, tiek grupėms. Ugdymo karjerai paslaugos itin aktualizuojamos NEET grupės jaunimui. Ugdymo karjerai paslaugos yra kompleksinių paslaugų, teikiamų šiai grupei, dedamoji. Šios paslaugos turėtų būti orientuotos į jaunuolių karjeros ir bendrųjų kompetencijų ugdymą ir plėtojimą, motyvacijos stiprinimą pasitelkiant įvairias ugdomąsias, informacines ir konsultacines priemones (LR socialinės apsaugos ir darbo ministro įsakymas, 2019).

Darbo rinkos posistemėje teikiamos karjeros paslaugos dažnai įtraukiamos į platesnių paslaugų paketą, t. y. psichosocialinės reabilitacijos, profesinės reabilitacijos, profesinio mokymo, tarpininkavimo įdarbinant ir pan. Pabrėžtina, kad karjeros paslaugos padeda mobilizuoti socialinę riziką patiriančių grupių asmenis švietimui, mokymui ir užimtumui. Taigi, karjeros paslaugų paskirtis yra įsidarbinimo galimybių išplėtimas skatinant asmenis apsispręsti mokytis, kelti kvalifikaciją ar persikvalifikuoti; taip pat ugdyti kompetencijas, būtinas ieškant darbo, įsidarbinant ir įsitvirtinant visuomenėje; aktyviai ir savarankiškai ieškoti darbo pagal konkretų veiksmų planą; įsidarbinti; ieškoti paramos ir spręsti savo psichologines ir socialines problemas, trukdančias įsitraukti į visuomenės ir profesinę

veiklą ir joje dalyvauti.

Karjeros paslaugas teikiančios institucijos ir paslaugų teikėjai. Darbo rinkos posistemėje karjeros paslaugas teikiančias institucijas ir paslaugų teikėjus galima grupuoti pagal paslaugų gavėjų grupes. Dirbantiems asmenims karjeros paslaugos dažniausiai teikiamos darbo vietose, vadinasi, paslaugų teikėja tampa įmonė / organizacija, kurioje asmuo dirba. Dažnai tai yra personalo skyrius, personalo specialistai ar žmogiškųjų išteklių specialistai. Darbo neturintiems, jo ieškantiems asmenims, patiriantiems tam tikro pobūdžio socialinę atskirtį, ašinė karjeros paslaugas teikianti institucija yra Užimtumo tarnyba ir jos regioniniai padaliniai. Užimtumo tarnybose karjeros paslaugas teikia specialistai, dažnai įvardijami karjeros specialistais, konsultantais. Socialinės atskirties grupių atveju į karjeros paslaugų teikimą įsitraukia ir kitos organizacijos, tokios kaip vaikų ir jaunimo dienos centrai, jaunimo atviros erdvės. Karjeros paslaugų teikimas šių organizacijų veikloje yra teikiamų kompleksinių socialinių paslaugų dalis. Šių organizacijų vaidmuo teikiant karjeros paslaugas itin aktualizuojamas dirbant su socialinę riziką patiriančių šeimų vaikais, gatvės jaunimu, NEET jaunimu. Karjeros paslaugų teikėjai tokiuose centruose dažniausiai yra ten dirbantys specialistai – socialiniai darbuotojai, socialiniai pedagogai, jaunimo darbuotojai. Ypatingą vietą karjeros paslaugų teikimo procese darbo rinkos posistemėje užima *regioniniai karjeros centrai*, kurių tikslas – darniai sujungti savivaldos, mokyklų ir socialinių, taip pat verslo partnerių karjeros paslaugų veiklą siekiant efektyvių, plataus profilio karjeros paslaugų asmenims nuo 14 metų teikiant ugdymo karjerai, profesinio veiklinimo, konsultavimo ir informavimo paslaugas. Regioniniuose karjeros centruose karjeros paslaugas teikia karjeros konsultantai, veiklinimo koordinatoriai.

Karjeros paslaugų koordinavimas. Karjeros paslaugų teikimą darbo rinkos posistemėje koordinuoja Lietuvos Respublikos socialinės apsaugos ir darbo ministerija. Lietuvos Respublikos socialinės apsaugos ir darbo ministerija deleguoja

karjeros paslaugų teikimo koordinavimo atsakomybę ir Užimtumo tarnyboms bei Jaunimo reikalų departamentui.

Savitikros klausimai

1. Kaip apibrėžiama karjeros paslaugų sistema? Kokie jos esminiai elementai?
2. Kokios karjeros paslaugos teikiamos švietimo ir darbo rinkos posistemėse? Kaip apibrėžiamas jų turinys?
3. Kas yra pagrindiniai karjeros paslaugų teikėjai (specialistai ir institucijos) švietimo ir darbo rinkos posistemėse?
4. Kokioms tikslinėms grupėms teikiamos karjeros paslaugos švietimo ir darbo rinkos posistemėse?
5. Kokios institucijos atsakingos už karjeros paslaugų koordinavimą švietimo ir darbo rinkos posistemėse?

Literatūra

1. *Bendrojo ugdymo mokyklų ir profesinio mokymo įstaigų mokinių ugdymo karjerai modelis*. (2011). Vilnius: Vilniaus universiteto Specialiosios psichologijos laboratorija.
2. Berry, B., Daughtrey, A., & Wieder, A. (2009). *Collaboration: Closing the effective teaching gap*. Center for Teaching Quality. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED509717.pdf
3. Conoley, J. C., & Conoley, C. W. (2010). Why does collaboration work? Linking positive psychology and collaboration. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, *20*(1), 75–82. https://doi.org/10.1080/10474410903554902
4. Earle, D. (2016). *School to work: what matters*? Wellington: Ministry of Education. https://apo.org.au/sites/default/files/resource-files/2016-06/apo-nid64569.pdf
5. Eitminavičiūtė, A., Grigutytė, N., Juozaponytė, M., ir Skučaitė, V. (2009). *Kompleksinių paslaugų teikimo ir organizavimo nuo smurto nukentėjusiems vaikams bei jų šeimos nariams aprašas*. LR socialinės apsaugos ir darbo ministerija.

6. Gordon, V. N. (2006). *Career advising: An academic advisors guide*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
7. *Kompetencijų ir vaiko raidos aprašai* (versija 4.0 2021-09-29). (2021). Mokykla 2030. https://www.mokykla2030.lt/kompetenciju-ir-vaiko-raidos-aprasai/
8. Lynne, J. (2008). *Background and references on developmental advising and advising models*. https://www.hvcc.edu/acasenate/senate/reports/backgroundandreference.pdf
9. LR Profesinio mokymo įstatymo Nr. VIII-450 pakeitimo įstatymas, 2017 m. gruodžio 14 d., Nr. XIII-888. TAR, 2017-12-27, Nr. 21305. https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/b0b6cda0eb0a11e7a5cea258c39305f6.
10. LR socialinės apsaugos ir darbo ministro 2019 m. spalio 15 d. įsakymas Nr. A1-614 dėl darbo su jaunimu gatvėje tvarkos aprašo, mobiliojo darbo su jaunimu tvarkos aprašo, atvirojo darbo su jaunimu tvarkos aprašo, jaunimo informavimo ir konsultavimo tvarkos aprašo ir jaunimo praktinių įgūdžių ugdymo tvarkos aprašo patvirtinimo. TAR, 2019-10-16, Nr. 16394. https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/5f2cdd62f04b11e993e1a0efdbde7def?jfwid=i3h7wrv0v
11. LR švietimo ir mokslo ministro 2007 m. kovo 13 d. *įsakymas* Nr. ISAK-362 dėl profesinio informavimo standarto patvirtinimo. *Valstybės žinios*, 2007-03-17, Nr. 32-1169. https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/TAIS.293824?jfwid=, Nr. 32-1169
12. LR švietimo ir mokslo ministro 2014 m. sausio 15 d. įsakymas Nr. V-72 dėl ugdymo karjerai programos patvirtinimo. TAR, 2014-04-29, Nr. 4888. https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/11018e70d00711e39b2ab5bbcc4f49fb
13. LR švietimo įstatymo pakeitimo įstatymas, 2011 m. kovo 17 d., Nr. XI-1281. *Valstybės žinios*, 2011-03-31, Nr. 38-1804. https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/TAIS.395105
14. LR švietimo, mokslo ir sporto ministro 2022 m. balandžio 25 d. įsakymas Nr. V-617 dėl karjeros specialistų išsilavinimo ir profesinių žinių reikalavimų aprašo patvirtinimo. TAR, 2022-04-25, Nr. 8330. https://www.e-tar.lt/portal/lt/legalAct/21926e50c45d11ec8d9390588bf2de65

15. LR švietimo, mokslo ir sporto ministro 2022 m. rugpjūčio 31 d. įsakymas Nr. V-1334 dėl rekomendacijų dėl karjeros specialistų funkcijų ir profesinio orientavimo paslaugų teikimo švietimo įstaigose patvirtinimo. TAR, 2022-08-31, Nr. 17986. https://www.e-tar.lt/portal/lt/legalAct/f3dfe340291d11edb4cae1b158f98ea5
16. LR užimtumo įstatymas, 2016 m. birželio 21 d. Nr. XII-2470. TAR, 2016-07-05, Nr. 18825. https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/b9ca8ad03de611e68f278e2f1841c088
17. LR vyriausybės 2022 m. rugpjūčio 24 d. nutarimas Nr. 847 dėl profesinio orientavimo teikimo tvarkos aprašo patvirtinimo. TAR, 2022-08-24, Nr. 17472. https://www.e-tar.lt/portal/lt/legalAct/25f4c2c023af11edb4cae1b158f98ea5
18. Ministry of Education. (2009). *Career education and guidance in New Zeland schools*. https://nzcurriculum.tki.org.nz/content/download/2767/35051/file/Career-guidelines-web.pdf
19. Molloy, S., & Potter, D. (2015). *NEET by choice? Investigating the links between motherhood and NEET status*. Labour, Employment and Work in New Zealand. https://doi.org/10.26686/lew.v0i0.2210.
20. Musset, P., & Kurekova, L.M. (2018). *Working it out: Career guidance and employer engagement*. OECD Education Working Paper. http://dx.doi.org/10.1787/51c9d18d-en
21. Nacionalinė mokyklų vertinimo agentūra. (2017). *Projektas „Gera mokykla: nuo geros prie geresnės". Metodinės rekomendacijos planuojant ir organizuojant mokyklos įsivertinimą.* https://www.nsa.smm.lt/wp-content/uploads/2020/09/Leidinys-1.pdf
22. *NEET situacija savivaldybėse*. (2021). Jaunimo reikalų departamentas. https://www.jrd.lt/informacija-dirbantiems-su-jaunimu/informacija-apie-jaunima/neet-situacija-savivaldybese
23. Railienė, A. (2010). *Profesijos patarėjo kompetencijų ugdymas rengiant socialinius pedagogus* [Daktaro disertacija, Vilniaus pedagoginis universitetas]. https://www.lituanistika.lt/content/24878
24. Skučaitė, V., ir Karmazė, E. G. (2011). *Padėkime vaikui įveikti sunkumus: geroji bendradarbiavimo mokyklose patirtis*. Metodinė rekomendacijos

švietimo pagalbos specialistams ir mokytojams. Vilnius: Specialiosios pedagogikos ir psichologijos centras.

25. UNESCO, European Commission, Organisation for Economic Cooperation and Development, International Labour Organization, European Training Foundation, & European Centre for the Development of Vocational Training. (2021). *Investing in Career Guidance*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378215
26. Žadeikaitė, L. (2016). Reikšmingas Lietuvos edukologijos universiteto Socialinės edukacijos fakulteto mokslininkės Auksės Petruškevičiūtės disertacijos pripažinimas. *Socialinis ugdymas*, *43*(2), 100-104. http://dx.doi.org/10.15823/su.2016.21

4.3 Karjeros paslaugų turinys

Siekiant karjeros paslaugų teikimo kokybės svarbu ne tik suprasti, kokie veiksniai lemia požiūrio į karjeros paslaugas kaitą, bet suvokti, kaip nuolatinių pokyčių kontekste kinta karjeros paslaugų turinys. Veiksmingas karjeros paslaugų teikimas padeda žmonėms atskleisti savo potencialą, ekonomikai – didinti efektyvumą. Šios paslaugos šiuolaikiniame kontekste veikia kaip priemonė, padedanti ugdyti ir puoselėti žmonių talentus, skatinanti naujoves, kūrybiškumą ir konkurencingumą. Karjeros paslaugų teikimas sietinas su mokymosi visą gyvenimą ir aktyvaus dalyvavimo darbo rinkoje politikos priemonių įgyvendinimu. Karjeros paslaugos yra esminis įgūdžių politikos, kuria siekiama užtikrinti geresnę pusiausvyrą tarp žinių ir įgūdžių pasiūlos ir paklausos ekonomikoje, požymis (UNESCO ir kt., 2021). Viena iš karjeros paslaugų turinio kaitos aktualijų – dėmesys karjeros galimybių tyrinėjimo ir perėjimo iš vienos aplinkos į kitą kompetencijų ugdymui. Dėl sparčių pokyčių darbo rinkoje, sparčiai kintančios darbo jėgos paklausos (dėl automatizacijos, skaitmeninimo, globalizacijos, gyventojų senėjimo, žaliojo kurso, COVID-19 pandemijos padarinių) daug sunkiau priimti sprendimus dėl tolesnio

mokymosi galimybių. Atsirandant daugybei naujų profesijų ir keičiantis arba mažėjant esamoms profesijoms, jaunam žmogui būtina labiau padėti ruošiantis perėjimui iš vienos mokymosi aplinkos į kitą ar į darbo rinką. Nors per pastaruosius 20 metų darbo pasaulyje įvyko didelių pokyčių, jaunų žmonių karjeros lūkesčiai pasikeitė nedaug ir tapo dar labiau koncentruoti. Tarptautinių apklausų duomenys atskleidžia, kad 30 proc. paauglių visame pasaulyje domisi vos dešimčia profesijų, o daug jaunų žmonių siekia dirbti darbus, kuriems gresia automatizacija (OECD, 2020a). Tyrimų, atliktų COVID-19 pandemijos metu, rezultatai rodo, kad pandeminė patirtis yra susijusi su tuo, kad daug jaunų žmonių aktyviai iš naujo svarsto savo karjeros planus, koreguoja karjeros tikslus arba ieško naujų sprendinių užsibrėžtiems tikslams pasiekti. Taigi, ypač išauga diferencijuoto karjeros planavimo kompetencijų ugdymo būtinybė karjeros paslaugų teikimo procese (CEDEFOP, 2020). PISA (2018) tyrimų duomenys rodo, kad paauglių karjeros siekiai dažnai būna siauri, painūs ir iškreipti dėl socialinės padėties. Per mažai paauglių turi galimybę gauti individualizuotas konsultacijas, kurių jiems reikia, kad galėtų priimti pagrįstus karjeros sprendimus (OECD, 2020b). Vadinasi, auga individualizuoto karjeros konsultavimo aktualumas švietimo įstaigose. Karjeros paslaugų poveikis fiksuojamas ir mokymosi motyvacijos, ir mokymosi pasiekimų kaitoje – mokiniai tampa labiau motyvuoti mokytis, nes geriau susieja savo patirtį klasėje su būsima sėkme darbe. Taigi, karjeros paslaugų teikimas švietimo įstaigoje turi tapti kompleksinės švietimo pagalbos mokiniui dalimi siekiant didinti mokymosi veiksmingumą.

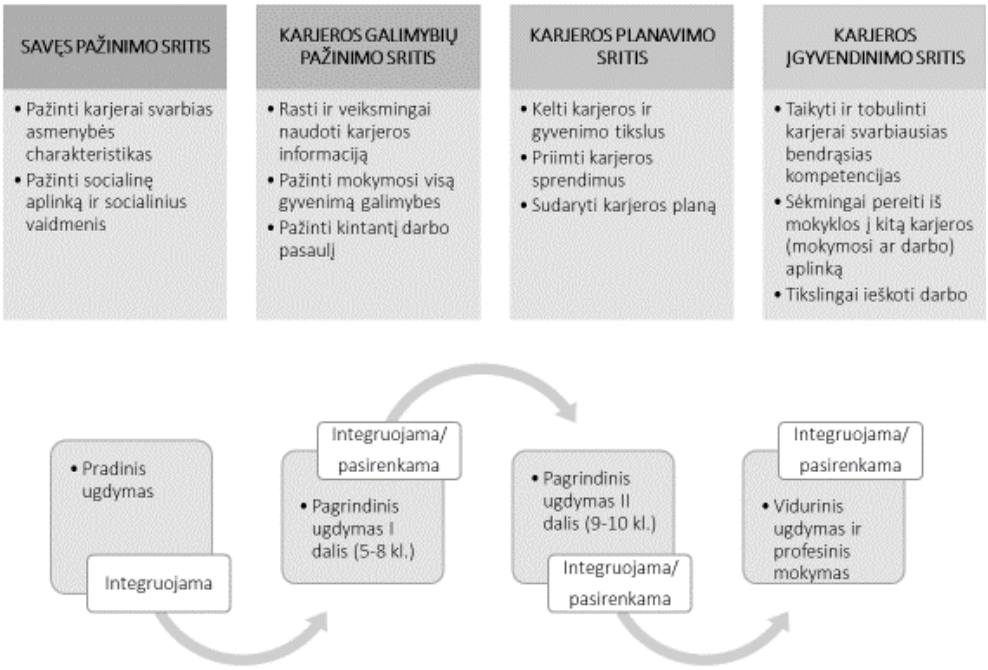
Karjeros paslaugų tikslas – padėti asmenims sąmoningai rinktis jiems tinkamas švietimo ir užimtumo galimybes, sudaryti sąlygas įgyti karjeros kompetencijų, aktyviai kurti savo karjerą. Toks požiūris grįstas šiuolaikine karjeros samprata: karjera suvokiama kaip visą gyvenimą trunkanti asmeniui ir visuomenei reikšmingų asmens mokymosi, saviraiškos ir darbo patirčių seka. Kadangi karjeros sprendimai priimami visą gyvenimą, karjeros paslaugos yra aktualios visą

gyvenimą. Sudėtiniai karjeros paslaugų komponentai yra ugdymo karjerai, informavimo karjerai ir konsultavimo karjerai paslaugos (Gumbrys ir kt., 2018). Karjeros paslaugų turinio akcentas – mokinių karjeros kompetencijų ugdymas, kuris realizuojamas pasitelkiant karjeros paslaugų įvairovę (ugdomosios, informacinės, veiklinimo ir konsultacinės paslaugos) ir jų realizavimo būdų įvairovę.

Ugdymo karjerai paslaugos. Ugdymo karjerai sąvoka mokslinėje vartosenoje įtvirtinta jau nuo 1975 metų, kai ją pirmą kartą savo darbuose paminėjo amerikiečių psichologas D. E. Superis. Superio (1975) teigimu, ugdymas karjerai turėtų mokyti apie karjeros vystymąsi ir padėti mokiniams kontroliuoti savo karjeros vystymąsi kaip kintančią vaidmenų seką ir derinius mokymosi, namų, bendruomenės, profesijų ir laisvalaikio srityse jiems einant per gyvenimą. Per visą sąvokos vartojimo laikotarpį požiūris į ugdymą karjerai kito. Tai atsispindi ir Lietuvos mokslininkų darbuose. Pirmiausia ugdymas karjerai buvo apibrėžiamas labiau orientuojantis į tradicinę karjeros sampratos paradigmą ir interpretuojamas kaip (1) bendros ugdymo institucijų, šeimos, bendruomenės pastangos padėti jaunam žmogui pasirinkti jo gabumus, pašaukimą atitinkančią profesiją, susieti ugdymą ir darbą, apsispręsti, kokioje profesinio rengimo institucijoje jam reikia mokytis ar studijuoti (Laužackas, 2005); arba kaip (2) karjeros projektavimo dalis, skirta padėti jaunimui rasti geriausią profesijos rinkimosi sprendimą, atsižvelgiant į darbo rinkos poreikius ir jaunų žmonių individualius ypatumus (Pukelis, 2012). Taigi sąvokoje buvo akcentuojama ugdomoji pagalba profesijos pasirinkimo ir integracijos darbo rinkoje procesuose.

Šiuolaikiniame karjeros paslaugų kontekste įsitvirtina šiuolaikinis požiūris į ugdymą karjerai. Ugdymas karjerai apibrėžiamas kaip sistemingas ir kryptingas ugdymo procesas, kurio tikslas yra karjeros kompetencijų ugdymas (Guichard, 2001; Kučinskienė, 2003; Pukelis, 2003; Garnienė, 2006; Stanišauskienė, 2005; Sokolova ir Stanišauskienė, 2007; Gudžinskienė ir Railienė, 2012; Railienė ir Gudžinskienė, 2012). Tai bendros visos švietimo įstaigos bendruomenės pastangos

siekiant suteikti ugdytiniams galimybių valdyti savo karjerą, jos pokyčius. Karjeros kompetencijos – tai daugelis šiuolaikiniame darbo pasaulyje žmogui būtinų gebėjimų ir asmeninių savybių, kuriuos jis gali sėkmingai taikyti praktinėje veikloje (Gudžinskienė ir Railienė, 2012; Railienė ir Gudžinskienė, 2012). Taigi, šiuolaikinė ugdymo karjerai samprata vadovaujasi kompetencijomis grįstu požiūriu. Pasaulinėje ugdymo karjerai praktikoje aptinkami įvairūs karjeros kompetencijų modeliai. Klasikiniais, turėjusiais įtakos kitų šalių kompetencijų modelių formavimui, laikytini kanadietiškas (Jarvis ir Richardt, 2000), britiškasis (New Dots, 2000) ir amerikietiškais (National Career Development Guidelines, 2004) modeliai. Kanadietiškame karjeros kompetencijų modelyje yra išskiriamos šios kompetencijų sritys: savireguliacija, mokymosi ir darbo galimybių tyrinėjimas, gyvenimo ir karjeros planavimas. Šis karjeros kompetencijų modelis orientuotas į karjeros kompetencijų ugdymą ir taikytinas rengiant ugdymo karjerai programas. Britiškasis karjeros kompetencijų modelis (New Dots, 2000) pasižymi lanksčiu praktiniu pritaikomumu kuriant ir realizuojant ugdymo karjerai programas įvairioms amžiaus grupėms. Šis modelis išskiria sprendimų priėmimo, galimybių pažinimo, perėjimo iš vienos aplinkos į kitą ir savęs pažinimo kompetencijų sritis. Amerikietiškasis karjeros kompetencijų modelis (National Career Development Guidelines, 2004) grindžiamas A. Bloomo mokymosi tikslų taksonomijos koncepcija. Modelyje įvardijamos tokios karjeros kompetencijos sritys kaip asmeninės ir socialinės kompetencijos, mokymosi visą gyvenimą kompetencijos, karjeros valdymo kompetencijos. Ugdymo karjerai programoje (LR švietimo ir mokslo ministro įsakymas, 2014) išskiriamos keturios kompetencijų sritys: savęs pažinimo, karjeros galimybių tyrinėjimo, karjeros planavimo ir karjeros įgyvendinimo sritys (žr. 4.3.1 pav.). Kiekviena kompetencijų sritis aprašoma išskiriant atskiras kompetencijas.



4.3.1 pav. *Karjeros kompetencijų sąranga bendrojo ugdymo ir profesinėje mokykloje, 2014 (LR švietimo ir mokslo ministro įsakymas, 2014)*

Savęs pažinimo kompetencijos – tai savo asmenybės, stipriųjų ir silpnųjų savybių pažinimas, taip pat ir aplinkos, socialinių vaidmenų pažinimas ir suvokimas, kaip šie veiksniai gali lemti karjeros valdymo procesą. Karjeros galimybių pažinimas – tai gebėjimas rasti ir veiksmingai naudoti su karjera susijusią informaciją, pažinti mokymosi visą gyvenimą galimybes, taip pat pažinti darbo pasaulio galimybes, įvairovę ir kaitą. Karjeros planavimo kompetencija – karjeros ir gyvenimo tikslų kėlimas, karjeros sprendimų priėmimas ir karjeros plano sudarymas ir atnaujinimas. Karjeros įgyvendinimo kompetencijos – gebėjimas taikyti laiko ir kitų išteklių valdymo technikas sudarant karjeros planą, pasirinkti tinkamus streso valdymo būdus mokymosi situacijose, tinkamai spręsti konfliktus ir padėti juos spręsti bendraamžiams, taip pat formuoti mokymosi komandas, bendradarbiauti mokymosi veikloje, kūrybiškai spręsti su karjeros planavimu susijusias problemas (Stanišauskienė ir Naseckaitė, 2012). Modelio autorės kiekvieną karjeros

kompetencijų sritį aprašo pagal ugdymo lygmenis. Šiuo modeliu yra grindžiama Ugdymo karjerai programa (LR švietimo ir mokslo ministro įsakymas, 2014).

Ugdymo karjerai paskirtis yra sudaryti sąlygas asmenims, kurie mokosi, įgyti žinių, įgūdžių ir požiūrių, kurie leidžia asmenims suprasti savo siekius ir jais vadovaujantis sėkmingai veikti tiek švietimo, tiek darbo rinkos sistemose (Creager, 2011). Labai svarbi nuostata, kad ugdymo karjerai procese asmuo laikytinas aktyviu šio proceso dalyviu, o ne pasyviu paslaugos gavėju, t. y. ugdymo karjerai paslaugos skirtos padėti žmonėms patiems kurti ir valdyti savo karjerą (Bailey, 2006; Kattenbach ir kt., 2011). Taigi, šiuolaikinėje ugdymo karjeroje sampratoje pabrėžiamas kompetencijų, būtinų efektyviam individo realizavimuisi tiek švietimo, tiek darbo rinkos sistemose, o tai ne tik leidžia prisitaikyti prie itin greitai kintančios darbo ir ekonominės aplinkos, bet ir suteikia galimybę lanksčiau reaguoti į pokyčius, jų kontekste priimti karjeros sprendimus, juos koreguoti.

Karjeros kompetencijų ugdymas yra sudedamoji ugdymo turinio dalis. To įgyvendinimas priklauso nuo pačios ugdymo aplinkos, ugdymo standartų ir ugdytojų. Atnaujintos bendrojo ugdymo programos apibrėžia naują į mokinį orientuotą ugdymo turinį, nesusietą su vienu ugdymo dalyku; aktualizuojamas individo socialinei integracijai ir karjerai būtinų kompetencijų ugdymas (Gudžinskienė ir Railienė, 2012). Tarptautiniai tyrimai akcentuoja karjeros paslaugų teikimą, grįstą integruotu karjeros kompetencijų ugdymo požiūriu. Jie rodo, kad į aukštąsias mokyklas stojantys asmenys, kurie mokykloje gavo fragmentiškas ar ribotas karjeros paslaugas, labiau linkę įvardyti savo studijų pasirinkimą kaip neapgalvotą, atsitiktinį, sunkiau priima karjeros sprendimus ir mažiau linkę naudotis karjeros paslaugomis aukštojoje mokykloje (Aldridge, 2016). Tokie rezultatai pabrėžia, kad į karjeros kompetencijų ugdymą nukreiptas karjeros paslaugų teikimas turi būti visuminis, suderintas su švietimo įstaigos ugdymo programa, dalykų programomis ir švietimo pagalba. Pritariama karjeros kompetencijų ugdymo integravimui į visą švietimo įstaigos ugdymo turinį (Welde ir kt., 2015).

Karjeros specialistų galimybės teikti karjeros paslaugas dažnai yra ribotos, nes mokinių poreikiai viršija karjeros paslaugų teikimo išteklius ir galimybes (Chen, 2005; Hiebert, 2011; Slomp ir kt., 2014). Tačiau šią problemą galima sušvelninti integruojant karjeros kompetencijų ugdymą į visų mokomųjų dalykų turinį. Skirtingų mokomųjų dalykų pedagogų parama teigiamai susijusi su mokinių ugdymo karjerai kokybe (Perry ir kt., 2010), nes jie turi mokymo metodų patirties, išmano klasės dinamiką ir bendravimo poreikius, gali užmegzti pasitikėjimu grįstus santykius su mokiniais, kuriuos galima panaudoti mokinių karjeros kompetencijų ugdymui (Noddings, 2003). Pabrėžiama, kad mokiniai dažnai dalykų mokytojų pagalbą karjeros klausimais suvokia kaip naudingesnę jiems sprendžiant atskirus karjeros klausimus (Witko ir kt., 2005). Mokiniai dažniausiai kreipiasi jiems aktualios karjeros informacijos į mokytojus, su kurių mokomąja sritimi yra susijusi jiems būtina informacija (Hutchinson, 2012).

Karjeros kompetencijų ugdymo integravimo į visą švietimo įstaigos ugdymo turinį paskirtis – padėti mokiniui suprasti, kad mokomieji dalykai, kurių jie mokosi, suteikia tvirtą pagrindą jų darbinei veiklai ateityje suteikia galimybių jiems ateityje aktyviai dalyvauti ir prisidėti prie visuomenės gyvenimo (Department for Education, 2023). Collins ir Barnes (2017) pabrėžia, kad karjeros kompetencijų ugdymo integravimas į bendrą ugdymo turinį galimas trimis formomis:

1) karjeros kompetencijų ugdymas per atskirą mokomąjį dalyką;
2) karjeros kompetencijų ugdymo integravimas į visus mokomuosius dalykus, pavyzdžiui, asmeninių finansų planavimo įgūdžių mokoma per matematiką, savęs pristatymo įgūdžių – per gimtosios ar užsienio kalbų pamokas. Idealiu atveju toks būdas ne tik plėtoja mokinio karjeros kompetencijas, bet ir gerina pačio dalyko mokymąsi, nes dalyko mokymasis priartinamas prie realaus gyvenimo aktualijų;
3) karjeros kompetencijų ugdymas integruojamas į kitą švietimo įstaigos veiklą: neformalųjį ugdymą, renginius, projektus ir pan. Taikant šią formą

karjeros kompetencijų ugdymui skirtas turinys perteikiamas per neformalaus ugdymosi procesą, kuris glaudžiai siejasi su formalaus ugdymo tikslais.

Karjeros kompetencijų ugdymas per atskirą mokomąjį dalyką. Tokiu atveju karjeros kompetencijų ugdymui konstruojama atskira mokomoji programa. Mokomajam dalykui skiriama laiko tvarkaraštyje. Hart, Biggeri, ir Babic (2014) akcentuoja, kad į mokymo programą įtrauktos karjeros pamokos daro poveikį trims pagrindinėms rezultatų sritims: asmeniniam veiksmingumui, pasirengimui priimti karjeros sprendimus ir mokymosi rezultatams.

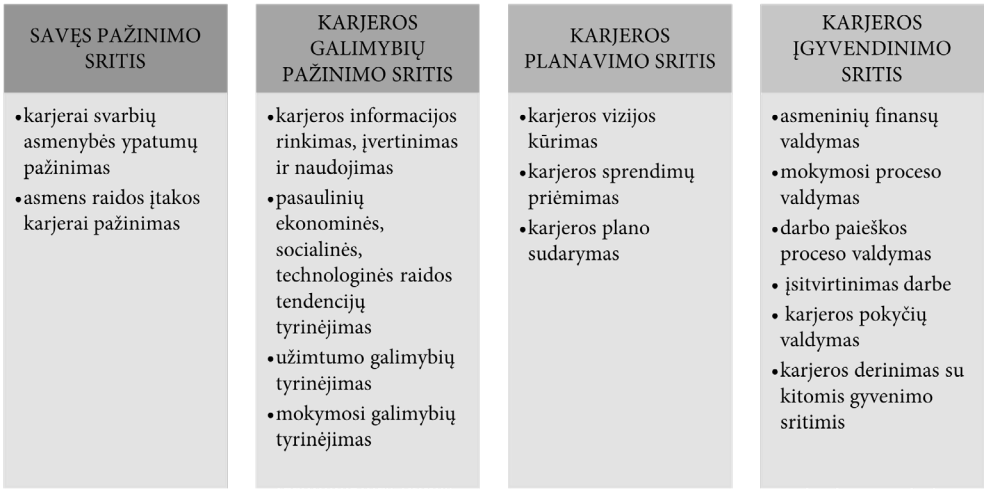
Asmeninis veiksmingumas lemia didesnį savęs pažinimą, pasitikėjimą savimi, savivertę ir savikontrolę. Moksliniai tyrimai pateikia įrodymų, kurie rodo, kad visuminis karjeros kompetencijų ugdymo integravimas teigiamai veikia asmeninį veiksmingumą (McWhirter ir kt., 2000; Doren ir kt., 2013; Heckman ir kt., 2006), glaudžiai susijusį su įvairiomis nekognityvinėmis savybėmis, tokiomis kaip motyvacija, atkaklumas. Karjeros kompetencijų ugdymo integravimas į visą ugdymo turinį sietinas su mokinių pamokų lankomumo gerinimu, mokyklos nebaigusių mokinių skaičių mažinimu ir pagalba mokiniui įprasminant savo mokymąsi (Hooley ir kt., 2014; Lapan ir kt., 2016).

Karjeros kompetencijų ugdymo integravimas į mokomuosius dalykus ir į kitą švietimo įstaigos veiklą. Integruotas karjeros kompetencijų ugdymas per įvairių dalykų pamokas ir kitą veiklą didina mokymosi aktualumą, įvairina išteklius ir suteikia realų mokymosi kontekstą. Apibrėžiami pagrindiniai tokio proceso pranašumai: mokymosi patrauklumo didinimas ir pasiekimų gerinimas, ypač tada, kai mokymosi turinys sudėtingėja; įsitraukimo į mokymąsi stiprinimas, atsižvelgiant į mokinių interesus ir pasitenkinimą mokymusi; teigiamo požiūrio į mokomąjį dalyką skatinimas (Collins ir Barnes, 2017). Integruojant karjeros kompetencijų ugdymą į mokomuosius dalykus suteikiamos galimybės reikšmingesnei, mažiau suskaidytai ir labiau stimuliuojamai asmenų, kurie mokosi, patirčiai (Furner ir Kumar, 2007).

Pasiteisinusi švietimo įstaigų praktika griežtai neskiria kiekvienos iš šių formų ir dažnai jas derina tarpusavyje (Collins ir Barnes, 2017). Taigi, labai svarbu, kad švietimo įstaiga pati nuspręstų, kaip karjeros kompetencijų ugdymas bus įgyvendinamas. Būtina, kad švietimo įstaigos planuotų integruoto karjeros kompetencijų ugdymo strategiją neatsietai nuo kitų karjeros paslaugų teikimo formų (informavimas, konsultavimas) ir, atliepdamos ją, reguliariai atnaujintų ugdymo planus (Collins ir Barnes, 2017). Kitas svarbus aspektas, kurio būtina nepamiršti kalbant apie karjeros kompetencijų ugdymo integravimą į švietimo įstaigos ugdymo turinį, yra pedagogų kompetencijos. Taigi, visame karjeros paslaugų teikimo kontekste švietimo įstaigoje būtina skirti dėmesio pedagogų kompetencijų tobulinimui ugdymo karjerai srityje (Schloss, 2011).

Kadangi karjeros paslaugos yra neatsiejama švietimo pagalbos paslaugų dalis bendrojo ugdymo mokykloje, jos turi sąveikauti su kitomis mokiniui teikiamomis švietimo pagalbos formomis: prevencinių programų įgyvendinimu, individualiu pagalbos mokiniui planu, švietimo įstaigos įgyvendinamais projektais, mokinių vasaros užimtumo veikla ir pan.

Požiūris į kompetencijomis grįstą karjeros paslaugų turinį išlaikomas ir aukštojo mokslo kontekste. Aukštojoje mokykloje toliau plėtojamas tų pačių kaip ir bendrojo ugdymo ir profesinio mokymo sistemose apibrėžtų keturių sričių karjeros kompetencijų ugdymas (žr. 4.3.2 pav.).



4.3.2. pav. *Karjeros kompetencijų sritys aukštojo mokslo sistemoje (sudaryta pagal Aukštųjų mokyklų studentų ugdymo karjerai ir karjeros stebėsenos modelių plėtotė ir įdiegimas, su studentais dirbančių profesinio orientavimo specialistų kvalifikacijos tobulinimas, jiems skirtų priemonių sukūrimas, 2012)*

Studentų karjeros kompetencijų ugdymo patirtis aukštojoje mokykloje labai skiriasi. Karjeros kompetencijų ugdymo procesai ir jų turinys itin priklauso nuo aukštosios mokyklos vykdomos karjeros paslaugų teikimo politikos, studijų proceso ir paramos studentams proceso organizavimo. Apibendrintai galima išskirti tris studentų karjeros kompetencijų ugdymo modelius aukštojoje mokykloje: (1) karjeros kompetencijų ugdymas kaip paslauga teikiamas aukštosios mokyklos karjeros centre, (2) karjeros kompetencijų ugdymas integruojamas į studijų dalyko turinį ir (3) eklektiškas modelis, kai karjeros kompetencijų ugdymas yra dalis karjeros centro teikiamų paslaugų ir paraleliai integruojamas į studijų dalykus. Esminis iššūkis aukštojo mokslo kontekste yra įveikti fragmentaciją.

Informavimo karjerai paslaugos. Tradicinės karjeros sampratos paradigmos kontekste arba siejant informavimo karjerai paslaugas su siauresniu, informacijos suteikimo apie profesinio veikimo aplinką ir profesijų turinį, kontekstu vartojama sąvoka *profesinis informavimas* (angl. *vocational information*). Ši sąvoka apibrėžiama kaip:

- žinių apie profesijų turinį ir reikalavimus, profesijos įgijimo, kvalifikacijos kėlimo ir įsidarbinimo galimybes suteikimas (LR švietimo ir mokslo ministro ir LR socialinės apsaugos ir darbo ministro įsakymas, 2003);
- supažindinimas su profesijomis, jų keliamais reikalavimais asmenybei, žinioms ir gebėjimams, taip pat psichologiniais, medicininiais, socialiniais-ekonominiais ir kitais profesinės veiklos aspektais (Laužackas, 2005);
- sistemiškas informacijos teikimas profesinio mokymo, kvalifikacijų paklausos darbo rinkoje ir profesijos pasirinkimo klausimais (Profesinio mokymo įstatymas, 2017).

Sąvoka *informavimas karjerai* išplečia *profesinio informavimo* sąvokos turinį pabrėžiant, kad informavimas karjeros paslaugų teikimo kontekste neturi apsiriboti tik informacijos apie mokymosi, studijų galimybes, stojimo į aukštąsias mokyklas formų pildymą, profesijas, jų turinį suteikimu, tačiau turi apimti tokias sritis kaip veiklos pasaulio kaita, perspektyvos, pokyčiai ir pavojai, taip pat viskas, ką reiktų žinoti apie karjerą ir darbo pasaulį (Bloch, 2016). Toks požiūris į informavimą karjerai grindžiamas prielaida, kad šiuolaikiniame nuolat kintančiame pasaulyje nėra vienintelės asmeniui tinkamos karjeros galimybės, o kiekvienoje situacijoje yra daugiau nei vienas galimas tinkamas karjeros sprendimas. Asmuo turi nuolat vis iš naujo peržiūrėti savo pasirinkimus, jų pasekmes aplinkos pokyčių kontekste (Valickas ir kt., 2014). Faktai ir duomenys apie aplinkinį pasaulį (profesijos, darbo vietos, mokymasis, saviraiška ir kt.) tampa karjeros informacija tik tada, kai asmuo juos interpretuoja ir įprasmina savo individualios karjeros kontekste, t. y. jiems suteikia asmeninę reikšmę. Svarbu atkreipti dėmesį į tai, kad remiantis šiuolaikine karjeros koncepcija yra pabrėžiamas informacijos paieškos procesas ir pats asmuo kaip aktyvus šio proceso dalyvis (McMahon ir Tatham, 2008). Rekomendacijose dėl karjeros specialistų funkcijų ir profesinio orientavimo paslaugų teikimo švietimo įstaigose (LR švietimo, mokslo ir sporto ministro įsakymas, 2022) akcentuojama, kad profesinis informavimas karjerai yra nuolat teikiama ir visiems prieinama paslauga, sudaranti sąlygas asmeniui priimti

racionalius profesijos rinkimosi sprendimus, planuoti profesinę karjerą derinant saviraiškos ir individualius asmenybės tobulėjimo poreikius su darbo rinkos reikalavimais. Informavimas karjerai realizuojamas per:

- informacinius renginius karjeros tema (informacinės paskaitos apie darbo rinkos ir veiklos pokyčius pasaulyje ir ateities vizijas, karjeros dienos, susitikimai su profesijų atstovais, švietimo įstaigų atstovais, darbdaviais, mokyklos absolventais);
- profesinį veiklinimą (ekskursijos, edukacinės išvykos į įvairias profesinio mokymo įstaigas, aukštąsias mokyklas, studijų muges, skirtingų sektorių įmones ir įstaigas; šešėliavimas; praktika realioje darbo vietoje; savanorystė, dalyvavimas mokomųjų bendrovių veikloje);
- informacijos karjeros tema sklaidą įvairiais kanalais (stendai, naujienlaiškiai, interneto puslapis, bėgančios eilutės ekranuose, elektroninis dienynas, klasės / grupės forumai ir pan.).

Teikiant informavimo karjerai paslaugas labai svarbu karjeros informacijos prieinamumas, pateikimo nuoseklumas ir informacijos kiekio dermė, kad mokiniai nejustų nei informacijos trūkumo, nei pertekliaus (Surgėlienė ir Bankauskienė, 2015). Informavimo karjerai paslaugos ypač aktualios ugdant karjeros galimybių tyrinėjimo kompetencijas. Platesniame kontekste šios paslaugos sietinos su medijų ir informaciniu raštingumu – gebėjimu identifikuoti, gauti, vertinti, atrinkti ir etiškai bei atsakingai naudoti reikalingą informaciją iš įvairių informacijos šaltinių.

Konsultavimas karjerai. Tradicinės karjeros sampratos paradigmos kontekste arba siejant šias paslaugas su siauresniu, individualizuotos pagalbos teikimu profesijos rinkimosi, profesinio mokymosi ir profesinio tinkamumo klausimais, kontekstu vartotina sąvoka *profesinis konsultavimas* (angl. *vocational counseling*). Profesinis konsultavimas apibrėžiamas kaip: (1) pagalba moksleiviui renkantis profesinio mokymo specialybę ar darbą, ištyrus asmenybės profesinį kryptingumą, pažangumą, sugebėjimus ir charakterį, nustačius jo tinkamumą profesiniam

mokymuisi ir darbui (Jovaiša, 1999, 2007, 2009); (2) veikla, skatinanti asmenį optimaliai panaudoti savo jėgas kvalifikacijai įgyti ir dirbti, pagalba asmenims renkantis ar keičiant profesiją, atsižvelgiant į jo individualias savybes (interesus, gebėjimus, polinkius), konkrečių profesijų ypatumus ir mokymosi, studijų ir darbo galimybes (Dailidienė ir Navickienė, 2006); (3) pagalba asmeniui priimti racionalų profesijos rinkimosi sprendimą atsižvelgiant į jo individualias savybes, darbo rinkos poreikius ir profesinio mokymosi galimybes (Profesinio mokymo įstatymas, 2017).

Šiuolaikine karjeros sampratos paradigma grįstame karjeros paslaugų kontekste labiau realijas atliepianti sąvoka būtų *konsultavimas karjerai* (angl. *career counseling*). Ši sąvoka plačiai vartojama tiek mokslininkų darbuose, tiek ES norminiuose dokumentuose siekiant pabrėžti individualizuotos konsultacinės pagalbos svarbą asmeniui bet kuriuo gyvenimo laikotarpiu siekiant suteikti jam galimybių savarankiškai priimti jam aktualius karjeros sprendimus. Konsultavimas karjerai apibrėžiamas kaip pagalba asmeniui įveikti visą gyvenimą trunkančius karjeros pokyčius ir leidžiant jam spręsti su karjera susijusius klausimus ir problemas (Savickas, 2002, 2005; Kidd, 2006). Taigi, konsultavimas karjerai apima ir profesinio konsultavimo turinį, tačiau neapsiriboja vien tik asmens nukreipimu į profesijos pasirinkimą, bet apima platų, su karjeros sprendimų priėmimu susijusių klausimų spektrą. Tai pagalba asmeniui įveikti visą gyvenimą trunkančius karjeros pokyčius ir išlikti nuolat paklausiam sparčiai kintančioje darbo rinkoje randant pusiausvyrą tarp karjeros ir kitų gyvenimo sričių tam, kad žmogus gyventų visavertį, laimingą gyvenimą (Savickas, 2011).

Konsultavimo karjerai paslaugos realizuojamos taikant įvairias testavimo metodikas, aptariant jų rezultatus, reflektuojant individualaus karjeros plano rengimo ir pokyčių klausimus. Konsultavimo karjerai procese taikomos tiek grupinės (grupinės refleksijos po veiklinimo vizitų, šešėliavimo konsultacijos; karjeros planų rengimas; kompetencijų ir pasiekimų aplankų rengimas; karjeros problemų

sprendimui skirtos savipagalbos grupės), tiek individualios konsultacijos (testų rezultatų aptarimas, karjeros plano reflektavimas, pokyčių aptarimas, kompetencijų ir pasiekimų reflektavimas ir pan.), kurios gali būti organizuojamos tiek kontaktuojant gyvai, tiek nuotoliu (Surgėlienė ir Bankauskienė, 2015; Gasiancevienė ir Railienė, 2020).

Taigi, nežiūrint sąvokų vartojimo netolygumo švietimo norminiuose dokumentuose ir mokslinėje literatūroje, teikiant karjeros paslaugas švietimo įstaigoje rekomenduojama vadovautis šiuolaikine karjeros paradigma grįsta analizuotų sąvokų interpretacija ir ja vadovautis karjeros paslaugų teikimo procese.

Savitikros klausimai

1. Apibrėžkite ugdymo karjerai sampratą vadovaudamiesi šiuolaikine ir tradicine karjeros sampratos paradigmomis. Pateikite šiuolaikine ir tradicines karjeros sampratos paradigmomis grįstų ugdymo karjerai apibrėžimų panašumus ir skirtumus.
2. Kokios karjeros kompetencijų sritys išskiriamos? Kokios kompetencijos sudaro kiekvieną kompetencijų sritį bendrojo ugdymo, profesinio mokymo ir aukštojo mokslo kontekste?
3. Remdamiesi Ugdymo karjerai programa (LR švietimo ir mokslo ministro įsakymas, 2014), paanalizuokite pasirinktos karjeros kompetencijų srities kompetencijų raidą per skirtingus amžiaus tarpsnius.
4. Kokie pagrindiniai karjeros kompetencijų ugdymo elementai yra išskiriami?
5. Kuo panašios ir kuo skiriasi sąvokos *profesinis informavimas* ir *informavimas karjerai*? Pateikite argumentų, grįstų moksliniais šaltiniais ir norminių dokumentų nuostatomis.
6. Kaip apibrėžiamas informavimo karjerai ir profesinio informavimo paslaugų turinys?
7. Kuo panašios ir kuo skiriasi sąvokos *profesinis konsultavimas* ir *konsultavimas karjerai*? Pateikite argumentų, grįstų moksliniais šaltiniais ir norminių dokumentų nuostatomis.

8. Kaip apibrėžiamas konsultavimo karjerai paslaugų turinys?

Literatūra

1. Aldridge, L. (2016). *To what extent has the fragmentation of careers education and guidance, offered to young people in schools and colleges, affected the level of career readiness which students have when they arrive at university*? HECSU Funded Research Project. https://www.hecsu.ac.uk/assets/assets/documents/Liverpool_john_moores_university_fragmentation_of_pre_he_careers_pro-vision_2017.pdf
2. Bailey, M. A. (2006). *Finding the right career path*. San Francisco: WetFeet.
3. Bloch, D. P (2016). From career information to career knowledge: Self, search, and synthesis. *Journal of Career Development*, *16*(2), 119–128. https://doi.org/10.1177/089484538901600205
4. CEDEFOP. (2020). *Career guidance policy and practice in the pandemic: results of a joint international survey*. https://www.cedefop.europa.eu/en/publications/4193
5. Chen, C. P. (2005). Counsellor and teacher collaboration in classroom-based career guidance. *Australian Journal of Career Development*, *14*, 18–28.
6. Collins, J., & Barnes, A. (2017). *Careers in the Curriculum. What works?* London: The Careers & Enterprise Company. https://www.careersandenterprise.co.uk/media/oq0bqhmp/careers_in_the_curriculum_report_what_works.pdf
7. Creager, M. (2011). Practice and research in career counseling and development—2010. *The Career Development Quarterly*, *59*, 482–527
8. Dailidienė, E., ir Navickienė, L. (2006). Profesinio konsultavimo paslaugų gerinimas: problemos ir jų sprendimo būdai. *Profesinis rengimas: tyrimai ir realijos*, *11*, 78–85.
9. Department for Education. (2023). *Careers guidance and access for education and training providers: Statutory guidance for schools and guidance for further education colleges and sixth form colleges*. https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/1127489/Careers_guidance_and_access_for_education_and_training_providers_.pdf

10. Doren, B., Lombardi, A., Clark, J., & Lindstrom, L. (2013). Addressing career barriers for high risk adolescent girls: The PATHS curriculum intervention. *Journal of Adolescence*, *36*(6), 1083–1092.
11. Furner, J. M., & Kumar, D. D. (2007). The mathematics and science integration argument: A stand for teacher education. *EURASIA Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, *3*(3), 185–189.
12. Garnienė, D. (2006). *Bendrojo lavinimo mokyklos ugdymo karjerai modelis: parametrai ir realizavimo principai* [Daktaro disertacija, Vytauto Didžiojo universitetas]. https://www.lituanistika.lt/content/12162
13. Gasiancevienė, I., ir Railienė, A. (2020). Karjeros specialistų veiklos bendrojo ugdymo mokykloje organizavimas. *Socialinis darbas*, *18*(02), 38–49. https://doi.org/10.13165/SD-20-18-2-03
14. Gudžinskienė, V., ir Railienė, A. (2012). Gyvenimo įgūdžių ugdymo ir ugdymo karjerai sąsaja: bendrojo lavinimo kontekstas. *Acta Paedagogica Vilnensia*, *29*, 61–72.
15. Guichard, J. (2001). Adolescents' scholastic fields, identity frames, and future projects. In J. E. Nurmi (Ed.), *Navigating through adolescence: European perspectives* (pp. 275–302). New York, NY: Garland.
16. Gumbrys, A., Česonytė, D., Norvaišaitė, M., ir Simanavičius, P. (2018). *Profesinio orientavimo sistema valstybės mastu: sistemos dalyviai ir teikiamos paslaugos*. Teminio tyrimo ataskaita. http://kurklt.lt/projektai/nacionaline-profesinio-orientavimo-sistema-tarpinstitucinis-paslaugu-teikimo-modelis-ir-verslo-itrauktis-2/
17. Hart, C. S., Biggeri, M. & Babic, B. (Eds.). (2014). *Agency and participation in childhood and youth: International applications of the capability approach in schools and beyond*. London: Bloomsbury.
18. Heckman, J. J., Stixrud, J., & Urzua, S. (2006). The effects of cognitive and noncognitive abilities on labor market outcomes and social behaviour. *Journal of Labor Economics*, *24*(3), 411–482.
19. Hiebert, B. (2011). *Comprehensive guidance and counseling in the schools: Career-life planning for all*. Minho, Portugal: Portuguese Association for Career Development. http://homepages.ucalgary.ca/~hiebert/research/files/Hiebert-Portugal-2010-Paper.pdf

20. Hooley, T., Matheson, J., & Watts, A.G. (2014). *Advancing ambitions: The role of career guidance in supporting social mobility*. London: The Sutton Trust.
21. Hutchinson, J. (2012). Career-related learning and science education: The changing landscape. *School Science Review*, *346*, 91–98.
22. Jarvis, P., & Richardt, J. (2000). *Blueprint for Life/Work Designs*. National Life-Work Centre, Ottawa (Ontario). https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED446296.pdf
23. Jovaiša, L. (1999). *Profesinio konsultavimo psichologija*. Vilnius: Agora.
24. Jovaiša, L. (2007). *Enciklopedinis edukologijos žodynas*. Vilnius: Gimtasis žodis.
25. Jovaiša, L. (2009). *Profesinio orientavimo ir konsultavimo psichologija*. Vilnius: Agora.
26. Kattenbach, R., Lucke, J., Schlese, M., & Schramm, F. (2011). Same but different – changing career expectations in Germany? *Zeitschrift für Personalforschung*, *25*(4), 292–312.
27. Kidd, J. M. (2006). *Understanding career counselling: Theory, research and practice*. Sage Publications.
28. Kučinskienė, R. (2003). *Ugdymo karjerai metodologija*. Klaipėda: Klaipėdos universiteto leidykla
29. Lapan, R., Marcotte, A., Storey, R., Carbone, P., Loehr-Lapan, S., Guerin, D., & Mahoney, S. (2016). Infusing career development to strengthen middle school English language arts curricula. *Career Development Quarterly*, *64*(2), 126–139.
30. Laužackas, R. (2005). *Profesinio rengimo terminų aiškinamasis žodynas*. Kaunas: VDU leidykla
31. LR Profesinio mokymo įstatymo Nr. VIII-450 pakeitimo įstatymas, 2017 m. gruodžio 14 d., Nr. XIII-888. TAR, 2017-12-27, Nr. 21305. https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/b0b6cda0eb0a11e7a5cea258c39305f6
32. LR švietimo ir mokslo ministro ir LR socialinės apsaugos ir darbo ministro 2003 m. lapkričio 19 d. įsakymas Nr. ISAK-1635/A1-180 dėl profesinio orientavimo strategijos ir jos įgyvendinimo veiksmų plano patvirtinimo.

Valstybės žinios, 2004-04-17, Nr. 56-1956 https://e-seimas.lrs.lt/rs/legalact/TAD/TAIS.230964/

33. LR švietimo ir mokslo ministro 2014 m. sausio 15 d. įsakymas Nr. V-72 dėl ugdymo karjerai programos patvirtinimo. TAR, 2014-04-29, Nr. 4888. https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/11018e70d00711e39b2ab5bbcc4f49fb
34. LR švietimo, mokslo ir sporto ministro 2022 m. rugpjūčio 31 d. įsakymas Nr. V-1334 dėl rekomendacijų dėl karjeros specialistų funkcijų ir profesinio orientavimo paslaugų teikimo švietimo įstaigose patvirtinimo. TAR, 2022-08-31, Nr. 17986. https://www.e-tar.lt/portal/lt/legalAct/f3dfe340291d11edb4cae1b158f98ea5
35. LR Švietimo įstatymo pakeitimo įstatymas, 2011 m. kovo 17 d., Nr. XI-1281. *Valstybės žinios*, 2011-03-31, Nr. 38-1804. https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/TAIS.395105
36. McMahon, M., & Tatham, P. (2008). *Career more than just a job*. Australian Government, Department of Education, Employment and Workplace Relations.
37. McWhirter, E., Crothers, M., & Rasheed. S. (2000). The effects of high school career education on social-cognitive variables. *Journal of Counseling Psychology*, *47*(3), 330–341.
38. *National Career Development Guidelines. Revised version*. (2004). https://www.careeronestop.org/competencymodel/modelfiles/natl.careerdev.guidelines.pdf
39. *New Dots: Career learning for the contemporary world,* (2000). NICEC Briefing. http://www.hihohiho.com/memory/cafnewdots.pdf
40. Noddings, N. (2003). *Happiness and education*. New York: Cambridge University Press.
41. OECD. (2020a). *Education at a glance: OECD indicators*. Paris: OECD publishing. https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2020_69096873-en
42. OECD. (2020b). *PISA 2018 results (Volume VI): Are students ready to thrive in an interconnected world?* Paris: PISA, OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/d5f68679-en.

43. Perry, J. C., Liu, X., & Pabian, Y. (2010). School engagement as a mediator of academic performance among urban youth: The role of career preparation, parental career support, and teacher support. *The Counseling Psychologist*, *38*, 269–295. https://doi.org/10.1177/0011000009349272
44. Pukelis, K. (2003). Karjeros projektavimo gebėjimai žinių visuomenėje: nauji iššūkiai profesiniam konsultavimui ir karjeros planavimui. *Profesinis rengimas: tyrimai ir aktualijos*, *6*, 66–75.
45. Pukelis, K. (2012). Karjeros projektavimas: kas ir kodėl? *Karjeros projektavimas: tyrimai ir konsultavimas*, *1*, 14–47.
46. Railienė, A., ir Gudžinskienė, V. (2012). Development of social skills and career competences in child day-care centres: attitude of day-care centre specialists. *Socialinis darbas*, *11*(1), 85–96.
47. Savickas, M. L. (2002). Career construction – a developmental theory of vocational behavior. In D. Brown (Ed.), *Career Choice and Development*. Jossey-Bass.
48. Savickas, M. L. (2005). The theory and practice of career construction. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (pp. 42–70). New Jersey: Wiley Publications.
49. Savickas, M. L. (2011). *Career counseling*. Washington DC: American Psychological Association.
50. Schloss, J. (2011). Career development in schools: Do teachers have the skills? *Australian Journal of Career Development*, *20*, 4–9.
51. Slomp, M. W., Gunn, T. M., & Bernes, K. B. (2014). Training pre-service teachers in career education: Developing foundational perceptions, knowledge and skills. *The Canadian Journal of Career Development*, *13*, 18–34.
52. Sokolova, A., ir Stanišauskienė, V. (2007). Profesinio orientavimo sistemos Lietuvoje teorinės ir politinės prielaidos. *Profesinis rengimas: tyrimai ir realijos*, *13*, 226–241.
53. Stanišauskienė, V. ir Naseckaitė, A. (2012). *Ugdymas karjerai*. Mokytojo knyga. Vilnius: Tyrimų ir mokymų centras.
54. Stanišauskienė, V. (2005). The model of career competence and its expression in the contemporary labour world. In G.-D. von Carlsburg, P.

Juceviciene, & G. Merkys (Eds.), *Learning and development for innovation, networking and cohesion* (pp. 89–105). Frankfurt am Main: Lang.

55. Super, D. E. (1975). Career education and career guidance for the life span and for life roles. *Journal of Career Development*, 2(2). https://doi.org/10.1177/08948453750020020
56. Surgėlienė, J., ir Bankauskienė, N. (2015). Edukacinių aplinkų, įgalinančių mokinius svarstyti karjeros pasirinkimą, elementai. *Pedagogika*, *119*(3), 5–21.
57. UNESCO, European Commission, Organisation for Economic Cooperation and Development, International Labour Organization, European Training Foundation, & European Centre for the Development of Vocational Training. (2021). *Investing in career guidance*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378215
58. Valickas, A., Chomentauskas, G., Dereškevičiūtė, E., Žukauskaitė, I., ir Navickienė, L. (2014). *Asmeninės karjeros valdymas*. Metodinė priemonė dėstytojui. Vilnius: Lodvila.
59. Welde, A. M. J., Bernes, K. B., Gunn, T. M., & Ross, S. A. (2015). Integrated career education in senior high: Intern teacher and student recommendations. *Australian Journal of Career Development*, *24*(2), 81–92. https://doi.org/10.1177/1038416215575163
60. Witko, K. D., Bernes, K. B., Magnusson, K. C., & Bardick, A. D. (2005). Senior high school career planning: What students want. *Journal of Educational Enquiry*, *6*, 34–49.

4.4 Karjeros paslaugų modeliavimas švietimo įstaigoje

Karjeros paslaugų modeliavimas švietimo įstaigoje apima tikslinių grupių karjeros paslaugų poreikio vertinimą, proceso planavimą ir organizavimą, taip pat karjeros paslaugų vertinimą.

Karjeros paslaugų poreikio vertinimas – tai procesas, kuriuo nustatoma, koks egzistuoja poreikis karjeros paslaugoms, ir, jei taip, kokių paslaugų reikia, kad

būtų užpildyta ši spraga. Karjeros paslaugų poreikio vertinimu siekiama tiksliai nustatyti esamą padėtį. Atotrūkis tarp esamos ir pageidaujamos būklės gali rodyti problemas, kurias savo ruožtu galima paversti karjeros paslaugų poreikiu (Methods of assessing learning needs, 2020). Planuojant karjeros paslaugų teikimą svarbu atsižvelgti į įvairius tikslinių grupių poreikius (suvokiamus, nesuvokiamus, neteisingai suvokiamus ir naujus). Karjeros paslaugų teikėjai gali žinoti, kad tikslinei grupei, su kuria dirbama, reikia tam tikrų žinių ar įgūdžių, tačiau jei pati tikslinė grupė nežino apie šį savo poreikį, jie nebus suinteresuoti teikiamomis karjeros paslaugomis. Tokiu atveju paslaugų gavėjai dalyvaus procesuose, bet nesuprasdami, nežinodami savo poreikių jie paprasčiausiai nekreips dėmesio arba nesupras, kad teikiamos karjeros paslaugos yra naudingos jiems, susijusios su jų praktika. Taigi, kuo daugiau bus žinoma apie tai, kaip mąsto tikslinė grupė ir kokios yra jos kasdienės praktinės problemos, susijusios su karjeros sprendimų priėmimu, tuo veiksmingesnės bus teikiamos karjeros paslaugos. Prieš planuojant karjeros paslaugas švietimo įstaigoje būtina suprasti unikalias mokinių bendruomenės ypatybes. Svarbu nustatyti tiek visos mokinių bendruomenės, tiek atskirų jos grupių ir asmenų, kuriems gali prireikti ypatingo dėmesio, poreikius. Pavyzdžiui, gali būti svarbi mokyklos geografinė padėtis arba etninė sudėtis. Taip pat galima atsižvelgti į tėvų (globėjų, rūpintojų) poreikius, nes jie stipriai veikia jų vaikų karjeros raidą. Svarbu įvertinti tai, kas jau žinoma apie mokinių poreikius ir interesus. Tai padės nustatyti ir formuoti karjeros paslaugų prioritetus ir numatyti jų teikimui skirtą veiklą. Mokinių poreikiai ir interesai nebus vienodi. Švietimo įstaigos bendruomenėje mokosi įvairių poreikių mokiniai. Norint patenkinti jų reikmes, reikės taikyti įvairius karjeros paslaugų teikimo metodus ir strategijas. Švietimo įstaiga galbūt jau renka tam tikrus naudingus duomenis, pavyzdžiui, apie mokinių individualius ugdymo planus. Galima pasiremti turimais švietimo įstaigos tyrimais, strateginiame veiklos plane pateikta informacija. Rekomenduotina pirmiausia susipažinti su švietimo įstaigos atliktais kitais tyrimais. Tačiau reikia

nusimatyti ir būdus, taip pat instrumentus, kuriais bus identifikuojami mokinių poreikiai karjeros paslaugoms. Planuojant tokius instrumentus gali padėti tokie klausimai: Ko reikia mokiniams? Kokios yra mokinių charakteristikos: etninė sudėtis, socialinis ir ekonominis pasiskirstymas, siekiai, popamokinė veikla ir pan.? Ką duomenys sako apie mokinių motyvaciją, įsitraukimą ir pasiekimus? Kokius lūkesčius ir siekius mokiniams kelia šeimos? Kokios yra jų asmeninės nuostatos ir požiūris į darbą, studijas, mokymąsi? Kokios galimybės yra vietinėje aplinkoje (rajone, mieste, regione) siekiant, kad mokiniai įgytų išsamų supratimą apie studijų, mokymo ir darbo galimybes dabar ir ateityje? Kokį socialinių partnerių tinklą švietimo įstaiga yra išplėtojusi? Kokie iššūkiai kyla organizuojant veiklas už švietimo įstaigos ribų? Kokios nacionalinės ir pasaulinės darbo rinkos tendencijos paveiks mokinių išsilavinimą ir įsidarbinamumą?

Susidarius patikimą mokinių poreikių vaizdą, galima nustatyti karjeros paslaugų pasiūlos spragas ir numatyti būdus, kaip jas spręsti (Careers New Zealand, 2009). Karjeros paslaugų poreikių vertinimo procesą siūloma atlikti šiais etapais: planavimas, duomenų rinkimas ir analizė, prioritetų nustatymas ir sąsajos su įgyvendinimu (Cuiccio ir Husby-Slater, 2018). Pirmasis poreikių vertinimo etapas – apibrėžti pageidaujamus poreikių vertinimo rezultatus ir sukurti planą jiems pasiekti. Idealiu atveju karjeros paslaugų poreikių vertinimas iš pradžių atliekamas siekiant nustatyti paslaugų gavėjų – mokinių, dėl kurių šios paslaugos teikiamos, – poreikius. Tačiau atliekant kompleksinį karjeros paslaugų poreikių vertinimą rekomenduojama atsižvelgti ir į kitų suinteresuotų šalių poreikius šių paslaugų teikimo kontekste. Pavyzdžiui, karjeros paslaugų poreikių vertinimas gali apimti ir paslaugų teikėjų (pvz., pedagogų, tėvų, socialinių partnerių, kurie turi tiesioginį ryšį su paslaugų gavėjais) problemų nustatymą. Antrasis poreikių vertinimo etapas yra duomenų rinkimas ir analizė. Duomenys yra pagrindinis bet kurio poreikių vertinimo proceso komponentas. Tačiau ne visada surinktus neapdorotus duomenis galima panaudoti priimant sprendimus; dažnai juos

reikia sutvarkyti taip, kad jie būtų suprantami ir naudingi. Šiame poreikių vertinimo etape duomenys renkami įvairiomis formomis, sisteminami ir pateikiami interpretacijai. Yra daug metodų, kuriais galima rinkti informaciją apie poreikius. Dažniausiai skiriami kiekybiniai ir kokybiniai metodai. Kiekybiniais metodais renkami duomenys, kuriuos galima suskaičiuoti arba išmatuoti. Tai gali būti konkretūs teiginiai, skaičiai. Klausimynai ir apklausos – tai metodų, dažnai taikomų kiekybinei informacijai rinkti, pavyzdžiai. Kokybiniai metodai paprastai labiau susiję su kontekstu ir yra aprašomojo pobūdžio. Jais renkami duomenys, kuriuos sunkiau suskaičiuoti ar išmatuoti, ir jie dažnai apima mažesnę sritį. Kokybiniuose metoduose ir kokybiniuose duomenyse dažnai yra reikšminga apklausiamų žmonių suvokimas ir jausmai. Kokybinių metodų pavyzdžiai –neformalūs interviu ir stebėjimas. Kiekybiniai metodai kartais vadinami objektyviais, neturinčiais jokios vertės, orientuotais į skaičius ir „kietais“, o kokybiniai metodai – subjektyviais, orientuotais į žmones ir „minkštais“. Tačiau šie du metodai nėra išskirtiniai; galima naudoti šių metodų derinį atsižvelgiant į tikslą. Tačiau kad ir kokie metodai būtų pasirinkti, jie turėtų būti pasirinkti dėl to, kad yra tinkamiausi. Metodo niekada nereikėtų rinktis dėl to, kad jis atrodo „lengvesnis“. Dažnai daroma klaida manant, kad kokybiniai metodai yra „lengvesni“, nes jiems nereikia skaitmeninių ar statistinių įgūdžių. Tačiau iš tiesų geram kokybiniam tyrimui atlikti reikia itin gerų įgūdžių ir jautrumo (Training needs assessment, 2007). Šiame etape analizuojami surinkti duomenys apie tikslinių grupių poreikius. Labai svarbu, kad duomenys būtų analizuojami ir interpretuojami kontekstualiai, o ne apibendrintai. Trečiasis poreikių vertinimo etapas – prioritetų nustatymas ir sąsajos su įgyvendinimu. Siekiant karjeros paslaugų kokybės, karjeros paslaugų teikimo praktiką reikia nukreipti į valdomą prioritetų rinkinį. Tikėtina, kad atliekant poreikių vertinimą išryškės keli poreikiai ar problemos. Tačiau svarbu susiaurinti šį poreikių sąrašą iki pagrindinių prioritetų, kurių reikia imtis. Todėl labai svarbu, kad karjeros paslaugų teikimo prioritetai būtų įvardijami autentiškai (atliepti

surinktus duomenis) ir konkrečiai, atsižvelgiant į švietimo įstaigos kontekstą. Labai svarbu, kad poreikių vertinimo rezultatai būtų paversti konkrečiais sprendimais ir veiksmais, kaip jie bus įgyvendinami. Yra gilinamasi į prioritetinius poreikius, kad būtų suprastos pagrindinės priežastys arba dar labiau suskaidytų prioritetus, kad juos būtų galima susieti su atitinkamais tikslais ir įtraukti į veiklų planą. Prioritetai, nustatyti per poreikių nustatymo ir jų priežasčių aiškinimo procesą, lemia tinkamų karjeros paslaugų teikimo strategijų ar intervencijų pasirinkimą, jų įgyvendinimo būdus ir tai, kaip bus vertinamas ir matuojamas poreikis ir kokybė. Ryšys su įgyvendinimu yra labai svarbus siekiant realizuoti pokyčius kaip poreikių vertinimo proceso rezultatą (Cuiccio ir Husby-Slater, 2018).

Svarbu suprasti, kad nėra vieno teisingo poreikių vertinimo modelio ar procedūros. Svarbiausi aspektai, į kuriuos būtina atsižvelgti atliekant karjeros paslaugų poreikių vertinimą, yra:

a) įsitikinti, kad poreikiai orientuoti į pageidaujamus rezultatus ir įvardyti kaip spragos tarp to, kas yra, ir to, kas turėtų būti;
b) prieš renkant duomenis, skirti laiko išsiaiškinti, kas jau yra žinoma apie kitus tikslinės grupės poreikius, – nustatyti visus rūpimus klausimus;
c) poreikių vertinimo rodikliai, kuriais bus vadovaujamasi duomenų rinkimo procese, turi būti išmatuojami;
d) atlikti priežastinę analizę – išsiaiškinti, „kodėl“ šis poreikis vis dar egzistuoja. Norint išspręsti problemą, pirmiausia reikia ją suprasti;
e) viso poreikių vertinimo proceso metu dalytis informacija su sprendimų priėmėjais ir suinteresuotomis šalimis. Dažnas bendravimas su šiomis grupėmis yra svarbus, kad poreikių vertinimo rezultatai būtų naudojami.

Karjeros paslaugų planavimas ir organizavimas. Vienas pirmųjų žingsnių, užtikrinančių karjeros paslaugų kokybę švietimo įstaigoje, – visos švietimo įstaigos bendruomenės vizija, nuostatos ir bendri susitarimai. Tikėtina, kad karjeros paslaugos bus tvaresnės, jei šių paslaugų vizija ir konkretūs, išmatuojami tikslai bus įtraukti į strateginius ir metinius švietimo įstaigos planus (Ministry of Education,

2009). Siekiant suteikti tinkamas galimybes kiekvienam asmeniui, kuris mokosi, plėtotis karjeros kompetencijas, labai svarbu, kad švietimo įstaigos sprendimai dėl karjeros paslaugų teikimo būtų priimami vadovaujantis sutarta bendros veiklos perspektyva ir bendromis diskusijomis. Visuminis požiūris į karjeros paslaugų teikimą turėtų atsispindėti švietimo įstaigos veiklos planavimo dokumentuose. Švietimo įstaigos veiklos planavimas ir organizavimas yra nuolatinis procesas, orientuotas į ugdymo kokybės gerinimą ir pokyčių valdymą. Strategiškai planuojant švietimo įstaigos veiklą atsižvelgiama į visos bendruomenės tikslus ir vertybes, ateities viziją, ir modeliuojamos veiklos kryptys tai vizijai įgyvendinti. Taigi, švietimo įstaigos strateginiame plane turėtų atsispindėti karjeros paslaugų teikimo aspektas kaip kompleksinis ugdymo turinio ir švietimo pagalbos elementas, orientuotas į mokinių karjeros kompetencijų ugdymą. Karjeros paslaugų sinchronizavimas su švietimo įstaigos strateginiais veiklos prioritetais yra įvardijamas kaip veiksnys, optimizuojantis karjeros paslaugų kokybę švietimo įstaigoje. Pabrėžiama, kad karjeros paslaugų turinys ir formos turi atliepti visos švietimo įstaigos strategiją (Collins ir Barnes, 2017).

Karjeros paslaugos yra veiksmingiausios tada, kai jos yra neatsiejama mokyklos ugdymo programos dalis ir planuojamos taip, kad būtų tvarios ilgą laiką. Karjeros paslaugų planavimas švietimo įstaigoje turėtų atliepti švietimo įstaigos ateities ir karjeros paslaugų švietimo įstaigoje viziją, atsižvelgti į konkrečius mokinių poreikius ir pageidaujamus rezultatus, aiškiai apibrėžti, kaip bus vertinama pažanga (Ministry of Education, 2009). Planavimas – tai procesas, kuris remiasi ne vien plano rašymu, bet nuolatiniu apmąstymu, veiklos derinimu su švietimo bendruomene ir administracija. Rekomendacijose dėl karjeros specialistų funkcijų ir profesinio orientavimo paslaugų teikimo švietimo įstaigose (LR švietimo, mokslo ir sporto ministro įsakymas, 2022) nurodoma, kad karjeros paslaugos švietimo įstaigoje vykdomos pagal švietimo įstaigos sudarytą metinį profesinio orientavimo paslaugų planą. Karjeros paslaugų plano forma gali būti įvairi, pvz.:

operatyviniai tikslai, žingsniai, vykdytojai, terminai, ištekliai, sėkmės kriterijai. Iš esmės karjeros paslaugų plano forma pasirenkama pagal švietimo įstaigos veiklos planavimo tradicijas, ypatumus. Tipinis metinis karjeros paslaugų teikimo planas pradedamas nuo metinio karjeros paslaugų teikimo tikslo formulavimo, kuris patikslinamas, sukonkretinamas uždaviniais. Toliau numatomos uždaviniams įgyvendinti skirta konkreti veikla, planuojama konkrečios veiklos įgyvendinimo data, detalizuojama tikslinė grupė, kuriai bus skiriama veikla, atsakingi už veiklos įgyvendinimą asmenys ir siekiami rezultatai. Formuluojant metinį švietimo įstaigoje teikiamų karjeros paslaugų tikslą pirmiausia būtina remtis švietimo įstaigos karjeros paslaugų situacijos ir poreikių analizės duomenimis. Formuluojant tikslą rekomenduotina, kad tikslo formuluotė atspindėtų pageidaujamą mokinių augimo, tobulėjimo viziją, t. y. siekį, kokiomis karjeros kompetencijomis mokiniai turėtų pasižymėti. Tikslas turėtų būti numatytas atsižvelgiant į tai, kokius mokinių pasiekimus (kompetencijas) švietimo įstaiga nori, kad mokiniai pasiektų. Tikslo pasiektumą turėtų būti galima patikrinti / įvertinti (pagal Creating Career Education, 2011). Taigi, formuluojant karjeros paslaugų teikimo metinį tikslą labai svarbu atsižvelgti į tai, ar numatytas tikslas atitinka švietimo įstaigos veiklos prioritetus, yra orientuotas į aktyvų veiksmą, yra pasiekiamas. Rekomenduotina tikslą formuluoti rišliu sakiniu, jis gali apimti keletą susijusių dėmenų, kuriuos norima pabrėžti. Svarbiausia formuluojant tikslą numatyti kryptį, kurioje reikia pokyčių. Remiantis nusimatytą tikslą formuluojami karjeros paslaugų teikimo uždaviniai. Tai reiškia, kad nusimatytas tikslas konkretinamas išskaidant jį į dedamąsias – uždavinius. Uždaviniai – tai konkretūs teiginiai, detalizuojantys tikslų įgyvendinimo būdus. Formuluojant uždavinius svarbu atkreipti dėmesį į tai, kad uždavinio formuluotė negali kitais žodžiais atkartoti pačio tikslo formuluotės arba būti bendresnė už patį tikslą. Iš esmės kiekvienas uždavinys orientuojamas į tarpinį siekiamą rezultatą, todėl būtina jį formuluoti baigtine į rezultatą nukreipta forma. Uždavinių formuluotės turi atskleisti veiklą, jos turinį, kuris bus įgyvendinamas

siekiant užsibrėžto tikslo. Kitas labai svarbus uždavinių formulavimo aspektas yra tas, kad uždavinių formuluotės neturi būti per smulkios arba žymiai skirtis savo detalumu, platumu (pagal U.S. Department of Education, 2020).

Kitas žingsnis rengiant metinį karjeros paslaugų teikimo planą yra konkrečios veiklos ir / arba paslaugų, atliepiančių nusimatytą tikslą ir jį konkretinančius uždavinius, planavimas. Kitaip sakant, yra rengiamas veiklos planas. Rengiant veiklos planą pabrėžiama, kaip, kokiais būdais bus įgyvendinami užsibrėžti uždaviniai. Veiklos planavimas turėtų remtis visuminiu požiūriu į karjeros kompetencijų ugdymą teikiant ugdymo, konsultavimo ir informavimo paslaugas; integruotu požiūriu, kuriuo siekiama nuoseklaus, susieto ir kontekstualizuoto ugdymo(si), kai mokinių karjeros kompetencijų ugdymas susiejamas su kitų mokinio kompetencijų ugdymu(si); patraukliu, aktualiu, novatorišku turiniu ir jo realizavimo metodais; reguliariu vertinimu ir tobulinimu konsultuojantis su švietimo įstaigos bendruomene ir socialiniais partneriais (Careers New Zealand, 2016). Veiklos planavimą rekomenduojama pradėti nuo visos su karjeros paslaugų teikimu susijusios veiklos švietimo įstaigoje analizės atlikimo. Tai reiškia, kad būtina iš naujo įvertinti visą švietimo įstaigos vykdomą veiklą, renginius, edukacijas, projektus ir paanalizuoti, kaip jos gali papildyti ar praturtinti karjeros paslaugų teikimo veiklą. Taip bus sutelkiamos visos švietimo įstaigos pastangos, išvengiama fragmentacijos ir kartojimo. Kitas svarbus aspektas yra iš naujo apgalvoti planuojamos veiklos realizavimui taikytinų metodų / strategijų / formų įvairovę. Į veiklos planą rekomenduotina įtraukti kuo daugiau veiklos, grįstos patirtinio mokymosi koncepcija, tokios kaip įvairių darbinės veiklos sričių specialistų paskaitos, veiklinimo vizitai, šešėliavimas, mentorystė ir stažuotės ir pan. Ši veikla turėtų būti organizuojama atsižvelgiant į pageidaujamą mokinių augimo kelią ir kompetencijas, kurias jie turėtų įgyti. Kitas žingsnis – susieti visą vykdomą veiklą, kad būtų teikiamos sistemingos ir organizuotos karjeros paslaugos. Tai reiškia, kad būtina išsigryninti prioritetus. Per vienerių mokslo metų, kuriems rengiamas karjeros

paslaugų planas, laikotarpį galima nuveikti sąlygiškai nedaug. Todėl svarbu įvertinti, kokias pagrindines karjeros kompetencijas turėtų įgyti, plėtoti mokiniai konkrečiais mokslo metais, ir nustatyti veiklos prioritetus atsižvelgiant į tai, ko reikia konkrečiai mokinių tikslinei grupei. Trečiasis žingsnis yra apmąstyti, ar numatyta veikla atliepia mokinių karjeros poreikius ir problemas, ugdomas kompetencijas, ar užtikrinamos sąsajos su bendra švietimo įstaigos veiklos kryptimi ir prioritetais, kita veikla. Kitas svarbus aspektas – ar veiklos turinyje išlaikyta grupinės ir individualios paramos mokiniui pusiausvyra. Paskutinis žingsnis – nusimatyti, kaip dažnai bus iš naujo įvertinama numatyta veikla ir ji koreguojama. Labai svarbu karjeros paslaugas teikti pagal numatytą planą, bet reikėtų vengti požiūrio, kad plane numatyta veikla yra nepakeičiama. Būtina stebėti aplinkos realijas, reaguoti į nūdienos aktualijas, stebėti mokinių pokyčius ir, reaguojant į tai, įgyvendinant planą koreguoti veiklą, jos turinį (Creating Career Education, 2011). Kiekvienai konkrečiai veiklai būtina numatyti planuojamą laiką, kada veikla bus įgyvendinama. Veiklos įgyvendinimo laiką galima numatyti mėnesiais. Labai svarbu vengti tokių veiklos įgyvendinimo laiko įvardijimų kaip „visus metus“, „pagal poreikį“. Tai labai klaidina ir tik iliustruoja, kad plano autoriai nėra numatę ar apsvarstę konkrečios veiklos įgyvendinimo laiko. Tęstinei veiklai, tokiai kaip individualios ar grupinės karjeros konsultacijos, galimas laiko nurodymas, pvz., *mėnesio pirmas trečiadienis*. Grupinėms refleksijoms – *trimestro pabaigoje* ir pan. Įvardijimas „pagal poreikį“ yra netinkamas, nes nėra aišku, į kieno poreikius bus atsižvelgiamas, kaip jie bus nustatomi, kaip tikslinės grupės atstovas žinos, kur ir kada gali išsakyti savo poreikius ir pan.

Kitas su kalendoriniu planavimu susijęs aspektas – konkrečios tikslinės grupės ar grupių įvardijimas, kam yra skiriama veikla. Kitaip tariant, nurodomas konkretus adresatas, t. y. grupė, kuri gaus daugiausiai naudos dalyvaudama konkrečioje veikloje (Merfeldaitė ir Railienė, 2007). Tikslinių grupių, kurioms skiriama veikla, įvardijimas yra labai svarbus, nes tai verčia apmąstyti karjeros paslaugų

diferencijavimą pagal mokinių amžių, poreikius, karjeros kompetencijų raidą.

Planuojant veiklą būtina numatyti ir atsakomybę. Nekvestionuojama, kad didžioji dalis atsakomybės teks švietimo įstaigos karjeros specialistui, bet plane rekomenduojama prie kiekvienos veiklos numatyti ir kitus švietimo įstaigos darbuotojus, be kurių dalyvavimo konkreti veikla neįvyktų. Dažnu atveju tai gali būti klasių auklėtojai / vadovai (pvz., veiklinimo vizitų, šešėliavimo atveju), kiti švietimo pagalbos specialistai (pvz., patirtiniu ugdymu grįsta veikla, skirta savęs pažinimo srities kompetencijoms ugdyti), administracijos atstovas ir pan.

Tėvai taip pat įtraukiami į karjeros paslaugų teikimo procesą, kadangi jų vaidmuo motyvuojant vaiką ir ugdant jo vertybes ir nuostatas dėl karjeros ir mokyklos yra esminis. Tarptautinių tyrimų rezultatai rodo, kad tėvai labiausiai veikia savo vaikų karjeros sprendimus ir yra svarbesni nei mokytojai, karjeros konsultantai / specialistai ar draugai, o vaikai yra labiau linkę pasikliauti tėvais priimdami savo karjeros sprendimus nei kitais asmenimis (Polvere ir Lim, 2015; Watson ir kt., 2016; Haywood ir Scullion, 2018; Lindley ir kt., 2019; Tey ir kt., 2020; Barnes ir kt., 2020). Sattler (2021) teigimu, priimant karjeros sprendimus vaikai ir tėvai sudaro kolektyvinę sprendimų priėmimo komandą, kurios tikslai yra bendri, tačiau prioritetai prieštaringi. Tėvai gali būti laikomi svarbiausiais sektinais pavyzdžiais – jie rodo savo vaikams darbinį elgesį ir nuolat supažindina juos su darbo pasaulio įžvalgomis. Vaikai pradeda formuotis profesinį identitetą dar vaikystėje, remdamiesi tuo, kokius darbus dirba į juos panašūs žmonės, jų šeima ir socialinė aplinka (Polvere ir Lim, 2015; Barnes ir kt., 2020). Vaikai dažnai perima tėvų siekius dėl karjeros ir išsilavinimo lygio, o tėvai modeliuoja vaikų karjeros sprendimų priėmimą remdamiesi savo karjeros istorija. Tai nereiškia, kad tėvai žino, ką daro, arba kad jie nori taip paveikti savo vaiką. Šis įtakos lygis daugeliu atžvilgių yra paslėptas ir netikėtas (Rogers ir kt., 2016; Watson ir kt., 2016; Choy ir kt., 2021). Pavyzdžiui, atlikus profesinio rengimo ir mokymo siekių tyrimus nustatyta, kad net jei tėvai (ir mažiau mokytojai) sąmoningai stengėsi išlikti

neutralūs, jie nesąmoningai darė įtaką vaikų sprendimui, kokį karjeros kelią pasirinkti (Billett ir kt., 2020; Choy ir kt., 2021). Kitas svarbus aspektas yra tas, kad net tada, kai tėvų ir vaikų santykiai yra įtempti, vaikai yra labiau linkę pasitikėti savo tėvų nuomone karjeros sprendimų priėmimo procese, o ne kitais asmenimis. Taigi, nepriklausomai nuo tėvų ir vaikų santykių kokybės, vaikai paprastai pripažįsta, kad tėvai yra „jų pusėje" ir kad tėvai vaiką pažįsta geriau nei bet kas kitas (Watson ir kt., 2016). Tėvai (ir mokytojai), teikdami paramą vaikams priimant karjeros sprendimus, remiasi savo pačių patirtimi, nuolatinis jų bendravimas turi ne mažesnį poveikį nei konkretūs patarimai, kitaip tariant, vaikai modeliuoja tai, ką mato ir girdi, o pasąmoninė socializacija gali būti tokia pat svarbi kaip ir tikslingos karjeros rekomendacijos (Barnes ir kt., 2020; Billett ir kt., 2020).

Taigi, numatant atsakingus konkrečios veiklos vykdytojus reikia atsižvelgti į jų kompetencijų ribas, atsakomybę ir vykdomą veiklą švietimo įstaigoje. Numatant atsakomybę reikėtų vengti tokių įvardijimų kaip „visa bendruomenė". Tai labai apibendrintas ir nekonkretus įvardijimas.

Paskutinis aspektas, susijęs su veiklos planavimu, yra siekiamo atskira veikla rezultato numatymas. Siekiamas rezultatas gali būti formuluojamas per atskiros karjeros kompetencijų srities kompetencijos dedamosios (žinos, gebės) įvardijimą. Tam padėti gali Ugdymo karjerai programoje (LR švietimo ir mokslo ministro įsakymas, 2014) numatytas mokinių karjeros kompetencijų ir jų sandų detalizavimas ir jų raida. Jei plane numatyta veikla tiesiogiai nesisieja su mokinių karjeros kompetencijų ugdymu, o yra labiau vadybinio pobūdžio, pavyzdžiui, mokinių karjeros paslaugų poreikių analizės atlikimas, bendradarbiavimo sutarčių pasirašymas ir kt., tada rezultatas formuluojamas per pokyčio, kurio tikimasi atlikus konkrečią veiklą, įvardijimą: išsiaiškinti mokinių karjeros paslaugų poreikiai; išplėstas socialinės partnerystės tinklas ir pan.

Tyrimai rodo, kad kai ugdymo ir švietimo pagalbos paslaugos orientuojamos į mokinio poreikius, mokiniai labiau įsitraukia į mokymąsi, rečiau – į rizikingą

ar asocialią veiką ir jų akademiniai pasiekimai aukštesni (Tough, 2012; ASCD, 2012). Šiame kontekste aktualizuojamas personalizuotas, į mokinį orientuotas karjeros paslaugų teikimas. Toks paslaugų teikimas suteikia iniciatyvą patiems mokiniams valdyti savo tobulėjimą ir karjeros sprendimų priėmimo procesus (Hanover Research, 2013). Personalizuotas karjeros paslaugų teikimas gali būti apibrėžiamas kaip procesas, orientuotas į aktyvų asmens, kuris mokosi, vaidmenį, interesus, pasirinkimus ir prioritetus, t. y. *k*okias karjeros paslaugas, kokiomis formomis teikiamas ir kur teikiamas pasirinkti ir kaip jų metu įgytas žinias ir gebėjimus pritaikyti veikiant sparčiai kintančioje aplinkoje (Ališauskienė, 2021).

Išskiriami šie pagrindiniai į mokinį orientuotos karjeros paslaugų teikimo praktikos elementai švietimo įstaigoje: glaudus ryšys su mokiniais; paslaugų turinio ir formų personalizavimas; užduočių, veiklos diferencijavimas; mokinių savęs pažinimo kompetencijų ugdymo(si) svarba socialinio-emocinio ugdymo kontekste; paslaugos bet kuriuo metu, bet kur ir iš realaus pasaulio; technologijos – neatsiejama mokymo ir mokymosi dalis; aiškus ir laiku atliktas vertinimas ir parama; savarankiškumo ir mokymosi visą gyvenimą skatinimas (Hanover Research, 2013). Labai svarbu suprasti, kad į mokinį orientuotas karjeros paslaugų teikimas, jo organizavimas neturi vieno visiems tinkančio recepto. Pagrindinė koncepcija, kuria grindžiamas į mokinį orientuotas, personalizuotas karjeros paslaugų teikimas, yra suvokimas, kad visos švietimo įstaigos yra skirtingos, visi mokiniai yra skirtingi. Todėl organizuojant į mokinį orientuotų karjeros paslaugų teikimo procesą būtina ieškoti tinkamiausio konkrečios švietimo įstaigos kontekstui būdo ir formų, geriausiai atliepiančio mokinių poreikius. Mokinių karjeros paslaugų poreikiai skirtingi. Vieni labiau linkę tobulėti bandydami ir klysdami, kiti – per praktinę patirtį. Vieni mokiniai daug sužino skaitydami literatūrą, kitiems reikia diskutuoti ir aptarti informaciją, kad ją suprastų. Svarbu nepamiršti, kad mokiniai turi poreikių, kurie neapsiriboja mokymusi mokykloje. Vieni mokiniai domisi kultūrine veikla, kiti – sportu ar atstovaujamomis organizacijomis. Skirtinga

ir mokinių socialinė aplinka, sveikata. Labai svarbu teikiant į mokinį orientuotas karjeros paslaugas remtis asmenine jų patirtimi (Attard ir kt., 2010). Siekdamos į mokinį orientuotų karjeros paslaugų švietimo įstaigos turėtų diegti mokymo ir mokymosi strategijas, kurios motyvuoja mokinius identifikuoti savo interesus ir stipriąsias puses, taip pat skatina galvoti apie tai, kaip galima jas plėtoti; skatinti pedagogus naudotis informacija apie mokinių karjeros siekius ir individualizuoti, diferencijuoti mokymo turinį ir užduotis taip, kad padėtų jauniems žmonėms siekti savo tikslų; modeliuoti karjeros paslaugų teikimą taip, kad jos būtų pakankamai lanksčios ir atitiktų individualius mokinio interesus, stipriąsias puses ir siekius; siekti, kad pedagogai mokinių karjeros kompetencijų ugdymą laikytų viena iš savo funkcijų; identifikuoti mokinius, turinčius konkrečių (netipinių) karjeros konsultavimo ir informavimo poreikių, ir suteikti jiems galimybę gauti nuolatinį karjeros konsultavimą ir informavimą; sudaryti galimybes kiekvienam mokiniui išmokti savarankiškai ieškoti tinkamos ir aktualios karjeros informacijos ir veiksmingai ja naudotis; padėti kiekvienam mokiniui susidaryti tobulėjimo (mokymosi) ir (arba) karjeros planą, prisiimti atsakomybę už jo peržiūrą ir pažangą įgyvendinant savo planą (Careers New Zealand, 2009).

Deltuva ir Godvadas (2015) teigia, kad karjeros paslaugų teikimas turi būti grindžiamas mokymusi iš patirties ir aktyviu kiekvieno ugdymo proceso dalyvio įsitraukimu. Mokymasis iš realios patirties taip pat reiškia, kad aktuali informacija proceso metu yra pateikiama ne tik paslaugų teikėjo, bet perduodama ir pačių mokinių – randasi iš jų realios patirties. Mokslininkai (Moon, 2004; Beard ir Wilson, 2006; Chaube ir Chaube, 2008) pabrėžia, kad teikiant karjeros paslaugas ypač svarbus aspektas yra strategijų pasirinkimas. Į mokinį orientuotų karjeros paslaugų realizavimo strategijos apima mokymąsi bendradarbiaujant, tyrinėjimu ar tyrimais pagrįstą mokymąsi, projektinį mokymąsi, savireguliacinį mokymąsi arba technologijomis paremtą mokymąsi. Minėtoms strategijoms įgyvendinti gali būti taikomi tokie metodai kaip diskusijos, atvejo analizė, pateikimas, istorijų

kūrimas (angl. *storytelling*), vaidmenų žaidimas, žaidimas ir (arba) simuliacija, diskusija, dienoraščio rašymas, darbas poroje, įvairūs aktyvūs individualūs ir grupiniai refleksijos metodai (Klemenčič ir kt., 2020; Alfuth ir kt., 2022). Autorių (Moon, 2004; Beard ir Wilson, 2006; Chaube ir Chaube, 2008) teigimu, grupinio darbo metodai sudaro galimybę kiekvienam asmeniui, kuris mokosi, išsakyti savo poziciją, mintis, atsiskleisti ir gauti grįžtamąjį ryšį iš kitų grupės narių, vadinasi, sukuria daugiau medžiagos savianalizei ir asmeniniam tobulėjimui; mokytis suprasti kitą asmenį; tobulinti savo socialines kompetencijas; teikti ir priimti pagalbą.

Taigi, karjeros paslaugos yra veiksmingiausios, kai jos orientuotos į mokinį ir atliepia jo individualius poreikius, interesus ir aplinkybes (Department of Education and Training, 2019). Kiekvieno mokinio socialinių, emocinių ir akademinių poreikių žinojimas yra svarbus veiksnys, lemiantis veiksmingiausią karjeros paslaugų praktiką. Kiekvieno mokinio pažinimas ir jo karjeros poreikių identifikavimas būtinas siekiant individualizuoti karjeros paslaugas. Į mokinį orientuotų karjeros paslaugų teikimas yra veiksmingas metodas, nes jis leidžia mokiniui kurtis individualią asmeninę karjeros strategiją. Kai mokiniai jaučiasi suprasti, jie geriau reaguoja į visas karjeros paslaugas, ypač į individualų konsultavimą (Austin ir kt., 2020).

Karjeros paslaugų vertinimas yra svarbus karjeros paslaugų teikimo veiksnys. Vertinimas – tai tikslingas įrodymų apie teikiamų paslaugų kokybę ir poveikį rinkimas, analizė ir aptarimas. Jis taikomas siekiant nustatyti pokytį, kuris pasiektas įgyvendinus atitinkamo laikotarpio karjeros paslaugų teikimą. Vertinimo veikla naudojama renginių, vizitų ir ugdomosios veiklos veiksmingumui įvertinti. Jei švietimo įstaiga neturi suplanuotos karjeros paslaugų plano įgyvendinimo stebėsenos, peržiūros ir vertinimo sistemos, bus labai sunku sužinoti, kas veikia gerai, o kas prasčiau. Todėl ši veikla sudaro sąlygas konstruktyviems pokyčiams ar plėtrai. Ji gali būti taikoma siekiant įsitikinti karjeros paslaugų teikimo procesų

ir rezultatų kokybe ir verte, taip pat siekiant įvertinti organizuotos veiklos (renginių, veiklinimo vizitų, edukacijų, ugdomosios veiklos) veiksmingumą ir poveikį. Karjeros paslaugų įgyvendinimo ir rezultatų vertinimo procesas gali padėti planuojant kitų metų karjeros paslaugų teikimo procesus, skatinti paslaugų plėtrą (Careers New Zealand, 2009; Complete Careers, 2022). Rekomenduotinas karjeros paslaugų vertinimo turinys galėtų būti susijęs su paslaugų teikimo plane numatytų tikslų ir uždavinių adekvatumu švietimo įstaigos poreikiams ir jų pokyčiams; numatytos veiklos vykdymu (kaip ir ar kokybiškai buvo atlikta ir įgyvendinta numatyta veikla). Dar vienas aspektas – bendradarbiavimas su švietimo įstaigos bendruomene ir socialiniais partneriais, jų įtraukimo į karjeros paslaugų teikimą efektyvumas (Merfeldaitė ir Railienė, 2007). Rekomenduotina karjeros paslaugų vertinimo metodą ar metodus pasirengti dar karjeros paslaugų planavimo metu. Būtina nuspręsti, kuriuos karjeros paslaugų turinio komponentus reikia vertinti reguliariai, o į kuriuos gali tekti pažvelgti retkarčiais. Reikia įsitikinti, kad aiškiai žinoma, kaip kiekvienas atliekamas vertinimas prisidės prie bendro supratimo apie karjeros paslaugų veiksmingumą. Svarbiausia suplanuoti, kaip bus panaudoti gauti paslaugų tobulinimo įrodymai. Įrodymus reikia interpretuoti ir analizuoti, aptarti juos su suinteresuotais švietimo įstaigos bendruomenės nariais ir atsižvelgti į jų paaiškinimus ir įžvalgas (Careers New Zealand, 2009). Taigi, siekiant vertinimo kokybės būtina iš anksto numatyti kriterijus, kuriais vadovaujantis bus vertinama veikla, ir užtikrinti įvairių vertinimo metodų taikymą. Vertinimo kriterijai yra svarbūs parenkant vertinimo instrumentus ir kuriant jų turinį (formuluojant klausimus). Švietimo įstaigos kontekste išskiriami šie karjeros paslaugų kokybės vertinimo rodikliai: lyderystė; mokinių rezultatai, visos švietimo įstaigos įsitraukimas; pedagogų pasirengimas; karjeros paslaugų plano struktūra; tėvų ir bendruomenės įtraukimas (Careers New Zealand, 2009). Karjeros paslaugų vertinimą galima konstruoti pasitelkiant tokius klausimus: Kokių yra įrodymų, kad karjeros paslaugos yra įtrauktos į švietimo įstaigos teikiamų

paslaugų struktūrą ir švietimo įstaigos ugdymo planą? Kaip nuosekliai karjeros paslaugos pasiskirsto per klases? Kiek kitos ugdomosios ar švietimo pagalbos veikla papildo karjeros paslaugų teikimą? Kokiu mastu teikiamos karjeros paslaugos atliepia mokinių poreikius? Kiek jos yra į mokinį orientuotos? Kokie turimi įrodymai pagrindžia, kad teikiamos karjeros paslaugos yra orientuotos į mokinių karjeros kompetencijų ugdymą(si)? Kokią naudą mokiniai gauna iš konkrečios karjeros veiklos ir renginių (pvz., karjeros dienos, veiklinimo vizitai, susitikimai su darbdaviais ir pan.)? Kokios karjeros paslaugos mokiniams ir jų tėvams teikiamos prieš aktualius karjeros sprendimus (pvz., pasirenkant individualų mokymosi planą, pereinant iš vienos švietimo pakopos į kitą ir pan.)? Ar šios pagalbos paslaugų gavėjams pakanka? Kaip ji yra vertinama? Kokie įrodymai turimi? Kokia pateikiamos karjeros informacijos kokybė: ar ji visiems prieinama, atliepia poreikius, pateikiama įvairiais kanalais, yra reguliariai atnaujinama, yra nešališka, ar užtikrinama pusiausvyra tarp nešališkos informacijos ir reklaminės informacijos, kurią parengė aukštosios mokyklos ar profesinio mokymo įstaigos? Kiek efektyviai panaudojami švietimo įstaigos ištekliai, skiriami karjeros paslaugų teikimui? (Careers New Zealand, 2009).

Savitikros klausimai

1. Kaip apibrėžiamas karjeros paslaugų poreikio vertinimas? Kuo jis svarbus švietimo įstaigoje?
2. Kokie rekomenduojami karjeros paslaugų poreikių vertinimo proceso etapai švietimo įstaigoje? Pakomentuokite kiekvieno etapo veiksmų turinį.
3. Į ką svarbiausia atsižvelgti planuojant karjeros paslaugas švietimo įstaigoje? Kokių duomenų, kokios informacijos reikia?
4. Pasirinkite švietimo įstaigos tipą. Pateikite galimą metinio karjeros paslaugų tikslo ir jį konkretinančių uždavinių pavyzdį.
5. Pagal suformuluotus karjeros paslaugų uždavinius metams sudarykite veiklos planą jūsų pasirinktai švietimo įstaigai.

6. Kas atsakingas už karjeros paslaugų plane numatytos veiklos įgyvendinimą švietimo įstaigoje? Kaip atsakomybė reiškiasi per švietimo įstaigos institucinį ir tarpinstitucinį bendradarbiavimą?
7. Kuo svarbus tėvų dalyvavimas karjeros paslaugų vaikui teikimo procese?
8. Įvardykite esminius personalizuoto, į mokinį orientuoto karjeros paslaugų teikimo kriterijus.
9. Kuo svarbus karjeros paslaugų vertinimas švietimo įstaigoje? Kokiais duomenimis remiantis atliekamas karjeros paslaugų kokybės vertinimas švietimo įstaigoje?

Literatūra

1. Alfuth, J., Bishop-Root, S., & Harrington, G. A. (2022, August 31). *Connecting the dots: Linking student-centered learning and college and career pathways*. KnowledgeWorks. https://knowledgeworks.org/resources/connecting-dots-student-centered-learning-college-career-pathways/
2. Ališauskienė, S. (2021). Į besimokantįjį orientuotas mokytojų ir švietimo pagalbos specialistų ugdymas, taikant personalizuotą mokymąsi. *Specialusis ugdymas*, *43*(2), 11–30. https://doi.org/10.15388/se.2021.v2i43.5
3. ASCD. (2012). *Making the case for educating the whole child*. Alexandria, VA: ASCD.
4. Attard, A., Di Iorio, E., Geven, K., & Santa, R. (2010). *Student-centred learning—Toolkit for students, staff and higher education institutions*. ERIC. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED539501.pdf
5. Austin, K., O'Shea, S., Groves, O., & Lamanna, J. (2020). *Career development learning for students from low socioeconomic status (LSES) backgrounds. Literature Review.* University of Wollongong. https://documents.uow.edu.au/content/groups/public/@web/@dvce/@in2uni/documents/doc/uow264921.pdf
6. Barnes, S. A., Bimrose, J., Brown, A., Gough, J., & Wright, S. (2020). *The role of parents and carers in providing careers guidance and how they can be better supported*. Warwick Institute for Employment Research. https://cica.

org.au/wp-content/uploads/IER_Gatsby_JPM_parents_carers_practice_report_final.pdf

7. Beard, C., & Wilson, J. P. (2006). *Experiential learning: A best practice handbook for educators and trainers*. Kogan page.
8. Billett, S., Choy, S., & Hodge, S. (2020). Enhancing the standing of vocational education and the occupations it serves: Australia. *Journal of Vocational Education & Training*, *72*(2), 270–296.
9. Careers New Zealand. (2009). *Career education in practice*. Wellington. https://www.careers.govt.nz/assets/pages/career-education-in-practice-handbook/career-education-in-practice-handbook-2nd-edition-2009.pdf
10. Careers New Zealand. (2016). *Career development benchmarks*. Wellington. https://www.careers.govt.nz/assets/Benchmarks/Career-Development-Benchmarks-Secondary.pdf
11. Chaube, S. P., & Chaube, A. (2008). *Foundations of education*. Vikas publishing house.
12. Choy, S., Dymock, D., Le, A. H., & Billett, S. (2021). Understanding student decision-making about VET as a pathway: An Australian study. *International Journal of Training Research*, *19*(2), 125–141.
13. Complete Careers. (2022). *Monitoring, evaluating and reviewing careers education, information, advice and guidance*. Career Mark Support Document 5. https://complete-careers.com/wp-content/uploads/SD5-Monitoring-Review-and-Evaluation-Guidelines.pdf
14. Collins, J., & Barnes, A. (2017). *Careers in the Curriculum. What works?* London: The Careers & Enterprise Company. https://www.careersandenterprise.co.uk/media/oq0bqhmp/careers_in_the_curriculum_report_what_works.pdf
15. *Creating Career Education*. (2011). Guidance and Counseling Research Center, National Institute for Educational Policy Research of Japan, Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology. https://www.nier.go.jp/shido/centerhp/pdf/Creating_Career_Education.pdf
16. Cuiccio, C. & Husby-Slater, M. (2018). *Needs assessment guidebook supporting the development of district and school needs assessments*. State Support

Network. https://oese.ed.gov/files/2020/10/needsassessmentguidebook-508_003.pdf

17. Deltuva, A., ir Godvadas, P. (2015). *Asmeninės karjeros valdymo patirtinės studijos vadovas studentui*. https://dokumen.tips/documents/artras-deltuva-paulius-godvadas-karjeros-iandien.html?page=1
18. Department of Education and Training. (2019). *Future ready: A student focused National Career Education Strategy*. https://www.education.gov.au/data-and-research-schooling/resources/future-ready-student-focused-national-career-education-strategy
19. Hanover Research. (2013). *Professional Development for Personalized Learning Practice*. Washington, DC. https://www.hanoverresearch.com/media/Professional-Development-for-Personalized-Learning-Practices.pdf
20. Haywood, H., & Scullion, R. (2018). 'It's quite difficult letting them go, isn't it?' UK parents' experiences of their child's higher education choice process. *Studies in Higher Education*, *43*(12), 2161–2175.
21. Klemenčič, M., Pupinis, M., & Kirdulytė, G. (2020). *Mapping and analysis of student-centred learning and teaching practices: Usable knowledge to support more inclusive, high-quality higher education.* Luxembourg: Publications Office of the European Union. https://nesetweb.eu/wp-content/uploads/2020/03/NESET_AR2-2019.pdf
22. Lindley, L., Clemens, S., Stevens, J., Bagge, L., & Mori, I. (2019). *Omnibus survey of pupils and their parents or carers: Wave 5*. Department for Education. https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/786040/survey_of_pupils_and_their_parents_or_carers-wave_5.pdf
23. LR švietimo ir mokslo ministro 2014 m. sausio 15 d. įsakymas Nr. V-72 dėl ugdymo karjerai programos patvirtinimo. TAR, 2014-04-29, Nr. 4888. https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/11018e70d00711e39b2ab5bbcc4f49fb
24. LR švietimo, mokslo ir sporto ministro 2022 m. rugpjūčio 31 d. įsakymas Nr. V-1334 dėl rekomendacijų dėl karjeros specialistų funkcijų ir profesinio orientavimo paslaugų teikimo švietimo įstaigose patvirtinimo.

TAR, 2022-08-31, Nr. 17986. https://www.e-tar.lt/portal/lt/legalAct/f3dfe340291d11edb4cae1b158f98ea5

25. Merfeldaitė, O., ir Railienė, A. (2007). *Prevencinio darbo grupės veikla bendrojo lavinimo mokyklose*. Vilnius.
26. *Methods of assessing learning needs*. (2020). Continuing Professional Development, Faculty of Medicine, University of Toronto. https://www.cpd.utoronto.ca/quicktips-docs/05-Assessing-Learning-Needs.pdf
27. Ministry of Education. (2009). *Career education and guidance in New Zealand schools*. https://nzcurriculum.tki.org.nz/content/download/2767/35051/file/Career-guidelines-web.pdf
28. Moon, J. A. (2004). *Handbook of reflective and experiential learning: Theory and practice*. Routledge.
29. Polvere, R.-A., & Lim, P. (2015). *Career development supporting young Australians: A literature review*. NCVER. https://cica.org.au/wp-content/uploads/Career-Development-supporting-young-Australians-2015.pdf
30. Rogers, M. E., Creed, P. A., & Praskova, A. (2016). Parent and adolescent perceptions of adolescent career development tasks and vocational identity. *Journal of Career Development*, *45*(1), 34–49.
31. Sattler, L. (2021). *Report into parental engagement in career education*. Cairns: Study Work Grow. https://studyworkgrow.com.au/wp-content/uploads/2021/06/Report-into-Parental-Engagement.pdf
32. Tey, T. C. Y., Moses, P., & Cheah, P. K. (2020). Teacher, parental and friend influences on STEM interest and career choice intention. *Issues in Educational Research*, *30*(4), 1558–1575.
33. Tough, P. (2012). *How children succeed: Grit, curiosity, and the hidden power of character*. Boston, MA: Houghton Mifflin Harcourt.
34. *Training needs assessment*. (2007). Training Manual Module 2. South African Management Development Institute. https://amdin.africa/archive/documents/d00104/SAMDI_TOT_Module_2.pdf
35. U.S. Department of Education. (2020). *SMART Objectives Toolkit*. National Charter School Resource Center. https://charterschoolcenter.ed.gov/resource/smart-objectives-toolkit

36. Watson, S., Vernon, L., Seddon, S., Andrews, Y., & Wang, A. (2016). Parents influencing secondary students' university aspirations: A multilevel approach using school-SES. *Issues in Educational Research*, *26*(4), 673–693.

5. SAVANORIŲ PASITELKIMAS TEIKIANT SOCIOEDUKACINĘ PAGALBĄ

Neringa Kurapkaitienė

Įvadas

Savanorystė, įsismelkusi į daugelį sričių ir veiklos, didėjančiu savanorių įsitraukimu gyvina kasdienę veiklą, ją artina prie bet kokios amžiaus, ekonominės ar socialinės grupės ir užtikrina įvairiapusį veiklos įgyvendinimą. Į socioedukacinę veiklą savanoriai gali ir turi įsijungti, viena vertus, praturtindami veiklą lygiaverčiu santykiu, kita vertus, nuolat kurdami atsiskleidimo galimybes per įvairiausių santykių figūraciją (angl. *figuration*; Ellias, 2000). Skyrius suskirstytas į penkis poskyrius, kuriuose galima rasti darbo su savanoriais pagrindinius žingsnius, būtiną organizacinę laikyseną ir metodines rekomendacijas pasitelkiant savanorius socioedukacinėje veikloje.

5.1 Savanoriškos veiklos inicijavimas

Poskyryje apžvelgiama, kas yra savanoris, kaip pasiruošiama savanorio pakvietimui ir į ką svarbu atkreipti dėmesį priimant savanorius. Darbas su savanoriais vyksta savanoriškos veiklos pradžioje apsibrėžiant laiką ir numatytą laikotarpį suskaidant į savanoriškos veiklos etapus. Savanoriškos veiklos etapai padeda susiorientuoti, kokios pagalbos, kokio palydėjimo ir kokios veiklos reikia savanoriams. Organizacijos ir asmenys prieš pradėdami veiklą, apibrėždami savanoriškos veiklos trukmę, kuria atsakingos ir tvarios savanorystės procesą.

Sąvokos

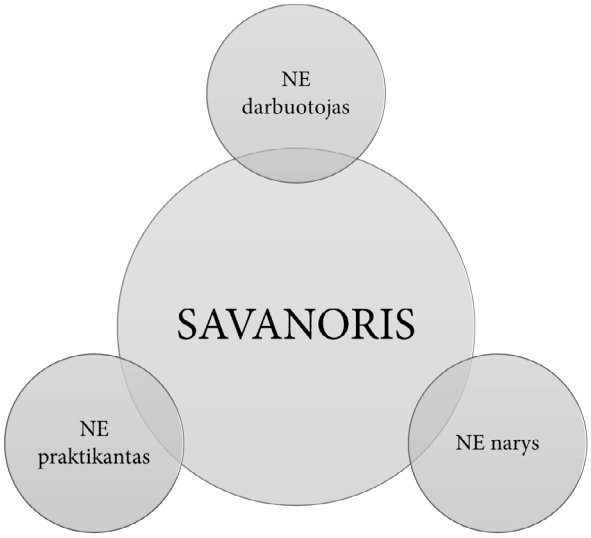
Savanoris – fizinis asmuo, laisva valia, neatlygintinai skiriantis laiką, žinias ir gebėjimus savanoriškai veiklai, kuriančiai viešąją naudą.

Savanoriška veikla – savanorio neatlyginamai atliekama visuomenei naudinga

veikla, kurios sąlygos nustatomos savanorio ir šios veiklos organizatoriaus susitarimu. Savanoriška veikla nėra tapatu labdarai, paramai ar filantropijai, nes savanoriškoje veikloje skirtingai nuo minėtų veiklų skiriamas laikas ir jėgos, o ne pinigai ar daiktai.

Savanorystės ciklas – savanoriškos veiklos pradžios ir pabaigos numatymas, kuris suderinamas savanorių ir savanorių koordinatoriaus sutarimu. Savanoriškos veiklos cikle yra apibrėžiama, kaip prasideda savanoriška veikla, kaip įgyvendinama ir kaip ji baigiasi.

Savanoris. Savanoris kviečiamas į savanorišką socioedukacinę veiklą ir jau savanoriaujantis yra:



5.1.1 pav. *Schema „Kas nėra savanoris?“*

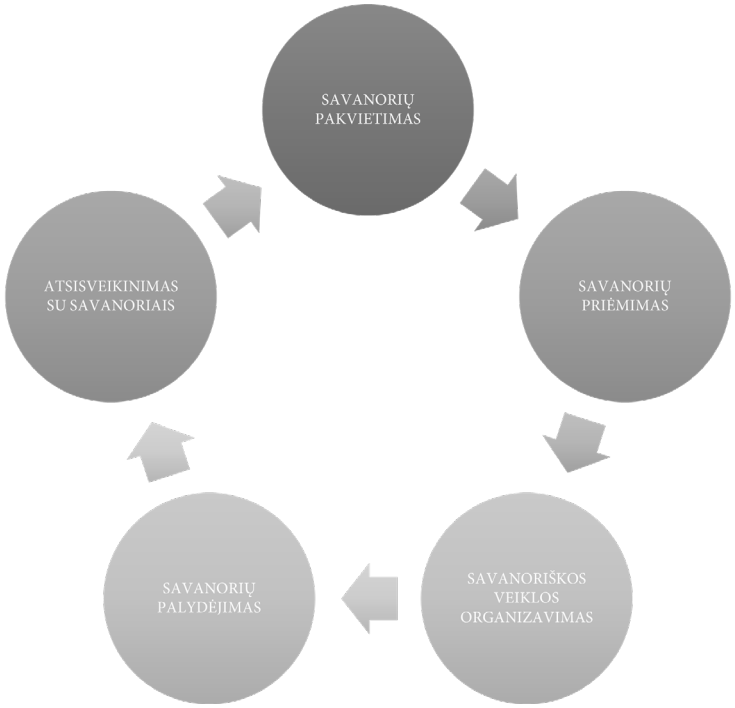
Savanoris yra atskiras vaidmuo, kuris veikia kartu su darbuotoju, praktikantu ar nariu. Savanoriška veikla remiasi trimis esminiais savanorystės principais, kuriuos pažeidus atliekama veikla praranda savanoriškos veiklos prasmę:

a) laisva valia;
b) finansiškai neatlygintina;
c) teikiama nauda nesusijusiems su savanoriu asmenims.

Kiekvieno asmens apsisprendimas savanoriauti laisva valia suteikia galimybę veikti tai, ką norisi veikti, ir taip, kaip norisi. Savanorišką veiklą svarbu atskirti nuo finansinio atlygio, kad savanoriška veikla netaptų išnaudojimu ir kad motyvacija savanoriškai veiklai atlikti nebūtų iškreipiama, kad ir nedidelio arba retai išmokamo finansinio „paskatinimo". Savanoriškoje veikloje patirtų išlaidų kompensavimas nėra atlygis už darbą, tai priemonė, kuri užtikrina savanoriškos veiklos atlikimo sąlygas.

Savanoriškos veiklos teikiama nauda nesusijusiems su savanoriu asmenims yra reikalinga ir organizacijai, ir savanoriui. Nauda yra kitokia nei ta, kurią suteikia giminės, draugai ar kaimynai vieni kitiems – tai ne materialūs ar įsipareigojimo mainai. Savanoriškoje veikloje laisva valia įsipareigodamas asmuo kuria naujus santykius ir atsiveria naujoms mokymosi galimybėms. O organizacija gauna motyvuotą, asmeniškai aktyviai įsitraukiantį pagalbininką. Todėl yra svarbu, kad savanoris, teikdamas socioedukacinę pagalbą, neturėtų išankstinių nuostatų ar pareigų, kurios trukdytų atsiverti kūrybiniam ir mokymosi procesui.

Savanorystės ciklas. Savanorystė yra laike apribota savanoriška veikla, kurią įgyvendina asmeniškai skirdamas savo laiką apsisprendęs savanoriauti asmuo. Savanorystė nėra tapatu labdarai, paramai, apmokamam darbui ar mažai apmokamam darbui. Savanorystė – neatlygintina finansiškai veikla, kurią organizuoja ir savanorius palydi savanorių koordinatorius. Savanorystė turi pradžią ir pabaigą, kuri suderinama savanorių ir savanorių koordinatoriaus sutarimu. Savanoriškos veiklos cikle yra apibrėžiama, kaip prasideda savanoriška veikla ir kaip ji baigiasi (5.1.2. pav.).



5.1.2 pav. *Savanorystės ciklas*

Savanorių koordinatoriaus darbas su savanoriais suskaidomas į penkis etapus.

1. Savanorių pakvietimas. Socioedukacinė pagalba yra ne tik kasdienis ugdymo bendruomenės uždavinys, bet ir nuolat besikeičiantis reiškinys. Keičiantis pagalbos būdams aktualus ieškojimas kasdienybėje, kokios šiuo metu reikia socioedukacinės pagalbos. Savanoriai gali būti ir yra kviečiami vaikų poreikiams atpažinti ir atpažinus į juos atsiliepti. Savanorių pakvietimas yra nuolatinė veikla, sujungianti piliečius su socioedukacine veikla.
2. Savanorių priėmimas. Savanorystė yra nuolat atsiverianti ir priimanti naujai pakviestus savanorius. Savanorius priimant svarbu įsivardyti, kad darbuotojų komanda priima į savo kasdienį darbą pakviestus savanorius. Pakvietus daugiau savanorių, iš jų formuojamos atskiros grupės arba esamos savanorių grupės atveriamos naujiems savanoriams. Nauji savanoriai nėra mažiau reikšmingi ar reikalingi nei ilgiau esantys savanoriais. Savanoriai savo veikla yra lygiaverčiai tarpusavyje ir savanorių grupėse tiek veiklą, tiek ir savanorių grupės kultūrą kuria kartu.

3. Savanoriškos veiklos organizavimas. Savanoriška veikla nėra atsitiktinis veiksmas. Savanorišką veiklą organizuoja ir palydi savanorių koordinatoriai, nuolat besirūpinantys savanoriškos veiklos konkretumu, apibrėžtumu ir siekdami šių tikslų ją aprašo ir planuoja pagal pasirinktas savanoriškos veiklos formas.
4. Savanorių palydėjimas. Savanorius pasikvietus jie nėra paliekami savirūpai. Savanorių koordinatoriai kuria dalijimosi, bendrystės ir mokymosi erdvę: burdami savanorius į grupes, organizuodami susitikimus, vesdami refleksijas ir aptarimus, apmokydami savanorius ir skirdami savanoriams savo dėmesį, kad ne tik savanoriška veikla, bet ir savanorių asmeninis ir socialinis augimas pavyktų. Savanorių palydėjimas aptariamas atskirame skyriuje, nes didele dalimi savanoriškos veiklos įgyvendinimas priklauso nuo to, kaip savanoriai palydimi.
5. Atsisveikinimas su savanoriais. Savanorystė yra laikinas įsipareigojimas, tad atsisveikinimas su savanoriais ir padėka yra reikšminga savanorystės dalis. Atsisveikinimas planuojamas ir išreiškiamas įsivertinant savanorystę, dėkojant savanoriams ir švenčiant kartu su kitais savanoriais, vaikais ir jaunuoliais, taip pat darbuotojais.

Savanorių pakvietimas

Naujų savanorių pakvietimas į socioedukacinę veiklą yra pasikartojantis nuolat siekiant:

a) sutelkti kuo daugiau savanorių į įvairią socioedukacinės pagalbos veiklą, nes tokios pagalbos teikimui yra būtini skirtingi asmenys, kuriantys artimus santykius su vaikais ir jaunuoliais;
b) kurti socioedukacinės pagalbos veiklos įvairovę ir daugiasluoksnę dinamiką jos metu;
c) visuomenę jautrinant socioedukacinei pagalbai aktualiomis temomis ir sudarant galimybę aktyviai įsitraukti į jų sprendimą.

Kviečiant savanorius į socioedukacinės pagalbos veiklą pirmiausia kreipiamasi į tas visuomenės grupes, kuriose yra potencialiai daugiausiai savanorių, turinčių bent kažkiek kompetencijų norimai veiklai įgyvendinti. Tačiau tuo

neapsiribojama ir kviečiant savanorius taip pat kreipiamasi į arčiausiai veiklos esančias potencialių savanorių grupes ir bendruomenes – mokyklas, bendruomenių centrus, III amžiaus universitetus ir kitas NVO.

Kiekvienos socioedukacinės veiklos darbuotojams reikia patiems nuspręsti, kas kiek laiko kviečiami nauji savanoriai. Tačiau pagal savanorystės atsinaujinimo ir sutvirtinimo patirtį savanoriai turėtų būti kviečiami ne rečiau nei vieną kartą per vienerius metus.

Skirtingos savanorių amžiaus grupės

Jaunimo savanorystė. Jaunimo savanorystė Lietuvoje yra paplitęs reiškinys, kuriame dalyvauja įvairaus amžiaus jaunuoliai nuo 14 iki 30 metų. Jaunimo savanorystė įgyvendinama jaunuoliams dalyvaujant Nacionalinėje, Europos Komisijos ir Pasaulinėse savanoriškos veiklos programose. Jaunimo savanorystės programos yra apibrėžtos laike – trukmės ir būtinas įsitraukimo į savanorystę valandų skaičius. Savanoriškos veiklos programos jaunimui taip pat akredituoja organizacijas, įgyvendinančias jaunimo savanorystę. Jaunimo savanorystė plačiai įgyvendinama ir be specialių programų – kviečiami jauni žmonės dalyvauti teikiant savanorišką pagalbą ir sudaryti jiems bendrystės patyrimą.

Vidutinio amžiaus žmonių savanorystė būdinga profesinės savanorystės srityje, kai savos srities specialistai teikia pagalbą savanoriškoje veikloje pagal savo profesinę sritį. Vidutinio amžiaus žmonų savanorystė, taip pat kaip ir kitų amžiaus grupių, realizuojama įsitraukiant į savanorišką veiklą, suteikiant jai kitokią nei įprastai darbinei veiklai, naują, prasmę .

Senjorų savanorystė Lietuvoje yra nepakankamai paplitusi (Tyrimo dėl gyventojų įsitraukimo į savanorišką ir bendruomeninę veiklą ataskaita, 2022) palyginti su Europos Sąjungos ar kitomis demokratinėmis šalimis.

Savanorystė pagal atlikimo pobūdį

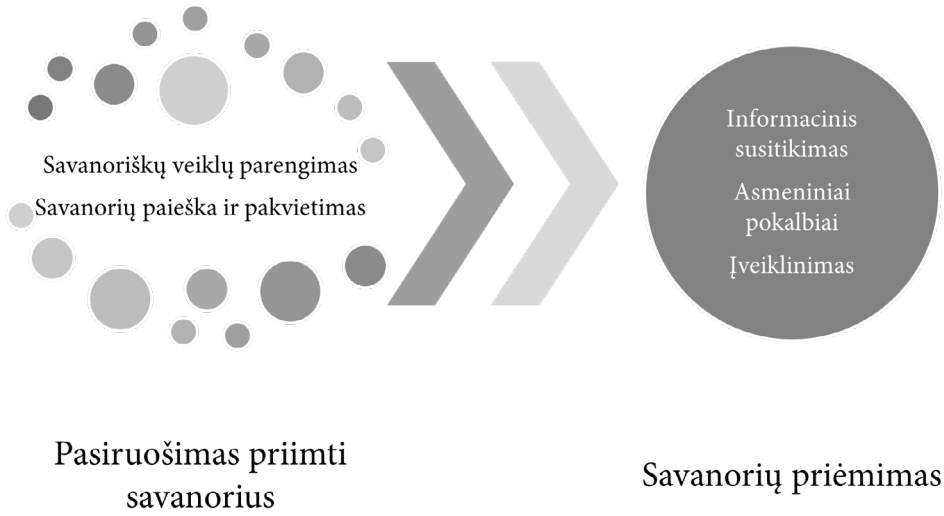
Individuali savanorystė – daugiausia paplitusi savanorystės išraiška, kai po vieną apsisprendę savanoriauti asmenys įsitraukia į socioedukacinės pagalbos

veiklą. Individuali savanorystė remiasi asmeniniu apsisprendimu, kuris kyla dėl skirtingų priežasčių, bet visada tai yra savanorio atsiliepimas į kvietimą savanoriauti. Asmeniškai apsisprendę savanoriauti šalia socioedukacinės pagalbos veiklos savanoriai atranda ir bendrystę su pagalbą gaunančiais vaikais ir jaunimu, su kitais savanoriais, su darbuotojais ir neretai su visa organizacijos bendruomene.

Šeimų savanorystė – viena iš mažiau paplitusių būdu savanorystei, tačiau ypač vertinga organizacijai ir visuomenei. Nemažai šeimų atsisako dalyvauti socioedukacinės pagalbos veikloje dėl to, kad laukiama tik brandžių ir visiškai už savo veiksmus atsakingų savanorių. Taip šeimos su vaikais lieka nuošalyje negalėdamos pažadėti brandaus vaikų dalyvavimo savanorystėje. Bet jei paklaustume vaikų ir jaunimo, ar jiems nesinorėtų susitikti su visa šeima, atsakymas būtų vienareikšmiškas – norisi susitikti. Kadangi savanorystė neapsiriboja tik veiklos atlikimu, kadangi siekia kurti artimesnius santykius, tad šeimų savanorystė su įvairaus amžiaus vaikais gali būti ir yra svarbi socioedukacinės pagalbos dalis. Šeimų savanorystei apsisprendžia tėvai ir savanoriškoje veikloje dalyvauja kartu su vaikais.

Moterų ir vyrų savanorystė yra reikalinga nepriklausomai nuo lyties. Atlikti tyrimai (Jaunimo savanoriškos tarnybos programos vertinimas, 2019; Jaunimo savanoriškos tarnybos programos vertinimas, 2022; Tyrimo dėl gyventojų įsitraukimo į savanorišką ir bendruomeninę veiklą ataskaita, 2022) nustatė, kad daugiausia savanoriauja moterys. Tačiau savanorystė negali ir neturi apsiriboti vienos lyties savanoryste. Savanorystės koordinatorių užduotis yra ieškoti savanorių vyrų ir moterų.

Savanorių priėmimas. Savanorystė yra atsakas į skirtingas visuomenėje kylančias problemas. Ji nuolat keičiasi ir ieško geriausių atsiliepimo būdų, įtraukia visas amžiaus ir kitokias grupes. Dėl to reikia nuolat priimti savanorius ir ieškoti atsinaujinimo savanorystėje įvairių galimybių.



5.1.3 pav. *Pasiruošimas savanoriams ir jų priėmimas*

Pasiruošimas priimti savanorius:

a) savanoriška veikla aprašoma ir planuojama, kur, kada ir kiek reikia savanorių šiai veiklai įgyvendinti;
b) numatoma, kas bus savanorių koordinatorius ir kokiu būdu, kokiu dažnumu bendraus su savanoriais;
c) paruošiamos savanorystei reikalingos priemonės;
d) kviečiant ilgalaikius ir savanoriškos tarnybos savanorius numatoma, kada ir kokie apmokymai bus vedami, kada ir kokiu dažnumu vyks aptarimo / refleksijos susitikimai, kada ir kaip bus rūpinamasi savanorių vertybiniu ugdymu.

Savanorių paieška gali būti įgyvendinama:

a) arčiausiai bendruomenės esančių žmonių grupėse;
b) norimų pakviesti savanorių susitelkimo vietose: jaunuolių – jaunimo organizacijose, jaunimo centruose, mokymosi ir studijų įstaigose ir pan., vidutinio amžiaus žmonių – jų darbovietėse, šeimų susitikimuose, bendramin-čių grupelėse ir pan., senjorų – senjorų organizacijose ir pan.

Savanorių paieška geriausiai įgyvendinama tada, kai kviečiama asmeniškai, kalbinant ar kai esami savanoriai kviečia naujus savanorius.

Priimant naujus savanorius, kai socioedukacinės pagalbos veikla yra tik kuriama, savanoriai kviečiami į:

a) pirmąjį informacinį susitikimą. Šiame susitikime savanoriai supažindinami su galima savanoriška veikla; su organizacijos ir numatomos atlikti veiklos vertybėmis; su pageidaujama vidine laikysena vaikų ir jaunuolių, kuriems padedama atžvilgiu; su savanoriškos veiklos planais ir mažiausio įsipareigojimo reikalavimu; savanoriams padedama susipažinti tarpusavyje ir paaiškinama, kaip bus kuriami tarpusavio palaikymo santykiai;
b) pasikartojančius susitikimus, kuriuose savanoriai dalijasi ir aptaria savanoriškos veiklos patirtį, įsivertina savo veiklos indėlį ir stiprina tarpusavio santykius;
c) kviečiant ilgalaikės ir savanoriškos tarnybos savanorius rekomenduojamas asmeninis pokalbis, siekiant įsivertinti savanorio ir organizacijos siūlomos veiklos tinkamumą.

Priimant naujus savanorius, kai socioedukacinės pagalbos veikloje yra jau iš anksčiau aktyviai veikiančių savanorių, savanoriai kviečiami į:

a) informacinį susitikimą, kuriame dalyvauja visi savanoriai – naujai pakviesti ir jau kurį laiką savanoriaujantys savanoriai. Informaciniame susitikime savanoriai supažindinami su tomis pačiomis temomis kaip ir kviečiant tik naujus savanorius. Bet patirties turintys savanoriai aktyviai dalyvauja pristatant veiklą, dalijantis patirtimi ir pan. Savanoriams padedama susipažinti tarpusavyje ir ypač naujai atėjusiems su esamais, pastariesiems suteikiant naujų savanorių priėmimo atsakomybę;
b) savanorių grupės formavimo mokymus arba susitikimus, kai tarp savanorių patirtimi dalijamasi lygiavertiškai, stiprinant bendrystę ir mažinant atstumą tarp naujai atėjusių savanorių ir „senbuvių“;
c) savanoriai visi – nauji ir „senbuviai“ – kviečiami į visus numatytus susitikimus, kurie vyko iki tol su savanoriais.

Visi savanoriai, teikiantys ir teiksiantys socioedukacinę pagalbą, yra supažindinami su savanoryste, įvedami į savanorystę, apmokomi savanorystei ir kuriama savanorių tarpusavio bendrystės patirtis. Savanorių bendrystės patirtis yra tiek pat

svarbi, kiek ir lūkestis savanoriams kurti bendrystę su tais, kam padeda.

Savitikros klausimai

1. Kas yra savanoris ir kas nėra?
2. Kokie savanoriškos veiklos ciklo etapai ir ką jie reiškia?
3. Kaip galima suskirstyti potencialius savanorius, kad juos būtų galima pakviesti tikslingiau?
4. Kokios reikšmingos pasiruošimo priimti savanorius dalys?
5. Kokie savanorių priėmimo būdai?

Literatūra

1. Jaunimo reikalų departamentas prie Socialinės apsaugos ir darbo ministerijos. (2017). Įsakymas dėl jaunimo savanorius priimančių organizacijų akreditavimo tvarkos aprašo patvirtinimo, 2022 m. sausio 7 d. Nr. 2V-339 (1.4). TAR, 2022-02-11, Nr. 2506. https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/46fbfb418b7b11ecb8b0fe92fb660e20?jfwid=32ocqt043
2. *Tyrimo dėl gyventojų įsitraukimo į savanorišką ir bendruomeninę veiklą ataskaita* (2022). Europos namai, Lietuvos Respublikos socialinės apsaugos ir darbo ministerija. https://socmin.lrv.lt/uploads/socmin/documents/files/Savanoriskos%20ir%20bendruomenines%20veiklos%20tyrimo%20ataskaita%202021.pdf
3. *Jaunimo savanoriškos tarnybos programos vertinimas: savanorio perspektyva* (2019). Jaunimo reikalų agentūra. https://jra.lt/dirbantiems/suzinok-daugiau/savanoryste/nacionaline-savanoryste/jst/jst-tyrimo-apzvalga-2019-m
4. *Jaunimo savanoriškos tarnybos programos vertinimas: savanorio perspektyva* (2022). Jaunimo reikalų agentūra. https://jra.lt/dirbantiems/suzinok-daugiau/savanoryste/nacionaline-savanoryste/jst/tyrimo-jaunimo-savanoriskos-tarnybos-programos-vertinimas-savanorio-perspektyva-ataskaita
5. Kay, P., Polonsky, M. J., & Inglis, J. (2017). Understanding managerial perspectives of volunteering at nonprofit leisure events: A comparison of typologies within Open Gardens Australia. *Journal of Nonprofit & Public Sector Marketing*, *29*(1), 64–97. https://doi.org/10.1080/10495142.2017.1293586

6. Kurapkaitienė, N. (2019). *Jaunų suaugusiųjų mokymosi savanorystėje patirtys* [Daktaro disertacija, Mykolo Romerio universitetas].
7. Levinas, E. (1979). *Totality and infinity*. Martinus Nijhof Publishers and Duquense University Press.
8. Lietuvos Respublikos savanoriškos veiklos įstatymas, 2011 m. birželio 22 d., Nr. XI-1500. *Valstybės žinios*, 2011-07-13, Nr. 86-4142. https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/TAIS.402802
9. Santinello, M., Cristini, F., Vieno, A., & Scacchi, L. (2012). "Volunteering by chance" to promote civic responsibility and civic engagement: Does it work? *Journal of Prevention & Intervention in the Community*, *40*(1), 64–79. https://doi.org/10.1080/10852352.2012.633068
10. Wilson, J., & Musick, M. (2000). The effects of volunteering on the volunteer. *Law and Contemporary Problems*, *62*(4), 141–168.

5.2 Savanoriškos veiklos organizavimas

Poskyryje apžvelgiamas savanoriškos veiklos organizavimas, savanoriškos veiklos formos ir atsisveikinimas su savanoriais. Savanoriška veikla numatoma prieš kviečiantis savanorius, nurodant savanorių poreikį ir planuojant, kada ir kaip savanoriai atliks socioedukacijai reikalingus veiksmus. Savanoriškos veiklos formos yra skirstomos pagal savanoriškos veiklos trukmę ir įsitraukimo į savanorišką veiklą intensyvumą. Skirtingai savanoriškai veiklai reikia skirtingo darbo su savanoriais siekiant atliepti savanorių motyvaciją. Baigiant savanoriškos veiklos ciklą yra būtinas atsisveikinimas su savanoriais. Nors dažnai norisi, kad esami savanoriai neišeitų ir liktų kuo ilgiau, vis dėlto kokybiška savanoriška veikla vyksta tada, kai savanoriai keičiasi, ir tai pabrėžia atsisveikinimo su savanoriais būtinumą.

Sąvokos

Trumpalaikė savanoriška veikla – savanorio atliekama veikla konkretiems trumpalaikiams darbams, akcijoms atlikti.

Ilgalaikė savanoriška veikla – savanorio, kurio savanoriškos veiklos sutartis

galioja ne mažiau kaip 60 dienų, atliekama savanoriška veikla.

Savanoriška tarnyba – priimančios organizacijos organizuojamos ir koordinuojančios organizacijos koordinuojamos savanoriškos veiklos visuma, kai savanoris ne mažiau nei 100 valandų atlieka savanorišką veiklą.

Tarptautinė savanoriškos veiklos programa – programa, kuri įgyvendinama vykdant Lietuvos Respublikos tarptautinius įsipareigojimus ir kurioje nustatytos savanorių dalyvavimo savanoriškoje veikloje, savanoriškos veiklos organizavimo ir finansavimo sąlygos.

Savanoriškos veiklos planavimas. Savanoriai kviečiami į socioedukacinės pagalbos veiklą numačius ir suplanavus konkrečią savanorišką veiklą, taip pat įsivertinus ir suplanavus, kaip bus dirbama su savanoriais, kurie pagelbės atlikti socioedukacinę pagalbą.

Numatant ir planuojant savanorišką veiklą reikia atsakyti į šiuos klausimus:

- Kokiai konkrečiai veiklai bendruomenėje ir / ar institucijoje reikia savanorių pagalbos?
- Kokios apibrėžtos pagalbos yra tikimasi iš savanorių?
- Kaip dažnai iš kiekvieno savanorio tikimasi įsipareigoti numatytai veiklai?
- Kokia savanorio minimalaus įsipareigojimo trukmė?

Galima savanorių iniciatyva, kai pradedama nauja veikla ir iš anksto nėra numatyta arba nėra kam numatyti ir planuoti savanoriškos veiklos. Tokiu atveju savanoriai, ieškodami poreikio savanoriškai veiklai, buriasi kartu ir, atsakę į suminėtus klausimus, kuria naują savanorišką veiklą. Tokios savanorių grupės yra vertinamos kaip naujų iniciatyvų grupės, o bent kelis mėnesius egzistuojančią savanorišką veiklą reikia išsamiai aprašyti, kad į ją galėtų įsitraukti kiti galimi savanoriai.

Norint organizuoti savanorišką veiklą rašomi veiklos planai. Mėnesio plano pavyzdys pateiktas 5.1 lentelėje, savaitės pavyzdys – 5.2 lentelėje.

5.1 lentelė. *Savanoriškos veiklos mėnesio planas*

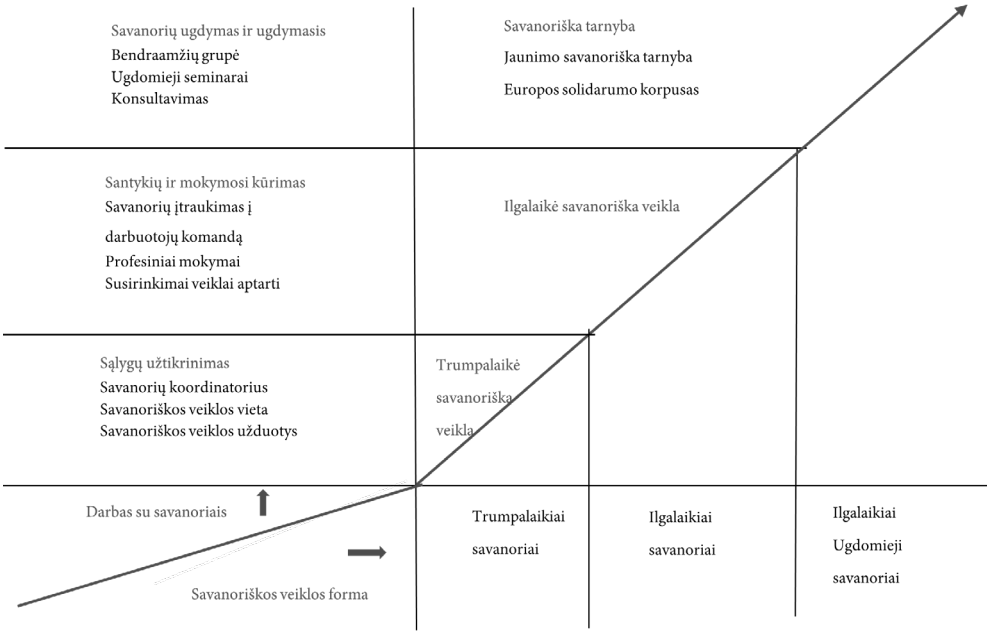
	1 savaitė		**2 savaitė**		**3 savaitė**		**4 savaitė**	
Savaitės dienos	Veikla	Savanoriai	Veikla	Savanoriai	Veikla	Savanoriai	Veikla	Savanoriai
Pirmadienis								
Antradienis								
Trečiadienis								
Ketvirtadienis								
Penktadienis								

5.2 lentelė. *Savanoriškos veiklos savaitės planas*

	Pirmadienis		**Antradienis**		**Trečiadienis**		**Ketvirtadienis**		**Penktadienis**	
Laikas	Veikla	Sav.	Veikla	Sav.	Veikla	Sav.	Veikla	Sav.	Veikla	Sav.

Savanoriška veikla paprastai skirstoma į trumpalaikę, ilgalaikę ir savanorišką tarnybą. Atsižvelgdami į savanoriškos veiklos turinį savanorių vadovai numato savanoriškos veiklos trukmę ir, priklausomai nuo savanoriškos veiklos trukmės savanorių vadovai pasirenka, kaip dirbti su savanoriais.

Darbas su savanoriais pagal savanoriškos veiklos pasirinkimą. Atsižvelgiant į tai, į kokios trukmės savanorišką veiklą pakviestini savanoriai, vykstant savanorystei bus suteiktas palaikymas ir palydėjimas. 5.2.1 paveikslėlyje pateikiamos savanoriškos veiklos formos, kurios suskirstytos pagal savanorystės trukmę.



5.2.1 pav. *Savanoriškos veiklos formos*

Trumpalaikė savanoriška veikla. Ji trunka ne ilgiau kaip du mėnesius ir savanoriai į socioedukacinės pagalbos veiklą priimami konkretiems trumpalaikiams darbams, veiklai, akcijoms atlikti. Tokie darbai yra labiau orientuoti į rezultatą nei į procesą. Dažniausiai šiais savanoriais tampa profesionalai, skiriantys savo laiką ir gebėjimus vaikams ir jaunimui, tokie kaip organizatoriai, kūrybinės veiklos kūrėjai ir pan., kurie reikia veiklai gerai ir kokybiškai atlikti. Taip pat trumpalaikei savanorystei kviečiami ir neprofesionalai pagalbininkai trumpalaikiuose projektuose, pvz., renginiuose, akcijose, kuriant internetinius puslapius, organizuojant stovyklą ir pan. Neprofesionalai pagalbininkai atlieka gana paprastus, bet veiklai itin reikalingus darbus – dalija, surenka, pateikia, sutvarko ir pan.

Kviečiant ir palydint trumpalaikius savanorius svarbu pasirūpinti, kad būtų:

a) savanoriškos veiklos vieta – darbo įrankiai, reikiamos priemonės, erdvę, kurioje galima palikti asmeninius daiktus ir kt.;
b) savanorių koordinatorius – numatyti ir savanorius supažindinti su asmeniu, į kurį galima kreiptis savanoriškos veiklos ir kitais jos metu iškylančiais

klausimais. Savanorių koordinatorius yra savanoriams pasiekiamas, savanorišką veiklą išmanantis ir galintis savanoriams padėti asmuo, kuris turi savanorių koordinavimo atsakomybę;

c) savanoriškos veiklos planas, sudarytas iš anksto arba sukurtas kartu su savanoriais susitikimo metu. Tai laiko, veiklos, ir trukmės numatymas kiekvienam savanoriui. Toks planas sudaromas planuojant kiekvieno savanorio įsitraukimą ir supažindinant savanorius bendrai su veiklos apimtimi ir kitų savanorių veikla. Dažnai nutinka, kad dėl įvairių priežasčių savanoris negali atvykti numatytu laiku. Kai yra savanorių planas, savanoris pats gali susisiekti su kitais savanoriais ir apsikeisti ar kitaip spręsti savo neatvykimo klausimą. Taip savanoriai gali imtis bendros atsakomybės už veiklos įgyvendinimą.

Ilgalaikė savanoriška veikla. Savanoris užsiima savanoriška veikla ilgiau nei du mėnesius ir tinkamiausias laikotarpis gali būti apie 6–12 mėnesių. Kadangi yra pakankamai laiko, tad veikla gali būti orientuota į procesą ir į santykio su vaikais ir jaunimu kūrimą. Tai ypač svarbu tiesiogiai padedant vaikams ir jaunuoliams, nes šiais atvejais savanoriai per ilgą laiką gali leistis į pasitikėjimo kelionę su pagalbą gaunančiu asmeniu. Ilgalaikėje savanoriškoje veikloje kaip tik pakankamai laiko yra santykiui užmegzti, jam kurti ir atsisveikinti. Ilgalaikiai savanoriai tampa reikšminga ir esmine santykio su vaikais ir jaunuoliais pagalbos dalimi.

Kviečiant ir palydint ilgalaikius savanorius svarbu pasirūpinti tam tikrais dalykais. Pirmiausia reikia įvertinti tą darbo su savanoriais dalį, kurios reikia planuojant veiklą su trumpalaikiais savanoriais: savanoriškos veiklos plano, vietos ir savanorių koordinatoriaus. Tai vienodai svarbu ir planuojant veiklą su ilgalaikiais savanoriais. Taip pat, kviečiant į pagalbą ilgalaikius savanorius keliose srityse, savanoriui reikia padėti šiek tiek daugiau:

a) pravesti savanoriams apmokymus, kaip teikti pagalbą, ir mokymų metu suteikti savanoriui reikiamų žinių veiklai atlikti. Mokymu metu yra svarbu ne tik suteikti žinių, bet ypač sudaryti galimybes naujiems įgūdžiams įgyti;

b) planuoti ir rengti savanoriškos veiklos aptarimus, kuriuose būtų galima įsivertinti savanoriškos veiklos rezultatus, įvardyti savanorių pastebėjimus ir išgyvenimus, aptarti tolesnę savanoriškos veiklos eigą;
c) įtraukti savanorius į kitų (anksčiau savanoriauti pradėjusių) savanorių grupę ar darbuotojų komandą, t. y. „atsiverti" ir bent kartais pakviesti į organizacinius susitikimus, kad savanoriai galėtų save sieti su visai socioedukacinei pagalbai keliamais tikslais. Šiuo atveju savanoriui atsiveria didelės neformaliojo ir savaiminio (informaliojo) mokymosi galimybės.

Norint užtikrinti sėkmingą ilgalaikę savanorišką veiklą būtina daugiau dėmesio skirti savanoriams – „palydėjimui" jų veiklos procese. Kai savanoris, tarkime, padeda atlikti užduotis arba veda užsiėmimus bendravimo sunkumų turintiems vaikams, veiklos rezultatų beveik nematyti, kadangi vaikai ima keistis ne taip greitai kaip norėtųsi. Todėl bendraudamas su savanorius palydinčiu asmeniu kiekvienas savanoris, paragintas gali atidžiau įvertinti veiklą ir aptikti mažus, bet reikšmingus savo veiklos rezultatus, kurie nematomi tiesiogiai. Susitikimų su palydėtojais ir aptarimų metu savanoris gali atrasti veiklos prasmę net ir itin sudėtingose situacijose, taip pat įsivertinti, ką dar geriau ar kitaip arba naudingiau gali ateityje nuveikti.

Dažniausiai ilgalaikiai savanoriai nėra savanoriškos veiklos srities profesionalai ar žinovai, bet asmenys, norintys išbandyti ką nors nauja arba veikti tai, apie ką seniai svajojo, bet negalėjo to padaryti. Pagal amžiaus grupes savanoriai, kurie renkasi ilgalaikę savanorystę, dažnai yra jaunuoliai, dar turintys tam laiko ir ieškantys savęs išreiškimo būdų, arba vyresnio amžiaus žmonės, jau galintys tam daugiau skirti laiko ir ieškantys prasmingos veiklos. Nors visada gali būti visaip – tai priklauso nuo veiklos ir savanorių.

Savanoriška tarnyba. Tai savanoriškos veiklos programa, skirta ne tik savanoriškai veiklai atlikti, bet siejama su tikslu – neformaliuoju ugdymu(si) savanorystės metu. Pagal programoje numatytus tikslus sudaromos sąlygos šiems tikslams siekti. Kai tikslas yra neformalusis ugdymas savanoriškoje veikloje, tada

numatomos galimybės ir laikas bei vieta, kur bus galima įgytą patirtį reflektuoti (įvardyti, apmąstyti) ir suvokti. Tokios programos kuriamos, kad atlikdamas savanorišką veiklą žmogus galėtų tobulėti kaip asmuo ir ne tik įgyti naujų žinių ar tobulinti turimus įgūdžius, bet ir ugdyti asmeninius gebėjimus, pasitikėjimą savimi, atsakomybę, mokytis spręsti asmenines problemas ir padėti kitiems spręsti jų problemas ar tiesiog išbūti jas.

Kviečiant ir palydint savanoriškos tarnybos savanorius svarbu pasirūpinti tam tikrais dalykais. Įgyvendinant savanoriškos tarnybos programą yra svarbu neapleisti to, kuo būtina pasirūpinti pakvietus trumpalaikius ir ilgalaikius savanorius – savanoriškos veiklos atlikimo sąlygomis, apmokymais, savanorių pakvietimu į apmokamų darbuotojų komandą ir kt., kadangi tai užtikrina savanoriškos veiklos įgyvendinimo kokybę. Kadangi su savanoriška tarnyba siejami papildomi tikslai, tad yra būtina užtikrinti ir papildomas sąlygas. Savanorišką tarnybą išskirtinai apibūdina šie požymiai:

a) savanoriškos veiklos intensyvumas, kai savanoriška veikla atliekama kasdien po kelias valandas (nacionalinė savanoriška tarnyba) arba po beveik visą darbo dieną (Europos savanoriška tarnyba). Ši sąlyga keliama tam, kad savanoriškos veiklos patyrimas pakankamai įtrauktų savanorį ir būtų pagrindas mokytis neformaliai ir taip siekti neformaliojo ugdymo(si) tikslų;
b) sąlygų papildomiems tikslams siekti užtikrinimas per neformaliojo ugdymo(si) seminarus ir suformuotą šiai veiklai neformalią savanorių grupę;
c) teikiamas konsultacijas, kurių metu savanoriai gali kelti jiems savanoriškoje veikloje kylančius klausimus, susijusius su jų asmeniniu gyvenimu ir mokymusi.

Nacionaliniu arba tarptautiniu mastu tokia savanoriška tarnyba pripažįstama kaip išskirtinė programa. Dažnai tokioje programoje suteikiamos įvairios garantijos ar kompetencijų įvertinimo pažymėjimai. Savanoriškoje tarnyboje turi būti aiškiai apibrėžta:

a) laikas – įsipareigojimo trukmė, pvz., 6 mėn.;
b) pakankamas intensyvumas, pvz., ne mažiau nei 10 val. per savaitę;
c) aiškūs tikslai ir struktūra: kokių tikslų siekiama programoje ir kaip tai planuojama – kada vyksta seminarai, kada susitikimai, kada konsultacijos ir t. t.

Organizacijos, kurios vykdo savanoriškos tarnybos programas, dažniausiai yra savanorius koordinuojančios ar savanorišką veiklą organizuojančios organizacijos, kurios rūpinasi savanoriškos tarnybos įgyvendinimo tikslais ir jų siekimu, o savanoriška veikla vyksta dažnai ir kitose vadinamosiose priimančiose organizacijose. Pasitelkus savanoriškos tarnybos savanorius teikti socioedukacinę pagalbą greičiausiai reikės kitos savanoriškos veiklos koordinuojančios / organizuojančios organizacijos, kurioje bus įgyvendinama savanoriška veikla, ir ji taps priimančia organizacija.

Teikiant socioedukacinę pagalbą rekomenduojama į savanorišką veiklą kviesti savanorius ilgam laikui, t. y. ne trumpiau nei šešiems mėnesiams arba savanoriškai tarnybai. Trumpiau savanoriaujant kasdienėje veikloje stokojama laiko santykiui su vaikais užmegzti, plėtoti ir atsisveikinti. Ši rekomendacija netaikoma vaikų stovykloms, renginiams ar tikslingai organizuojamiems trumpalaikiams užsiėmimams. Pastariesiems rekomenduojama trumpalaikė savanorystė arba ilgalaikių savanorių papildomas sutelktumas numatomai veiklai atlikti.

Atsisveikinimas su savanoriais. Savanoriška veikla yra baigtinis procesas, kuriame kviečiami savanoriai priimami, išlydimi ir atsisveikinama su jais. Baigiant savanorišką veiklą reikia į(si)vertinti savanorišką veiklą, savanoriams padėkoti ir atsisveikinti su pagalbą gavusiais žmonėmis ir kitais savanoriais.

Į(si)vertinimas yra svarbus ir savanoriams, ir savanorių vadovui. Asmeniškai savanoriams suteikiamas grįžtamasis ryšys iš savanorių vadovo. Grįžtamasis ryšys apima ir savanorio sukurtą vertę, ir padovanotas asmenines dovanas, ir pasidalijama įžvalgomis, kur savanoris galėtų augti toliau, kokios sritys jame yra

paslėptos ir būtų vertinga jas labiau atskleisti. Pokalbyje su savanoriu reikia aptarti, kas nutiko, įvyko ir pakito savanorystės metu pačiam savanoriui. Savanorystė yra mokymosi ir asmeninio augimo procesas. Baigiant savanorystę yra svarbu apžvelgti, kaip savanoris mokėsi ir kaip augo. O savanorių koordinatoriui ne mažiau reikšminga sulaukti grįžtamojo ryšio iš savanorio – kas buvo gerai, ką būtų gerai tobulinti, keisti ir pan. Toks įsivertinimas praturtina savanorį ir savanorių vadovą, motyvuoja tiek tolesniam darbui su savanoriais, tiek tolesnei savanorystei.

Padėka savanoriams išreiškiama viešai. Atsisveikinimo metu savanoriams dovanojamos dovanos, savanorystę įvardijantys ir įvertinantys dokumentai. Padėkojimas viešai dažniausiai siejamas su savanoriams skirtu baigiamuoju šventiniu renginiu, su šventomis mišiomis, malda už savanorių ateitį ir palaiminimais.

Atsisveikinimas su vienu ar su keletu savanorių yra ir liūdnas, ir džiaugsmingas momentas. Džiaugsmingas, nes yra daug nuveiktų darbų, kuriais verta pasidžiaugti, ir liūdna, nes savanorystė baigiasi, o tolimesni susitikimai vyks jau kitokiomis sąlygomis. Pirmiausia savanoris atsisveikina su tais, kuriems teikė pagalbą įvardydamas buvimo kartu pabaigą ir atverdamas širdis naujų savanorių priėmimui. Tada savanoris atsisveikina su kitais savanoriais, tikėtina, per savanorystės laikotarpį tapusiais jam artimais žmonėmis. Priklausomai nuo savanorystės trukmės atsisveikinimas būna atitinkamai trumpesnis arba ilgesnis. Ilgalaikiai savanoriai atsisveikinimui skiria daugiau laiko su skirtingais atsisveikinimo žingsniais – nuo reikšmingų susitikimo ir vienas kito pamatymo momentų įvardijimo ir aptarimo iki grįžtamojo ryšio savanorių grupėje vienas kitam suteikimo. Savanorių koordinatorius atsisveikinimo eigą, kaip ir kitus susitikimus, organizuoja, planuoja, paruošia metodiškai ir savanorius palydi.

Atsisveikinus su savanoriais pradedamas naujas etapas – vieni savanoriai apsisprendžia dar ilgesnei savanorystei, kiti pasitraukia, atverdami naujiems savanoriams atėjimo galimybes.

Savitikros klausimai

1. Į ką svarbu atsižvelgti planuojant savanorišką veiklą?
2. Kokios yra savanoriškos veiklos formos ir kas joms būdinga?
3. Kokie savanorių pakvietimo ir palydėjimo žingsniai yra reikšmingi skirtingose savanoriškos veiklos formose?
4. Kuo reikšmingas atsisveikinimas su savanoriais ir kokiais būdais jis įgyvendinamas?

Literatūra

1. Kerka, S. (1998). *Volunteering and adult learning*. ERIC Digest No. 202, USA. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED423428.pdf
2. Kučikas, A., Norivla, J., Kurtinaitytė, G., Kurapkaitienė, N., Borovskaja, O., ir Kėžaitė, M. (2007). *Straipsni*ų rinkinys *apie savanorišką veiklą*. VšĮ „Actio Catholica Patria".
3. Stukas, A. A., Snyder, M., & Clary, E. G. (1999). The effects of "mandatory volunteerism" on intentions to volunteer. *Psychological Science*, *10*(1), 59–64. https://doi.org/10.1111/1467-9280.00107
4. Maher, A. (2005). The definition and principles of volunteering: What's all the fuss about? *The Australian Journal of Emergency Management, 20*(4), 3–5. https://search.informit.org/doi/pdf/10.3316/ielapa.095977842164153
5. Wilson, J., & Musick, M. (2000). The effects of volunteering on the volunteer. *Law and Contemporary Problems*, *62*(4), 141–168.

5.3 Savanorių palydėjimas teikiant socioedukacinę pagalbą

Poskyryje pateikiami motyvai savanoriškai veiklai atlikti ir savanoriškos veiklos organizatorių galimybės atsiliepti į savanorių motyvus. Atsiliepimas į savanorių motyvaciją remiasi darbo su savanoriais principais, kurie yra trijų krypčių: sąlygų užtikrinimo, santykio su savanoriais kūrimo ir mokymosi galimybių savanorystėje kūrimo. Visi darbo su savanoriais principai stebimi kiekvienoje savanoriškoje veikloje, t. y. atliekant kiekvieną veiklą savanoriams reikia tam tikrų

sąlygų veiklai atlikti, savanoriai visada kuria santykius ir neišvengiamai mokosi kiekvienos savanoriškos veiklos metu. Pagrindinis dėmesys šiame poskyryje skiriamas savanoriškos veiklos organizatoriams ir koordinatoriams, kurie suprasdami, kas vyksta atliekant savanorišką veiklą, gali kurti norimas sąlygas, auginančius santykius ir brandinančias mokymosi galimybes.

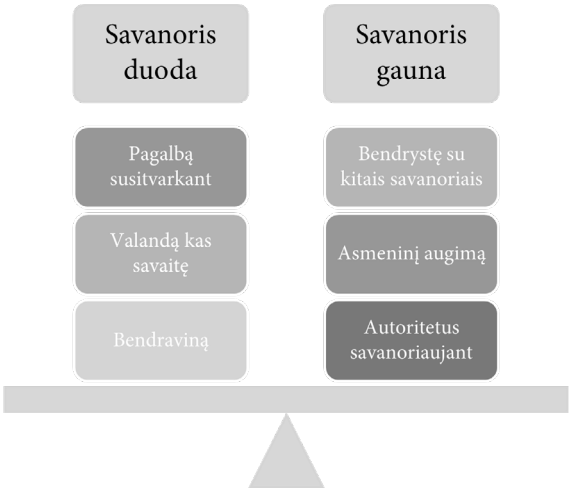
Sąvokos

Savanorių motyvacija – tai abipusis apsikeitimas, kai savanoriai gauna tai, ko jiems tuo metu riekia, ir suteikia tai, ko reikia vaikams ir jaunuoliams arba plačiau – pagalbos gavėjams.

Savanorių palydėjimas – darbas su savanoriais pasirūpinant sąlygomis savanoriškai veiklai atlikti, skiriant laiko ir atidumo santykiui su savanoriu ir / arba savanorių grupe, organizuojant savanorių mokymąsi savanoriškoje veikloje.

Mokymasis santykyje savanoriškoje veikloje patiriamas nuolat, matant Kitą asmenį ir siejant save su Kitu asmeniu. Taip išgyvenamas nuolatinis „tarp“ – kaip nežinojimas, neapibrėžtumas, bet sykiu atsidavimas ir pasitikėjimas Kitu. Taip vien esant pasitikėjimo santykyje su Kitu asmeniu savanoriška veikla suteikia neapibrėžto mokymosi galimybę.

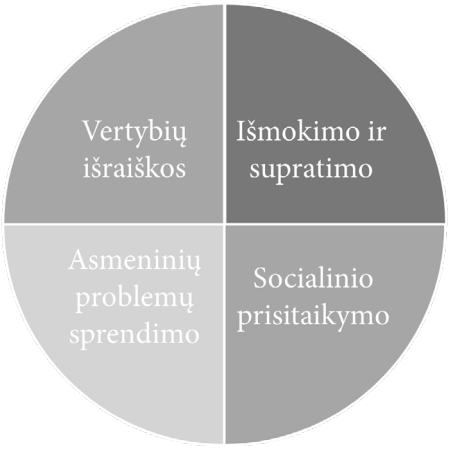
Savanorių motyvacija. Savanoriai gali dovanoti savo fizines jėgas, savo protą ir savo jausmus siekdami vaikų ir jaunuolių gerovės. Taip pat savanoriai gali gauti tai, ko šiame gyvenimo etape stokoja patys. Savanorystė apima davimą ir gavimą tiek iš savanorio pusės, tiek ir iš savanorių koordinatorių pusės. Savanorystė „Carite“ yra tarsi balansavimas tarp to, ką savanoris duoda vaikams ir jaunuoliams, ir to, ką savanoris gauna iš vaikų ir jaunuolių, savanorių koordinatoriaus, kitų savanorių ir / ar savanoriams organizacijose suteikiamų galimybių.



5.3.1 pav. *Gavimas ir davimas savanorystėje*

Abipusis apsikeitimas – kai savanoriai gauna tai, ko jiems reikia, suteikdami tai, ko reikia vaikams ir jaunuoliams. Čia svarbu atsakyti į klausimą, ko gali savanoriams reikėti. Visada galima klausti priimant savanorius, kokie jų lūkesčiai sau savanoriaujant, taip pat būtina numatyti sritis, kuriose suteiksime savanoriams galimybes augti ir stiprėti savanorystės metu.

Remiantis Stuku, Snyder ir Clary (1999), savanorių motyvai skirstomi į funkcines grupes, kurios padeda savanorių koordinatoriams atsakyti suprasti, kaip galima stiprinti savanorių motyvaciją remiantis tuo, kokia ji gali būti (žr. 5.3.2 pav.).



5.3.2 pav. *Funkcinės motyvų grupės savanorystėje*

Funkcinės motyvų grupės tarsi atsako į klausimą, ką savanorių koordinatoriams, kurie rūpinasi savanoriais, daryti, kad jie jaustųsi visavertiškai savanorystės metu. Motyvai yra suskirstyti į funkcines motyvų grupes, kad būtų galima su savanoriais dirbantiems asmenims lengviau įsivertinti ir įvardyti, kaip kiekviena motyvų grupė gali būti pasitinkama ir atliepiama.

Vertybių išraiškos funkcinė motyvų grupė

Pagalba kitam, troškimas tarnauti bendruomenei, pasaulėžiūra ir pasaulėjauta yra svarbiausios šios funkcinės motyvų grupės vertybės. *Kviečiant savanorius teikti socioedukacinę pagalbą ir palydint juos reikia atsižvelgti, kad vertybių išraiška aiškiai atsispindėtų visuose savanorystės etapuose. Savanorystės pradžioje aiškiai įvardytos idėjos ir prasmės klausimai neturėtų nunykti savanorystės eigoje – tam tarnauja idėjas ir prasmes atskleidžiantys susitikimai.*

Išmokimo ir supratimo funkcinė motyvų grupė

Ši funkcinė motyvų grupė atskleidžia, kad savanoriai siekia patenkinti intelektinius poreikius, plėsti žinias, įgyti specifinių įgūdžių, suprasti juos supantį pasaulį ir pan. *Palydint savanorius yra sudaromos mokymosi galimybės, kai savanoriai gali įgyti naujų žinių ir įgūdžių, reflektuodami suvokti turimus ir naujai įgytus išmokimus.*

Socialinio prisitaikymo funkcinė motyvų grupė

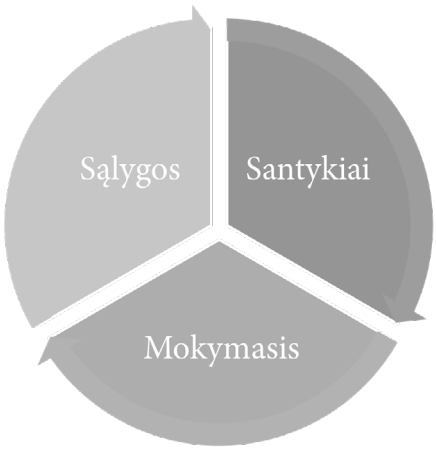
Atrasti svarbius žmones ir būti šalia jų ar kartu su jais yra šios funkcinės motyvų grupės dalis. Šioje motyvų grupėje yra siekiama išplėsti savo socialinę erdvę ir užmegzti naujus socialinius ryšius. Savanoriaujant socialinis prisitaikymas suteikia savanoriui naujų draugų, naują bendravimą, naujus santykius ir keičia jo kasdienę aplinką. *Savanorius palydint sudaromos įvairios bendrystės galimybės tarp savanorių, su pakviestais svarbiais žmonėmis – įvairiais socioedukacinės pagalbos ir visuomenės autoritetais, su kitomis savanorių grupėmis.*

Asmeninių problemų sprendimo funkcinė motyvų grupė

Padėdami kitiems savanoriai tikisi išspręsti ir savo problemas: vidinių

konfliktų, savivertės, atskirties, reikalingumo ir kitus klausimus. Savanoriaudami žmonės įgyja pripažinimą ir tai gali būti viena pagrindinių priežasčių įsitraukti į savanorystę. Per šią funkcinę grupę atsiveria būdas kelti savivertę, įgyti asmeninį pripažinimą, taip pat spręsti savo psichologines problemas. *Teikiant socioedukacinę pagalbą savanoriams sudaromos galimybės nesislėpti, o atvirai dalytis savo gyvenimais savanorių grupėje, su darbuotojais ir su savanorių koordinatoriais. Palydint savanorius siekiama sukurti saugią dalijimosi aplinką, kurioje savanoriai gali augti.*

Savanorių palydėjimo principai. Savanoriai padeda vaikams ir jaunuoliams socialine ir edukacine prasme. Bendraudami su vaikais ir jaunuoliais savanoriai kuria santykius ne asimetriškai, o lygiavertiškai. Taip pat savanorių veikloje savanorių koordinatoriai palydi savanorius surengdami jiems asmeninius susitikimus ir susitikimus savanorių grupėje. Savanoriai palydimi remiantis trimis principais (žr. 5.3.3 pav.).



5.3.3 pav. *Savanorių palydėjimo principai*

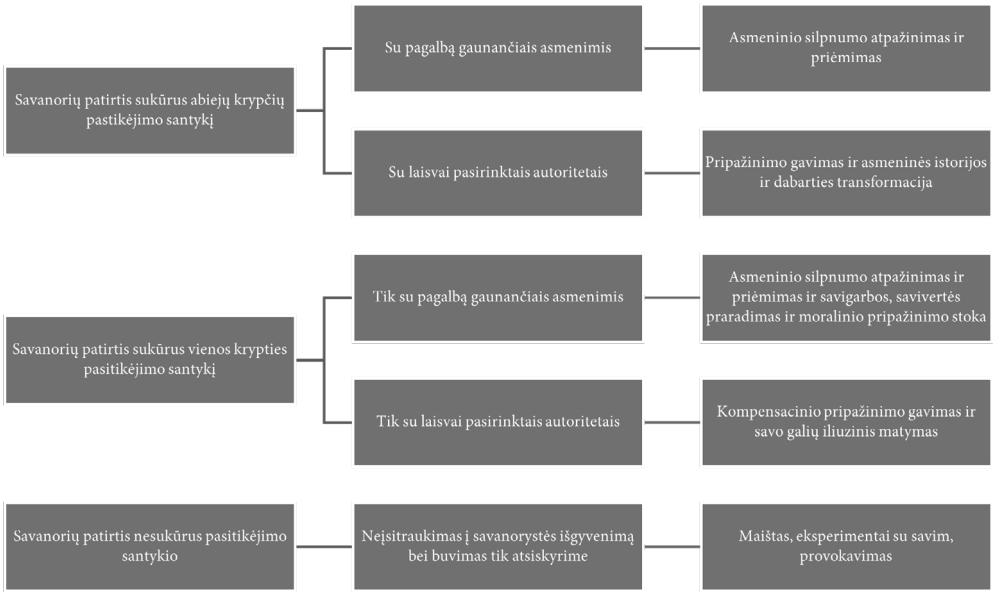
Sąlygos. Kaip užtikrinti sąlygas, kad savanoriai galėtų ir jaustųsi priimti savanorystei, yra aprašyta savanoriškos veiklos dalyje. Svarbu atkreipti dėmesį į tai, kad kiekviena savanoriška veikla pasižymi skirtingomis sąlygomis, kuriomis reikia pasirūpinti prieš kviečiant savanorius ir jiems savanoriaujant.

Santykiai. Santykiai savanorystėje kuriami su savanorių vadovais, pagalbą

gaunančiais asmenimis ir kitais savanoriais. Savanorystės metu savanoriai laisvai pasirenka autoritetus, į kuriuos kreipsis su klausimais ir siekdami gauti pripažinimo. Tad savanoriams svarbu įvardyti autoritetus, į kuriuos jie gali kreiptis ir su kuriais gali aptarti savanorystės patirtį.

Pasitikėjimo ir pripažinimo santykis yra pamatinis savanorystės santykis. Jis kuriamas pirmiausia savanorio koordinatoriui pripažįstant savanorius ir pasitikint jais. Įsibėgėjant savanorystei savanoriai „grąžina" pasitikėjimą ir veikloje jais pasitikėti yra vis lengviau. Pasitikėjimo santykis savanorystėje yra kaip „raudona gija", dėl kurios savanoriai tapo galinčiais duoti savanoriais. Stokojant pasitikėjimo savanorystė lieka tarsi už stiklo ir, atsiskyrę nuo savanorystėje supančių žmonių, galiausiai pasitraukia iš pačios savanorystės. Pasitikėjimo santykį sukūrus su autoritetais ir jo nesukūrus su pagalbą gaunančiais asmenimis, savanorystės patirtis suteikė vienpusį pripažinimą arba pripažinimą be savęs įveikimo. Toks pripažinimas ir pasitikėjimo santykis su autoritetu panašus į vaikų patirtį su tėvais, kai savanoris yra nuolat palaikomas ir pripažįstamas, tačiau savanoriška veikla nuvertinama. Jei savanoriai nesukuria pasitikėjimo santykio su autoritetais, bet sukuria pasitikėjimo santykį su pagalbą gaunančiais asmenimis, jie panyra į vienpusį santykį ir savanorystės procese dažnai neužtenka vidinių išteklių reflektuoti ir suvokti savanorystės patirtį.

Savanorių pasitikėjimo santykio pasiskirstymą galima pateikti schematiškai (žr. 5.3.4 pav.).



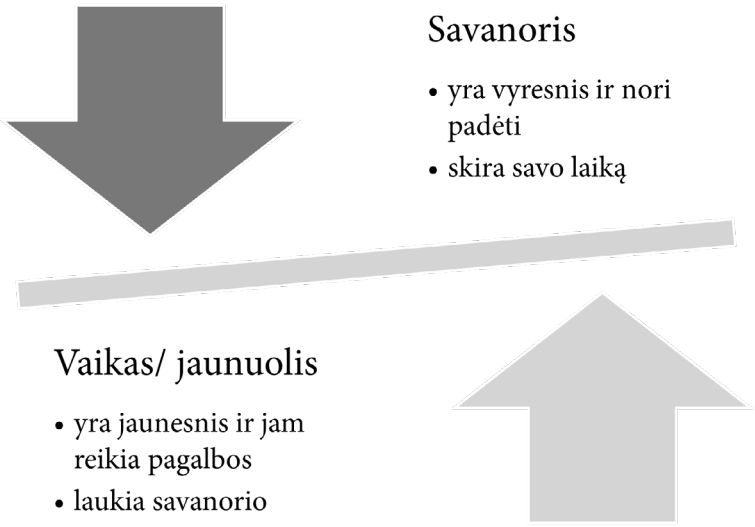
5.3.4 pav. *Pasitikėjimo santykis savanorystėje*

Tokioje priklausomybėje vienas nuo kito savanoriai su vaikais ir jaunuoliais, taip pat kartu su darbuotojais kuria vienas kitą. Minima tarpusavio priklausomybė yra nematoma, bet tiek pat tikra „koks tikras yra atskiras žmogus“ (Elias, 1994).

Mokymasis santykyje (Kuenkler, 2011) yra ir gali būti intersubjektyvus, santykiškas ir kylantis iš tarpasmeninio santykio. Toks mokymasis remiasi Buberio (1998) dialogiškuoju „tarp“, kuris vyksta pasitraukiant iš individualizmo ir nepereinant į kolektyvizmą dviejų žmonių dialoge. Savanorių santykiškumas savanoriškoje veikloje patiriamas nuolat, matant asmenį ir siejant save su asmeniu, ir taip išgyvenamas nuolatinis „tarp“, kaip nežinojimas, neapibrėžtumas, bet sykiu atsidavimas ir pasitikėjimas. Santykinis savanorystės patyrimas atveria ir mokymosi santykyje perspektyvą.

Santykis su pagalbą gaunančiais asmenimis. Savanoris santykyje su pagalbą gaunančiais asmenimis, santykį apibūdinant hierarchine perspektyva, hierarchiškai yra aukščiau už pagalbą gaunančius asmenis, o pagalbą gaunantys

asmenys – priklausomi santykyje nuo savanorio teikiamos pagalbos, hierarchiškai žemiau už savanorį.

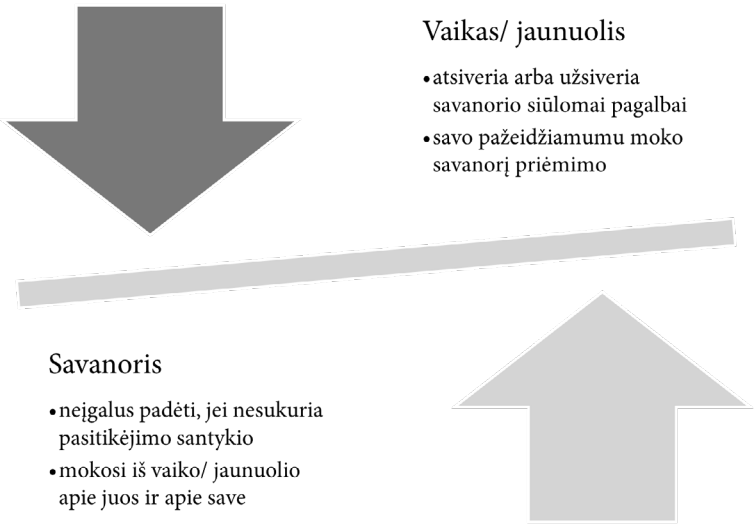


5.3.5 pav. *Savanorio santykis su pagalbą gaunančiu asmeniu*

Pagalbą gaunančio asmens pažeidžiamumas skatina savanorio jautrumą vietoj abejingumo, tai apibrėžiama kaip „atsakomybė už Kitą, kuris žvelgia į tave". Savanoris tampa atsakingu už pagalbą gaunantį asmenį atsiverdamas jo pažeidžiamumui ir negali pabėgti nuo šios atsakomybės. Kadangi savanorio santykyje su pagalbą gaunančiu asmeniu silpnasis yra pagalbą gaunantis asmuo, tad ir dėl šio santykio susidūrimas su Kitu perkeičia savanorio santykį su pagalbą gaunančiu asmeniu ir su savim. Pagalbą gaunančio asmens silpnumas ir akivaizdūs poreikiai neišvengiamai įpareigoja savanorį tapti atsakingam už pagalbą gaunantį asmenį kaip „Kitą". Savanoris tampa atsakingu atsigręždamas į pažeidžiamumą ir į asmenį, kuris yra pažeidžiamas ir turi atsakomybę būti pagalbos santykyje. Būtent pažeidžiamumas yra asmens, kuriam reikia pagalbos, kitoniškumas, kuris nedera su iš anksto numatytais elgesio modeliais.

Savanorystėje yra būtini abu asimetriniai pasitikėjimo santykiai – savanorio

pasitikėjimas asmeniu, kuriam reikia pagalbos, ir asmens, kuriam reikia pagalbos, pasitikėjimas savanoriu. Savanorystės procese yra svarbus ne tik atsakomybės už pagalbą gaunančius asmenis santykis, bet ir priklausomumo nuo pagalbą gaunančių asmenų santykis – „*tarsi savanoris, bet iš tikrųjų aš kaip tas žmogus (pagalbos reikalingas) buvau*“ (Kurapkaitienė, 2019, p. 108). Santykio su Kitu prasmė savanoriams pradeda ryškėti tada, kai jie patys atsivėrė Kito pažeidžiamumui priimdami kitoniškumą kaip sudedamąją Kito ir savęs dalį. Kitas, pagalbą gaunantis vaikas ar jaunuolis, tampa mokytoju, kuris padeda atrasti ir priimti savo pažeidžiamumą ir save su trūkumais.



5.3.6 pav. *Pagalbą gaunančio asmens santykis su savanoriu*

Su vaikais ir jaunuoliais, kuriems savanoriai teikia socioedukacinę pagalbą, savanoriai pradžioje yra daugiau galios turinčiame santykyje, nes ateina padėti tiems, kurie gali mažiau nei jie. Tačiau savanorystės tikslas yra kad savanoriai nepasiliktų galios santykyje su vaikais ir jaunuoliais, bet santykis kistų į vienas kitam pagalbos teikimo santykį – savanoris gali mokytis, kaip padėti, iš vaikų ir jaunuolių. Asmuo, kuriam savanoris padeda, savanoriui tampa tarsi mokytoju,

mokančiu, kaip teikti pagalbą ir kaip pasitikėti.

Santykiams kurti ir pasitikėjimui, pripažinimui stiprinti *savanoriai dalyvauja susitikimuose nedidelėse grupėse, iki 15 savanorių. Taip pat jiems sudaromos galimybės asmeniškai susitikti su savanorių koordinatoriumi ar kitu bendruomenėje ir / ar institucijoje savanorio pasirinktu autoritetu. „Carito" savanorių grupės, kai savanorių skirtingi, buriamos į mažesnes grupeles, kad savanoriai galėtų išgyventi daugiau atvirumo vieni su kitais dalydamiesi patirtimi savanoriškoje veikloje ir asmeniniais išgyvenimais kasdienybėje. Savanorių susitikimai grupėse ir asmeniniai susitikimai su pasirinktu autoritetu grįsti refleksija ir domėjimusi savanorio patirtimi.*

Mokymasis. Mokymasis savanorystėje neišvengiamai vyksta dėl teikiamos pagalbos vaikams ir jaunimui, kuri nuolat augina patį savanorį. Nors mokymasis vyksta neišvengiamai, tačiau nepalydėtas mokymasis gali sustabdyti norą savanoriauti, nes savanorių patirtis, kurioje mokomasi, neretai būna gana sunki fiziškai ir emociškai. Palydimas mokymasis yra tada, kai, viena vertus, savanoriui suteikiami išankstiniai apmokymai, kaip savanoriauti numatytoje savanoriškoje veikloje padedant teikti socioedukacinę pagalbą. Kita vertus, savanorio patirtis yra nuolat aptariama, reflektuojama – atvirai, įvardijant visus kylančius fizinius ir emocinius sunkumus. Savanoriai organizacijose nepaliekami mokymosi savieigai ne tik siekiant, kad kuo ilgiau ir produktyviau užsiimtų savanoriška veikla, bet ir skiriant dėmesio savanorio asmeninei socioedukacijai. *Savanoriai mokosi palydimi savanorių koordinatorių ir kitų darbuotojų, kurie rengia savanoriams mokymus ir atsikartojančius grupinius ir asmeninius susitikimus.* Savanorių mokymuisi palydėti remiamasi bent dviem esminiais neformaliojo ugdymo(si) principais – mokymosi iš patirties modeliu (Kolb, 1984) ir į temą centruotos tarpusavio sąveikos modeliu (Cohn, 1975).

Mokymosi iš patirties modelis (Kolb, 1984) savanorių mokymuose reikalingas kaip esminė vedančiųjų vidinė laikysena norint ne tik supažindinti savanorius

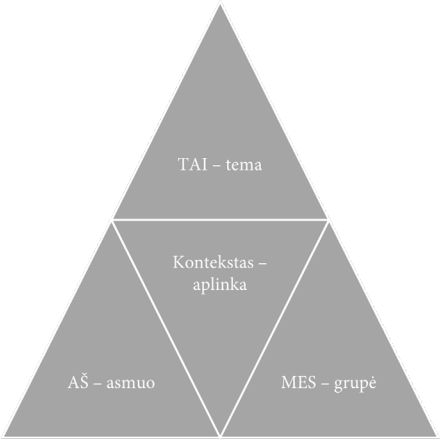
su informacija, bet leisti jiems pabandyti ir suprasti, kaip jie elgiasi savanorystės metu. Praktinė patirtis vyksta teikiant socioedukacinę pagalbą savanoriškai ir simuliuojant įvairių užsiėmimų pagalbą mokymų metu. Savanoriškas veiklos kaip esminis patyrimas toliau gali būti aptariamas, reflektuojamas ir įsivertinamas visos savanorystės metu asmeniniuose su savanorių koordinatoriumi arba savanorių grupės susitikimuose.



5.3.7 pav. *Savanoriškos veiklos patirties ciklas*

Į temą centruotos tarpusavio sąveikos (angl. *interaction*) (TCI) modelis naudojamas kiekvienų mokymų ir susitikimo su savanoriais metu (žr. 5.3.8 pav.). TCI modelio kūrėja ir taikymo pradininkė yra Ruth Cohn, vėliau įsteigusi ir TCI institutą, veikiantį angliškai ir vokiškai kalbančiose šalyse. Naudojant TCI dėmesys visada skiriamas trims lygiašonio trikampio kampams – temai, grupei ir asmeniui. Tema yra viskas, kas siejasi su socioedukacine pagalba ir savanoriška pagalba: tai ir vaikų, jaunuolių amžiaus tarpsniui būdinga dinamika, ir socioedukaciniai metodai, ir elgesio su vaikais ir jaunuoliais mokymasis ir įsisąmoninimas, ir t. t. Grupė – tai savanorių arba savanorių ir darbuotojų grupė, kurioje vyksta svarbūs susitarimai, jų įgyvendinimas, kurioje kalbamasi apie klaidas ir t. t. Taip pat

dirbant su grupe skiriama dėmesio grupės / komandos procesams ir asmeniniam kiekvieno savanorio augimui. Asmuo TCI lygiašoniame trikampyje – tai kiekvieno asmeninės reakcijos įvairiose situacijose, kurios dažnai būna skirtingos, taip pat tarpusavio sąveika arba tarpusavio santykiai, kuriuos vertinga aptarti ir reflektuoti. Taip TCI suteikia galimybių visapusiškai mokytis kiekvienam savanoriui ir darbuotojui, dalyvaujančiam socioedukacinės pagalbos procese.



5.3.8 pav. *Į temą centruota tarpusavio sąveika*

Tema – tai savanorystė arba užsiėmimai mokymų metu, kurie skirtingai ir autentiškai išgyvenami kiekvieno savanorio. Savanorystė ir joje aktualios temos aktualizuojamos kaip mokymosi patirtis susitikimų ir mokymų metu neformaliais ir aktyviai į veiklą įtraukiančiais metodais.

Asmuo – savanoris, akcentuojamas kaip mokymosi iniciatorius, kuris mokymosi rezultatų pasiekia pirmiausia savo aktyvumu. Aktyvumo siekiama skiriant laiko asmeninio patyrimo įvardijimui ir suvokimui asmeniškai ir grupėje.

Grupė tarnauja kaip priemonė, kaip savotiškas visuomenės modelis. Grupėje mokomasi iš savanoriškos veiklos patirties spręsti sudėtingas situacijas, analizuoti tarpasmeninius santykius, priimti bendrus sprendimus, dalytis darbais ir atsakomybe. Grupėje suintensyvėja ir individualus ugdymasis, nes grupė yra bendravimo ir bendradarbiavimo vieta, turinti apibrėžtas dalyvavimo ribas.

Aplinka – tai viskas, kas gali veikti neformaliojo ugdymo(si) procesą iš aplinkos – ekonominė, socialinė, politinė, organizacinė, teisinė ir kitokia situacija. Vietovė, kurioje vyksta ugdymo(si) procesas, veikia visas trikampio dalis – temą, asmenį ir grupę.

Savitikros klausimai

1. Kaip savanorystėje vyksta mainai tarp savanorio ir savanoriškos veiklos organizavimo?
2. Kokios funkcinių motyvų grupės vyrauja savanoriams pradedant ir tęsiant savanorišką veiklą?
3. Kokie savanorių palydėjimo principai ir ką jie reiškia?
4. Kokią reikšmę savanorystei turi pasitikėjimo santykis?
5. Kokios mokymosi teorijos leidžia savanoriams mokytis, kas jų autoriai ir kokios jų schemos?

Literatūra

1. Cohn, R. (1975). *Von der Psychoanalyse zur Themenzentrierten Interaktion*. Stuttgart: Klett-Cotta.
2. Elias, N. (1994). *Reflections on a Life* (Translation (in part) from German by E. Jephcott; for the biographical interview (first published in Dutch in 1984) the original English manuscript was used). Cambridge: Polity Press.
3. Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice-Hall.
4. Kuenkler, T. (2011). *Lernen in Beziehung. Zum Verhaeltnis zum Subjektivitaetund Relationalitaet in Lernprozessen*. Bielefeld: Transcript Verlag.
5. Kurapkaitienė, N. (2019). *Jaunų suaugusiųjų mokymosi savanorystėje patirtys* [Daktaro disertacija, Mykolo Romerio universitetas].
6. Stukas, A. A., Snyder, M., & Clary, E. G. (1999). The effects of "mandatory volunteerism" on intentions to volunteer. *Psychological Science*, *10*(1), 59–64. https://doi.org/10.1111/1467-9280.00107

5.4 Savanorių mokymai ir mokomieji susitikimai

Poskyryje dėmesys skiriamas savanorių mokymuisi ir apmokymams arba mokomiesiems susitikimams, kurių metu savanoriams sudaromos neformalaus ugdymo(si) galimybės. Pateikiama mokymosi savanorystėje seka ir metodiniai pasiūlymai mokymų ir mokomųjų susitikimų organizavimui. Mokymosi procesas poskyryje suskirstytas į įvadinius ir baigiamuosius mokymus. Pateikiama mokomųjų susitikimų struktūra, savanorių grupės formavimosi fazės ir savanorių grupės susitikimų pavyzdžiai. Mokymai ir susitikimai visada yra pagalba savanorių mokymuisi, bet tarnauja ir sklandžios savanoriškos veiklos įgyvendinimui, savanoriškos veiklos konfliktų prevencijai arba sprendimams ir kokybiškai atliekamos savanoriškos veiklos užtikrinimui.

Sąvokos

Savanorių mokymai – nuo kelių valandų iki kelių dienų trukmės mokymuisi skirtas laikas, kurio metu padedama savanoriams suvokti mokymosi savanorystėje galimybes ir rezultatus.

Savanorių susitikimai – tikslingas savanorių grupės susirinkimas siekiant reflektuoti ir suvokti savanorišką veiklą, jo trukmė nuo 2 iki 6 val.

Įvadiniai mokymai įgyvendinami savanorystės pradžioje, kuriems keliami šie tikslai:

savanorių grupės arba komandos iš darbuotojų ir savanorių formavimas;

nuodugnesnis socioedukacinės pagalbos teikimo suvokimas ir pamatinių įgūdžių formavimas;

motyvacijos savanoriškai veiklai ir savanorio vaidmens atskleidimas.

Tokie mokymai vedami nuo kelių valandų iki kelių dienų – tai siejama su savanorystės trukme ir savanorių atsakomybe. Mokymai padeda savanoriams veiklos pradžioje įveikti sumišimo ir euforijos etapus. Toliau pateikiamas vienas iš įvadinio seminaro programos variantų.

5.3 lentelė. *Įvadinių savanorystės mokymų programa*

ĮVADINIŲ MOKYMŲ PROGRAMA			
Laikas	I diena Grupės formavimas	II diena Savanorystė – kas tai?	III diena Socioedukacinės pagalbos tekimo pagrindai
9.00	Atvykimas	Asmeninio kelio į savanorystę piešimas: a) vaizduotės kelionė; b) piešimas. Dalijimasis nupieštais asmeniniais keliais (visoje grupėje, jei ji nedidelė, išsiskiriant į dvi grupeles, jei grupė didesnė nei 10 žmonių)	Santykio su vaikais ir jaunimu kūrimas – kūno kalba. Praktiniai užsiėmimai. Refleksija.
10.30	Kavos ir arbatos pertrauka	Kavos ir arbatos pertrauka	Kavos ir arbatos pertrauka
11.00	Užsiėmimas „Kamuoliukas“. Užsiėmimas „Aklas trikampis“. Abiejų užsiėmimų aptarimai.	Išsamus savanorystės aptarimas – teisės ir pareigos, davimas ir gavimas, meilė ir atsakomybė ir t. t.	Kūrybinis darbas „Mano vaikystės paramos tinklas“. Pasidalijimas grupelėse.
13.00	Pietų pertrauka	Pietų pertrauka	Pietų pertrauka
14.00	Užsiėmimas „Šokolado upė“	Užsiėmimas „Aklo vedimas“ ir jo aptarimas	Atvejų analizė grupėse pasirenkant dažnai atsikartojančius atvejus
16.00	Grupės taisyklės. Seminarų tikslai. Grupinis upės piešimas.	Darbas grupelėse pagal tikslines grupes, kurioms padedama – apsikeitimas lūkesčiais, nerimu, galimais darbo metodais ir priemonėmis	Mokymų užbaigimas ir įvertinimas
16.30	Dienos refleksija (naudojant grupinį piešinį)	Dienos refleksija	Atsisveikinimas

Baigiamasis seminaras – įsivertinimo seminaras, organizuojamas paskutinį savanorystės mėnesį. Pagrindiniai jo tikslai:

a) įsivertinti socioedukacinės pagalbos pasiekimus;
b) įsivertinti asmeninį augimą;
c) atsisveikinti savanorių grupėje / savanorių ir darbuotojų komandoje vieniems su kitais.

Toliau pateikiamas vienas iš baigiamojo seminaro programos variantų.

5.4 lentelė. *Baigiamojo neformaliojo savanorystės ugdymo(si) seminaro programa*

BAIGIAMOJO NEFORMALIOJO UGDYMO(SI) SEMINARO PROGRAMA		
Laikas	I diena	II diena
9.00	Atvykimas	Socioedukacinės pagalbos tikslų aktualizavimas ir pasiektų rezultatų įsivardijimas
10.30	Kavos ir arbatos pertrauka	Kavos ir arbatos pertrauka
11.00	Sugrįžimas į seminarą, piešiant prabėgusio laiko traukinį. Pasidalijimas grupelėse.	Socioedukacinės pagalbos tikslų aktualizavimas ir pasiektų rezultatų įsivardijimas
13.00	Pietų pertrauka	Pietų pertrauka
14.00	Atvejų analizė naudojant santykių iliustravimo metodą (dviejose grupėse)	Aš prieš apsisprendžiant savanoriauti ir aš dabar – kūrybinis darbas piešiant medį. Pasidalijimas grupelėse.
16.00	Kavos ir arbatos pertrauka	Kavos ir arbatos pertrauka
16.30	Atvejų analizė naudojant santykių iliustravimo metodą (dviejose grupėse)	Tęsiamas pasidalijimas grupelėse. „Medalių“ su pažymėjimais išdalijimas ir įteikimas su pačių savanorių įsivardytais pasiekimais.
18.30	Dienos refleksija	Dienos refleksija

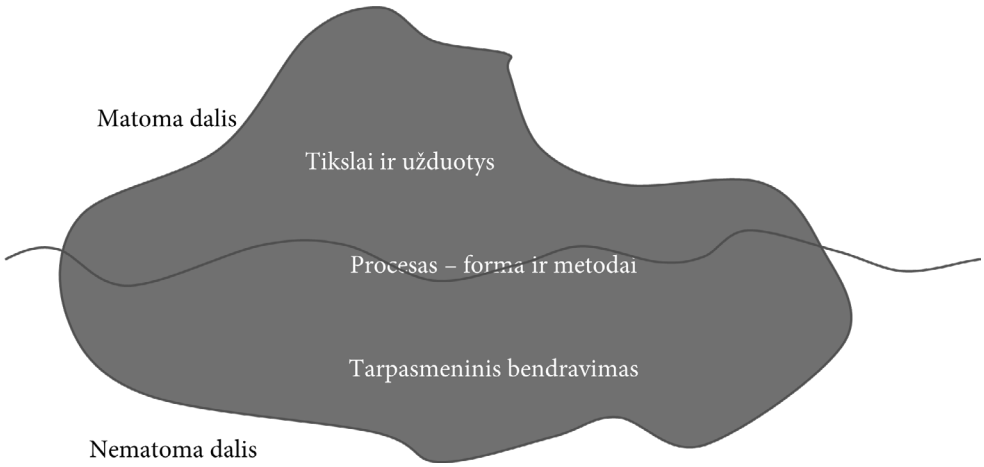
Įvadiniai mokymai ir atsisveikinimo seminarai gali būti įvairios trukmės, tačiau nederėtų jų praleisti kaip nereikšmingų. Be savanorystės pradžios aktualizavimo savanoriai nesijaučia visaverte organizacijos, komandos ir grupės dalimi, kurioje visavertiškai atsiskleistų ne tik atlikdami veiklą, bet ir inicijuodami naujų idėjų įgyvendinimą. Be savanorystės pabaigos aktualizavimo savanoriai gali per daug tapatintis su veikla, hiperbolizuoti savo vaidmenį ir stigti pastangų atsieti save nuo veiklos, neįsivertindami savo suteikto indėlio rezultatų. Taip pat, be pabaigos įsivertinimo akcentų savanoriai tarsi „išslysta“ iš organizacijos gyvenimo ir neįvardyta patirtis nesuteikia pasitikėjimo kviesti į socioedukacinę veiklą naujus savanorius.

Savanorių grupės susitikimai ir refleksija. Savanorių susitikimų paskirtis – savanoriškos veiklos suvokimas. Savanoriška veikla suvokiama ją pasakojant, aptariant grupėje, įvardijant jausmus ir veiksmus, ieškant sprendimo ir mokantis iš jų apie save, apie veiklą ir apie kitus.

Keliant vien šį tikslą jo nepakanka, nes savanoriai gali atsiverti ir dalytis asmenine savanoriškos veiklos patirtimi tada, kai yra pasitikėjimo santykis savanorių grupėje tarp savanorių ir savanorių koordinatorių. Iš to kyla ir antroji susitikimų paskirtis – savanorių grupės formavimas pasitikėjimo santykio tarp savanorių kūrimui.

Susitikimus savanoriams siūloma organizuoti kas mėnesį vakarais, susitikimų trukmė būtų nuo 2 iki 4 valandų. Tokie susitikimų vakarai leidžia savanoriams užmegzti kontaktus vieniems su kitais, dalytis patirtimi, kurti ilgalaikius santykius grupėje ir prasmingai praleisti laisvalaikį. Už savanorių susitikimų turinį atsako vadovas ir pati grupė. Vadovas planuoja, organizuoja, paruošia ir praveda grupės susitikimą metodiškai. Savanorių grupė dalyvauja, inicijuoja, siūlo temas, o esant pasitikėjimo ir konstruktyvumo fazėms gali pati suplanuoti ir pravesti susitikimus, kuriuose koordinatorius yra vienas iš dalyvių.

Susitikimų struktūra. Savanorių susitikimams apibūdinti pasitelktina ledkalnio metafora, kai dalis ledkalnio arba to, kas vyksta susitikime, yra matoma ir aptariama, taip pat kiekviename susitikime visada yra ir ta nematoma dalis, apie kurią ne visada kalbama. Kai atskiriama vandens linija, galima apibrėžti matomą, virš vandens esančią, ir nematomą, po vandeniu esančią susitikimų dalis:



5.4.1 pav. *Susitikimų struktūra*

Matomoje susitikimų dalyje – susitikimų struktūros paruošimas: laiko nustatymas, metodų parinkimas, priemonių surinkimas, kavos / arbatos paruošimas, aplinkos susitikimui pritaikymas, pvz.: kėdžių sustatymas ratu, žvakės uždegimas, kortelių išdėliojimas; suminėti dalykai yra būtini. Tačiau susitikimas priklauso dalinai nuo matomos dalies.

Nematomoje susitikimo dalyje – savanorių tarpusavio bendravimas, asmeninės savybės ir lūkesčiai, emocijos (su kokiais jausmais savanoriai ateina ir kokie kyla susitikimo metu).

Pasiruošimas susitikimui yra pusė darbo, kita pusė darbo yra savęs paruošimas susitikimui – atvirumas tarpusavio santykiams, savanorių asmeniškumui, atsinešamoms ir susitikime kylančioms emocijoms.

Kiekvienas susitikimas, siekiant kuo labiau įtraukti asmenį į susitikimą, turi atsivėrimo susitikimui ir užsivėrimo po susitikimo struktūrą. Visi susitikimai prasideda pirmuoju ratu, kai kiekvienas pasako apie save – kokių jausmų vedamas atėjo, kokia nuotaika, kaip dabar gyvena ir pan. Taip pat kiekvienas susitikimas baigiamas susitikimo uždarymo ratu, kai kiekvienas savanoris pasako apie save, kaip jis jautėsi šiame susitikime, ką iš jo pasiėmė ir pan.

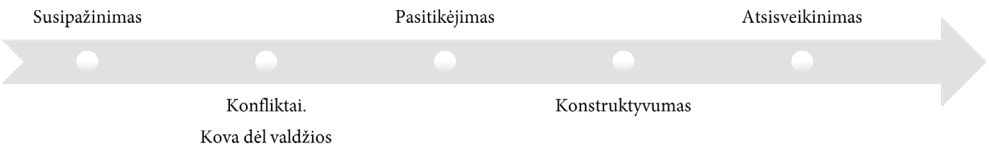
Susitikimą galima būtų pavaizduoti tokia schema:



5.4.2 pav. *Susitikimo schema*

Kiekvieno susitikimo pradžioje yra siekiama atverti savanorius temai, dalijimuisi, bendravimui, ieškojimui. Temos metu gilinamasi į pasirinktą klausimą taip, kad atsakymai būtų atrasti ir savanoriai neišeitų be atsakymų. Ir galiausiai susitikimo pabaigoje siekiama atsisveikinti per paskutinį ratą, kad jei kiekvienas savanoris dar neįvardijo jam reikšmingo dalyko temos metu, tai turėtų galimybę tai padaryti per paskutinį ratą.

Savanorių grupės etapai. Grupės susitikimai vedami pagal grupės fazes arba etapus. Grupės dinamikos fazės apima visą savanorystės laikotarpį kiekvienam savanoriui asmeniškai. Taip pat ir kiekvieno susitikimo metu dalinai vyksta kiekvienos fazės išgyvenimas. Grupės fazės trumpai pateikiamos 5.4.3 pav.



5.4.3 pav. *Grupės fazės arba etapai*

Grupės susitikimai, remiantis grupės etapais, gali būti skirtingi ir net turėti skirtingus tikslus:

1) pirmuosiuose grupės susitikimuose pagrindinis tikslas yra susipažinti tarpusavyje ir geriau pažinti organizacijas. Savanoriams rūpi atrasti savo vietą grupėje ir sukurti bendravimo tarp savanorių normas ir stilių;
2) konfliktų fazėje pagrindinis tikslas – kalbėtis apie kylančią įtampą tiek grupėje, tiek organizacijose. Saugi ir patikima erdvė ne ten, kur vengiama įtampos, o tokia erdvė, kurioje galima įvardyti išorinius ir vidinius konfliktus, sudėtingus jausmus ir išgyvenimus. Taip savanorių grupėje susitikimų metu formuojasi pasitikėjimo santykis, kuriame leidžiama būti ne tik tobulu, bet ir klystančiu ar silpnu;
3) pasitikėjimo fazėje pagrindinis susitikimų tikslas formuojamas pagal grupės poreikius, norus ir iniciatyvas. Susitikimų vadovas šioje fazėje daugiau

yra pagalbininkas ir skatina iniciatyvą grupėje savanoriams patiems inicijuoti susitikimų veiklą;

4) konstruktyvumo etape pagrindinis susitikimų tikslas yra kuo daugiau atsiskleisti įgyvendinant idėjas. Šioje fazėje savanorių grupė gali būti idėjų šaltinis ir pagalba įgyvendinant atskirų savanorių idėjas. Šiame etape savanoriai kuria bendros veiklos projektus, inicijuoja įvairias akcijas ir įgyvendina savanorystėje užsibrėžtus tikslus;
5) atsisveikinimo fazėje pagrindiniai tikslai yra orientuojami į savanorystės įsivertinimą ir atsisveikinimą su veikla, ją atliekant sutiktais žmonėmis ir kitais savanoriais.

5.5 lentelė. *Grupės dinamikos fazės. Keleto susitikimų pavyzdžiai*

Vienas iš pirmųjų savanorių susitikimų			
Užsiėmimas	**Vadovas**	**Veikla**	**Pastabos**
Pirmasis susitikimo ratas, vardų pasikartojimas	Praveda užsiėmimą, kuriame dalyviams padeda susipažinti	Savanoriai pasako savo vardą ir būdvardį, kuris prasideda iš vardo pirmos raidės, kiti pakartoja	Metodų gali būti visokių, svarbu, kad pasirinktas metodas atitiktų grupės charakterį ir nusiteikimą
Nuodugnesnis vienas kito pažinimas	Vadovas dalyvauja kartu su dalyviais užsiėmime ir dalijasi informacija apie save	Savanoriai pasiskirsto į poras ir porose piešia vienas kitą, klausinėdami kuo daugiau vienas apie kitą ir pasakodami apie save	
Dalijimasis	Vadovas moderuoja pasidalijimą ir dalyvauja pats	Savanoriai pristato vienas kitą, įvardydami pagrindinius penkis dalykus, kuriuos sužinojo piešdami ir bendraudami	
Laisvas laikas	Vadovas pasiūlo vaišintis arbata ir pratęsti susipažinimą su tais asmenimis, kuriuos pažįsta mažiausiai	Laisvas bendravimas	
Atsisveikinimas	Prieš išsiskirstant vadovas pasiūlo pasidalyti, koks jausmas jaučiamas išeinant iš susitikimo	Savanoriai keliais žodžiais įvardija jausmą, kurį jaučia išeidami iš susitikimo	

Vienas iš pirmųjų savanorių susitikimų			
Užsiėmimas	**Vadovas**	**Veikla**	**Pastabos**
Pirmasis susitikimo ratas	Vedantis klausimas – su kokiais nuotykiais aš atėjau šiandien	Savanoriai pasidalija po vieną nutikimą einant į susitikimą	Jei dalyviai nedrįsta pasisakyti, koordinatorius gali pradėti kalbėti ir įvardyti labai paprastą nutikimą, pvz.: pažymėjau bilietą troleibuse...
Užsiėmimas „Aš organizacijoje“	Veda užsiėmimą, pasirūpina priemonėmis piešimui, leidžia ramią, susikaupimą skatinančią muziką	Visi asmeniškai nupiešia organizaciją kaip namą ir save, kaip daiktą tame name	Jei dalyviai šurmuliuoja ir nėra susikaupimo nuotaikos, koordinatorius gali pasiūlyti dalyviams padėti vieni kitiems porose įsivardyti savo vietą organizacijoje ir tik po to piešti
Dalijimosi laikas	Padeda dalyviams dalytis savo piešiniais ir savo „vieta“ organizacijoje	Kiekvienas pasakoja apie save ir domisi kitų piešiniais	Jei dalyviams sunku pradėti kalbėti, vadovas gali pradėti pats arba paraginti pradėti kalbėti vieną iš dalyvių
Arbatos gėrimas, vaišinimasis užkandžiais, pokalbiai asmeniškai ir grupelėse	Dalyvauja kartu su dalyviais	Jei yra noras, inicijuoja pokalbius, diskusijas arba tiesiog bendrauja	Pradžioje, kad dalyviai geriau pažintų vieni kitus, rekomenduojama pačiam vadovui inicijuoti bendravimą su įvairiais dalyviais
Atsisveikinimas	Vadovas inicijuoja atsisveikinimą	Visi skirstosi, kai kurie lieka tvarkyti patalpos	
Pasitikėjimo ir konstruktyvumo fazėje savanorių susitikimas			
Užsiėmimas	**Vadovas**	**Veikla**	**Pastabos**
Pirmas susitikimo ratas	Organizuoja pirmąjį ratą taip, kad dalyviai galėtų dalytis kuo nors asmeniškesniu apie save	Kiekvienas dalyvis pasirenka iš žurnalo iškirptą nuotrauką, kuri atspindi dabartinę jo nuotaiką ir grupei pateikia nuotrauką, papasakoja, kodėl taip jaučiasi	Metodas gali būti parinktas ir kitoks, svarbu, kad tikslas būtų sudaryti sąlygas dalyviams dalytis asmeniškesniais išgyvenimais nei iki šiol

Atvejo analizė	Pateikia atvejo analizę ir moderuoja	Visi dalyviai keliais sakiniais pateikia savo atvejus iš savanoriškos veiklos ir pasirinkę vieną atvejį jį nuosekliai analizuoja (žr. metodą „Atvejo analizė“)	Labai svarbu susitikimo vadovui išlaikyti aiškias atvejo analizės taisykles ir ribas, kad grupė neįsiveltų į diskusiją, nes atvejį pateikiantis asmuo tam tikra prasme atsiveria ir diskusija gali pažeisti pasitikėjimą ir atvirumą
Atsisveikinimas	Inicijuoja atsisveikinimą	Kiekvienas savanoris prieš išeidamas pasidalija, ką galvodamas ir jausdamas išeina iš šio susitikimo	Po atvejo analizės svarbu, kad kiekvienas turėtų erdvės pasakyti, kaip jaučiasi, nes nors daugiausia dėmesio skiriama atvejo „savininkui“, kitus dalyvius analizuojamas atvejis gali emociškai stipriai įtraukti dėl ankstesnių panašių patirčių
Atsisveikinimo fazėje savanorių susitikimas			
Užsiėmimas	**Vadovas**	**Veikla**	**Pastabos**
Pirmasis susitikimo ratas	Jei grupėje yra iniciatyva, tada iš savanorių gali kilti idėja, kaip vyksta pirmasis ratas. Jei ne, tada paprastai pasisveikinama.	Dalijasi prabėgusiu laiku ir tuo, kaip jaučiasi artėjant savanorystės pabaigai	Dažniausiai grupės dalyviai programos pabaigoje patys yra aktyvūs ir inicijuoja pasakojimą ir dalijimąsi
Atsisveikinimo idėjos „minčių lietus“	Aptaria atsisveikinimo svarbą ir jo lygmenis: atsisveikinimas su globojamais asmenimis, su veikla, su įstaigos darbuotojais ir su Raudonojo kryžiaus organizacija	„Minčių lietaus“ (žr. metodai) metodu savanoriai surašo visas idėjas, kaip galima atsisveikinti su skirtingomis grupėmis	Jei yra laiko, būtų gerai, kad po „minčių lietaus“ savanoriai pasirinktų jiems tinkamiausius atsisveikinimo būdus, kuriuos toliau planuotų

Asmeninis darbas – atsisveikinimo planavimas	Sudaro sąlygas asmeniniam darbui (paleidžia ramią muziką ir būna šalia, jei kažkam reikėtų pasikonsultuoti)	Kiekvienas savanoris asmeniškai susiplanuoja laiką – kada, su kuo norėtų atsisveikinti ir iš anksčiau surašytų idėjų pasirenka labiausiai jam tinkamas atsisveikinimui. Taip pat nusprendžia, ar atsisveikins atskirai su globojamais asmenimis ir įstaiga, ar kartu ir t. t., suplanuojama atsisveikinimo eiga ir data.	Visus sprendimus dalyviai priima patys, jei reikia, juos konsultuoja programos vadovai. Jei kyla poreikis, atsisveikinimas gali būti organizuojamas savanorių kartu su pagalbą gaunančiais asmenimis.
Dalijimasis rate	Moderuoja pasisakymus	Kiekvienas dalyvis trumpai aptaria, kaip numato savo atsisveikinimą įstaigoje, ir kiti, jei kalbėjęs asmuo neprieštarauja, pasidalija savo pastabomis apie numatytą atsisveikinimą	Svarbu prižiūrėti, kad tai nevirstų dar vienu gausiu „minčių lietumi“, dėl to klausančių asmenų pastabos turėtų būti orientuotos tik į konkretaus dalyvio pristatymą, papildymą
Atsisveikinimas	Dalyvių palaikymas organizuojant atsisveikinimą	Dalyviai atsisveikindami įvardija, kas kitų asmenų ir savo planuose jiems patiko labiausiai	

Savitikros klausimai

1. Kokių mokymų reikia savanoriams ir kokios pagrindinės jų dalys?
2. Kas matyti ir kas nematyti savanorių susitikimuose ir kokia susitikimų struktūra?
3. Kokios savanorių grupės raidos fazės?
4. Kaip suplanuoti susitikimą, kad jis būtų sklandus?

Literatūra

1. Jonutytė, I. (2006). Jaunųjų savanorių motyvavimas tęstinei socioedukacinei veiklai su vaikais. *Pedagogika*, *83*, 96–102.
2. Katzenbach, J. R., & Smith, D. K. (1993). *The wisdom of teams: Creating the high performance organization*. Boston: Harvard Business School Press.
3. Kay, P., Polonsky, M. J., & Inglis, J. (2017). Understanding managerial perspectives of volunteering at nonprofit leisure events: A comparison of

typologies within Open Gardens Australia. *Journal of Nonprofit & Public Sector Marketing*, *29*(1), 64–97. https://doi.org/10.1080/10495142.2017.1293586

4. Maher, A. (2005). The definition and principles of volunteering: What's all the fuss about? *The Australian Journal of Emergency Management, 20*(4), 3–5. https://search.informit.org/doi/pdf/10.3316/ielapa.095977842164153

5.5 Mokymų ir susitikimų metodai

Poskyris skirtas tiesiogiai savanoriškos veiklos organizatoriams ir koordinatoriams kaip metodinė pagalba dirbant su savanoriais socioedukacinėje veikloje. Atrinkti darbui su savanorių grupe metodai yra išbandyti ir kitoje veikloje taikomi mokymosi savanorystėje tikslais. Savaime metodai nekuria santykio su savanoriais, santykis vis dėlto labiausiai priklauso nuo savanorių koordinatorių vidinės laikysenos. Metodų paskirtis – sutrumpinti santykių kūrimo laiką tarp savanorių ir savanoriškos veiklos koordinatorių, taip pat paskatinti atvirumo mokymuisi procesą. Todėl poskyryje pateikiami metodai yra veiksmingi ir prasmingi tada, kai jie taikomi atvirai ir autentiškai juose dalyvaujant patiems savanoriškos veiklos koordinatoriams.

Idėjų sutelkimo užsiėmimas „Minčių lietus“

Tikslas – surinkti kuo daugiau idėjų nenuvertinant nei vienos minties.

Sąlygos – patalpa ir rašymo lenta.

Priemonės – rašymo lenta su konferencijų bloknotu, markeriai.

Eiga – vadovas paprašo savanorius dalytis visomis kylančiomis mintimis kuria nors tema, pvz., kaip atsisveikinti baigiant savanorystę. Tema arba klausimas temai užrašomas ant popieriaus ar lentos ir dalyviai skatinami išsakyti visas idėjas, kylančias šia tema, nevertinti jų, nepaneigti prieš pasakant ir negalvoti, kad gali būti netinkamų minčių ar idėjų. Nes tikslas – surinkti kuo daugiau idėjų, tad kiekviena nuomonė, mintis ar idėja yra vertinga. Vėliau, kai jau visos išmintingos ir

neprasmingos, praktiškos ir fantastinės idėjos yra užrašytos, galima pradėti vertinti ir apmąstyti, kokias norime pasirinkti.

Savanoriškos veiklos analizės užsiėmimas „Atvejo analizė“

Tikslas – išsamiai ir nuodugniai analizuoti savanorystės patirtį siekiant, kad ji taptų mokymosi patirtimi. Taip pat siekiama išspręsti situacijas, kurios savanoriaujant liko neišspręstos.

Sąlygos – grupės dydis nuo 5 iki 15 savanorių, tik svarbu prisiminti, kad didesnėse grupėse atvejų analizė užstringa per ilgai analizuojant ir dėl to nerekomenduojama. Reikia bent minimalios pasitikėjimo aplinkos grupėje. Reikalinga patalpa, kurioje nebūtų ir neįeitų analizės metu pašaliniai asmenys.

Priemonės – rašymo lenta arba konferencijų bloknotas, skirti užrašyti grupės taisykles ir atvejo analizės eigą.

Eiga – prieš analizuojant atvejus aptariamos grupės taisyklės, kuriose svarbu atvirumas, konfidencialumas, vienas kito išklausymas ir kitos darbui grupėje būdingos taisyklės.

1. Visi savanoriai grupėse prisimena situacijas iš savanoriškos patirties, situacijas, kurios liko neaiškios, neišspręstos, tarsi pasibaigusios laike ir vietoje, bet palikusios neramumą žmogui. Asmenys, prisiminę šias situacijas, 2–3 sakiniais aptaria bendrame rate situacijas formuluodami klausimą apie save jose.
2. Grupės dalyviai pasirenka vieną atvejį. Renkantis svarbu nedetalizuoti pasirinkimo, o tiesiog pasirinkti.
3. Pasirinkus atvejį savanoris tada jau išsamiai pateikia situaciją, atvejyje dalyvavusius asmenis, atvejo problematiką.
4. Kitas žingsnis – atvejį pateikusiam asmeniui užduodami klausimai apie atvejį siekiant labiau įsigilinti ir jį suprasti. Neretai kyla noras atvejį interpretuoti, tačiau tai yra atvejo analizės pažeidimas, nes iki galo neįsigilinus interpretacija gali būti labai paviršutiniška arba tik vykti patarimų lygmeniu. Todėl šiame etape klausinėjama tol, kol tikrai viskas apžvelgiama – nuo apsirengimo ir metų iki jausmų ir veiksmų.

5. Priešpaskutiniame žingsnyje atvejį pateikęs savanoris negali nieko sakyti, gali tik klausyti. Toks įsiklausymas neleidžia įsipilieksti diskusijai arba leidžia kitiems grupėje esantiems savanoriams jų nenutraukus dalytis savo įžvalgomis. Būtų svarbu, kad dalijantis interpretacijomis nebūtų diskutuojama, nes ne grupė nusprendžia, koks teisingas atvejo sprendimas ar labiausiai tinkama interpretacija. Nusprendžia viską išklausęs atvejį pateikęs savanoris. Siekiant išvengti patarimų ar nurodymų atvejo interpretacija išsakoma svarstant, „kaip aš elgčiausi, jei būčiau tokioje situacijoje“, „kokias tai man asociacijas sukelia“.
6. Pabaigus atvejo interpretacijas suteikiamas grįžtamasis ryšys iš „atvejo savininko“ – kaip jam dabar jo atvejis atrodo. Išsakoma, kokios interpretacijos labiausiai padėjo suprasti save, atvejį ir kaip asmuo norėtų toliau elgtis.

Pastaba. Labai svarbu susitikimo vadovui išlaikyti aiškias atvejo analizės taisykles, kad grupė neįsiveltų į diskusiją, nes atvejį pateikiantis asmuo tam tikra prasme atsiveria ir diskusija gali pažeisti pasitikėjimą ir atvirumą.

Refleksija. Nors analizuojamas tik vienas atvejis, kurio trukmė nuo 40 min. iki 80 min., tačiau visi asmenys, dalyvaujantys analizėje, gali būti turėję panašių atvejų įvairiose kitose gyvenimo situacijose. Todėl yra svarbu pabaigus analizuoti atvejį, kad kiekvienas savanoris pasakytų, ką jis sau „pasiima“ iš šio atvejo, kuo jam šis atvejis buvo svarbus.

Motyvacijos savanorystei užsiėmimas – „Upė“ savanorystės link

Tikslas – peržvelgti asmenines dalyvių istorijas iki apsisprendžiant dalyvauti savanorystėje. Taip pat suteikti galimybę solidariai veikti kartu projektuose, remiantis tarpusavio pasitikėjimu, kylančiu iš nuodugnesnio vienas kito pažinimo.

Sąlygos – gana didelė patalpa, ant kurios grindų galima būtų gulėti. Pasitiesimui tinka paklotėliai, kilimėliai, čiužinukai.

Priemonės. Pasiūlomos įvairios piešimo priemonės – didesni ir mažesni piešimo lapai (A4, A3 ir A2), kreidelės, pieštukai, vandeniniai dažai, guašas ir kt. Padaromas įvadas į piešinius ir dalyviai piešia ant pasirinkto dydžio popieriaus

lapo savo upę, kurioje simboliškai atsispindi įvykiai ir žmonės, vedę juos link savanorystės, kuriai jie apsisprendė dabar.

Eiga. Visi savanoriai sugula ant grindų su kilimėliais ir užsimerkę leidžiasi į kelionę vaizduote. Jei nėra galimybės atsigulti, galima patogiai įsitaisyti ant kėdės ir užsimerkti. Visada rekomenduojama atsigulti, kadangi kūno pozos pakeitimas leidžia savanoriams ne tik labiau atsipalaiduoti, bet ir neformaliau būti kartu, o tai kuria grupėje pasitikėjimą ir atsipalaidavimą.

Meditacija. Žvelgiant iš dabartinės perspektyvos savanoriai peržvelgia savos istorijas, kaip ir kas nutiko jų gyvenimuose, kad apsisprendė savanoriauti. Savanoriai prisimena tuos įvykius ir tuos žmones, kurie padėjo suprasti, kad kilo noras savanoriauti. Tai gali būti ir mama, ir klasės draugas, ir kunigas, ir mokytojas, ir bet kuris kitas žmogus, kuris tiek vertybine prasme, tiek konkrečiais veiksmais asmenį skatino arba ir iki šiol skatina šiai veiklai. Taip pat svarbu prisiminti ir įvykius, tiek gerus ir linksmus, tiek skaudžius ir sunkius, dėl kurių savanoris susimąstė, kad nori kažkam padėti. Pasiūloma pamąstyti, kur ir kada prasideda asmeninė upė, kuri veda savanorystės link. Pagalvotina apie tai, kokia ji – kokie posūkiai, kokia tėkmė, koks plotis. Galima įvardyti, kokie jos krantai ir kodėl, kokie medžiai, akmenys tiltai, pievos ir kas dar supa upę iš abiejų pusių. Šis įsivaizdavimas perkeliamas ant popieriaus lapo.

Piešimas. Jam skiriama 30 min. Nupiešus grįžtama į grupę pasidalijama piešiniais. Piešiama tyloje, nesiblaškant ir netrukdant kitiems. Tam labai naudinga rami, susikaupti padedanti muzika.

Refleksija. Po kūrybinio asmeninio gyvenimo pavaizdavimo dalyviai dalijasi savo gyvenimo patirtimi, atsakydami į klausimą, kaip tai paveikė jų apsisprendimą dalyvauti savanoriškoje veikloje. Pageidautina, kad grupę sudarytų iki 10 dalyvių. Jei savanorių grupė didesnė, tada patartina ją skaidyti į mažesnes grupeles. Dalijantis svarbu paskatinti dalyvius domėtis vieniems kitais ir upių istorijomis, nes tai padeda ir papasakoti, ir geriau pamatyti „savąją upę“.

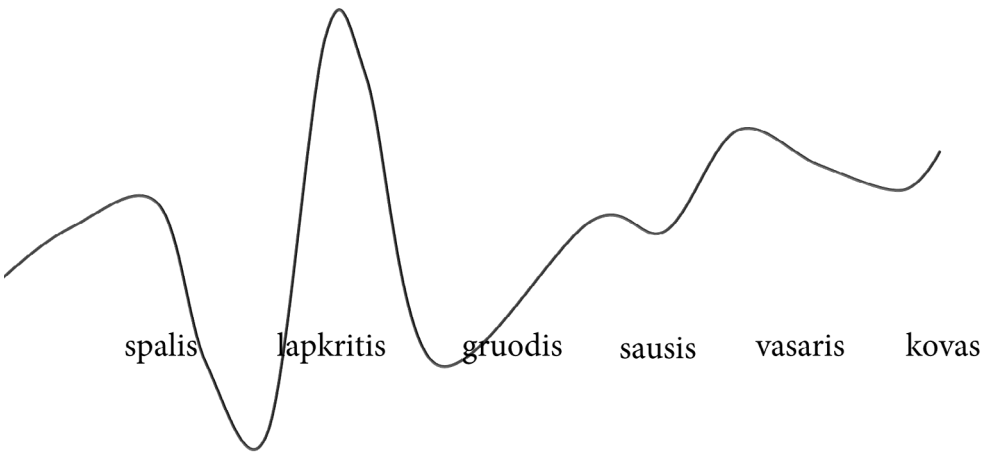
Savanorystės refleksijos užsiėmimas „Savanorystės kreivė“

Tikslas – apgalvoti savanorystės laikotarpį iki šiandienos, įsivertinant emocinius „pakilimus ir nusileidimus“, taip pat vykstančio mokymosi rezultatus.

Sąlygos – uždara patalpa, kurioje galima būtų piešti (tinka ir ant grindų, ir ant stalų), jei grupė didesnė, pasidalijimui svarbu turėti atskiras patalpas mažesnėms grupelėms.

Priemonės – didesni ir mažesni piešimo lapai (A4, A3 ir A2), kreidelės, pieštukai, flomasteriai ir markeriai.

Eiga. Dalyviai kviečiami pasiimti po norimo dydžio ir spalvos lapą, ant kurio pieš savo savanorystės kreivę. Savanorystės kreivė yra lyg linija, vingiuojanti tarp itin sunkių išgyvenimų – liūdesio, pykčio, nusivylimo, bejėgiškumo ir t. t., taip pat itin pozityvių išgyvenimų – euforijos, laimės, pasididžiavimo, džiaugsmo, pasitenkinimo ir t. t. Prisimindami visus įvykius ir išgyvenimus juose dalyviai piešia kreives ant pasirinkto popieriaus lapo, jose atsispindi savanorystės patirties „pakilimai ir nusileidimai“, taip atspindint išgyventas emocijas ir su jomis susijusius įvykius. Prie kiekvieno išgyvenimo rekomenduojama pasižymėti, bet jei tai trukdo piešti kreivę, tai nėra būtina, pakanka, kad savanoriai patys žino, kas yra kreivėje užfiksuota.



5.5.1 pav. *Savanorystės patirties kreivės pavyzdys*

Refleksija – dalyviai ratu grupėje (jei grupė didelė, tada 7–10 dalyvių grupelėse) pasakoja apie savo kreives ir įvykius, taip pat žmones, susijusius su pakilimais ir nusileidimais savanorystėje. Kai visi pasidalija, prasminga paklausti dar vieno klausimo: ko išmokė šios nusileidimo ir pakilimo patirtys? Išmokimai užrašomi prie kiekvieno asmeninės kreivės nusileidimo ar pakilimo. Jei yra laiko, prasminga jomis pasidalyti.

Grupės formavimo užsiėmimas „Šokolado upė“

Tikslas – dalyvių sutelktumas ir pagalba vienas kitam įveikiant kliūtis.

Sąlygos – didelė patalpa arba gamtoje. Geriau, kad pašaliniai netrukdytų užsiėmimo, nes gali atrodyti komiškai, nesuprantant, kas veikiama. Grupės dydis – 5–15 asmenų.

Priemonės – popieriaus lapų (gali būti lentelių ar kokių nors kitų panašaus dydžio daiktų, ant kurių galima bent kelis kartus užlipti) vienu vienetu mažiau nei yra užsiėmimo dalyvių.

Eiga. Prieš pradėdamas užsiėmimą grupės vadovas nustato šokolado upės ribas. Upės ribos turėtų būti tiek mažų žingsnių, kiek dalyvių ir dar vienas žingsnis. Upės ribos užbrėžiamos kreida. Jei užsiėmimas vyksta lauke ant kietos dangos, padedami ilgi pagaliai – jei tai miškas, arba užklijuojama lipni juosta, jei tai patalpa. Kai viskas paruošta, pakviečiami dalyviai ir jiems paaiškinama, kad jie atkeliavo prie upės, kuri yra šokoladinė. Žinoma, kad šokoladą skanu valgyti, bet jei jo yra per daug, jis tampa slidžia, šilta, klampia mase, į kurią įkritęs sunkiai išsikrapštysi. Taigi, dabar visa grupė – ant šokolado upės kranto ir jos tikslas – kuo greičiau pereiti šią upę. Upę turi pereiti visa grupė ir pereinant upę galima stovėti tik ant lapų (ar kitų priemonių), kuriuos išdalijami. Jei upėje atsiduria nepriliestas lapas, jis nuplaukia ir grupė jo netenka. Tai reiškia, kad kliūčiai įveikti lieka mažiau pagalbinių priemonių. Jei kuris nors iš dalyvių „įkrenta“ į upę, t. y. atsistoja upės erdvėje be lapo, tada visa grupė turi grįžti atgal ir įveikti kliūtį iš naujo. Nurodžius sąlygas grupei duodama 15 min. pasitarti ir pabandyti eiti. Per

šį laikotarpį iš grupės nepaimami lapai, jei jie nelaikomi upėje ir dalyviai gali laisvai vaikščioti po upę. Po 15 min. pradedamas ėjimas per upę ir tada jau griežtai laikomasi taisyklių (vadovas neturėtų nuolaidžiauti grupei). Fiksuojamas laikas, kada grupė pradėjo eiti ir kada pereis. Paprastai grupė grįžta kelis kartus ir prarandamas keletas lapų, kol randamas sprendimas, kaip visiems pereiti, kad nei vienas neliktų ir kol įprantama nedaryti klaidų.

Refleksija. Po užsiėmimo būtinas aptarimas, kurio metu dėmesys būtų kreipiamas į tai, kaip grupė reagavo kritiniais momentais ir kaip atskiri asmenys jautėsi tada. Užsiėmimo aptarimo klausimai:

1. Kaip jaučiatės įveikę kliūtį? Kas buvo sunkiausia keliaujant per „šokolado upę“?
2. Kaip gimė ir kokie gimė sprendimai, kaip geriausia įveikti kliūtį?
3. Kas grupėje lyderiavo? Kaip elgėsi lyderiai su kitais?
4. Kaip jautėsi tie asmenys, kurie suklydo? Kas padėjo bandyti dar kartą?
5. Kas trukdė grupei įveikti kliūtis?
6. Kas padėjo ir kas svarbu grupėje įveikiant šią ir kitas kliūtis?

Atsakymus į paskutinį klausimą rekomenduojama užsirašyti ir kur nors pasikabinti, nes tai gera rekomendacija, kaip bendrauti, kad nebūtų konkurencijos, o būtų rūpinamasi vieni kitais.

Savitikros klausimai

1. Iš kokių dalių sudarytas kiekvienas metodas?
2. Kokios reikšmės metodai suteikia darbe su savanoriais?
3. Kaip metodai suskirstyti?

Literatūra

1. Buber, M. (1998). *Dialogo principas. Aš ir Tu* (vertė T. Sodeika). Katalikų pasaulis.

2. Elias, N. (1994). *Reflections on a Life* (Translation (in part) from German by E. Jephcott; for the biographical interview (first published in Dutch in 1984) the original English manuscript was used). Cambridge: Polity Press.
3. Gailius, Ž., Malinauskas, A., Petkauskas, D., ir Ragauskas, L. (2013). *Darbo su jaunimo grupėmis vadovas.* VšĮ „Jaunimo tarptautinio bendradarbiavimo agentūrai", Jaunimo reikalų departamentui prie LR Socialinės apsaugos ir darbo ministerijos ir Lietuvos neformaliojo ugdymo asociacijai. http://www.3sektorius.lt/docs/Darbosujaunimogrupemisvadovas2013_2013-08-20_12_00_47.pdf
4. Geudens., T., Costanzo, S., Hofmann, P., Amorim, L., & Pavlovova, L. (2013). *T=kit. International voluntary service.* Council of Europe. https://pjp-eu.coe.int/documents/42128013/47262307/TKit5-full.pdf/c0c10ace-4003-4928-815b-fa40fcf721fd?t=1466171572000

6. SUAUGUSIŲJŲ ŠVIETIMAS IR VYRESNIO AMŽIAUS ŽMONIŲ EDUKACIJA

Irena Žemaitaitytė

Įvadas

Ši vadovėlio dalis yra skirta aptarti suaugusiųjų švietimo ir mokymosi visą gyvenimą terminus, istorinę suaugusiųjų švietimo ir ypač neformaliojo suaugusiųjų švietimo raidą, teisinius suaugusiųjų švietimą reglamentuojančius dokumentus. Šiame skyriuje suminėtos institucijos, organizuojančios ir vykdančios vyresnio amžiaus asmenų edukaciją – trečiojo amžiaus universitetai, NVO, taip pat aptariami biografinio metodo ypatumai vyresnio amžiaus asmenų edukacijoje.

Viena svarbiausių šiuolaikinio gyvenimo ypatybių yra būtinybė nuolat mokytis: gyvenimo tempas greitėja, kažkada įgytos žinios ir gebėjimai greitai sensta, profesinėje veikloje ir asmeniniame gyvenime nuolat randasi įvairių naujovių, taigi reikia iš naujo mokytis šias naujoves pritaikyti kasdienėje veikloje. Pastaruosius kelis dešimtmečius nuolatinis suaugusiųjų švietimas, naujų žinių, įgūdžių ir gebėjimų siekis tapo vienu didžiausių Europos ir pasaulio švietimo iššūkių. 2022 metais Maroke vykusioje septintoje UNESCO konferencijoje buvo dar kartą akcentuota mokymosi visą gyvenimą kaip švietimo demokratizacijos idėjos svarba. UNESCO dokumentuose pabrėžiama, kad suaugusiųjų švietimo ir mokymosi visa gyvenimą tikslas – suteikti žmonėms reikiamų gebėjimų įgyvendinti ir realizuoti savo teises ir valdyti savo likimus. Tai skatina suaugusiųjų asmeninį ir profesinį tobulėjimą, aktyvesnį suaugusiųjų įsitraukimą į besimokančių bendruomenių, tvarios aplinkos kūrimą. Todėl tai tampa svarbia priemone mažinant skurdą, gerinant sveikatą ir gerovę, taip pat prisidedant prie tvarios besimokančios visuomenės. Strategijoje „Lietuva 2030“ mokymasis visą gyvenimą yra minimas kaip vienas pagrindinių veiksnių, užtikrinančių Lietuvos visuomenės pasirengimą

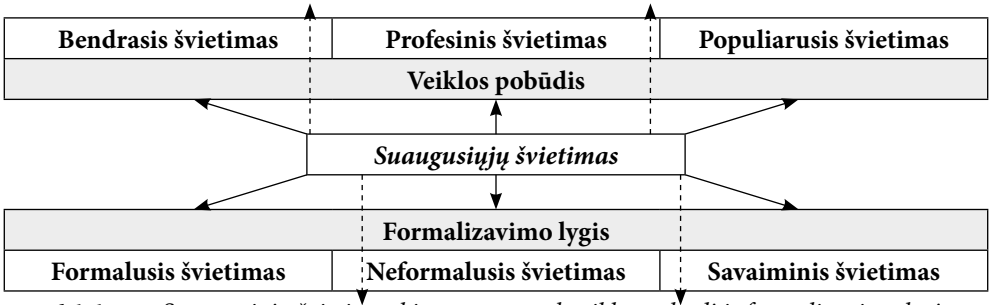
pasaulio kaitai, taip pat kaip galimybė kurtis besimokančiai visuomenei.

6.1 Suaugusiųjų švietimo samprata ir ypatumai

6.1.1 Suaugusiųjų švietimo apibrėžimai

Suaugusiųjų švietimo teorija, apimanti formalųjį, neformalųjį ir savaiminį (angl. *informal*) suaugusiųjų švietimą, siejama su Knowleso 1970 m. studija „Modernioji suaugusiųjų švietimo praktika“, kurioje autorius sujungė progresyviosios pedagogikos, raidos ir humanistinės psichologijos idėjas ir jas pavadino terminu *andragogika*. Knowlesas (1997) nurodė, kad *suaugusiųjų švietimo* terminas yra vartojamas mažiausiai trimis aspektais: 1) tai suaugusiųjų mokymosi procesas; 2) įvairių institucijų organizuota veikla, nukreipta į specifinius švietimo objektus; 3) socialinės praktikos sfera. Jo nuomone, tai visų individų, institucijų, asociacijų, turinčių ryšį su suaugusiųjų švietimu, socialinė sistema, suvokiama kaip darbas siekiant visuomeninių tikslų, tobulinant suaugusiųjų mokymosi medžiagą ir metodus, plečiant suaugusiųjų mokymosi galimybes ir keliant bendrą kultūros lygį. Tačiau tiek mokslinėje, tiek ir populiarioje literatūroje dažnai vartojami skirtingi apibrėžimai, nusakantys suaugusiųjų švietimą.

Aptariant skirtingus apibrėžimus svarbu juos susisteminti į schemą (6.1.1 pav.). Suaugusiųjų švietimas gali būti skirstomas pagal veiklos pobūdį ir formalizavimo lygį (Žemaitaitytė, 2007).



6.1.1 pav. *Suaugusiųjų švietimo skirstymas pagal veiklos pobūdį ir formalizavimo lygį (Žemaitaitytė, 2007)*

Pagal švietimo *veiklos sritį* suaugusiųjų švietimas yra skirstomas į bendrąjį švietimą (angl. *general education*), su darbu, profesine veikla susijusį švietimą (angl. *job-related education*) ir populiarųjį švietimą (angl. *popular education*). Bendrasis suaugusiųjų švietimas suteikia galimybę įgyti pagrindinį ar vidurinį išsilavinimą suaugusiųjų mokymo centruose ar eksternu. Bendrasis švietimas baigiamas egzaminais, kuriuos išlaikius asmeniui įteikiamas valstybės pripažintas diplomas. Profesinis, į darbą orientuotas suaugusiųjų švietimas leidžia įgyti specifinių žinių ir įgūdžių, taip pat naujų kvalifikacijų darbo vietoje arba suaugusiųjų švietimo institucijose. Populiarusis suaugusiųjų švietimas sudaro sąlygas ugdytis asmenybę, jos kūrybiškumą, talentą, iniciatyvumą ir socialinės atsakomybės jausmą. Populiarusis švietimas yra organizuojamas kursų, studijų ratelių ar kitomis formomis, tinkančioms asmenims, kurie mokosi.

Atsižvelgiant į *formalizavimo lygį* suaugusiųjų švietimas yra skirstomas į formalųjį švietimą (angl. *formal education*), neformalųjį švietimą (angl. *non-formal education*), savaiminį švietimą (angl. *informal education*). Terminai *liberalusis švietimas*, *populiarusis švietimas*, *liaudies švietimas*, *atvirasis švietimas* dažnai vartojami kaip neformaliojo suaugusiųjų švietimo sinonimai (Niemela, 1998; Marjomaki, 1998; Trečiokienė, 1999).

Lietuvos Respublikos švietimo įstatyme (2011) *formalusis švietimas* apibrėžiamas kaip „švietimas, vykdomas pagal Lietuvos Respublikos teisės aktų nustatyta tvarka patvirtintas ir įregistruotas švietimo programas, kurias baigus įgyjamas pradinis, pagrindinis, vidurinis arba aukštasis išsilavinimas ir (ar) kvalifikacija arba pripažįstama kompetencija, reikalinga įstatymų reglamentuojamam darbui ar funkcijai atlikti“; tai apgalvotas ir sistemingas žinių, gebėjimų ir požiūrių (akcentuojant žinias) perdavimas apibrėžta, tikslia ir struktūrizuota erdvės, laiko ir medžiagos forma, esant tokiai mokytojų ir mokinių kvalifikacijai, kuri yra būdinga mokymo procesui (Colletta, 1996).

2014 m. priimtame Lietuvos Respublikos Neformaliojo suaugusiųjų švietimo

ir tęstinio mokymosi įstatyme *neformalusis suaugusiųjų švietimas* apibrėžiamas kaip „asmens ir visuomenės interesus atitinkantis švietimas pagal įvairias neformaliojo suaugusiųjų švietimo poreikių tenkinimo, kvalifikacijos tobulinimo, papildomos kompetencijos įgijimo programas, teikiamas ne jaunesniems negu 18 metų asmenims“. Neformalusis švietimas yra asmens ir visuomenės poreikius atliepiantis mokymasis, lavinimasis ar studijos, kurias baigusiam neišduodamas valstybės pripažintas dokumentas, patvirtinantis išsilavinimo, tam tikros jo pakopos ar atskiro reglamentuoto modulio baigimą arba kvalifikacijos įgijimą. Neformalusis suaugusiųjų švietimas apima profesinei veiklai reikalingų žinių įgijimą, gebėjimų lavinimą ir tobulinimą, asmens bendrosios kultūros ugdymą. Neformalųjį suaugusiųjų švietimą gali vykdyti tiek ir švietimo institucijos (mokyklos, kolegijos, universitetai), tiek jis gali vykti ir už švietimo institucijų ribų (darbo vietoje) ir būti teikiamas įvairaus amžiaus žmonėms. Jis gali apimti švietimo programas, suteikiančias suaugusiesiems raštingumo pagrindų, svarbiausių žinių ir įgūdžių. Jis gali apimti profesinės kvalifikacijos tobulinimo programas. Neformalusis švietimas gali būti teikiamas darbo vietose, juo gali rūpintis visuomeninės organizacijos ir grupės, taip pat organizacijos, skirtos papildyti formaliąją švietimo sistemą (meno, muzikos, sporto veikla). Neformalusis švietimas dažniausiai susijęs su laisvalaikio užsiėmimais, kokios nors mokslo arba meno srities pomėgiais, siekiu plėsti kultūrinį akiratį arba įgyti žinių ir gebėjimų, būtinų buityje ar bendraujant; tai – savanoriškų organizacijų ir grupių švietėjiška veikla (Rogers, 1996; Dohmen, 1999).

Dažnai neformaliojo švietimo terminas prilyginamas liberaliojo švietimo terminui (angl. *liberal adult education*), kuris ir vartojamas. „Tarptautinių žodžių žodyne“ (https://www.zodziai.lt/) žodis *liberalus* reiškia „laisvą, tolerantiškų pažiūrų“. Bosselearsas (1998) neformalųjį švietimą apibrėžia kaip sociokultūrinį švietimą, jį vadina liberaliuoju suaugusiųjų švietimu. Niemela (1998) pažymi, kad socialinis (politinis-etinis) švietimas yra trečioji didelė suaugusiųjų švietimo dalis

greta bendrojo ir profesinio švietimo, nurodo tris pagrindines liberaliojo suaugusiųjų švietimo reikšmes:

1) paspirtis demokratijai;
2) paspirtis lygybei;
3) pagarba pliuralizmui.

Nors visas švietimas yra demokratinio pobūdžio, vis dėlto demokratijos rėmimas visada buvo ypatingas liberalaus suaugusiųjų švietimo uždavinys.

Terminas „savaiminis švietimas“ apibrėžiamas kaip „savarankiškas mokymasis, kuris remiasi asmens iš įvairių šaltinių gaunamomis žiniomis ir jo praktine patirtimi“ (LR Švietimo įstatymo pakeitimo įstatymas, 2011); tai atsitiktinis požiūrių, žinių, ir įgūdžių (akcentuojant požiūrius) perdavimas, kurio laiko, vietos ir medžiagos organizavimo modelis labai skirtingas (Colletta, 1996); tai – natūralus kiekvieną dieną vykstantis mokymasis, kuris nebūtinai yra iš anksto apgalvotas, todėl jo gali nepripažinti ir patys individai, papildantys savo žinias ir įgūdžius (Mokymosi visą gyvenimą memorandumas, 2001); tai veikla, kuri yra nestruktūrizuota, nesistemiška, vykstanti skirtingose vietose, kuriai priklauso žiniasklaida, švietimas darbo vietoje ir politikos srityje, žiniasklaidoje (Margheri, 1997); tai atviras, neplanuotas švietimas svarbiose gyvenimo ir darbo situacijose (Dohmen, 1999); tai idėjų apsikeitimo su kitais žmonėmis procesas, iš kurio gali kilti naujų idėjų ir žinių (Jarvis, 1996).

Dažnai vartojamas terminas „populiarusis suaugusiųjų švietimas“ (angl. *popular adult education*), „populiarus“ reiškia „visiems prieinamas, paplitęs, suprantamas“ (https://www.zodziai.lt/). Populiarusis švietimas ypač pabrėžia individualią iniciatyvą, kai turinys, tikslai ir mokymosi rezultatai priklauso nuo pačių besimokančių asmenų, o sprendimus, susijusius su mokymosi metodais ir formomis, gali pasirinkti asmenų, kurie mokosi, grupė (Andersson & Andersson, 1997); tai švietimas, sudarantis galimybes suaugusiam žmogui ugdyti savo asmenybę, talentą, kūrybiškumą, iniciatyvą, socialinę atsakomybę, taip pat įgyti žinių ir gebėjimų,

leidžiančių sėkmingai veikti sudėtingose gyvenimo ir darbo situacijose.

2001 metais vykusio „Mokymosi visą gyvenimą memorandumo“ svarstymo metu vis dažniau imta vartoti terminą „mokymasis visą gyvenimą“. Mokymasis yra vienas svarbiausių gebėjimų ir žmogaus gyvenimo apraiškų. Europos Sąjungos plėtojama mokymosi visą gyvenimą įgyvendinimo strategija akcentuoja, kad mokymasis visą gyvenimą reiškia, kad visą gyvenimą bus suteikiamos galimybės mokytis visoms amžiaus grupėms, o mokymosi procesas taps nuolatine veikla. Mokymosi visą gyvenimą idėja prasideda nuo mokymosi integravimo horizontaliai – šeimoje, bendruomenėje, studijuojant, dirbant, praleidžiant laisvalaikį, ir vertikaliai – nuo gimimo iki senatvės (Longworth, 2007; Laal, 2012). Mokymosi visą gyvenimą memorandume (2001) mokymasis visą gyvenimą apibrėžiamas kaip visa mokymosi veikla, vykstanti visą gyvenimą, siekiant tobulinti žinias, įgūdžius ir kompetenciją asmeninėje, pilietinėje, socialinėje ir / arba su darbu susijusioje perspektyvoje. Linkaitytė ir Žilinskaitė (2008) mokymąsi visą gyvenimą vertina kaip dviejų paradigmų derinį, į kurį įsitraukia švietimas ir mokymasis. *Švietimas kuria mokymosi galimybes*, o mokymasis – procesas, kurio metu aktyvūs jo dalyviai naudojasi sukurtomis galimybėmis. Mokymosi visą gyvenimą tikslas – suteikti antrą galimybę atnaujinti pagrindinius įgūdžius ir suteikti daugiau galimybių mokytis aukštesniu lygiu (Europos Komisija, 2010). Kaip nurodoma Europos bendradarbiavimo švietimo ir mokymo srityje strateginėje programoje („ET 2020“; EU cooperation in education and training, 2016) „mokymasis vieniems iš kitų – įkvepianti patirtis. Keitimasis idėjomis, tarpusavio mokymosi galimybių tyrinėjimas ir dalijimasis geroja patirtimi yra inovacijų švietimo srityje pagrindas“ (Europos Komisija, 2010, p. 2). Teresevičienės (2001) nuomone, pats terminas „mokymasis visą gyvenimą“ atkreipia dėmesį į laiko dimensiją – į mokymąsi periodiškai arba nuolat. Tačiau taip pat būtina atkreipti dėmesį į mokymosi veiklos įvairovę, į tai, kad mokymasis yra veikla ir vaidmenys, kuriuos įvairiu metu ir įvairiose vietose galima keisti, kad mokymasis gali vykti ir vyksta

šeimoje, laisvalaikiu, bendruomenės gyvenime ir kasdieniame darbe. Greta mokymosi visą gyvenimą termino, vis aktyviau imamas vartoti naujas terminas „visaapimantis mokymasis“ (angl. *lifewide*), kuris labiau nukreiptas į mokymosi sklaidą – mokymąsi per visą gyvenimą visose srityse. Visaapimančio mokymosi terminas gali būti analizuojamas iš individo pozicijų teigiant, kad mokymasis gali būti tikslinis, apgalvotas, ir vykti vadovaujant iš išorės (darbo vietos reikalavimai) arba savivados rezultate (dėl karjeros, dėl įdomumo). Mokymasis taip pat gali būti atsitiktinis, neapgalvotas ir tada jis gali būti planuojamas, bet nėra pagrindinis tikslas (dėl socialinio poreikio), taip pat jis gali įvykti visiškai to neplanuojant, pavyzdžiui, dėl atsitiktinio įvykio arba kilti iš gyvenimo patirties, būti susijęs su gyvenimo rutina žmogui gyvenant, senstant ir mokantis iš savo patirties. Mokslininkų nuomone (Teresevičienė, 2001; Pires, 2009; Laal, 2012; Žemaitaitytė, 2017), atsitiktinis mokymasis gali tapti tiksliniu arba nukreipti į tikslinį mokymąsi. O tikslinis mokymasis visada turi atsitiktinio mokymosi elementų.

Taigi apibendrinant galima teigti, kad mokymasis visą gyvenimą apima institucijų, organizacijų ir visuomenės teikiamas galimybes mokytis ir individo tobulėjimą, jo pastangas tobulinti savo žinias, gebėjimus, kompetencijas.

6.1.2 Suaugusiųjų švietimo raidos prielaidos: istoriniai aspektai

Suaugusiųjų švietimo Lietuvoje pradžia siejama su XIX a. viduryje vyskupo M. Valančiaus pradėtu organizuoti beraščių žmonių švietimu. Kilęs iš liaudies, nors ir ėjęs aukštas Žemaičių vyskupo pareigas, bet su ja nenutraukęs ryšių, M. Valančius labai rūpinosi liaudies švietimu. Jam rūpėjo du pagrindiniai dalykai: mokyti žmones rašto ir ugdyti jų krikščionišką moralę. Todėl prie bažnyčių buvo steigiamos mokyklos. Po 1863 m. sukilimo jas uždarius, buvo mokoma slaptai (Žemaitaitytė, 2007). M. Valančius buvo ir pirmasis Lietuvos švietėjas, iškėlęs suaugusiųjų laisvalaikio problemą, kuri XIX a. viduryje įgijo socialinę prasmę. Suvokdamas, kad dora ir kultūra gali skleistis tik blaivaus žmogaus sąmonėje,

M. Valančius skatino vyskupijos kunigus steigti blaivybės draugijas, kurioms 1858 m. priklausė pusė milijono gyventojų ir kurių skaičius nuolat didėjo (Trečiokienė ir Kuprys, 1998). Vyskupo Valančiaus pradėta veikla buvo tęsiama ir po jo mirties.

XX a. pradžioje, 1906 m. buvo priimtos „Laikinos taisyklės dėl draugijų ir sąjungų“, kurios sudarė galimybes kurti profesines sąjungas, kultūros ir švietimo draugijas, kitas organizacijas. Lietuvių inteligentija, susirūpinusi tautos švietimo ir kultūros kūrimu ir plėtojimu, ėmė steigti lietuvių švietimo draugijas. 1911 m. Vilniaus gubernijoje buvo 27, Kauno gubernijoje – 17 švietimo draugijų, kurias vienijo tautinio atgimimo idėja, siekimas ugdyti krašto kultūrą ir skleisti švietimą gimtąja kalba (Pukienė, 1994). Reikšmės formuojant nacionalinę savimonę turėjo lietuvių rašytojų A. Baranausko, M. Pečkauskaitės, J. Tumo-Vaižganto ir kitų autorių kūriniai, kurie buvo spausdinami įvairiuose periodikos leidiniuose. Prieš Pirmąjį pasaulinį karą buvo leidžiama apie 50 laikraščių ir žurnalų lietuvių kalba. Dalis jų – 19 – buvo leidžiami Vilniuje, Kaune, Seinuose (Rusijos imperijai priklausančiose teritorijose), 12 – Mažojoje Lietuvoje (Klaipėdoje, Tilžėje), 19 – lietuvių emigrantų kolonijose Jungtinėse Amerikos Valstijose ir Anglijoje (Šalčius, 1917).

Pirmojo pasaulinio karo metais prasidėjęs švietimo ir kultūros pakilimas ypač sustiprėjo Lietuvai įgavus politinę nepriklausomybę. Tuo metu reikėjo karių, valdininkų, mokytojų, teisininkų, todėl buvo stengiamasi kurti visavertį švietimo institucijų tinklą. Buvo steigiamos pradinės, aukštesniosios, specialiosios ir aukštosios mokyklos, ypač susirūpinta suaugusiųjų švietimu, nes, 1923 m. Lietuvos gyventojų surašymo duomenimis, raštingų gyventojų buvo 67,36 proc. (*Informacinė knyga*, 1932). 1924–1927 m. ryškiausia kultūros ir mokslo populiarinimo forma buvo liaudies universitetai. Pirmąjį – Motiejaus Valančiaus vardo – universitetą įkūrė V. Kudirkos švietimo draugija, kiek vėliau buvo įkurtas keliaujantis „Pavasario“ sąjungos universitetas. Įvairios organizacijos tokius universitetus

steigė ne tik didesniuose Lietuvos miestuose, bet ir provincijoje (maždaug 35 kaimo vietovėse). Liaudies universitetai turėjo švietimo ministro patvirtintą statutą, kuriame buvo apibrėžta jų paskirtis: Liaudies universitetas yra viešoji mokykla, turinti tikslą bendromis dėstytojų ir suaugusiųjų besimokančiųjų pastangomis siekti visapusiško proto ir jausmų lavinimosi (Žemaitaitytė, 2007). Šiam tikslui pasiekti Liaudies universitetas organizavo viešas, visiems prieinamas įvairių mokslo ir meno sričių paskaitas, sudarė atskirus kursus tiek bemoksliams, tiek ir atskiroms mokslų šakoms ar jų grupėms specialiai studijuoti. Stengtasi tenkinti įvairius klausytojų poreikius mokslo ir meno srityse. Liaudies universitetuose buvo dėstoma lietuvių kalba ir literatūra, gamtos mokslai, filosofija, menas, sportas. Užsiėmimus vesdavo aukštųjų mokyklų dėstytojai, visuomenės veikėjai, dvasiškiai. Aktyviai liaudies universitetų veikloje dalyvavo visa vietos šviesuomenė. Liaudies universiteto klausytoju galėjo tapti kiekvienas asmuo, kuriam buvo daugiau kaip 16 metų. Prie universitetų taip pat buvo steigiami kursai ir žemdirbiams. Suaugusiųjų švietimą paveikė ir Kultūros sąjunga, taip pat Meno kūrėjų draugija, organizavusios parodas, įvairiose kaimo vietovėse rinkusios meno kūrinius, dainas, tautosaką, įtraukusios nemažą Lietuvos gyventojų dalį į meno saviveiklą. 1924 m. pradėtos organizuoti Dainų ir šokių šventės, kurių tradicija puoselėjama iki šių dienų. Aktyvus švietimas vyko liaudies bibliotekose, kurių tinklą sudarė 135 viešosios bibliotekos ir apie 900 mažų bibliotekų, išlaikomų įvairių organizacijų (*Mokykla ir gyvenimas*, 1929). Tarpukariu gana gausi buvo įvairių sričių periodinė spauda. Pirmuoju Lietuvos Respublikos dešimtmečiu buvo leidžiami 4 dienraščiai, daugiau kaip 10 žurnalų, antologijų, mokslo darbų. Antruoju dešimtmečiu periodinių leidinių dar pagausėjo: atsirado įvairių sričių savaitraščių, žurnalų, almanachų, pagausėjo mokslo raidą atspindinčių leidinių (Bukauskienė, 1995). Suaugusiųjų švietimo klausimais to meto spaudoje rašė S. Šalkauskis, J. Laužikas, A. Maceina, Vydūnas, G. Petkevičaitė-Bitė, P. Slavėnas, K. Binkis, A. Nemickis, Baidotas ir kiti. Jie nagrinėjo Skandinavijos šalių,

Anglijos, Vokietijos suaugusiųjų švietimo sistemas, liaudies universitetus pabrėždami jų svarbą kultūriniam, politiniam ir ekonominiam tautos gyvenimui, akcentuodami suaugusiojo žmogaus lavinimąsi, kuris vyksta ugdantis savarankišką veiklą ir mąstymą, dorovinius pagrindus (Baidotas, 1931). „Šiais laikais masių švietimas yra pagrindinė tautos stiprinimo priemonė <...> Gyvenimas jau yra tiek susikomplikavęs ir praturtėjęs visokių naujenybių, kad iniciatyva ir sumanumas pasidarė būtini kiekvienam žmogui, net ir kukliausioje socialinėje padėtyje“ (Slavėnas, 1938). Žmogus mokosi skaitydamas knygas, žurnalus, lankydamas parodas, muziejus, stebėdamas gyvenimo reiškinius, bendraudamas su kitais žmonėmis, dalydamasis savo įspūdžiais ir patirtimi. Galima sakyti, kad visą žmogaus gyvenimą trunka nuolatinis ir savaiminis mokymasis (Slavėnas, 1938).

1940 m., po Lietuvos okupacinio įjungimo į TSRS sudėtį, visuomeninė situacija turėjo įtakos ir suaugusiųjų švietimui. Švietimo sistemoje įsivyravo partinio valstybinio valdymo sistema ir komandinis darbo stilius, lemiamas funkcinio ir valdytojiško kolektyvinio darbo pobūdžio, buvo ribojama savivalda, asmens laisvė (Trečiokienė ir Kuprys, 1998). Nors visa to meto veikla buvo labai ideologizuota, vis dėlto atskiros asmenybės, žadinusios tautinį sąmoningumą, skleidusios pažangias mokslo, meno naujoves, sugebėjo išsaugoti nacionalinę tautos kultūrą. Nuo 1976 iki 1981 metų Vilniuje, gydytojo Antano Kutorgos bute kaip savišvietos mokykla gyvavo neoficialus Antano Strazdelio universitetas. Jis buvo įkurtas keleto jaunų žmonių, tik ką baigusių aukštąsias respublikos mokyklas, iniciatyva. Šio universiteto lankytojų skaičius nebuvo pastovus, tačiau juos visus vienijo rūpinimasis savo krašto ateitimi, priešinimasis kultūrinei ir politinei prievartai, nacionalinės savimonės ugdymas ir išsaugojimas. Vienas iš šios mokyklos auklėtinių Baronas (1996) teigia, kad šios mokyklos atsiradimas kartu buvo ir atsakymas į tai, kokiu keliu Lietuva turi siekti laisvės ir nepriklausomybės – tai švietimo, kultūros kėlimo ir visuomenės demokratėjimo kelias.

1985 m. prasidėjęs visuomenės politinės modernizacijos procesas lėmė ir

pokyčius Lietuvoje: 1988 m. sukuriamas nacionalinio išsivadavimo judėjimas „Sąjūdis“, o po dvejų metų, 1990 m., atkuriama Lietuvos valstybė. 1990 m. Lietuvai atkūrus nepriklausomybę, keitėsi politinė, ekonominė visuomenės sistema, prasidėjo integravimosi į demokratinių valstybių bendriją procesas, tai kėlė naujus reikalavimus ir suaugusiųjų švietimui. Pažangios suaugusiųjų švietimo sistemos, paremtos teisiniais dokumentais, sukūrimas tapo visuomeninės svarbos uždaviniu, nes suaugusiųjų švietimo potencialo išnaudojimas – pagrindinis sėkmės garantas sprendžiant aktualias šiuolaikinės Lietuvos problemas (Žemaitaitytė, 2007).

6.1.3 Suaugusiųjų švietimo teisinis reglamentavimas Lietuvoje

Suaugusiųjų švietimo Lietuvoje įstatyminę bazę sudaro Lietuvos Respublikos Konstitucija, įstatymai, Lietuvos Respublikos Vyriausybės nutarimai (poįstatyminiai aktai), jos įgaliotų institucijų (ministerijų ir kt.) norminiai aktai ir kiti teisiniai dokumentai.

Pagrindinis valstybės ir jos piliečių teises ir pareigas, valstybinę struktūrą nustatantis dokumentas yra Lietuvos Respublikos Konstitucija (1992), kurios 41 straipsnis teigia, kad mokymasis valstybinėse ir savivaldybių bendrojo lavinimo, profesinėse ir aukštesniosiose mokyklose yra nemokamas, o iki 16 metų privalomas. Taip pat aukštasis mokslas yra prieinamas visiems pagal kiekvieno žmogaus gebėjimus. Deklaruojama teisė į bet kokį dalyvavimą švietime (teisė skleisti informaciją), tik reikalaujama, kad tai nekenktų sveikatai ir moralei. Specialių nuorodų į suaugusiųjų švietimą Konstitucijoje nėra.

2011 m. priimtas Lietuvos Respublikos švietimo įstatymas reglamentuoja švietimo sistemos sandarą, švietimo įstaigų (išskyrus aukštąsias mokyklas) veiklos ir valdymo pagrindus. Įstatymo 16 straipsnis įteisina suaugusiųjų švietimą. Įstatyme apibrėžiama, kad suaugusiųjų švietimo paskirtis – sudaryti sąlygas asmeniui mokytis visą gyvenimą, tenkinti pažinimo poreikius, tobulinti įgytą kvalifikaciją,

įgyti papildomų kompetencijų. Suaugusiųjų švietimas gali būti teikiamas kiekvienam jį pasirinkusiam asmeniui, ne jaunesniam kaip 18 metų. Švietimo įstatyme rašoma, kad detaliau „Neformalųjį suaugusiųjų švietimą nustato Lietuvos Respublikos neformaliojo suaugusiųjų švietimo įstatymas“ (šiuo metu galiojantis 2014 m. Neformaliojo suaugusiųjų švietimo ir tęstinio mokymosi įstatymas).

2011 m. priimtas Lietuvos Respublikos specialiojo ugdymo įstatymas nustato vienos iš specialiojo ugdymo sistemos dalių – suaugusiųjų švietimo organizavimo – principus, o 3 straipsnyje apibrėžiamas specialiųjų poreikių suaugusiųjų švietimas, kaip kultūrinis ir reabilitacinis specialiųjų poreikių asmenų ugdymas, skatinantis asmenybę tobulėti ir sudarantis prielaidas veiksmingesniam socialiniam prisitaikymui.

Suaugusiųjų švietimo sistemai reglamentuoti yra skirtas Lietuvos Respublikos Neformaliojo suaugusiųjų švietimo ir tęstinio mokymosi įstatymas, priimtas Seime 2014 m. Pirmasis Lietuvos Respublikos Neformaliojo suaugusiųjų švietimo įstatymas buvo priimtas 1998 metais. Šis įstatymas buvo priimtas anksčiausiai iš visų trijų Baltijos šalių, tuo Lietuva tuo metu labai didžiavosi.

Neformaliojo suaugusiųjų švietimo ir tęstinio mokymosi įstatymas (2014) reglamentuoja neformalųjį suaugusiųjų švietimą ir tęstinį mokymąsi, jų sandaros, organizavimo ir finansavimo pagrindus. Įstatyme, atsižvelgiant į valstybės vykdomą kryptingą mokymosi visą gyvenimą plėtros politiką, suformuluoti šie neformaliojo suaugusiųjų švietimo ir tęstinio mokymosi tikslai:

a) tenkinti savišvietos poreikius;
b) lavinti kūrybines galias ir gebėjimus;
c) įgyti ir tobulinti bendrąsias ir profesines kompetencijas;
d) tapti aktyviu demokratinės visuomenės nariu.

Trečiajame šio įstatymo straipsnyje apibrėžiami pagrindiniai neformaliojo suaugusiųjų švietimo ir tęstinio mokymosi principai:

1) kontekstualumas – neformalusis suaugusiųjų švietimas ir tęstinis mokymasis yra glaudžiai susiję su krašto ūkinės, socialinės, mokslinės ir kultūrinės

raidos kontekstu, kartu su juo atsinaujina ir atitinka nuolat kintančias visuomenės reikmes;

2) lygios galimybės – neformalusis suaugusiųjų švietimas ir tęstinis mokymasis yra socialiai teisingi, užtikrina asmenų lygias teises ir galimybes, nepaisant lyties, rasės, tautybės, kalbos, kilmės, socialinės padėties, tikėjimo, įsitikinimų ar pažiūrų, amžiaus, lytinės orientacijos, negalios, etninės priklausomybės, religijos; kiekvienam asmeniui jie laiduoja švietimo ir tęstinio mokymosi prieinamumą, sudaro sąlygas tobulinti turimas kompetencijas, kvalifikaciją ar įgyti naujų kompetencijų;
3) tęstinumas – neformalusis suaugusiųjų švietimas ir tęstinis mokymasis lanksčiai reaguoja į pokyčius ir perima gerąją patirtį, sudaro sąlygas mokytis visą gyvenimą;
4) veiksmingumas – neformaliuoju suaugusiųjų švietimu ir tęstiniu mokymusi siekiama kokybiškų rezultatų sumaniai ir taupiai naudojant turimus išteklius, taikant įvairias neformaliojo suaugusiųjų švietimo ir tęstinio mokymosi organizavimo formas, nuolat analizuojant, vertinant ir planuojant veiklą, remiantis veiksminga vadyba – tinkamais ir laiku priimamais sprendimais.

2014 m. priimtame Neformaliojo suaugusiųjų švietimo ir tęstinio mokymosi įstatyme ypatingas dėmesys skiriamas teisinių garantijų įgyvendinimui, suteikiant įgimtą kiekvieno individo teisę visą gyvenimą ugdyti savo asmenybę, laiduoti asmeniui galimybę įgyti žinių ir gebėjimų, atrasti naujų gyvenimo prasmių, skatinti ne tik gerinti profesinius įgūdžius, bet ir kurti prasmingą laisvalaikį, būti aktyviu savo šalies nariu. Įstatyme numatyta stiprinti suaugusiųjų švietimo koordinavimą šalies ir savivaldybių lygiu, savivaldybėse paskirti suaugusiųjų švietimo koordinatorius, įtvirtinti suaugusiųjų pedagogo-andragogo profesiją. Informuojant ir konsultuojant visuomenę apibrėžtas ir didesnis savivaldybių vaidmuo, tai neabejotinai turėtų paskatinti aktyvesnį tiek institucijų, tiek ir atskirų asmenų įsitraukimą į neformaliojo suaugusiųjų švietimo organizavimą ir vykdymą. Taip pat daugiau dėmesio numatyta skirti ir trečiojo amžiaus universitetų veiklai, sykiu

įgyvendinant įstatymą siekiama diegti ir naujus suaugusiųjų švietimo finansavimo modelius.

Valstybės švietimo strategijos 2003–2012 metų nuostatuose (Lietuvos Respublikos Seimo 2003 m. liepos 4 d. nutarimas Nr. IX-1700) išryškinama švietimui tenkanti misija: padėti asmeniui įgyti profesinę kvalifikaciją, atitinkančią šiuolaikinį technologijų, kultūros ir asmeninių gebėjimų lygį, ir sudaryti sąlygas mokytis visą gyvenimą – nuolat tenkinti pažinimo poreikius, siekti naujų kompetencijų ir kvalifikacijų, kurių reikia individo profesinei karjerai ir gyvenimo įprasminimui. Užtikrinant švietimo plėtotės efektyvumą ir darną siekiama savivaldybėms ir apskritims perduoti didelę dalį atsakomybės ne tik už bendrąjį lavinimą, bet ir už profesinį mokymą, specialųjį ugdymą, tęstinį suaugusiųjų mokymąsi. Dokumente teigiama, kad turi būti sukurta lanksti ir atvira švietimo struktūra, jungianti bendrąjį ugdymą, studijas, formalaus, neformalaus mokymosi ir savišvietos formas į bendrą švietimo erdvę.

Mokymosi visą gyvenimą užtikrinimo strategijoje, patvirtintoje švietimo ir mokslo ministro bei socialinės apsaugos ir darbo ministro 2004 m. kovo 26 d. įsakymu Nr. ISAK-433/A1-83, buvo atkreiptas dėmesys į bendrųjų gebėjimų svarbą ir reikmę juos ugdyti suaugusiųjų mokymosi aprėptyje. Šis dokumentas, nors ir jau senokai priimtas, atliepia Europos Sąjungos 2018 m. Tarybos rekomendaciją „Dėl bendrųjų mokymosi visą gyvenimą gebėjimų“. Dokumentuose pažymima, kad bendrųjų gebėjimų įgijimas palengvina integraciją į darbo rinką tiek turintiems profesinę kvalifikaciją suaugusiesiems, tiek jos neįgijusiems asmenims. Suaugusiųjų mokymasis tampa grindžiamas bendradarbiavimu, individualybės, asmeninių savybių ir socialinių gebėjimų plėtra. Nors bendrųjų gebėjimų ugdymas yra profesinio rengimo ir tęstinio profesinio mokymosi prioritetas, tačiau šis ugdymas pabrėžiamas visoje švietimo sistemoje, neišskiriant ir bendrojo lavinimo mokyklų, universitetų, kitų institucijų. Ugdant bendruosius gebėjimus ypač daug galėtų prisidėti nevyriausybinės organizacijos. Mokymosi visą gyvenimą

užtikrinimo strategijoje akcentuojama, kad neformalaus ir savaiminio mokymosi pripažinimo sistemos ir metodų kūrimas Lietuvoje dar beveik neprasidėjo. Suaugusieji, neįgiję pagrindinio išsilavinimo, bet turintys profesines kompetencijas, įgytas dirbant ar savarankiškai mokantis, yra vertinami pagal formalias jaunimui sukurtas taisykles. Jų patirtis nėra vertinama ir pripažįstama. Neformalaus ir savaiminio mokymosi pripažinimo sistemos nebuvimas mažina mokymosi prestižą, sunkina darbuotojų santykius su darbdaviais, mažina konkurencingumą darbo rinkoje. Šios sistemos tikslas būtų įvertinti individo pasiekimus ir paskatinti jį siekti naujų kvalifikacijų.

Lietuva yra nemažai pasiekusi švietimo prieinamumo srityje. Atliepiant į Europos Komisijos komunikatą „Suaugusiųjų mokymasis: mokytis niekada nevėlu“, 2008 metais patvirtinta nauja Mokymosi visą gyvenimą užtikrinimo strategija, kuri atliepia ir Lietuvos ūkio plėtros iki 2020 metų ilgalaikės strategijos projekte keliamus strateginius prioritetus. Formuojant ekonominę politiką orientuojamasi į kokybiško užimtumo ir investicijų į žmoniškąjį kapitalą augimą, fizinės, finansinės ir socialinės infrastruktūros, taip pat mokslo, technologijų ir inovacijų plėtrą, šalies makroekonominio stabilumo užtikrinimą. Mokymosi visą gyvenimą užtikrinimo strategijoje pabrėžiama, kad konkurencinga ekonomika, žinių visuomenės plėtra ir socialinės atskirties prevencija lemia poreikį ne tik įgyti darbo rinkai reikalingą kvalifikaciją, bet ir galimybes kelti kvalifikaciją, tobulintis ar esant būtinybei persikvalifikuoti. Darbuotojų kvalifikacija tampa vis svarbesniu kriterijumi, apibūdinančiu darbo jėgos pasiūlą. Būtina paminėti, kad Strategijoje pirmą kartą išryškinta ir kita svarbi suaugusiųjų švietimo sritis – neformalusis neprofesinis suaugusiųjų švietimas, kuris yra svarbus ne tik užimtumui ar ekonominei gerovei pasiekti, bet ir socialinei sanglaudai, aktyviam pilietiškumui, individų asmeninei gerovei plėtoti.

Kitas svarbus dokumentas plėtojant neformalųjį suaugusiųjų švietimą Lietuvoje buvo Neformaliojo suaugusiųjų švietimo plėtros 2014–2016 metų veiksmų

planas (LR švietimo ir mokslo ministro įsakymas, 2014), kurio tikslas – sukurti mokymosi visą gyvenimą pasiūlos ir paklausos sistemą, kuri sudarytų sąlygas suaugusių asmenų socialinei ir darbinei įtraukčiai, aktyviam pilietiškumui ir asmeniniam tobulėjimui. Veiksmų plane užsibrėžta sudaryti sąlygas suaugusiems asmenims įgyti bendrąsias kompetencijas ir formuoti jų teigiamas mokymosi visą gyvenimą nuostatas, plėtoti formaliojo ir neformaliojo švietimo paslaugas; sudaryti palankias mokymosi visą gyvenimą paslaugų plėtros sąlygas profesinio mokymo įstaigose ir aukštosiose mokyklose, sukurti tolygią finansinių ir teisinių paskatų sistemą, sudarančią palankesnes sąlygas suaugusiųjų dalyvavimui mokymosi visą gyvenimą veiklose. Nors ne viską, kas buvo užsibrėžta, pavyko visiškai įgyvendinti, vis dėlto veiklų tęstinumui užtikrinti 2016 m. Lietuvos Respublikos Vyriausybė priėmė Neformaliojo suaugusiųjų švietimo ir tęstinio mokymosi 2016–2023 metų plėtros programą, kurios pagrindu siekiama sukurti ir išplėtoti neformalųjį suaugusiųjų švietimą ir tęstinį mokymąsi užtikrinančią ir prieinamą, socialiai teisingą švietimo sistemą Lietuvoje, atitinkančią atviroje pilietinėje visuomenėje, darbo rinkoje veikiančio asmens ir visuomenės poreikius.

Būtina akcentuoti, kad strateginiuose Lietuvos švietimo sritį reglamentuojančiuose dokumentuose nuolat pabrėžiama būtinybė plėtoti mokymosi visą gyvenimą sistemas, didinti suaugusiųjų mokymosi galimybių prieinamumą ir skatinti mokymosi visą gyvenimą įvairovę. Siekdama plėtoti neformaliojo suaugusiųjų švietimo paslaugas ir pritaikyti jas visuomenės ir darbo rinkos poreikiams, Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministerija 2014 ir 2015 metais skelbė neformaliojo suaugusiųjų švietimo programų finansavimo konkursus, nustačiusi, kad prioritetinės veiklos – mokymosi visą gyvenimą paslaugų plėtra regionuose, darbo rinkai reikalingų suaugusiųjų bendrųjų kompetencijų ugdymas ir neformaliojo suaugusiųjų švietimo paslaugų plėtra formaliojo švietimo mokyklose.

Mokymasis visą gyvenimą yra vienas iš Valstybinės švietimo 2013–2022 m. (Lietuvos Respublikos Seimo nutarimas, 2013) ir „Lietuva 2030“ (Lietuvos

Respublikos Seimo nutarimas, 2012) strategijų prioritetų. Dokumentuose teigiama, jog siekiama, kad visuomenė taptų veikli, solidari, nuolat besimokanti, o kiekvienas asmuo – atviras kaitai, kūrybingas ir atsakingas. Būtina turtinti neformaliojo švietimo mokymosi aplinką, plėsti neformaliojo švietimo paslaugų spektrą ir įvairovę, įtraukiant kultūrinę saviraišką ir kūrybingumą, paramą savanorystės iniciatyvoms. Organizuoti edukacinę pilietinę veiklą, asmenybės saviugdą visoje šalyje, plėtoti įvairias jos organizacines formas skatinant mokymosi visą gyvenimą paslaugų kokybę, taip pat įvairovę ir kuriant lanksčią neformaliojo suaugusiųjų švietimo prieinamumo sistemą.

2014–2020 m. Nacionalinėje pažangos programoje (Lietuvos Respublikos Vyriausybės nutarimas, 2012) išskiriamas būtinumas daugiau dėmesio skirti dirbantiems asmenims ir socialinę atskirtį patiriantiems vyresnio amžiaus asmenims, susiejant lėšas su besimokančiojo poreikiais, diegti neformaliojo švietimo kokybės užtikrinimo sistemą. Strateginiame šalies dokumente „Lietuva 2030“ išsikeltas tikslas sukurti veiksmingą mokymosi visą gyvenimą sistemą, kuri savo veikloje efektyviai pritaikytų informacinius ryšius ir naujų technologijų galimybes (Lietuvos Respublikos Seimo nutarimas, 2012). Vis dėlto, Statistikos departamento duomenimis, 2020 m. besimokančių suaugusiųjų gyventojų dalis Lietuvoje sudarė 7 proc. Tuo metu bendras Europos Sąjungos vidurkis buvo 11,3 proc. Pagal šį rodiklį Lietuva užima 23-ią vietą tarp 35 šalių. Valstybinėje švietimo 2013–2022 metų strategijoje buvo iškeltas siekinys iki 2022 m. besimokančių suaugusiųjų dalį padidinti iki 12 proc. Ir nors nuo 2014 m. Lietuvoje fiksuojamas rodiklio augimas (iki 2019 m. jis padidėjo 1,9 procentinio punkto), suaugusiųjų dalyvavimas mokymosi veikloje vis dar laikomas nepakankamu (Strata, 2020).

Aptarti įstatymai ir nutarimai atspindi pažangią nuostatą dėl neformaliojo suaugusiųjų švietimo Lietuvoje kaip svarbią mokymosi visą gyvenimą sistemos visuomenėje dalį ir suteikia platesnes galimybes jo plėtojimui.

Savitikros klausimai

1. Koks pagrindinis formaliojo ir neformaliojo suaugusiųjų švietimo skirtumas?
2. Kokie Lietuvos dokumentai reglamentuoja suaugusiųjų švietimą?

Literatūra

1. Andersson, I., & Andersson, S. (1997). *A sociocultural analysis of innovative learning: Somali refugees' construction of societal knowledge*. Linkoping University.
2. Baidotas, L. (1931). Liaudies auklėjimo pagrindai. *Vairas*, Nr. 9.
3. Baronas, J. (1996). *Padidinkim gėrio sumą žemėje*. Vilnius: VPU.
4. Bosselears, L. (1998). *Non-formal adult education in Belgium*.
5. Bukauskienė, T. (1995). *Lietuvos mokykla ir pedagoginė mintis*. Vilnius: Leidybos centras.
6. Colletta, N. J. (1996). *Formal, nonformal and informal education*. In A. Tuijnman (ed.), *International encyclopedia of adult education and training* (pp. 22–27). Oxford: Pergamon Press.
7. Dohmen, G. (1999). Lifelong Learning for all: Innovative perspectives of continuing education. *Lifelong Learning in Europe*, *4*(2), 154–158.
8. *EU cooperation in education and training (ET 2020)*. (2016). Eur-Lex. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=LEGISSUM%3Aef0016
9. Europos Komisija. (2010). *Komisijos komunikatas 2020 m. Europa: Pažangaus, tvaraus ir integracinio augimo strategija. KOM(2010) 2020 galutinis, Briuselis*. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/LT/TXT/?uri=CELEX%3A52010DC2020
10. Jarvis, P. (1996). The Public Recognition of Lifetime Learning. *Lifelong Learning in Europe*, *96*(1), 10–17.
11. Knowles, M. (1997). *Quando l'adulto impara. Pedagogia e andragogia*. Milano: FrancoAngeli.
12. Laal, M. (2012). Benefits of lifelong learning. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, *46*, 4268–4272.

13. Lietuvos Respublikos Konstitucija. (1992). *Valstybės žinios*, 1992, Nr. 33-1014 (1992-11-30). https://www3.lrs.lt/home/Konstitucija/Konstitucija.htm
14. Lietuvos Respublikos Seimo 2012 m. gegužės 15 d. nutarimas Nr. XI-2015 dėl Valstybės pažangos strategijos „Lietuvos pažangos strategija „Lietuva 2030“ patvirtinimo. *Valstybės žinios*, 2012-05-30, 61-3050. https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/TAIS.425517
15. Lietuvos Respublikos Seimo 2013 m. gruodžio 23 d. nutarimas Nr. XII-745 dėl valstybinės švietimo 2013–2022 metų strategijos patvirtinimo. *Valstybės žinios*, 2013-12-30, Nr. 140-7095. https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/TAIS.463390
16. Lietuvos Respublikos Vyriausybės 2012 m. lapkričio 28 d. nutarimas Nr. 1482 dėl 2014–2020 m. Nacionalinė pažangos programos patvirtinimo. *Valstybės žinios*, 2012-12-11, Nr. 144-7430. https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/TAIS.439028
17. Lietuvos Respublikos Vyriausybės 2016 m. balandžio 6 d. nutarimas Nr. 347 dėl Neformaliojo suaugusiųjų švietimo ir tęstinio mokymosi 2016–2023 metų plėtros programos patvirtinimo. TAR, 2016-04-12, Nr. 8676. https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/b7f45490007711e6bf4ee4a6d3cdb874?jfwid=f4nne5tdt
18. LR švietimo ir mokslo ministro 2014 m. spalio 9 d. įsakymas Nr. V-893 dėl Neformaliojo suaugusiųjų švietimo plėtros 2014–2016 metų veiksmų plano patvirtinimo. TAR, 2014-10-13, Nr. 14016. https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/2eb63400531c11e485f39f55fd139d01?jfwid=-1bwp3hggzx
19. LR Švietimo įstatymo pakeitimo įstatymas, 2011 m. kovo 17 d., Nr. XI-1281. *Valstybės žinios*, 2011-03-31, Nr. 38-1804. https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/TAIS.395105
20. Linkaitytė, G. M., ir Žilinskaitė, L. (2008). Suaugusiųjų švietimo vystymosi vadybos prielaidos ir perspektyvos Lietuvoje. *Acta Paedagogica Vilnensia*, *21*, 138–148.
21. Longworth, N. (2007). *Mokymosi visą gyvenimą praktika: Švietimo kaita XXI amžiuje*. Vilnius: Kronta.
22. Margheri, C. (1997). *Educazione degli adulti*. Roma: EdUP.

23. Marjomaki, V. (1998). *Non-formal education in the folk high schools. Responding to the challenges of a changing world: An overview of liberal adult education in Finland*. Finnish Adult Education Association.
24. *Mokymosi visą gyvenimą memorandumas*. (2001). http://www.lssa.smm.lt/lt/wp-content/uploads/2014/06/Memorandumas_2001.pdf
25. Mokymosi visą gyvenimą strategija. (2008). *Valstybės žinios*, 2008-10-23, Nr. 122-4647 https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/TAIS.329216
26. Neformaliojo suaugusiųjų švietimo ir tęstinio mokymosi įstatymas. (2014). TAR, 2014-07-22, Nr. 10429. https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/ce0399a00cd411e497f0ec0f2b563356
27. Niemela, S. (1998). *Liberal adult education as a school for democracy. Responding to the challenges of a changing world: An overview of liberal adult education in Finland*. Finnish Adult Education Association.
28. Pires, A. L. O. (2009). Higher education and adult motivation towards lifelong learning. *European Journal of Vocational Training*, *46*(1), 129–150.
29. Rogers, A. (1996). *Teaching adults*. Buckingam, Philadelphia: Open University Press.
30. Strata. (2020). *Mokymasis visą gyvenimą. Įpročiai, patrauklumas, barjerai, naudos suvokimas*. https://strata.gov.lt/images/tyrimai/2020-metai/svietimo-politika/20200108-MVG.pdf
31. Šalčius, M. (1917). *Dešimt metų tautinio – kultūrinio darbo Lietuvoje (1905–1915)*. Chicago.
32. Slavėnas, P. (1938). Švietimo uždaviniai Lietuvoje. Židinys, Nr. 4.
33. Teresevičienė, M. (2001). *Mokymosi visą gyvenimą edukologinės dimensijos* [Habilitacinis darbas, Vytauto Didžiojo universitetas]. https://www.lituanistika.lt/content/10236
34. Trečiokienė, E. (1999). *Vokietijos ir Danijos atvirasis suaugusiųjų švietimas* [Daktaro disertacija, Vilniaus pedagoginis universitetas].
35. Trečiokienė, ir E., Kuprys P. (1998). *Lietuvos suaugusiųjų žmonių demokratinis švietimas*. Vilnius, 1998
36. Žemaitaitytė, I. (2007). *Neformalusis suaugusiųjų švietimas: plėtros tendencijos dabartinėje Europoje*. Vilnius: MRU.

37. Žemaitaitytė, I. (2017). Non-formal adult education in Lithuania. In *Society. Integration. Education: Proceedings of the scientific conference* (vol. 2, pp. 577–585). Rezekne: Rezekne Academy of Technologies.

6.2 Edukacinės veiklos organizavimas vyresnio amžiaus asmenims

Švietimas, kultūra suteikia formą ir turinį žmogaus laisvalaikio veiklai šiuolaikinėje visuomenėje; ji yra dvasinio tobulėjimo šaltinis. Pasak Pauliukevičiūtės ir Raipos (2010), socialinė kultūros funkcija yra labai svarbi, ji formuoja visuomenės narių elgesį, nubrėžia jų vertybių sistemą. Lemme (2003) nurodo, kad kultūra ne tik konstruoja vertybes, prielaidas ir lūkesčius, bet ir daro įtaką individualiam požiūriui ir sprendimų priėmimo procesams. Kultūra apibrėžia žmogaus galimybes ir ribas, veikia pasaulėžiūrą, kuri savo ruožtu įrėmina tikrovės reiškinius. Kultūra suteikia galimybių individo saviugdos procesui, garantuoja gyvenimo pilnatvės ir socialinės sanglaudos galimybes, ugdo dvasinę būseną, savarankiškumą, suteikia vyraujančias vertybes. Mokslininkų (Zuzevičiūtė ir Teresevičienė, 2010; Leliūgienė ir kt., 2011; Žemaitaitytė, 2016) nuomone, ugdymo ir kultūros negalima atskirti nuo abipusio aktyvaus mokymosi, normų ir vertybių įsisavinimo, bendrų kultūrinių interesų identifikavimo, kultūrinių ekskursijų, meninės veiklos rėmimo. Edukacinė veikla, kurią vykdo vyresnio amžiaus žmonių globos įstaigose dirbantys socialiniai darbuotojai, suteikia vyresnio amžiaus suaugusiems galimybę būti socialiai aktyviems ir teikti individualią pagalbą. Jarvisas (2012) suaugusiųjų švietimą vyresniame amžiuje traktuoja kaip svarbų aspektą apibrėžiant gyvenimo kokybę ir prasmę vyresniame amžiuje, skatinant rūpintis savimi ir dalyvauti bendruomenės gyvenime. Vyresnio amžiaus žmonių laisvalaikis, praleistas su draugais, kaimynais ir giminaičiais, palaiko fizines ir kognityvines funkcijas, kurios tiesiogiai susijusios su teigiamomis emocijomis ir jų stabilumu, teigiamu savęs vertinimu (Jankūnaitė ir Naujanienė, 2012). Kuzmickienės (2011)

teigimu, laisvalaikio praleidimo būdai yra asmeninė individo teisė, kuria naudodamasis individas atskleidžia savo požiūrį į vertybių sistemą. Planuojant edukacinę veiklą, organizuojant vyresnio amžiaus žmonių laisvalaikį, reikia atsižvelgti į jų poreikius, nes kiekvienas vyresnio amžiaus žmogus turi mėgstamas veiklos rūšis ir pats sprendžia, kiek laiko ir energijos skirti šiai veiklai. Vieni domisi tik viena veiklos rūšimi, kiti savo laiką, įgūdžius ir žinias paskirsto kelioms veiklos rūšims: įsitraukia į darbą ir dalyvauja kelių bendruomeninių organizacijų veikloje, daug laiko praleidžia su šeima ir dirba visuomeninį darbą, domisi menais, teatru, knygomis, muzika. Staniulevičienės (2002) nuomone, laisvalaikis gali būti traktuojamas kaip saviugdos, patirties, harmonijos, laimės, savirealizacijos šaltinis. Černius (2006) pabrėžia, kad kūrybinėje veikloje dalyvaujančių vyresnio amžiaus žmonių gyvenimo kokybė gerėja. Kuo ilgiau vyresnio amžiaus žmonės išlieka aktyvūs, užsiėmę, tuo laimingesnė jų senatvė. Miežytės-Tijušienės ir Bulotaitės (2012) atlikti tyrimai taip pat patvirtina, kad socialinis aktyvumas leidžia vyresnio amžiaus žmonėms geriau valdyti emocinį disbalansą, o tai teigiamai veikia jų psichologinę būklę. Taigi socialinio aktyvumo palaikymas leidžia stiprinti ryšius su kitais žmonėmis ir priimti paramą. Vyresnio amžiaus žmonės, gaudami socialinę globą ar persikeldami į socialinės globos įstaigas, gali sąmoningai vengti naujų socialinių kontaktų, kurie lemtų draugystę, abipusį priėmimą ir sprendimus palaikyti tokius kontaktus (Orlova, 2014).

Dauguma socialinių darbuotojų, dirbančių vyresnio amžiaus asmenų globos namuose ir dienos centruose, pripažįsta, kad pagrindiniai jų organizacijų tikslai vis dažniau siejami ne tik su socialinės ir sveikatos priežiūros paslaugų teikimu, kuris, be abejo, sudaro didelę jų darbo dalį, bet ir su globotinių aktyvinimo per švietimo, kultūrinę ir laisvalaikio veiklą. Atlikti tyrimai (Žalimienė, 2007; Jankūnaitė ir Naujanienė, 2012) leidžia teigti, kad didėjantis vyresnio amžiaus žmonių skaičius suteikia postūmį kurti naują, palankesnę aplinką, teikti įvairias paslaugas stacionariose ir bendruomeninėse įstaigose ir centruose. Lietuvos socialiniai

darbuotojai šiandien rūpinasi ne tik socialinių paslaugų vyresnio amžiaus žmonėms įvairove organizuodami ir koordinuodami edukacines programas. Bendradarbiaudami su įstaigomis ir įmonėmis, atliekančiomis edukacinę (kultūrinę, laisvalaikio) funkciją, socialiniai darbuotojai tampa edukacinių programų iniciatoriais ir kūrėjais. Mokslininkai (Leliūgienė, 2003; Žemaitaitytė, 2016) išskiria šiuos socialinių darbuotojų vaidmenis gerontologijoje organizuojant socialinę veiklą: vertintojo vaidmuo – nustatyti vyresnio amžiaus žmonių polinkius, poreikius ir interesus, pažinti jų laisvalaikio raidos tendencijas ir skirtingos laisvalaikio veiklos ypatumus; įgalintojo vaidmuo – stengtis sudominti vyresnio amžiaus suaugusius asmenis naujomis laisvalaikio ir edukacinės veiklos formomis, skatinti jų aktyvumą; tarpininko vaidmuo – padėti plėtoti socialinius ryšius edukacinės veiklos metu; konsultanto vaidmuo – padėti įveikti kylančius sunkumus, atkreipti dėmesį ir parodyti empatiją kaip socialinis darbuotojas; kūrėjo vaidmuo – vykdyti projektų įgyvendinimą, taip dažnai daro socialiniai darbuotojai; siūlyti edukacines programas, kurios leistų vyresnio amžiaus suaugusiems asmenims realizuoti save, įsitraukti į veiklą, skatinančią individualų bendradarbiavimą, mokymąsi, sveikatos priežiūros pagalbą. Greta minėtos socialinio darbuotojo funkcijų specifikos gerontologijoje, jo funkcijas lemia socialiniai pokyčiai, žmonių santykių problemos, žmogaus įgalinimas siekti gerovės, pagalba gerinant žmogaus gyvenimo kokybę.

Vyresnio amžiaus asmenų švietimą vykdančios organizacijos. Vyresnio amžiaus suaugęs asmuo dalyvauja suaugusiųjų švietime skatinamas poreikio pažinti, siekdamas lavinti intelekto ir kūrybos galias, siekdamas didesnio socialinio pripažinimo, daugiau bendrauti, atskleisti save. Toks suaugusysis nori mokytis daugiau vedamas saviugdos tikslų. Mokymasis, kaip labiausiai individualizuota pažinimo veikla, padeda ugdyti visapusišką, harmoningą asmenybę, įsitvirtinti jai visuomenėje (Žemaitaitytė, 2022). Skirtingi mokymosi paslaugų teikėjai turi padėti asmeniui, kuris mokosi. Mokymasis turi būti suprantamas labiau kaip

holistinė patirtis negu atskiros formalios dalys, kurias asmuo įgyja per savo gyvenimą. Mokymosi visą gyvenimą sistemoje vietos turi rasti visi įvairaus amžiaus žmonės. Jų galimybės nevienodos, skirtingi ir poreikiai: įgyti žinių, įgyti arba patobulinti profesinę kompetenciją, praplėsti socialinį arba kultūrinį išprusimą. Norint patenkinti tokius įvairius poreikius būtina infrastruktūros įvairovė, tai – ugdymo ir įvairaus lygio švietimo institucijos, bibliotekos, įvairios kultūros įstaigos, nevyriausybinės organizacijos.

Deja, Lietuvoje dar išlikusi nuostata vertinti švietimą, suteikiantį formalią kvalifikaciją, įtvirtinamą tam tikru diplomu, o švietimas, kuris remiasi asmenine besimokančiojo iniciatyva ir susijęs su kultūriniu, asmens tobulėjimu, dažnai net neįvardijamas kaip švietimas. Teresevičienės (1999) teigimu, „mes linkę neįvertinti ar švietimo veiklai nepriskirti, taip pat nekaupti statistinių duomenų apie švietimą, susijusį su žmogaus asmeniniu tobulėjimu, kuris remiasi individualia piliečių iniciatyva, ir aiškiai prisidedančiu prie nuolatinio mokymosi apimties plėtros“ (p. 115). Aktyviai visuomenės švietime dalyvauja kultūros centrai, muziejai, klubai, teatrai. Lietuvos statistikos departamentas (2021) skelbia, kad Lietuvoje veikė 106 muziejai, 634 kultūros centrai, 3,5 tūkstančio suaugusiųjų meno kolektyvų, kurie surengė 38,4 tūkst. koncertų ir kitų renginių. Ypač aktyviai vyresnio amžiaus suaugusiųjų švietimą vykdo bibliotekos. Lietuvos statistikos departamento duomenimis, Lietuvoje veikia 2304 bibliotekos, kuriose bendras skaitytojų skaičius viršija 1 mln. 38 tūkstančius.

6.2.1 Biblioteka kaip švietimo institucija

Šiuolaikinės bibliotekos veikla suprantama kaip daugialypė švietimo, laisvalaikio, kultūros, informacijos ir rekreacijos institucija bendruomenėje. Siekiant užtikrinti kokybišką prieigą prie informacijos išteklių svarbus bibliotekų bendradarbiavimas ir vietiniuose, ir platesniuose bendravimo tinkluose, įsisavinant ir plečiant informacijos gavimo ir apdorojimo technologijas. Todėl biblioteka savo

misija ir veiklos funkcijomis ir ypatumais yra daugialypė socialinė institucija, atvira ir atliepianti tiek nuolatinius besikeičiančios visuomenės poreikius, tiek ir pačios įstaigos vidinius pokyčius. Kirtiklienė (2008) nurodo, kad bibliotekų veiklai įtakos turėjo ne tik Lietuvos teisės aktai ir priimtos programos, bet ir besikeičiantis visuomenės modelis ir gyvenimo įpročiai. Atliepiant keliamus bibliotekų tikslus jau nebepakanka turėti vien biblioteką, kurioje yra fondai, ir laukti, kol kas nors jais pasinaudos. Iš pasyvios ir pagalbinę funkciją visuomenėje atliekančios institucijos biblioteka virsta aktyvia socialinio gyvenimo dalyve (Evans ir Ward, 2003; Petuchovaitė, 2004).

Nors yra susiformavusios ir gyvuojančios bibliotekų tradicijos, vis dėlto jų raida atskleidžia, kad gebėjimas prisitaikyti prie besikeičiančių visuomenės poreikių, rinkos ir ypač naujų technologijų yra būtina bibliotekos egzistavimo sąlyga. Bibliotekų modernizavimo pagrindas, net būtina pažangios plėtros sąlyga yra veiksminga partnerystė su vietos savivaldybe (Petuchovaitė, 2004; Lamanauskienė, 2006). Sėkmingai dirbančių bibliotekų partnerystė apima partnerystę su vietos savivaldos institucijomis, taip pat dalyvavimą kitų institucijų ir individų tinkluose. Lietuvos viešųjų bibliotekų sistema apima 60 savivaldybių viešųjų bibliotekų su 1340 filialų ir penkias apskričių bibliotekas (www.stat.gov.lt). Administravimo teisė, palikta savivaldai, sudarė galimybes plėtoti ir viešųjų bibliotekų valdymo decentralizaciją. Išplėtoti viešieji ryšiai leidžia išlaikyti tikslingus santykius su visomis biblioteka suinteresuotomis grupėmis, formuoti realų bibliotekos veiklos ir galimybių įvaizdį, atliepti organizacijų ir bendruomenės poreikius.

Bibliotekos edukacinė funkcija dažnai suprantama ir analizuojama kaip funkcinio raštingumo – tiek vaikų, tiek ir suaugusiųjų – ugdymas ir skaitymo viešinimas. Tradiciškai raštingumas buvo suprantamas kaip asmens rašymo, skaitymo ir skaičiavimo gebėjimai ir siejamas su mokykla ir švietimu. Tačiau pastaraisiais dešimtmečiais vis populiaresnė tampa Naujojo raštingumo (angl. *New Literacy*) kryptis, kai raštingumas yra traktuojamas kaip daugialypis reiškinys, itin

pabrėžiant jo socialinį ir funkcinį aspektus, t. y. raštingumu laikomi asmens gebėjimai vykdyti raštingumo veiklą siekiant patenkinti tam tikras socialines funkcijas visuomenėje (Tamošiūnaitė, 2013). Wagnerio ir Kozma (2005) nuomone, informacinėje visuomenėje raštingumas apima jau ne tik teksto supratimą, bet ir gebėjimus naudojantis informacinėmis komunikacinėmis technologijomis, rasti, analizuoti, vertinti informaciją ir taikyti ją sprendžiant problemas ir kuriant naujas žinias. Todėl imtas vartoti terminas „informacinis raštingumas", kurį dažniausiai linkstama apibūdinti kaip „gebėjimą rasti, įvertinti ir naudoti įvairią informaciją, mokėjimą mokytis, supratimą ir žinojimą, kaip informacija esti organizuota" (Glosienė, 2006, p. 186). Mokslininkai (Feist ir McDougall, 2013; Tomczyk, 2010) pabrėžia, kad naujųjų technologijų įtaka žmonijai yra įvairialypė: ji siejama ir su materialinių, ir su dvasinių vertybių kūrimu, socialine-kultūrine aplinka. Kaip jau buvo minėta, tarpasmeniniai ryšiai ir užimtumas yra labai svarbūs vyresnio amžiaus žmonių pasitenkinimo gyvenimu socialiniai veiksniai. Skaitytojų ugdymas – tai kryptinga bibliotekų ir skaitytojų bendra veikla formuojant ir tobulinant skaitytojo asmenybę, skatinant skaitymo efektyvumą (Samėnas, 1995). Visuomenė, suprasdama informacijos ir komunikacijos svarbą, siekia kuo daugiau gyventojų įtraukti į bibliotekos veiklą, kryptingai ugdyti kvalifikuotus skaitytojus. Nors biblioteka ir nėra pajėgi viena spręsti šį uždavinį (ne visi gyventojai yra bibliotekų skaitytojai), tačiau, Samėno (1995) nuomone, bibliotekos yra viena svarbiausių grandžių ugdant skaitytojus, kadangi turi gausiausių išteklių ir galimybes veikti skaitymo turinį ir pobūdį, taip pat yra neformalaus bendravimo vieta.

Europos Komisija 2012-uosius metus buvo paskelbusi Europos vyresnių žmonių aktyvumo ir kartų solidarumo metais, atkreipė dėmesį į globalų visuomenės senėjimo reiškinį ir jo pasekmes. Europos Komisija paskatino Europos Sąjungos šalis gilintis į globalaus visuomenės senėjimo reiškinį, žvelgti į jį kaip į visuomenės neišnaudotų galimybių sritį. Skatinant vyresnio amžiaus žmonių aktyvumą užimtumo, dalyvavimo visuomenės gyvenime srityse ir, didinant jų savarankiško

gyvenimo galimybes, siekiama ne tik labiau atskleisti vyresnio amžiaus žmonių indėlį visuomenei, bet ir sudaryti sąlygas, užtikrinančias jiems dalyvavimą visuomenės gyvenime ir sujungiant skirtingas kartas. Šių tikslų siekiama plečiant ir vyresnių žmonių funkcinį raštingumą tiek Europos Sąjungos, tiek nacionaliniu lygmeniu. Įgyvendinant įvairias programas ir projektus, bibliotekose vyresnio amžiaus žmonėms sudaromos galimybės lavinti kompiuterinius ir skaitmeninius įgūdžius ir taip plėsti savo funkcinį raštingumą, skatinamas jų aktyvumas, užimtumas, dalyvavimas visuomenės gyvenime.

6.2.2 Trečiojo amžiaus universitetai

Susidomėjimą suaugusiųjų švietimu, ypač vyresnio amžiaus suaugusiųjų, lėmė didėjantis vyresnio amžiaus žmonių skaičius pasaulyje. 1970 metų pabaigoje pirmą kartą buvo prabilta apie vyresnio amžiaus žmonių švietimo aktualijas, o 1971 m. Tulūzoje (Prancūzija) įkurtas pirmasis trečiojo amžiaus universitetas (*Le Universita' della Terza Eta', University of the Third Age*). Florenzano (2002) teigimu, jo įkūrėjas Pierre'as Vellasas neįsivaizdavo, kad netrukus šis reiškinys išplis visuose pasaulio žemynuose ir šios veiklos šūkis bus „niekuomet nenustoti mokytis". Florenzano nuomone, tai neįvyko atsitiktinai, iš vienos sėkmingos nuojautos, kurią paskatino idėja, kuri visada buvo aiški gerontologams (gerontologija – mokslas apie organizmų senėjimą) – individų poreikis užsiimti laisvu laiku veikla, nukreipta į asmens vystymąsi, laisvalaikio plėtrą. Pavadinimas „Trečiasis amžius" kilo iš S. de Beauvoir knygos pavadinimo „Trečiasis amžius". Šis žodžių junginys pakeitė žodžius „senas" ar „pagyvenęs" (kurie turėjo negatyvų atspalvį) ir suteikė naują reikšmę šiam gyvenimo periodui.

Jarviso (1996) teigimu, trečiojo amžiaus universitetas nėra įprastas universitetas (neturintis universitetinės teritorijos), greičiau tai – didėjanti savanoriška asociacija, teikianti neformalųjį suaugusiųjų švietimą savo nariams, taip pat suteikianti jiems galimybę susiburti į įvairių interesų grupes, mokyti ir mokytis

vieniems iš kitų. Pagrindinis principas tas, kad jame gali bet kas mokyti ir bet kas gali mokytis; užsiėmimai organizuojami tam tikrose vietose ir nėra sertifikuojami. Trečiojo amžiaus universiteto idėja paplito visame pasaulyje ir tapo tarptautiniu judėjimu.

Greitai augantis vyresnio amžiaus žmonių skaičius atspindi istorinio precedento neturintį socialinį fenomeną. Pagal JTO prognozes 2025 m. pasaulyje šią populiaciją sudarys daugiau kaip 1 milijardas žmonių (18 proc. visų gyventojų) (Bajorūnienė ir kt., 2010). Remiantis Eurostato (2015) prognozėmis, ateinančiais dešimtmečiais gyventojų senėjimas tęsis sparčiais tempais – iki 2080 m. vyresnių nei 65 metų amžiaus žmonių dalis išaugs iki 30 proc. visos Europos Sąjungos gyventojų (Gierszewski ir Kluzowicz, 2021). Šios prognozės neaplenkia ir Lietuvos, todėl svarbu ieškoti įvairių problemos sprendimo būdų. Lietuvos statistikos departamento (2021) duomenimis, 2020 metais vyresnio amžiaus žmonių (65 metų ir vyresnių) buvo net 556 400 ir tai sudarė 19,9 proc. visos populiacijos. Dėl šios priežasties visuomenėje atsiranda nauji iššūkiai ir nauji poreikiai. Suaugusiųjų mokymas(is) tampa viena iš galimybių spręsti šias visuomenės problemas: vyresnio amžiaus žmonių užimtumo didinimą, prisitaikymą prie kintančios aplinkos, kvalifikacijos įgijimą, kėlimą arba keitimą. Trečiojo amžiaus universitetai padeda socialiai pažeidžiamai grupei tapti visaverčiais visuomenės atstovais, tobulėti, rasti bendraminčių, stiprinti fizinę, psichinę ir socialinę būseną.

Trečiojo amžiaus universitetas (TAU) yra neformaliojo suaugusiųjų švietimo institucija, padalinys arba programa, teikiantys vyresnio amžiaus asmenų neformalųjį švietimą ir tęstinį mokymąsi, tenkinantys jų žinių ir kompetencijos plėtotės ir kultūrinius poreikius. Lietuvoje trečiojo amžiaus universitetai susiformavo palyginti neseniai (nuo 1995 metų buvo įkurtas vienas trečiojo amžiaus universitetas ir iki 2008 metų buvo įkurti dar aštuoni universitetai fizinių asmenų iniciatyva). Tik po 2008 metų situacija pasikeitė ir universitetai pradėti steigti savivaldybių, kitų universitetų iniciatyva ir iki 2012 metų jų susiformavo

dar 32. Pirmasis TAU, Vilniaus Medardo Čoboto trečiojo amžiaus universitetas (MČTAU), nuo pat pradžių buvo grupės fizinių asmenų kuriamas kaip juridiškai įforminta asociacija. Vėliau MČTAU, siekdamas palengvinti kitose savivaldybėse entuziastų kuriamų trečiojo amžiaus universitetų steigimo juridinius formalumus, leido šiems kitose savivaldybėse steigiamiems TAU vadintis MČTAU filialais. Po to dalis tokių MČTAU filialų persiregistravo į savarankiškas organizacijas (paprastai asociacijas). Kita likusi MČTAU filialų kitose savivaldybėse dalis vykdo labai savarankišką veiklą (formuoja savo savivaldos institucijas, savarankiškai tvarko savo finansus ir pan.), todėl jų priklausomybė MČTAU yra gana formali. Kita vertus, nuo 2008 m. pradėjo rastis ne tik fizinių asmenų, bet ir savivaldybių politikų ar savivaldybių administracijų specialistų iniciatyva kuriamų trečiojo amžiaus universitetų (Kalvaitis ir kt., 2014).

Trečiojo amžiaus universitetas apima neformalųjį švietimą, tęstinį bei savišvietos mokymąsi. Pagrindiniai neformaliojo suaugusiųjų švietimo uždaviniai:

a) padėti asmeniui tenkinti savišvietos poreikius, plėtoti savo kultūrinius interesus;
b) ugdyti asmens kūrybines galias ir gebėjimus;
c) padėti asmeniui tapti aktyviu demokratinės visuomenės piliečiu;
d) sudaryti sąlygas įgyti profesinei veiklai reikiamų teorinių žinių ir praktinių gebėjimų, taip pat sąlygas kvalifikacijai tobulinti (Socialinės informacijos ir mokymų agentūra, 2012).

Trečiojo amžiaus universitetai padeda spręsti vieną iš suaugusiųjų mokymosi uždavinių visuomenėje – suteikia galimybę vyresnio amžiaus žmonėms prisitaikyti prie kintančių sąlygų ir realizuoti savo poreikius. Pasak Gustaitienės ir Benevičienės (2014), trečiojo amžiaus universiteto veikla užtikrina geresnę vyresnio amžiaus žmonių integraciją į visuomenę, skatina jų produktyvumą, turiningą gyvenimą, tokiu būdu palaikant jų darbingumą, keliant žinių, kultūros lygį, keičiantis gyvenimo patirtimi. Vyresnio amžiaus žmonėms tokia švietimo forma tinkama tuo, kad padeda išmokti kritiškai apmąstyti ir įvertinti savo gyvenimo

aplinkybes, atrasti naujų galimybių gyvenimo kokybei pagerinti ir imtis konstruktyvių pokyčių. Kad ir koks švietimas būtų – formalus ar neformalus, jis praplečia visus asmenybės vystymosi aspektus: asmeninį, socialinį, kūrybinį, profesinį, ekonominį, kultūrinį. Lietuvoje trečiojo amžiaus universitetas dažnai suprantamas daug plačiau – kaip bet kokius veiklos ir tobulinimosi tikslus (ne tik akademinio tobulinimosi, bet ir meninės veiklos, turizmo ir pan.) keliantis visų pirma vyresnio amžiaus žmonių susivienijimas (Socialinės informacijos ir mokymų agentūra, 2012). Tai reiškia, kad studijų procesas turi atitikti visuomenės ir studentų poreikius. Andragogai ir kiti edukaciją organizuojantys asmenys turi orientuotis į šias sritis. Vis dėlto daugiau dėmesio yra skiriama TAU klausytojų poreikiams. Tam gali turėti įtakos ir tai, kad klausytojai, pasirinkę trečiojo amžiaus universitetą, dažnai jau turi galimybę nebedirbti, yra baigę darbinę karjerą arba dirba trumpesnę darbo dieną ir prie visuomenės poreikių prisideda tik nepamatuojamais aspektais, todėl studentų poreikiai tampa tiesioginiu tikslu, o visuomenės poreikiai yra įgyvendinami netiesiogiai. Jeigu 2012 m. veikė 24 TAU, tai 2021 metų duomenimis Lietuvoje veikia 45 trečiojo amžiaus universitetai.

6.2.3 Lietuvos suaugusiųjų švietimo asociacija – suaugusiųjų švietimo Lietuvoje iniciatorė ir puoselėtoja

Lietuvos valstybingumo atkūrimo ir įtvirtinimo metais politikai, visuomenės veikėjai, kultūros ir mokslo darbuotojai kėlė klausimus dėl visuomenės išsilavinimo ir gebėjimo spręsti iškylančius ekonominius, socialinius, kultūrinius uždavinius. Buvo atkreiptas dėmesys ir į pomokyklinio mokymosi sistemos kūrimą siekiant, kad visuomenės nariai galėtų nuolat atnaujinti žinias, gebėjimus, kelti ir tobulinti kvalifikaciją. Siekiant geriau organizuoti suaugusiųjų švietimą, 1991 metais Lietuvos Respublikos kultūros ir švietimo ministerijos Suaugusiųjų švietimo ir tęstinio ugdymo skyriuje susibūrusi specialistų grupė pasivadino asociacijos steigimo iniciatyvine grupe ir nutarė sušaukti steigiamąjį susirinkimą. 1992 metų

vasario 22 d. steigiamajame Lietuvos suaugusiųjų švietimo asociacijos (LSŠA) narių susirinkime buvo patvirtinti Asociacijos įstatai, išrinkta valdyba, pirmininkas. Tų pačių metų liepos mėnesį Asociacija įregistruota Lietuvos Respublikos teisingumo ministerijoje. 1992 metais Asociacijai priklausė 25 individualūs ir 4 kolektyviniai nariai. Apie Lietuvos suaugusiųjų švietimo asociacijos kūrimąsi ir pirmųjų metų veiklą rašė to meto spauda, nors, kaip nurodo K. Sinkevičius (2002), „mums tada atrodė, kad spaudos dėmesys suaugusiųjų švietimui galėjo būti ir didesnis“. 1992 metų vasarą Asociacija užmezgė kontaktus su užsienio šalių suaugusiųjų švietimo organizacijų ekspertais, konsultantais. Lietuvoje buvo pradėti organizuoti įvairūs seminarai suaugusiųjų švietimo klausimais, gaunami leidiniai suaugusiųjų švietimo tematika, finansinė parama. 1993 metais Lietuvos suaugusiųjų švietimo asociacija priimama į Europos suaugusiųjų švietimo asociaciją. Siekiant burti Asociacijos narius, plačiau skleisti žinias apie suaugusiųjų švietimą ir andragogiką (šis terminas tuo metu nebuvo naudojamas nei Lietuvos edukologiniuose leidiniuose, nei enciklopedijose ar tarptautinių žodžių žodynuose), nuo 1992 metų pradedami leisti informaciniai leidiniai, o nuo 1993 metų Vokietijos aukštesniųjų liaudies mokyklų sąjungai remiant pradedamas publikuoti pusmetinis informacinis leidinys „Savišvieta“. Leidiniai buvo nemokamai platinami LSŠA nariams, ministerijoms, profesinės sąjungoms, laikraščių redakcijoms, miestų ir rajonų švietimų skyriams, bibliotekoms. Leidiniuose buvo aptariami Lietuvoje veikiantys mokymo centrai, kvalifikacijos kėlimą, tobulinimą ar perkvalifikavimą organizuojančios mokymo įstaigos, taip pat pateikiama informacija apie užsienio šalyse (Danijoje, Vokietijoje, Suomijoje, Austrijoje ir kitur) veikiančių suaugusiųjų švietimo įstaigų veiklą, jų leidinius, rengiamus seminarus ir konferencijas. Ypač daug dėmesio buvo skiriama tuo metu Lietuvoje mažai dar žinomai UNESCO XVI Generalinės konferencijos medžiagai, Edgaro Faure ataskaitai, kurioje ypatinga vieta buvo skirta mokymuisi kaip išgyvenimo sąlygai ir kurioje buvo pabrėžta, kad teisė mokytis ir gauti gyvenimui ir veiklai reikiamą informaciją yra

prigimtinė žmogaus teisė, todėl švietimo sistema turi būti organizuota taip, kad kiekvienas žmogus, turintis savarankiško sprendimo teisę, bet kuriuo savo amžiaus tarpsniu ir bet kurioje savo geografinėje gyvenimo vietoje turėtų galimybę pasirinkti tą mokymosi formą, kuri jam labiausiai prieinama ir tokiu tempu bei intensyvumu, kuris atitiktų jo gabumus ir galimybes.

Siekiant į aktyvią veiklą regionuose įtraukti kuo daugiau LSŠA narių, buvo sudarytos teritorinės Asociacijos grupes ir įkurtas regioninių informacinių centrų tinklas, kuris lėmė spartų asociacijos individualių ir kolektyvinių narių augimą. Jeigu 1992 metais buvo 25 individualūs ir 4 kolektyvinai nariai, tai 2022 metais jau buvo 106 individualūs ir 35 kolektyviniai nariai. Ilgamečio asociacijos prezidento V. Dienio nuomone, dėl centrų Asociacija tapo viena iš nedaugelio nevyriausybinių organizacijų, kurių veikla gana tolygiai apėmė visą Lietuvą.

1999 metų pavasarį iniciatyvinė Lietuvos suaugusiųjų švietimo asociacijos grupė iškėlė idėją suorganizuoti Lietuvoje pirmą suaugusiųjų švietimo savaitę. Nuo 1997 metų UNESCO pritarimu tokios savaitės jau vyko daugelyje pasaulio šalių. V. Lukošūnienė prisimena, kad parašius „pirmąjį kreipimosi į Lietuvos suaugusiųjų švietėjus sakinį, kviesdama juos organizuoti suaugusiųjų švietimo savaitę, ji [iniciatyvinė grupė] nenujautė, kuo virs ši iniciatyva“. 2000 metais įvyko pirmoji suaugusiųjų švietimo savaitė, kuri buvo skirta bendriesiems suaugusiųjų švietimo klausimams. Joje dalyvavo 132 institucijos, įvyko 142 renginiai. Renginiuose apsilankė 13 000 dalyvių. 2022 metais jau vyko 23-ioji suaugusiųjų mokymosi savaitė „Mokymosi siluetai“, kvietusi švietimo, kultūros ir meno, verslo įstaigas, institucijas, organizacijas ir visus suaugusiuosius mėgautis gyvenimu ir mokymusi. Lukošūnienės (2023) teigimu, per 23-ią suaugusiųjų mokymosi savaitę įvyko apie 800 renginių, renginius organizavo 290 įstaigų ir organizacijų (bibliotekos, kultūros centrai, savivaldybių švietimo centrai / švietimo pagalbos tarnybos, suaugusiųjų mokymo centrai, gimnazijos ir mokyklos bei muziejai, trečiojo amžiaus universitetai, savivaldybių visuomenės sveikatos

biurai ir kt.). Išlaikydama šią gražią „Suaugusiųjų mokymosi savaičių" tradiciją, Lietuvos suaugusiųjų švietimo asociacija neabejotinai prisideda prie suaugusiųjų švietimo plėtros ir ypač vyresnio amžiaus suaugusiųjų įsitraukimo į švietimo ir mokymosi veiklą.

Savitikros klausimai

1. Kokios institucijos ir organizacijos vykdo vyresnio amžiaus žmonių edukaciją Lietuvoje?
2. Kuo iš kitų universitetų išsiskiria trečiojo amžiaus universitetas?

Literatūra

1. Bajorūnienė, S. I., Patašienė, I., ir Žitkienė, R. (2010). Pilietinės kaimo visuomenės ugdymas per informacines technologijas. *Ekonomika ir vadyba: aktualijos ir perspektyvos*, *3*(19), 69–79.
2. Černius, V. J. (1997). *Tėvų ir mokytojų pagalbininkas*. Kaunas: Poligrafija ir informatika.
3. Evans, E. G., & Ward, P. L. (2003). *Beyond the basics: the management guide for library and information professionals*. N. Y.-London: Neal-Schuman publishers.
4. Feist, H., & McDougall, K. (2013). *Older people's use of new communication technologies: Research findings & policy implications*. *Australian Population & Migration Research Centre Policy Brief. Vol. 1, No. 8*.
5. Florenzano, F. (2002). *Manuale dell'educazione continua.* Roma: EdUP.
6. Gierszewski, D., & Kluzowicz, J. (2021) The role of the University of the Third Age in meeting the needs of older adult learners in Poland. *Gerontology & Geriatrics Education*, *42*(3), 437-451. https://doi.org/10.1080/02701960.2021.1871904
7. Glosienė, A. (2006). Akademinės bendruomenės informacinės kompetencijos ugdymas: po dvidešimties metų. *Knygotyra, 47*, 186–202.
8. Gustaitienė, L., ir Benevičienė, V. (2014). Vyresnio amžiaus žmonių psichologinių bei socialinių veiksnių, psichosocialinio prisitaikymo ypatumai

socialinių ir demografinių duomenų atžvilgiu. *Socialinis darbas*, *13*, 248–262.

9. Jarvis, P. (1996). The Public Recognition of Lifetime Learning. *Lifelong Learning in Europe*, *96*(1), 10–17.
10. Jarvis, P. (2012). *Teaching, Learning and Education in Late Modernity*. London: Routledge**.**
11. Kalvaitis, A., Barauskienė, J., ir Mačėnaitė, A. (2014). *Trečio amžiaus universitetai Lietuvoje. Situacijos analizė ir plėtros gairės*. Vilnius: Ugdymo plėtotės centras.
12. Kirtiklienė, D. (2008). *Viešosios bibliotekos vaidmuo visuomenėje* [Magistro darbas, Vilniaus universitetas].
13. Lamanauskienė, G. (2006). *Akademinė biblioteka studijų procese*. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
14. Leliūgienė, I. (2003). *Socialinio pedagogo (darbuotojo) žinynas*. Kaunas: Technologija.
15. Leliūgienė, I., Gedvilaitė, L., ir Kaušylienė, A. (2011). Tėvų vaidmuo, ugdant vaikų bendruomeniškumą. *Socialinis ugdymas*, *28*(17), 5–16.
16. Lemme, B. H. (2003). *Suaugusiojo raida*. Vilnius: Poligrafija ir informatika.
17. Lietuvos statistikos departamentas. (2021). *Lietuvos švietimas, kultūra ir sportas*. Oficialiosios statistikos portalas. https://osp.stat.gov.lt/lietuvos-svietimas-kultura-ir-sportas-2021/izanga
18. Lukošūnienė, V. (2023). Dvidešimt trečioji suaugusiųjų mokymosi savaitė įvyko! *Savišvieta*, nr. 2, 6–12.
19. Miežytė-Tijūšienė, J., ir Bulotaitė, L. (2012). Pensinio amžiaus žmonių socialinis aktyvumas bei psichologinė savijauta. *Gerontologija*, *13(4),* 199–205.
20. Pauliukevičiūtė, A., ir Raipa, A. (2010). Kultūros valdymo socialinis poveikis. *Socialinis darbas*, *9*(1), 27–37.
21. Petuchovaitė, R. (2004). *Viešųjų bibliotekų paslaugų bendruomenei plėtra: sėkmingos praktikos Lietuvoje ir tarptautinių veiksnių studija*. Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla.
22. Samėnas, A. (1995). *Skaitytojų ugdymo samprata.* Iš G. Raguotienė, *Teoriniai bibliotekininkystės pagrindai* (pp. 197–200). Vilnius: STL.

23. Socialinės informacijos ir mokymų agentūra. (2012). *Trečiojo amžiaus universitetų sistemos veiklos analizė*. Vilnius. https://www.kpmpc.lt/kpmpc/wp-content/uploads/2015/08/Tre%C4%8Diojo-am%C5%BEiaus-universitet%C5%B3-sistemos-veiklos-analiz%C4%97.pdf
24. Tamošiūnaitė, A. (2013). Raštingumo link: keli sociolingvistiniai XX a. pradžios lietuvių išeivių portretai. *Oikos, 16(2),* 59–74.
25. Teresevičienė, M. (1999). *Populiarusis suaugusiųjų Švietimas: individuali iniciatyva ar socialinis reiškinys?* Iš *Socialinė –psichologinė adaptacija ir švietimo sistema*. Kaunas: Vytauto Didžiojo universitetas.
26. Tomczyk, L. (2010). Methodology of educating seniors in the field of new media – selected issues. In A. A. Czajkowski (Eds.), *Dydaktyka Nauk Stosowanych* (pp. 39–46). Szczecin: Uniwersytet Szczeciński.
27. Wagner, D. A., & Kozma, R. (2005). *New technologies for literacy and adult education: A global perspective*. UNESCO Publishing. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140761
28. Žalimienė, L. (2007). Socialinės globos paslaugų pagyvenusiems žmonėms standartizavimas: Lietuvos praktika ir užsienio šalių patirtis. *Gerontologija, 8*(1), 44–54.
29. Žemaitaitytė, I. (2016). Older adult education in Lithuanian ageing society. *SHS Web of Conferences*, *30*, 00023.
30. Žemaitaitytė, I. (2022). Why the number of adult learners is not growing - attitudes of Lithuanian adults towards lifelong learning. In *Society. Integration. Education: Proceedings of the scientific conference, May 27th, 2022* (pp. 857–864). Rezekne: Rezekne Academy of Technologies.
31. Zuzevičiūtė, V., & Teresevičienė, M. (2010). The role of a human resource manager as a facilitator of learning: Some evidence from Lithuania. *Baltic Journal of Management*, *5*(1), 68–81.

6.3 Biografinio metodo ypatumai vyresnio amžiaus asmenų edukacijoje

Analizuojant vyresnio amžiaus asmenų edukaciją svarbu paminėti ir konkrečius metodus, kurie gali būti taikomi dirbant su vyresnio amžiaus suaugusiais

asmenimis. Kadangi apie metodus yra nemažai literatūros, šiame poskyryje kiek plačiau aptariami tik vieno, biografinio metodo ypatumai ir taikymo galimybės.

Biografinis metodas – tai metodas, kuris remiasi žmogaus gyvenimo istorija ir kuris gali padėti nustatyti ryšį tarp pradinių įvykių ir jų baigties (Sam, 2013). Sociologijoje biografinio metodo samprata žymi tam tikrų duomenų rinkimo ir analizės būdą, kuris nuo kitų skiriasi tuo, kad juo tiriamos ir įvertinamos istorinės gyvenimiškos situacijos, kurias, remdamiesi asmenine patirtimi ir pažiūromis, pateikia asmenys (Kraniauskienė, 2000). Biografinis metodas yra pagrįstas biografiniais tyrimais, daugiausia plėtojamais etnologijos lauko studijose, sociologiniuose kokybiniuose tyrimuose, naratyviniuose tyrimuose ir edukologijos moksle. Biografinis požiūris tose mokslo kryptyse buvo pagrįstas humanistinės psichologijos žmonių idėja ir teoriškai pabrėžtas struktūralizmo ir poststruktūralizmo koncepcijomis. „Biografiškumas“ (Alheit, 2009; Bono ir kt., 2012) tuo pat metu apibrėžiamas kaip modernumo ir postmodernizmo istorinio proceso rezultatas ir kaip asmeninio ir socialinio įgalinimo priemonė. Todėl sąmoninga biografinė refleksija tampa gyvenimo būdu susidoroti su iššūkiais kuriant asmeninį gyvenimo kelią, bendraujant su socialinėmis grupėmis, su kuriomis žmogus yra susijęs (Alberici, 2000). Biografinio metodo samprata yra nevienareikšmė. Skirtingi autoriai įvairiai klasifikuoja metodus, kuriuos apima terminas „biografinis metodas“. Paurienės (2013, pagal Bornat, 2008) teigimu, biografinis metodas yra kaip skėtis, jungiantis tarpusavyje susijusius, įvairiais terminais pavadintus metodus: naratyvas, gyvenimo istorija, autobiografija, sakytinė istorija ir kt. Biografinis metodas padeda suprasti ir paaiškinti, platesniame kontekste interpretuoti žmonių patirtis (kokias jie perteikia savo pasakojimuose), taip pat šiuo metodu siekiama atskleisti patirties reikšmę patiems individams. Mokymosi patirtį galima interpretuoti kaip istorijas, kurios perteikia žinias ir įgūdžius, padėjusius žmogui susidoroti su gyvenimo problemomis ir padedančias valdyti gyvenimą. Būtent žmogaus gyvenimo patirtys yra švietimo, edukacijos procesų pamatai, todėl visai

natūralu, kad biografinis metodas yra taikomas švietimo, ypač vyresnio amžiaus suaugusiųjų edukacijos veikloje (Antikainen, 1998).

Taikant biografinį metodą siekiama reflektuoti praeities ar dabarties situacijas remiantis žmonių istorijomis ir refleksijomis. Tai padėjo sukurti naujus istorijos, istorinės patirties ir įvykių suvokimo ir supratimo modelius. Biografijos metodo taikymas vyresnio amžiaus suaugusiųjų edukacijoje leidžia pažvelgti į subjektyvias asmenines ir viešąsias gyvenimo puses, paskatinti palankesnį pozityvų elgesį individualių sprendimų priėmimo procesams ir leidžia kurti ateities vizijas (Bono ir kt., 2012).

Biografinio metodo esmė – atsiminimo stimuliavimas ir atsiminimų raiška. Tai atlikti galima įvairiais būdais ir juos atitinkančiomis priemonėmis, viskas priklauso nuo to, kokias technikas užsiėmimų vadovas (pvz., socialinis darbuotojas, organizuojantis laisvalaikio užsiėmimus) moka taikyti, tikslinės grupės pasirinkimų ir parankinės medžiagos.

Pirma būtina suformuoti klausimą ir paaiškinti pratimą. Pavyzdžiui: „Nupieškite savo situaciją, kai tik atvykote į šią visuomenės aplinką.“ „Pagalvokite, kaip pirmą kartą jautėtės, kai ėjote į mokyklą. Išeikite ir apsidairykite, ar randate kokių nors daiktų, kurie asocijuotųsi su tuo, ką prisimenate, paimkite ir grįžkite į grupę.“

Atmintį galima stimuliuoti ir sutelkti tokia veikla kaip piešimas, tapymas, daiktų parinkimas, tinkamo paveikslo atrinkimas, šokis, muzikos klausymas, pasivaikščiojimas ir kt. Po tokių praktinių užduočių dalyvis pasakoja, ką prisiminė, t. y. kas susijęs su nupieštu paveikslu ar surastu objektu. Kiti dalyviai gali pateikti grįžtamąjį ryšį. Bet būtina akcentuoti, kad teikiantis grįžtamąjį ryšį dalyvis turi sakyti tai, kas yra jo suvokimas, o ne vertinimas, ne nuomonė apie tą, kam skirtas grįžtamasis ryšys. Pvz., „Aš šiame paveiksle matau...“. Žmogaus pasakojimas, grįžtamasis ryšys gali vėl stimuliuoti naują apmąstymą apie prisimintą situaciją ar įvykį, toliau stumtelėti į nepatirtus, stebinančius atminties tolius, į naujas įžvalgas

ir išvadas. Todėl po kiekvienos veiklos (prisiminimo, pasakojimo ir pasidalijimo išgyvenimais, grįžtamojo ryšio, prisiminimų palyginimo) reikia skirti laiko refleksijai apie tai, kas įvyko generuojant prisiminimus, pasakojant ar dalijantis jais su grupe. Tokia refleksija gali duoti pirmuosius rezultatus asmeniniams apmąstymams, juos rekomenduojama kažkur išsaugoti (pvz., raštu) (Bono ir kt., 2012).

Biografinio metodo technikos

Pasakojimas / naratyvas

Biografinis metodas dar vadinamas sakytine istorija – istorija, kuri atsiranda iš lūpų sklindančių garsų. Žodžiai – čia laikmena, kurioje aprašomi prisiminimai, jie reiškiami ir komunikuojami žodžiais. Pasakojimas / naratyvas gali būti siejamas su tokiomis technikomis kaip piešimas, šokis ir kt. Tos technikos gali keisti viena kitą, bet naratyvas ir žodinė komunikacija yra pastovioji biografinio metodo technika. Pavyzdžiui, dalyviai gali nupiešti paveikslą, susijusį su jų gyvenimu, po to aprašyti ir paaiškinti, ką jie nupiešė. Bet galima ir pradėti nuo pasakojimo / naratyvo. Tiesiog klausiamas klausimas ir žmonės į jį atsako bendroje grupėje arba mažesnėse. Biografinius elementus galima aptarti grupėje juos pasakojant ir asocijuojant, reaguojant į kitų pasakojimus, kurį laiką aptarinėjant kokias nors iškeltas temas ir sujungiat jas su kitomis temomis, kylančiomis iš papasakotų prisiminimų (Bono ir kt., 2012).

Atmintį aktyvinantys daiktai, paveikslai, fotografijos

Atsiminimai dažnai susieti su daiktais ar paveikslais. Kai žmonės kalba apie prasmingus daiktus ar paveikslus, atsiveria įžvalgos ir tiksliau pajuntama situacija. Dažnai fotografijose užfiksuotos istorijos, kurias būtų sunkiau papasakoti, jei neturėtume nuotraukos. Daiktai ir paveikslai gali pateikti ir naujų požiūrių į praeitį, naujų interpretacijų. Grupėje juos galima sudėti į bendrą grupės istoriją – rasti sąlyčio taškų. Tokius objektus galima eksponuoti. Istorijas, kurias šie objektai pasakoja, galima užrašyti ant popieriaus ar padaryti garso įrašą.

Dar prieš užsiėmimą / seminarą dalyvių galima paprašyti atsinešti keletą

fotografijų, kurios yra kažkuo svarbios dalyviams, primena kažkokius praeities įvykius. Bendroje grupėje visi pasisako apie savo fotografijas, objektus. Žmonės gali atsinešti daiktus ir bendrauti mažesnėse grupėse aptardami klausimus: *Kieno nuotrauka / daiktas mane labiausiai intriguoja? Kieno istorijos apie tą daiktą / nuotrauką laukiu labiausiai?* Mažesnėse grupėse žmonės gali pasakoti savo istorijas ir tai, kas juos domino kitų istorijose. Toks pasidalijimas prisiminimais vyksta aktyviai ir vėliau bendroje grupėje, kur dalyvauja visi grupės nariai, dalydamiesi savo įžvalgomis, refleksijomis, gyvenimiška patirtimi.

Toliau pateikiamas biografinio metodo užsiėmimo pavyzdys.

Pratimo pavadinimas: žmonių daiktų / fotografijų istorija (Lietuvos partnerių eksperimentinis kursas

Laikas (minimalus / maksimalus) – nuo 1 iki 3 valandų.

Tikslinės grupės. Šis biografinis metodas tinkamas pačioms įvairiausioms grupėms: vyresnio amžiaus suaugusiesiems, socialiniams darbuotojams, mokytojams, migrantams, bedarbiams.

Aprašymas: Dalyviai paprašomi atsinešti nuotrauką ar kažkokį objektą, kuris būtų susijęs su kitų kultūrų patirtimi. Dalyviai susiskirsto (arba yra suskirstomi) į nedideles grupeles po 5–7 asmenis ir jose jie paprašomi pasidalyti savo istorijomis, susietomis su atsinešta nuotrauka ar objektu. Kita užduotis grupelei, remiantis išgirstais pasakojimais, yra sukurti bendrą grupės istoriją. Tam galima skirti 1–1,5 val. Skirtingos grupelės dirba skirtingose auditorijose, kad netrukdytų vienos kitoms.

Sukurtos istorijos yra pateikiamos bendrame visų dalyvių aptarime. Tam galima skirti apie 45 min.

Išklausius visas istorijas, grupelių dalyviai pasidalija mintimis, kaip jautėsi atlikdami šį pratimą, ką jie patyrė ir sužinojo. Tam galima skirti apie 30–45 min.

Aplinka. Objektų, nuotraukų stimuliuojančių atmintį pratimui atlikti, priklausomai nuo dalyvių skaičiaus, būtina turėti vieną arba kelias patalpas, kuriose

dalyviai dalysis savo istorijomis ir kurs bendrą istoriją. Jeigu bendras dalyvių skaičius 15 ar daugiau, tokią grupę reikėtų skaidyti į 2–3 (ar daugiau) mažesnes grupes, kuriose vyktų pasidalijimas. Rekomenduojama, kad grupėse būtų 5–7 asmenys, kad visi dalyviai būtų išklausyti.

Pagalbinės mokymo priemonės: patalpa (gali būti kelios patalpos), ratu sustatytos kėdės.

Rezultatai / pasiekimai. Atsiminimai yra dažnai susiję su objektais arba vaizdais. Žmonių kalbėjimas apie prasmingus objektus ar vaizdus gali atverti įžvalgas. Nuotraukose dažnai užfiksuotos istorijos, kurios nebūtų papasakotos, jei nebūtų panaudotos.

Objektai ir nuotraukos gali būti naudojami siekiant sukurti naujas praeities gyvenimo perspektyvas, naujas interpretacijas, gauti naują pastiprinimą. Dirbant grupėse visa tai sujungiama siekiant sukurti grupės istoriją – dalyviai turi rasti jungties taškus, išreikšti mokymosi procesus (Bono ir kt., 2012).

Savitikros klausimai

1. Kuo remiasi biografinis metodas?
2. Kas svarbu taikant biografinį metodą vyresnio amžiaus asmenų edukacijoje?

Literatūra

1. Alberici, A. (2000). E*ducazione in età adulta. Percorsi biografici nella ricerca e nella formazione*. Roma: Armando.
2. Alheit, P. (2009). Biographical learning – within the new lifelong learning discourse. In K. Illeries (ed.), *Contemporary Learning Theories. Learning theorists in their own words* (pp. 116–128). London: Routledge.
3. Bono, M., Cannova, E., Campa, F., Carbon, M., Comi, G., Dromantiene, L.,Gnaiger, A., Gül, H., Kaya, H. E., Lottin, M., Mikulioniene, S., Di Nardo, F., Raimondi, P., Reiter, E., Sallan-Gül, S., Schroffenegger, G., Schweighofer-Brauer, A., Schweigkofler, M., & Zemaitaityte, I. (2012).

Transcultural Biography Work (TBW): A handbook. Roma: Speha Fresia Società Cooperativa.

4. Kraniauskienė, S. (2000). Biografinis metodas: dvi teorinės metodologinės kryptys. *Sociologija. Mintis ir veiksmas*, Nr. ¾, 78–90.
5. Paurienė, G. (2013*).* Savaiminio (informaliojo) mokymosi sampratos analizė. *Visuomenės saugumas ir viešoji tvarka*, Nr. 10, 181–197.
6. Sam, M. S. (2013, April 7). Biographical method. In *Psychology Dictionary.* https://psychologydictionary.org/biographical-method

7. INTEGRUOTA PAGALBA VYRESNIO AMŽIAUS ŽMONĖMS

Alina Petrauskienė

Įvadas

Europos regiono šalims prisitaikant prie visuomenės senėjimo ir vyresnio amžiaus žmonių lėtinių ligų skaičiaus augimo asmens sveikatos priežiūros ir socialinių paslaugų sektoriai pastaraisiais metais siekia plėtoti efektyvius pagalbos paslaugų organizavimo modelius, orientuotus į integruotų paslaugų teikimą ligoto ar neįgalaus asmens gyvenamojoje aplinkoje (Kudukytė-Gasperė ir kt., 2014). Lietuvos sveikatos 2014–2025 metų strategijos tikslai yra orientuoti į saugesnės socialinės aplinkos sukūrimą, sveikatos netolygumų ir socialinės atskirties mažinimą, siekimą užtikrinti kokybišką sveikatos priežiūrą, atliepiančią gyventojų poreikius. Strategijoje pabrėžiamas siekis plėtoti naujoviškus viešųjų sveikatos priežiūros paslaugų teikimo infrastruktūros modelius, integruoti slaugos ir socialinės globos paslaugas tenkinant individualius paslaugų gavėjų poreikius (Lietuvos Respublikos Seimo nutarimas, 2014).

Integruota pagalba, jungianti dienos socialinės globos ir slaugos paslaugas asmens namuose, 2013–2015 metais buvo pradėta teikti 21 šalies savivaldybėje pilotinių projektų forma. Pilotiniams projektams pasiteisinus, socialinės apsaugos ir darbo ministro (toliau SADM) įsakymu (2015 m. liepos 14 d. Nr. A1-435) buvo patvirtintas integruotos pagalbos plėtros veiksmų planas, pagal kurį tokia pagalba yra teikiama visose Lietuvos savivaldybėse. Integralios pagalbos paslaugų teikimo tvarkos apraše (2017) paslaugų integracija apima slaugą ir dienos socialinę globą asmens namuose, organizuojant nuolatinę kompleksinę specialistų pagalbą ir priežiūrą. Lietuvos Respublikos Vyriausybės programoje (2017 m. kovo 13 d. Nr. 167) integruotos pagalbos paslaugos dar labiau išplečiamos numatant:

a) diegti integruotas paslaugas slaugos ir socialinių paslaugų, šeimos gydytojų ir visuomenės sveikatos srityse;
b) diegti integruotas socialines ir asmens sveikatos priežiūros paslaugas savivaldybėse, siekiant efektyvinti vyresnio amžiaus žmonių (65 m. ir vyresnių) socialinę ir medicininę priežiūrą;
c) į šeimos gydytojo komandą įtraukti socialinį darbuotoją;
d) plėtoti integruotą gyventojo sveikatos priežiūrą teikiant šeimos medicinos paslaugas;
e) plėtoti integruotų visuomenės sveikatos priežiūros ir asmens sveikatos priežiūros paslaugų teikimo modelius.

Integruotos pagalbos teikimas jungia skirtingus paslaugų sektorius ir platų spektrą funkcijų, įtraukiant tokias socialinių darbuotojų funkcijas kaip asmens poreikių vertinimas, tarpininkavimas ir atvejo vadyba, paslaugų teikėjų komandų telkimas, bendruomenės išteklių paieška ir kita. Integruotos pagalbos įgyvendinimas reikalauja tarpsektorinio bendradarbiavimo plėtotės – paslaugų teikėjų tarpusavio bendravimo ir keitimosi informacija priemonių bei būdų (Fraser ir kt. 2018; Rudnicka ir kt., 2020).

Šiame skyriuje glaustai aptariamos šios temos:

a) kompleksinių paslaugų vyresnio amžiaus žmonėms poreikiai ir jų tenkinimo iššūkiai;
b) pagalbos paslaugų rūšys ir teikėjai;
c) integruotos pagalbos samprata ir įgyvendinimo prielaidos;
d) socialinių darbuotojų praktikos perspektyva teikiant integruotos pagalbos paslaugas.

7.1 Vyresnio amžiaus žmonės – pagrindiniai pagalbos paslaugų vartotojai

Senėjimas ir pagalbos paslaugų poreikio augimas. Dėl Lietuvos visuomenės senėjimo iškyla nemenkas iššūkis socialinių ir sveikatos priežiūros paslaugų sektoriams – atliepti pagalbos vyresnio amžiaus žmonėms poreikius. Lietuva

yra viena sparčiausiai senstančių visuomenių Europoje. Prognozuojama, kad 2050 m. kas trečias (35 proc.) Lietuvos gyventojas bus vyresnio amžiaus žmogus. Žmogaus senėjimo procesas turi du ryškius bruožus: asmens sveikatos blogėjimą ir priklausymą nuo artimųjų ar kitų visuomenės narių ir tarnybų pagalbos. Nors vidutinė gyvenimo trukmė šalyje ilgėja, tačiau vidutinė sveiko gyvenimo trukmė (t. y. be ligų ir negalios) yra viena trumpiausių Europoje. Ilgalaikių sveikatos problemų turi aštuoni iš dešimties 65 metų ir vyresni gyventojai, jie dažniausiai serga širdies ir kraujagyslių, onkologinėmis ligomis, taip pat artritu ar kita sąnarių liga, diabetu, nervų sistemos ligomis, kurios pažeidžia galvos ar nugaros smegenis. Todėl vyresnio amžiaus asmenims beveik dvigubai dažniau tenka kreiptis pagalbos į medikus (Piščalkienė ir kt., 2014). Gyventojų nuomonės apie savo sveikatą tyrimas (Lietuvos statistikos departamentas, 2022) parodė, kad 33 proc. 65 metų ir vyresnio amžiaus asmenys savo sveikatą vertino blogai arba labai blogai. Nustatyta, kad nuo šešiasdešimtų žmogaus gyvenimo metų organizmo senėjimo procesai lemia dažnesnius sveikatos sutrikimus, sykiu palaipsniui mažėja asmens fizinis ir psichinis aktyvumas ir pajėgumas, vyksta fiziniai ir pažintiniai pokyčiai, prie kurių vyresni žmonės prisitaiko. Senstant lėtėja mąstymo greitis, todėl vyresniems asmenims reikia kiek daugiau laiko atlikti užduotis ar priimti informaciją. Taip pat senstant galimi dėmesio pakitimai, o dėmesys glaudžiai siejasi su atmintimi. Nustatyta, kad kiekvienas žmogus turi savo darbinės atminties limitą, kuris su amžiumi mažėja (Piščalkienė ir kt., 2014). Senstant organizmas silpsta ir anksčiau ar vėliau nepajėgia priešintis ligoms ir negalioms, todėl daug vyresnio amžiaus asmenų vargina įvairūs sveikatos sutrikimai, nepajėgiama išlaikyti ankstesnio fizinio krūvio, reikalingos dažnesnės poilsio pertraukos, greičiau pajuntamas nuovargis, ima kamuoti skausmai, prastėja regėjimas ir klausa (Stukas ir kt., 2013). Bet vyresnio amžiaus žmonės geba prisitaikyti prie senatvėje vykstančių sveikatos ir socialinių vaidmenų pokyčių, jaučiasi saugūs ir savarankiški jiems pažįstamoje aplinkoje.

Pagalbos asmens namuose tikslai ir sritys. Profesionalios pagalbos tikslas – padėti vyresnio amžiaus, neįgaliems žmonėms kuo ilgiau išlaikyti fizinį ir socialinį aktyvumą bei savarankiškumą. Jungtinėje Karalystėje atliktas tyrimas (Abdi ir kt., 2019) atskleidė, kad lėtinėmis ligomis sergantys vyresnio amžiaus žmonės kreipiasi į formalius pagalbos teikėjus dėl:

a) socialinės veiklos ir ryšių su kitais asmenimis palaikymo;
b) psichinės ir fizinės asmens sveikatos priežiūros organizavimo;
c) judėjimo, kasdienės savirūpos ir namų buities palaikymo.

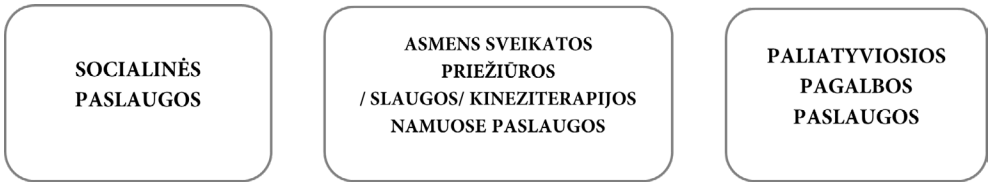
Paslaugų teikėjai siekia padėti lėtinėmis ligomis sergantiems žmonėms išlaikyti savo gyvenimo kontrolę įprastoje jiems namų aplinkoje, normalizuoti kasdienio gyvenimo rutiną, vertina asmens gebėjimus veikti savarankiškai ar iš dalies, arba nustato, kad asmuo negali išgyventi be nuolatinės kitų pagalbos.

Asmens sveikatos priežiūros ir socialinių paslaugų sanglauda. Lietuvos mokslininkai (Kudukytė-Gasperė ir Jankauskienė, 2019) įvardija skirtingų paslaugų sektorių sanglaudą praktikoje, kurią lemia tai, kad:

a) paslaugos organizuojamos ir teikiamos tai pačiai tikslinei asmenų grupei, t. y. asmenims, dėl negalios ar sveikatos būklės negalintiems ar iš dalies negalintiems savarankiškai pasirūpinti savo sveikata ir jos priežiūra ir dėl to tenkinti kasdienio gyvenimo, buities poreikius ir spręsti socialines problemas;
b) teikiant asmens sveikatos priežiūros paslaugas iškyla ir socialinių paslaugų poreikis (pvz., tarpininkavimo ir atstovavimo, socialinės globos ir kt.), o teikiant socialines paslaugas iškyla poreikis tam tikroms asmens sveikatos priežiūros paslaugoms (pvz., sveikatos priežiūros ir gydymo kontrolė, slauga, sveikatos mokymas ir kt.);
c) asmens trumpalaikės / ilgalaikės socialinės globos atveju, kai socialinės paslaugos teikiamos globos namuose, kuriuose dirba slaugytojai / slaugytojų padėjėjai, nemažą dalį paslaugų gavėjų sudaro nuolatinės slaugos / asmens sveikatos priežiūros poreikį turintys asmenys, atitinkamai slaugos ir palaikomojo gydymo ligoninėse socialiniai darbuotojai ir jų padėjėjai teikia socialines paslaugas.

Įprasta, kad socialiniai darbuotojai tarpininkauja (plačiau apie tarpininkavimą žr. 3 skyriuje) ir bendradarbiauja su medikais iškilus lėtinėmis ligomis sergančio, vienišo, neįgalaus asmens sveikatos priežiūros poreikiams (pvz., tokiems kaip registracija ir lydėjimas pas šeimos gydytoją ir kitus specialistus, vaistų pirkimo organizavimas, gydymo kontrolės ir slaugos paslaugų (namuose) poreikio nustatymo inicijavimas ir kita). Socialinių paslaugų vyresnio amžiaus žmogui poreikį pastebėti sudėtingiau, ypač tada, jei asmuo ar jo artimieji nesikreipia į atitinkamas įstaigas dėl šių paslaugų poreikio įvertinimo. Tačiau asmeniui sunegalavus, sveikatos priežiūros paslaugų poreikis dažniau yra išreikštas ir akivaizdus ar reikalauja skubios pagalbos inicijavimo. Teigiama, kad vyresnio amžiaus asmenys kreipiasi į socialinių paslaugų teikėjus – socialinius darbuotojus blogėjančios sveikatos situacijose, kai atlikti kasdienio gyvenimo veiklą ir pasirūpinti savimi tampa per sunku arba nebeįmanoma (Tamutienė ir Naujanienė, 2013). Medikai, savo ruožtu, kasdienėje praktikoje suvokia bendradarbiavimo su socialiniais darbuotojais aktualumą ir siekia palaikyti ryšius su gyvenamosios vietos socialinių paslaugų įstaigomis, kurios gali laiku inicijuoti asmens sveikatos priežiūros / slaugos paslaugų poreikio vertinimą, gerinti prieinamumą ir tęstinumą lėtinėmis ligomis sergantiems žmonėms jų namuose ar globos įstaigose.

Pagalbos paslaugų vyresnio amžiaus žmonėms ir jų šeimoms rūšys. Vyresnio amžiaus žmonės sudaro didžiausią socialinių ir asmens sveikatos priežiūros paslaugų vartotojų grupę, o paslaugų (7.1 pav.) teikimas ir jų efektyvumo gerinimas yra viena iš prioritetinių sričių Valstybės pažangos strategijoje „Lietuva 2030“ (Lietuvos Respublikos Seimo nutarimas, 2012).



7.1 pav. *Paslaugų vyresnio amžiaus asmenims rūšys*

Paslaugas (7.2 pav.) vyresnio amžiaus gyventojams ir jų šeimoms organizuoja savivaldybių socialinių paslaugų centrų socialiniai darbuotojai, remdamiesi asmens poreikių vertinimu (LR Socialinės apsaugos ir darbo ministro 2006 m. balandžio 5 d. įsakymas Nr. A1-93, nauja redakcija nuo 2022 m. liepos 1 d.).

SOCIALINĖS PASLAUGOS

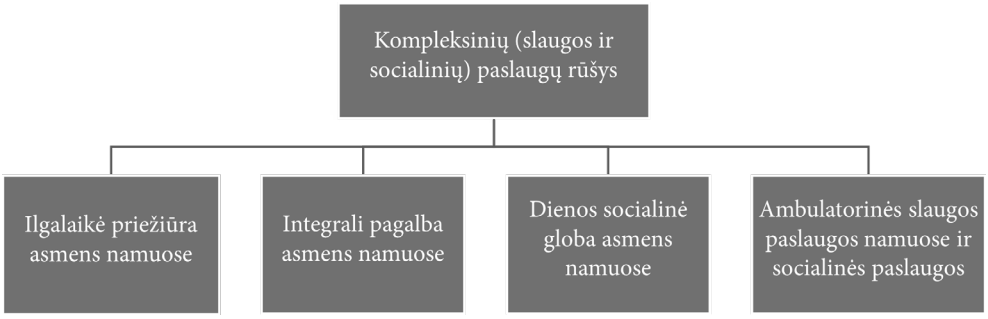
- Asmens konsultavimas, tarpininkavimas, informavimas, atstovavimas.
- Transporto organizavimas.
- Sociokultūrinės paslaugos bendruomenės centre.
- Pagalba į namus: maisto produktų nupirkimas, pagalba buityje, namų ruošoje, lydėjimas į įvairias įstaigas.
- Socialinė priežiūra (užimtumas, socialinių įgūdžių ugdymas) dienos centre.
- Socialinių įgūdžių ugdymas, palaikymas ir atkūrimas asmens namuose.
- Intensyvi krizių įveikimo pagalba, psichosocialinė pagalba, savitarpio pagalbos grupių organizavimas paramos šeimai centre, krizių centre.
- Laikino atokvėpio paslauga senyvo amžiaus asmenį prižiūrintiems artimiesiems asmens namuose ir institucijoje.
- Dienos socialinė globa ar **integruota pagalba** asmens namuose.
- Dienos socialinė globa dienos socialinės globos centre.
- Trumpalaikė socialinė globa socialinės globos įstaigoje.
- Trumpalaikė socialinė globa dienos centre.
- Ilgalaikė socialinė globa grupinio gyvenimo namuose.
- Ilgalaikė socialinė globa socialinės globos namuose.
- Emocinė-psichologinė pagalba telefonu ir kt.

7.2 pav. *Socialinių paslaugų rūšys*

Siekiant sudaryti sąlygas senyvo amžiaus asmenims kuo ilgiau gyventi savo namuose, savarankiškai tvarkyti buitį, palaikyti socialinius ryšius su šeima, artimaisiais, visuomene ir mažinti socialinę atskirtį, yra teikiamos socialinės ir (arba) slaugos paslaugos jų namuose. Tik tada, kai asmenims šios paslaugos namuose neveiksmingos arba jų nepakanka, jiems teikiamos socialinės globos arba slaugos ir palaikomojo gydymo paslaugos stacionariose įstaigose (Aukščiausioji audito institucija, 2021, p. 10). Vyresnio amžiaus asmens poreikiai vertinami kompleksiškai atsižvelgiant į žmogaus amžių, kasdienės veiklos gebėjimus, organizmo funkcinius sutrikimus, negalią, socialinę situaciją ir rizikas, kt. Taip pat svarbu atsižvelgti į asmens sveikatos priežiūros specialisto (slaugytojo, gydytojo, kineziterapeuto) išvadas apie žmogaus sveikatos būklę ir su tuo susijusius pagalbos

poreikius.

Kompleksinės paslaugos – slaugos ir socialinių paslaugų visuma, kurias teikiant asmeniui tenkinami jo poreikiai, teikiama nuolatinė kompleksinė specialistų pagalba ir priežiūra. Siekiant sudaryti palankias sąlygas asmeniui kuo ilgiau gyventi namuose, svarbu užtikrinti tvarų kompleksinių (slaugos ir socialinių) paslaugų organizavimą ir teikimą. Socialinių paslaugų planavimas ir teikimo užtikrinimas, taip pat pirminė asmens sveikatos priežiūra yra savivaldybių savarankiškosios funkcijos. Savivaldybės, įgyvendindamos šias funkcijas, gali organizuoti kompleksines (slaugos ir socialines) paslaugas pagal pasirinktas šių paslaugų rūšis asmens namuose (7.3 pav.; Aukščiausioji audito institucija, 2021, p. 21).



7.3 pav. *Kompleksinių paslaugų rūšys*

Ambulatorinių slaugos paslaugų namuose (toliau ASPN) poreikį nustato su asmens šeimos gydytoju dirbantys slaugytojai (7.4 pav.)

SLAUGOS PASLAUGOS

- Injekcijų atlikimas
- Lašinių infuzijų prijungimas
- Lašinių infuzijų prijungimas kateteriu ir priežiūra
- Kraujo, šlapimo ir kitų mėginių laboratoriniams tyrimams ėmimas
- Elektrokardiogramos atlikimas
- Žaizdų priežiūra
- Pragulų profilaktika ir priežiūra
- Dirbtinių kūno angų priežiūra
- Arterinio kraujospūdžio ir pulso matavimas
- Temperatūros matavimas
- Arterinio kraujo įsotinimo deguonimi matavimas

7.4 pav. *Slaugos paslaugos asmens namuose*

ASPN teikiantis licencijuotas slaugytojas apsilankymo sergančio asmens namuose metu pastebėjęs, kad sergančiajam gali prireikti ir socialinių paslaugų, informuoja socialinių paslaugų teikėją, su kuriuo yra pasirašyta bendradarbiavimo sutartis. Taip pat ASPN teikianti įstaiga gali teikti kineziterapijos paslaugas (7.5 pav.), nustačius jų poreikį (Lietuvos Respublikos sveikatos apsaugos ministro 2007 m. gruodžio 14 d. įsakymas Nr. V- 1026, 2007).

KINEZITERAPIJOS PASLAUGOS

- Vertinama asmens sveikatos būklė, raumenų, sąnarių ir nervų sistemos funkcijų sutrikimų gydymas
- Kineziterapinė mankšta
- Asmens mokymas prisitaikyti aplinkoje siekiant kompensuoti dėl ligos ar traumos prarastas judėjimo funkcijas

7.5 pav. *Kineziterapijos paslaugų namuose pozicijos*

Lietuvoje paliatyviosios pagalbos namuose paslaugos (7.6 pav.) teikiamos kaip ambulatorinio lygio asmens sveikatos priežiūra su paliatyviosios pagalbos specializacija, kai sunkiai sergantys asmenys nori likti savo namuose, o ne vykti į ligoninę. Šias paslaugas skiria šeimos gydytojas, įvertinęs sergančio asmens ligos sunkumą ir prognozę (Lietuvos Respublikos sveikatos apsaugos ministro 2007 m. sausio 11 d. įsakymas Nr. V-14).

PALIATYVIOJI PAGALBA ASMENS NAMUOSE

- Tinkamas nuskausminimas
- Pagrindinės ir gretutinių ligų sukeltų simptomų valdymas
- Reikalingų medicininių procedūrų atlikimas
- Pragulų ir kitų žaizdų priežiūra
- Artimųjų konsultavimas ir mokymas

7.6 pav. *Paliatyvioji pagalba asmens namuose*

Svarbu atkreipti dėmesį į tai, kad paliatyvioji pagalba yra daugiau nei medicininės intervencijos ar procedūros, jos apima slaugos ir socialinių poreikių tenkinimą, namų aplinkos slaugymui pritaikymą, kasdienę pagalbą buityje, draugijos palaikymą ir bendravimą su šeima, kt. Ligoninės ne visada yra pasirengusios patenkinti holistinius mirštančių žmonių poreikius, teikti individualizuotą

priežiūrą, išpildyti individualius norus arba užtikrinti kiek įmanoma mažesnę personalo kaitą – nuolatinį, pažįstamą personalą. Ligoninės palata gali būti gąsdinanti vieta mirti. Mirties vietos pasirinkimą gali lemti keletas veiksnių (Geltytė, 2014, p. 18):

a) mirtinos ligos pobūdis (pvz., onkologinėmis ligomis sergantys ligoniai dažniau miršta namuose, palyginti su asmenimis, sergančiais demencija, kurie dažniau miršta institucijose);
b) ligonį kamuojantys simptomai ir galimybės kontroliuoti juos namų aplinkoje;
c) socialinė ir ekonominė padėtis (aukštesnis socialinis-ekonominis statusas didina tikimybę mirti namuose, nes žmonės gali užtikrinti reikiamą priežiūrą, gali susimokėti už priežiūros paslaugas);
d) bendruomenės tipas pagal geografines ribas (gyvenimas atsiskyrusiose arba mažų miestų, kaimo bendruomenėse gali sumažinti sveikatos priežiūros paslaugų prieinamumą ir lemti mirtį asmens namuose);
e) lytis (buvimas vyru didina mirties tikimybę namuose galimai dėl to, kad žmonos yra dažniau pasiryžusios rūpintis ir slaugyti sutuoktinį namuose nei vyrai);
f) priklausymas etninėms mažumoms (didina tikimybę mirčiai ligoninėje);
g) vienišumas, šeimos nesukūrimas (didina tikimybę mirčiai ligoninėje);
h) ligoninės lovų užimtumas (nedidelis – didina tikimybę, didelis – mažina mirties tikimybę ligoninėje);
i) paliatyviosios pagalbos paslaugų prieinamumas (didina mirties tikimybę namuose);
j) daugybinės sveikatos problemos (didina mirties ligoninėje tikimybę, tačiau ilgalaikė įvairaus laipsnio fizinė negalia yra susijusi su dažnesnėmis mirtimis namuose, galimai dėl to, kad mirtis būna netikėta arba dėl tinkamo gyvenamos aplinkos įrengimo – lovos, keltuvų ir pan., palyginti su ligoninės aplinka).

Pasaulinė sveikatos organizacija (World Health Organization, 2002) paliatyviąją pagalbą apibūdina kaip priemones, kurios „gerina gyvenimo kokybę sunkiai

sergantiems asmenims ir jų šeimos nariams, patiriantiems sunkumus, kurie kyla dėl gyvybei gresiančių ligų, dėl kentėjimo išvengimo ir sumažinimo, skausmo bei kitų (fizinių, psichosocialinių ir dvasinių) problemų ankstyvo atpažinimo, gydymo bei sprendimų priėmimo“ (cit. Danusevičienė, 2016; Valiulienė, 2013). Paslaugų teikėjams (gydytojams, slaugytojams, socialiniams darbuotojams, psichologams) rekomenduojama vadovautis paliatyviosios pagalbos principais, kurie apima:

a) skausmo ir kitų simptomų mažinimą;
b) gyvenimo vertės pripažinimą, mirties kaip natūralaus proceso priėmimą;
c) fizinių, socialinių, psichologinių ir dvasinių pagalbos mirštančiam žmogui aspektų integraciją;
d) pastangas padėti sergančiam asmeniui gyventi kuo aktyvesnį gyvenimą iki pat mirties;
e) pagalbą šeimai įveikti sunkias situacijas, susijusias su artimojo liga ir netektimi;
f) komandinio darbo pagalbos procese pritaikymą;
g) gyvenimo kokybės gerinimą, kuris gali teigiamai veikti ligos eigą;
h) pagarbos asmens savarankiškumui ir sprendimams pripažinimą (sergančio asmens prioritetai, pageidaujama informacija, gydymo atsisakymas ir kita).

Siekiant užtikrinti paliatyviąją pagalbą sunkiai sergantiems asmenims paslaugų teikimas turi būti efektyviai organizuotas sutelkiant dėmesį į (Eerden ir kt., 2018):

1) kompleksinės pagalbos turinį (paslaugų rūšis) siekiant, kad asmuo gautų jo individualius poreikius atliepiančias paslaugas;
2) paslaugų gavėjų srautus siekiant užtikrinti, kad pagalbos reikalaujantys sergantys asmenys tinkamu laiku gautų tinkamą asmens sveikatos priežiūros specialisto priežiūrą;
3) informacijos logistiką, kai laiku užtikrinama reikiama informacija ir ji yra prieinama;
4) žmogiškųjų išteklių ir pagalbos priemonių prieinamumą, kai užtikrinamas pagalbos specialisto pasiekiamumas, įranga ir vaistai.

Sparčiai senėjančioje Lietuvos visuomenėje socialinių ir asmens sveikatos priežiūros / slaugos / paliatyviosios pagalbos paslaugų poreikis ir toliau didės, todėl politikai, mokslininkai ir praktikai sutelkia dėmesį į integruotų paslaugų teikimo perspektyvą siekiant efektyvios ilgalaikės, laiku suteikiamos pagalbos vyresnio amžiaus žmonėms jų namuose užtikrinimo, skirtingų paslaugų sektorių bendradarbiavimo didinimo ir paslaugų deinstitucianalizavimo, institucines priežiūros kaštų mažinimo (Danusevičienė, 2016; Kudukytė-Gasperė, Jankauskienė, 2019).

Savitikros klausimai

Socialiniams darbuotojams (studentams) kaip kompleksinių pagalbos paslaugų organizatoriams ir teikėjams aktualu aiškintis ir diskutuoti šiuos klausimus:

1. Kokių iššūkių kyla paslaugų teikėjams dėl visuomenės senėjimo?
2. Kokie pagalbos vyresnio amžiaus asmenims tikslai ir kaip jie įgyvendinami?
3. Kas lemia asmens sveikatos priežiūros ir socialinių paslaugų sanglaudą?
4. Kokios yra pagalbos paslaugų, teikiamų vyresnio amžiaus žmonėms ir jų šeimoms, rūšys?
5. Pasvarstykite grupėje kompleksinės pagalbos paslaugų teikimo atvejus ir strategijas.
6. Kokiais atvejais teikiamos paliatyviosios pagalbos paslaugos ir kas yra jos teikėjai?

Literatūra

1. Abdi, S., Spann, A., Borilovic, J., Luc de Witte, & Hawley, M. (2019). Understanding the care and support needs of older people: A scoping review and categorisation using the WHO international classification of functioning, disability and health framework (ICF). *Geriatric*, *19*(1), 195. https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/31331279/

2. Aukščiausioji audito institucija. (2021). *Slaugos ir socialinės paslaugos senyvo amžiaus asmenims. Vertinimo ataskaita*. https://www.valstybeskontrole.lt/LT/Product/Download/4124
3. Danusevičienė, L. (2016). *Namuose teikiamos integralios pagalbos asmenims, turintiems specialųjį nuolatinės slaugos poreikį, veiksmingumo įvertinimas* [Daktaro disertacija, Lietuvos sveikatos mokslų universitetas].
4. Eerden, M. H., Wijngaarden, J., Payne, Sh., Preston, N., Linge-Dahl, L., Radbruch, L., Van Beek, K., Menten, J., Busa, C., Csikos, A., Vissers, K.,Jelle van Gurp., & Jeroen Hasselaar, J. (2018). Integrated palliative care is about professional networking rather than standardisation of care: A qualitative study with healthcare professionals in 19 integrated palliative care initiatives in five European countries. *Palliative Medicine*, *32*(6), 1091–1102.
5. Fraser, M. W., Lombardi, B. M., Wu, Sh., Zerden, L. S., Richman, E. L., & Fraher, E. P. (2018). Integrated primary care and social work: A systematic review. *Journal of the Society for Social Work and Research*, *9*(2), 175–215.
6. Geltytė, J. (2014). *Artimųjų, slaugančių šeimos narį iki jo/jos mirties namuose, patirtis* [Magistro darbas, Lietuvos sveikatos mokslų universitetas].
7. Integralios pagalbos paslaugų teikimo tvarkos aprašas (2017). https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/145aa1c019d211e79f4996496b137f39?jfwid=mmceo3q0f
8. Kudukytė-Gasperė, R., Jankauskienė, D., ir Štaras, K. (2014). Sveikatos ir socialinių paslaugų integracija. Atvejo analizė VšĮ Centro poliklinikoje. *Sveikatos politika ir valdymas*, *1*(4), 127–146.
9. Kudukytė-Gasperė, R., ir Jankauskienė, D. (2019). Slaugos ir palaikomojo gydymo ligoninėje hospitalizuotiems bei jų artimiesiems namuose būtinų sveikatos priežiūros ir socialinių paslaugų poreikis. *Sveikatos politika ir valdymas*, *1*(11), 96–116.
10. Lietuvos Respublikos Seimo 2012 m. gegužės 15 d. nutarimas Nr. XI-2015 „Dėl Valstybės pažangos strategijos „Lietuvos pažangos strategija „Lietuva 2030“ patvirtinimo“. *Valstybės žinios*, 2012-05-30, 61-3050. https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/TAIS.425517
11. Lietuvos Respublikos Seimo 2014 m. birželio 26 d. nutarimas Nr. XII-96496 „Dėl Lietuvos sveikatos 2014–2025 metų strategijos patvirtinimo“.

TAR, 2014-07-01, Nr. 9403. https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/35834810004f11e4b0ef967b19d90c08?jfwid

12. Lietuvos Respublikos Socialinės apsaugos ir darbo ministro 2006 m. balandžio 5 d. įsakymas Nr. A1-93 „Dėl socialinių paslaugų katalogo patvirtinimo“. Nauja redakcija nuo 2022-07-01. https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/038b34f2f8b011ecbfe9c72e552dd5bd?jfwid=-1bwp3hg93l
13. Lietuvos Respublikos Socialinės apsaugos ir darbo ministro 2015 m. liepos 14 d. Nr. A1-435 įsakymas „Dėl Integralios pagalbos plėtros veiksmų plano patvirtinimo“. TAR, 2015-07-15, Nr. 11355. https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/2b93f3a02b2c11e58a4198cd62929b7a/asr
14. Lietuvos Respublikos Sveikatos apsaugos ministro 2007 m. sausio 11 d. įsakymas Nr. V-14 „Dėl Stacionarinių paliatyviosios pagalbos paslaugų suaugusiesiems ir vaikams teikimo reikalavimų aprašo, Ambulatorinių paliatyviosios pagalbos paslaugų suaugusiesiems ir vaikams teikimo reikalavimų aprašo ir Paliatyviosios pagalbos teikimo pagrindų mokymo programos reikalavimų aprašo patvirtinimo“. *Valstybės žinios*, 2007-01-18, Nr. 7-290. https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/TAIS.291106/asr
15. Lietuvos Respublikos Sveikatos apsaugos ministro 2007 m. gruodžio 14 d. įsakymas Nr. V-1026 „Dėl Ambulatorinių slaugos paslaugų namuose teikimo reikalavimų ir šių paslaugų apmokėjimo tvarkos aprašo patvirtinimo“. Nauja redakcija 2022-08-31, įsakymas V-1388. TAR, 2022-08-31, Nr. 17972. https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/27a7eff1296011edbf47f0036855e731
16. Lietuvos Respublikos Vyriausybės 2017 m. kovo 13 d. nutarimas Nr. 167 „Dėl Lietuvos Respublikos Vyriausybės programos įgyvendinimo plano patvirtinimo“. TAR, 2019-03-05, Nr. 3614. https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/1f4c29a63f4111e98893d5af47354b00
17. Lietuvos statistikos departamentas. (2022). *Gyventojų nuomonės apie sveikatą tyrimas*. Oficialiosios statistikos portalas. https://osp.stat.gov.lt/lietuvos-gyventoju-pajamos-ir-gyvenimo-salygos-2022/savo-sveikatos-vertinimas/gyventoju-nuomone-apie-savo-sveikata

18. Piščalkienė, V., Krasuckienė, D., Lamsodienė, E., ir Beseckas, P. (2014). Pagyvenusių ir senų asmenų bendravimo patirties su sveikatos ir socialinės priežiūros specialistais vertinimas. *Sveikatos mokslai*, *24*(6), 5–16.
19. Rudnicka, E., Napierałab, P., Podfigurnab, A., Męczekalskib, B., Smolarczyka, R., & Grymowicza, M. (2020). The World Health Organization (WHO) approach to healthy ageing. *Maturitas*, *139*, 6–11.
20. Stukas, R., Šurkienė, G., Žagminas, K., Alekna, V., ir Melvidaitė, A. (2013). Pagyvenusių žmonių vidinė darna. *Gerontologija*, *14*(3), 131–140.
21. Tamutienė, I., ir Naujanienė, R. (2013). Senyvo amžiaus asmenų socialinių paslaugų prieinamumo namuose patirtys. *Tiltai*, *4*, 63–78. https://core.ac.uk/download/pdf/233179093.pdf
22. Valiulienė, Ž. (2013). *Onkologinėmis ir širdies ligomis sergančių paliatyviųjų pacientų sveikatos sutrikimai ir jų sąsajos su dvasingumu* [Daktaro disertacija, Lietuvos sveikatos mokslų universitetas].
23. World Health Organization. (2002). *National cancer control programmes: policies and managerial guidelines* (2nd ed.). Geneva: World Health Organization. https://apps.who.int/iris/handle/10665/42494

7.2 Integruotos pagalbos apibrėžtys, tikslai ir paslaugų teikėjai

Kas yra integruota pagalba? Pasaulio sveikatos organizacija (World Health Organization, 2017) integruotą pagalbą apibrėžia kaip organizuotą, koordinuojamą, visapusišką, vientisą asmens priežiūrą. Tokia priežiūra pripažįstama kaip šalių sveikatos apsaugos reformų ir naujų organizacinių priemonių ir pagalbos modelių, skirtingų sektorių paslaugų kombinacijos ir jų teikimo tendencija, siekiant tenkinti kompleksinės pagalbos vyresnio amžiaus žmonėms poreikius. Integruota pagalba vertinama kaip atsakas į susiskaidžiusį, izoliuotą sveikatos priežiūros ir socialinių paslaugų teikimą, kai toks paslaugų teikimas įvardijamas kaip problema, egzistuojanti pagalbos paslaugų sektoriuje.

Integruota pagalba dar gali būti aiškinama kaip skirtingų sektorių

koordinuojamos paslaugos, įtraukiant asmens sveikatos priežiūrą ir ilgalaikę socialinę globą, reabilitaciją, paliatyviąją pagalbą asmens gyvenimo pabaigoje. Integruota pagalba – tai koordinuotas paslaugų organizavimo ir jų teikimo pobūdis, leidžiantis užtikrinti paslaugų tęstinumą, kai sujungiami pagalbos paslaugų sektoriai ir kitos žinybos atsižvelgiant į asmens poreikius gyvenimo eigoje (World Health Organization, 2017).

Integruota pagalba gali būti apibūdinama kaip sistema, nusakanti ryšį tarp įvairių pagalbos metodų ir modelių finansuojant, administruojant ir organizuojant paslaugų teikimą, skatinant sveikatos priežiūros ir socialinių paslaugų susijungimą, vientisumą ir bendradarbiavimą, siekiant pagerinti asmens gyvenimo kokybę, asmens pasitenkinimą teikiamomis paslaugomis, taip pat užtikrinti pagalbos veiksmingumą rūpinantis asmenimis, kuriems būtina kompleksinė, ilgalaikė pagalba iš įvairių paslaugų teikėjų, įstaigų ir sektorių (Kudukytė-Gasperė ir kt., 2014; Danusevičienė, 2016; Rudnicka ir kt., 2020).

Integruota pagalba ar integruota priežiūra? Atkreiptinas dėmesys į literatūroje ir kasdienėje praktikoje minimas sąvokas *integruota pagalba* ir *integruota priežiūra*. Verčiant iš anglų kalbos *integrated care* į lietuvių kalbą pateikiamas vertinys „integruota priežiūra“, o sąvoka *care* gali būti verčiama „globa, rūpinimasis, rūpyba, atida“. Kasdieniame gyvenime galima stebėti, kad sveikatos apsaugos sektoriuje sąvoka *priežiūra* yra plačiai vartojama, ypač kai kalbama apie pirminės (ambulatorinės), antrinės ir tretinės asmens sveikatos priežiūros paslaugas. Įvairūs autoriai, rašantys apie integruotą pagalbą, sveikatos priežiūros sektoriuje vartoja sąvoką *integruotos sveikatos priežiūros paslaugos*. Lietuvių kalboje sąvokos *priežiūra* vartojimas turi semantinių trūkumų, nes priežiūra apima kontrolės reikšmę. Vis dėlto, kai kalbama apie integruotą pagalbą, visi pagalbos procese dalyvaujantys asmenys yra laikomi lygiaverčiais dalyviais, taip pat ir pats pagalbos gavėjas, šiuo atveju vyresnio amžiaus žmogus (Danusevičienė, 2016), todėl sąvokos *priežiūra* vartojimas tampa diskutuotinas ar net vengtinas. Pagalbos

paslaugų teikėjams verta kasdienėje praktikoje atpažinti situacijas, kuriose taikoma priežiūros strategija. Pavyzdžiui, vyraujant tradiciniam medikalizuotam požiūriui, taikoma priežiūros strategija sutelkiama į asmens funkcijų palaikymą, kai specialistai remiasi jų nustatytomis diagnozėmis ir procedūromis, kai sprendimų priėmimą ir kontrolę perima autoritetingi paslaugų teikėjai, neretai ignoruojantys ar neteikiantys reikšmės asmens socialiniams poreikiams ir ryšių palaikymui, dalyvavimui pagalbos sau procese. Suprantama, kad medicininės priežiūros vyravimą sukelia asmens lėtinės ligos, kurios reikalauja specialistų, siekiančių apsaugoti paslaugų gavėją nuo visiško bejėgiškumo, įsitraukimo, tačiau vyresnio amžiaus žmonėms sveikatos priežiūra ir jos palaikymas yra daugiau nei vien medicininės priežiūros paslaugos. Socialinė izoliacija dažnai būna didžiausia ir rimčiausia lėtine liga sergančio asmens problema, kuri prisideda prie sveikatos blogėjimo ir didesnės rizikos mirti, reikšmingai veikia vyresnio amžiaus žmogaus gyvenimo kokybę ir trukmę (Mikulionienė, 2018). Priežiūra gali apimti paslaugas žmonėms, kurie yra tarsi užsisklendę savo pasaulyje, kaip sergantys demencija, asmenys su ryškia proto negalia, sunkių psichikos sutrikimų turintys ir komoje esantys ligoniai. Gali atrodyti, kad šie žmonės nereaguoja į teikiamą priežiūrą, nes ją teikiantys asmenys nepastebi, kad sergantysis kaip nors į ją reaguotų. Žmonių, nepajėgiančių išsakyti savo valią ar nebereaguojančių į paslaugų teikėjų pastangas, priežiūra yra būdas palaikyti jų ryšį su visuomene ir aplinka, elgiantis deramai ir pagarbiai, pripažįstant Žmogaus vertę (Have ir kt., 2003).

Integruotos pagalbos paslaugų teikimo siekiai. Pagalbos vyresnio amžiaus žmonėms organizatoriai ir teikėjai sutelkia dėmesį į integruotų paslaugų teikimo perspektyvą ir siekia:

a) pereiti nuo stacionarios, ligoninėse teikiamos asmens sveikatos priežiūros prie ambulatorinės ar bendruomenėje teikiamos kompleksinės pagalbos;
b) prie daugiau asmens namuose teikiamų intervencijų ir bendruomenės resursų įtraukimo į pagalbos asmeniui procesą;

c) prie visavertiškai ir efektyviai koordinuotos paslaugų organizavimo struktūros. Integruota pagalba nėra priemonė ar būdas spręsti medicinines ar asmens sveikatos priežiūros paslaugų teikimo problemas, bet kaip visapusiška pagalbos strategija, siekianti palaikyti asmens gyvenimo kokybę ir gerovę;
d) didėjančio asmenų pasitenkinimo gaunamomis paslaugoms jas individualizuojant;
e) geresnės visuomenės sveikatos ir išlaidų, reikalingų asmens sveikatos priežiūrai, mažėjimo;
f) pagalbos paslaugų teikėjų jautrumo vyresnio amžiaus žmonių poreikiams atliepiant jų lūkesčius;
g) laikytis principo: integruotos pagalbos dėmesio centras – paslaugų gavėjas ir veiksminga į individualius asmens poreikius orientuota pagalbos strategija.

Paslaugų integracijos lygmenys. Mokslininkai (Fraser ir kt., 2018) pateikia integruotos pagalbos įgyvendinimo gaires, kurios apima:

- **makro** integracijos lygmenį, suprantamą kaip sisteminis integralumas ar politikos lygmuo, kuriame numatomi finansavimo mechanizmai (pvz., paslaugų apmokėjimo resursai), kai siekiama numatyti paslaugų vertės ir sąnaudų matus, išteklių dalijimąsi ir mobilizavimą, taikomas metodikas, technologijas ir informacines sistemas, kad būtų galima nuolat vertinti rezultatus;
- **mezo** integracijos lygmenį, suprantamą kaip organizacinis integralumas. Organizacinis lygis – paslaugų išdėstymas, tarpprofesinis mokymas ir švietimas, integruotos informacinės sistemos ir komunikacija, tarpprofesinės specialistų komandos, kokybės užtikrinimo kultūra, bendra organizacijos, teikiančios integruotas paslaugas, misija ir kultūra, strateginiai bendruomenių aljansai arba tinklai, tarpžinybinis bendradarbiavimas, bendruomenės įsitraukimas;
- **mikro** integracijos lygmenį, kuris siejamas su profesine, klinikine, formalia ir neformalia integruotos pagalbos asmeniui (klientui) praktika, kuri gali apimti standartizuotą kliento poreikių vertinimą, paslaugų ir procedūrų ar

intervencijų protokolavimą, atitinkantį individualų pagalbos asmeniui planą, įtraukiant pagalbos veiklos valdymą (integruotos pagalbos planavimas, bendri klinikiniai, pagalbos veiklų įrašai, komandos bendravimas ir pastebėjimų fiksavimas, nuolatinis kliento poreikių stebėjimas, pagalbos plano koregavimas ir kt.).

Danusevičienė (2016) integraciją aprašo kaip lizdinę koncepciją, apimančią penkias dimensijas.

Pirmoji dimensija

- Integruotumas pagal tikslinę pagalbos grupę. Integruojant skirtingų teikėjų paslaugas siekiama atliepti tam tikros populiacijos ar tikslinės grupės poreikius (pvz., vyresnio amžiaus žmonių, žmonių su negalia ir kt. grupės, kuriai reikia ilgalaikio kompleksinio gydymo, socialinės priežiūros ir globos).

Antroji dimensija – integracijos modeliai

- Funkcinis integralumas. Integralumu nusakoma, kokiu laipsniu vyksta funkcijų derinimas tarp skirtingų lygmenų darbuotojų ar padalinių organizacijoje. Pavyzdžiui, kaip finansuojamas, administruojamas ir valdomas skirtingas paslaugas teikiančių specialistų (medikų, socialinių darbuotojų, psichologų) ir kitų darbuotojų (buhalterijos darbuotojų, padėjėjų, pagalbinio personalo) darbo procesas, siekiant teikti efektyvias integruotas paslaugas.
- Tarpžinybinis integralumas. Kuriami skirtingų sektorių bendradarbiavimo modeliai.
- Profesinis integralumas (bendradarbiavimo, integravimo klausimas gali būti sprendžiamas tiek įstaigoje, tiek už jos ribų, darbas drauge su skirtingų įstaigų ir profesijų specialistais).
- Klinikinis integralumas (tarpprofesinių veiksmų koordinavimas pavienio proceso atveju tam tikru laiku ir tam tikroje vietoje, teikiant kompleksines paslaugas asmeniui).

- Norminis integralumas (siekinys – vieninga įstaigos misijos samprata, bendros vertybinės nuostatos, organizacinė ir profesinė kultūra, kuria remiasi integruotos pagalbos paslaugų organizatoriai ir teikėjai).
- Sisteminis integralumas (pavienių, atskirų iniciatyvų suderinamumas su bendra sistema ar valstybės politika).

Trečioji dimensija – integralumo lygmenų dimensija

- Vertikalusis integralumas: integralumas tarp mikro, mezo ir makro lygmenų. Integralios pagalbos paslaugų teikimui būtini makro lygmens sprendimai, valstybinis finansavimas. Integralumas tarp skirtingų lygmenų sukuria sąlygas teikti taikliau pacientų poreikius atliepiančias paslaugas ir efektyviau panaudoti sisteminius resursus.

Ketvirtoji dimensija – integralumo aprėpties lauko dimensija

- Horizontalusis integralumas: skirtingos organizacijos susijungiamos tam, kad būtų galima teikti pagalbą sujungiant kuo platesnio spektro klinikines ir funkcines paslaugas ir taip siekiant kompleksiškai atliepti asmens poreikius.

Penktoji dimensija – integralumo laipsnio dimensija

- Bendradarbiaujanti sistema: į pagalbos procesą (planavimas, organizavimas, įgyvendinimas) įtraukiami visi dalininkai – paslaugos gavėjas, artimasis, bendruomenines paslaugas teikiantys specialistai: gydytojas, slaugytojas, socialinis darbuotojas.
- Koordinacinė sistema: struktūruotas, tarporganizacinis integralių paslaugų derinys su aiškiai apibrėžtais mechanizmais, skirtais palengvinti komunikaciją, gerinti informacijos prieinamumą ir sklaidą, bendradarbiavimą tarp organizacijų ir specialistų.
- Visiškos integracijos sistema: paslaugų teikimo darinys, kuris sujungia atsakomybes, išteklius ir paslaugų finansavimo šaltinius į vieną organizacinį vienetą ar sistemą.

Pagalbos paslaugų integracija modeliuojama įvertinus asmens sveikatos priežiūros poreikius, kurie, kaip buvo minėta, yra dažnai akivaizdūs ir trikdo asmens savarankiškumo ir savirūpos išlaikymą, taip pat socialinį funkcionavimą.

Manoma, kad asmenims, kurių sveikatos būklė stabili, susirgimas lengvas ar vidutinio sunkumo, pakanka bendradarbiavimu (bendradarbiaujančia sistema) pagrįsto integruotų pagalbos paslaugų modelio. Sunkios sveikatos būklės ar asmenims su didėjančia rizika sveikatai, kuriems reikalinga kompleksinė ilgalaikė sveikatos priežiūra / slauga / gydymas ir socialinė globa, turėtų būti taikomas pilnos paslaugų integracijos modelis. Taikant šį modelį telkiama tarpprofesinė (daugiadalykė) komanda, atvejo vadybininkas (plačiau apie atvejo vadybą 3.2 poskyryje) koordinuoja paslaugų teikimą ir garantuoja kompleksinių paslaugų pereinamumą ir tęstinumą, paremtą finansavimo šaltiniais, kurie gali būti sutelkiami į bendrą fondą (Danusevičienė, 2016).

Integruotos pagalbos teikėjų kompetencijos. Paslaugų teikėjams aktualu įgyti kompetencijas, kurios leistų jiems teikti integruotą pagalbą vyresnio amžiaus žmonėms, kurie yra tokios pagalbos dėmesio centras. Pagalbos teikėjai turėtų gebėti taikyti stiprybėmis pagrįstą pagalbos strategiją (Pulla, 2017), siekdami suteikti pirmenybę kliento (šeimos) subjektyviam vertinimui, taip pat suprasti savo situaciją ir poreikius. Kita vertus, kliento vertinimai yra svarbūs tuo atveju, jei jie paaiškina esamą situaciją arba gali padėti nustatyti stipriąsias puses, kurias aktualu panaudoti planuojant pagalbą ir resursus. Pagrindinis stiprybių perspektyvos pagalbos procese pagrindas yra pasitikėjimas klientu: tikėjimas ir kliento nukreipimas atrasti ar įvardyti savo poreikius, kliento unikalumo priėmimas, kalbėjimasis su klientu jam suprantama kalba, kaltinimų ir poveikio klientui vengimas. Manoma, kad bet kokioje socialinėje situacijoje galima remtis asmens socialinės aplinkos resursais, todėl kiekvienas asmuo arba šeima turi stiprybių, nors sunkumai gali jas pažeisti, bet tai gali tapti ir galimybe; vadovaujamasi nuostatomis, kad kiekvienoje aplinkoje yra išteklių; kiekvienas gali augti ir keistis. Stiprybes akcentuojantis pagalbos perspektyvos taikymas gali padėti asmenims ir šeimoms atrasti jų galimybes dorotis su iššūkiais (Adomaitytė-Subačienė, 2019, p. 34).

Socialiniams darbuotojams ir kitiems pagalbos teikėjams svarbu suprasti, kad

gali būti sunku nustatyti klientų stipriąsias puses, jei negebama atpažinti savųjų stiprybių. Praktikui tai dažnai gali būti konfrontacinis ir sunkus mokymosi kelias ar savirefleksijos procesas. Tačiau praktikui, neįsigilinusiam į asmenines vertybes ir įsitikinimus, stiprybėmis grįsta strategija gali būti taikoma netinkamai arba net būti potencialiai destruktyvi (Pulla, 2017).

Paslaugų teikėjai turėtų gebėti nustatyti asmens pajėgumus (vidinius resursus, stiprybes, gebėjimus, silpnybes ir rizikas) ir išorinės pagalbos poreikius, vertinant (Piščalkienė ir kt., 2014):

a) asmens savirūpos pajėgumus / stoką;
b) šeimos narių, kaimynų, bendruomenės narių pagalbos galimybes, laiduojančias asmenį gyventi savo namuose;
c) profesionalios slaugos (slaugymo procedūros ir gydymo namuose kontrolė, sveikatos mokymas, reabilitacijos organizavimas ir kt.) ir socialinių paslaugų poreikius, numatyti riziką.

Dirbantys tarpprofesinėse komandose (plačiau 3.2 poskyryje) skirtingų pagalbos sektorių paslaugų teikėjai turėtų gebėti taikyti tokias kompetencijas (Piščalkienė, Krasuckienė, Lamsodienė, Beseckas, 2014):

a) kritinį mąstymą;
b) į individualius kliento poreikius orientuotus pagalbos veiksmus;
c) tarpdalykį bendradarbiavimą;
d) naujoviškumą;
e) etines vertybes;
f) holistinį požiūrį į žmogų;
g) daugiakultūriškumą;
h) teisinį išprusimą.

Socialinių paslaugų sektoriaus profesinis standartas (Kvalifikacijų ir profesinio mokymo plėtros centro direktoriaus įsakymas, 2019) įvardija ir aprašo socialinių darbuotojų kompetencijas, jų lygius ir turinį. Šis standartas nurodo, kad socialinis darbuotojas įgyja kompetencijas, laiduojančias socialinių paslaugų

institucijos veiklos koordinavimą žinybos ir tarpžinybiniu lygmenimis: institucijos padalinių veiklos ir sąveikų derinimas, struktūros optimizavimas, socialinių paslaugų derinimas su kitomis institucijomis, teikiančiomis kitas viešąsias paslaugas (pvz., švietimo, elgesio korekcijos, sveikatos priežiūros).

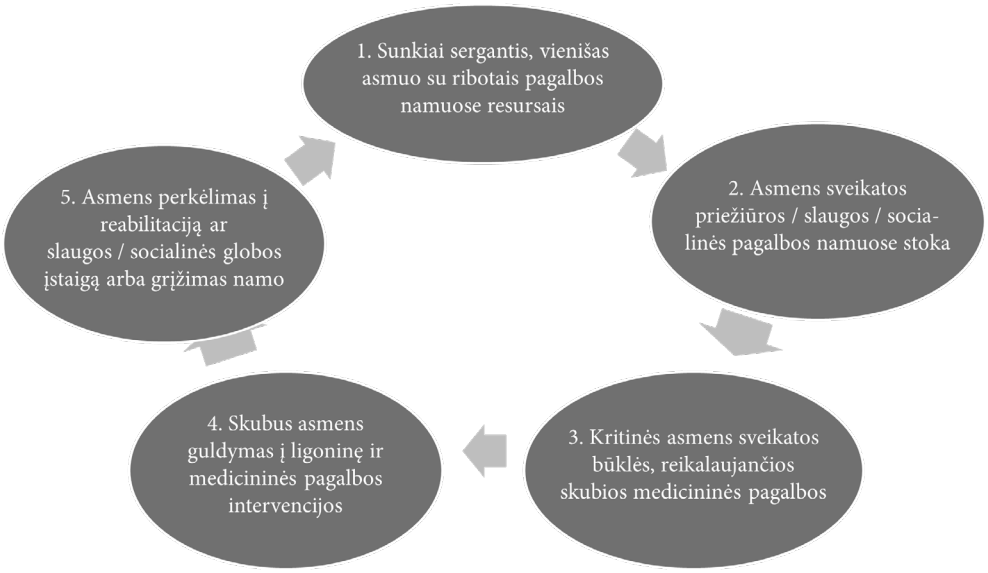
Paslaugų teikėjams, siekiantiems vertinti paslaugų efektyvumą, yra aktualu aiškintis ir gebėti įvardyti sunkumus, trukdančius teikti integruotos pagalbos paslaugas, imtis iniciatyvos jas pašalinti politiniame, organizacijų ir tiesioginės praktikos lygmenyse. Integruotas paslaugas organizuoti praktikoje gali būti sudėtinga dėl (Večkienė ir kt., 2018; Kudukytė-Garparė ir Jankauskienė, 2019):

1) biurokratinio mechanizmo, kai paslaugos organizuojamos bendradarbiavimo sutarčių pagrindu (tarp skirtingus specialistus turinčių juridinių asmenų), kai nėra aiškus finansavimo šaltinis: numatytas finansavimas iš valstybės, savivaldybių biudžeto lėšų, privalomojo socialinio draudimo fondo (toliau PSDF) lėšų ir kitų teisėtų finansavimo šaltinių;
2) skirtingas teisinis reglamentavimas iš esmės neleidžia klientui organizuoti ir teikti integruotų asmens sveikatos priežiūros ir socialinių paslaugų, nes asmens poreikis gauti paslaugas vertinamas skirtingai, t. y. paslaugas nustato skirtingi subjektai, neaiškus tokių paslaugų finansavimo mechanizmas. Už socialines paslaugas klientas turi papildomai susimokėti, o asmens sveikatos / slaugos paslaugų konkretus skaičius finansuojamos privalomojo socialinio draudimo fondo (toliau – PSDF), nenumatant galimybės teikti papildomai būtinų slaugos paslaugų, todėl nesuteikiama galimybė sergančiam gauti viso jam būtino paslaugų komplekto, o įstaigas teikti tokias kompleksines paslaugas;
3) pagrindinė kliūtis tarpprofesinėje komandoje gali būti skirtingi požiūriai, kurie trukdo asmens sveikatos priežiūros specialistams ir socialiniams darbuotojams atrasti bendrų vertybinių pozicijų, praktikos modelių, kurie jų veiklą jungtų. Medikams gali būti sunku pamatyti socialinių darbuotojų indėlį, jų profesinę veiklą kaip savarankišką ir reikšmingą asmens sveikatos priežiūros sektoriui. Todėl komunikuojant tarpusavyje kylanti įtampa gali

trukdyti tarpprofesiniam bendradarbiavimui palankios aplinkos kūrimui ir palaikymui ilgalaikėje perspektyvoje.

Europos Sąjungos valstybių narių patirtis rodo, kad siekiant užtikrinti vyresnio amžiaus žmonėms sąlygas kuo ilgiau gyventi savo namuose, paslaugų teikėjai turi būti tinkamai pasirengę ir gebėti planuoti, organizuoti ir įgyvendinti integruotą pagalbą, taip pat teikti pasiūlymus, šalinti politinius, organizacinius, finansinius, tarpprofesinio bendradarbiavimo trikdžius (Kudukytė-Gasperė ir kt., 2014; Večkienė ir kt., 2018).

Ydingas neefektyvios pagalbos ratas. Visuomenei senstant integruotos pagalbos paslaugų poreikis didėja ir šių paslaugų teikimas tampa aktualia šiuolaikinių valstybių socialinės ir sveikatos apsaugos politikos dalimi. Europos Sąjungos šalyse (pavyzdžiui, Švedijoje, Islandijoje, Vokietijoje, Prancūzijoje, Airijoje, Čekijoje, Lietuvoje) stacionarios ar institucinės priežiūros kaštai yra dideli. Į stacionarias gydymo įstaigas patenka vis daugiau vyresnio amžiaus žmonių, sergančių keliomis ligomis, o jų gulėjimo ir gydymo ligoninėje trukmė ilgėja, todėl auga finansinės išlaidos (Urbietė, 2020). Gyvenime beveik kiekvienas žmogus suserga kokia nors lėtine liga, ilgainiui gali išsivystyti sudėtinga ir sveikatai rizikinga sveikatos būklė. Pagalbos sektoriams labai svarbu sutelkti dėmesį į prevencines laiku suteikiamas paslaugas, reikšmingai veikiančias žmonių sveikatą ir palankų ekonomiškumą. Stokojant integruotos pagalbos vyresnio amžiaus žmonėms, grįžusiems iš gydymo įstaigų į namus, paslaugų prieinamumo ir tęstinumo, ligotas asmuo gali patekti į ydingą ar „užburtą“, pasikartojantį pagalbos ratą (Wendimagegn ir Bezuidenhout, 2019), kuriam reikia papildomų resursų (personalo, organizacinių, finansinių ir kitų išteklių) (7.2.1 pav.).



7.2.1 pav. *Ydingai pasikartojantis pagalbos ratas*

Ciklas apima pozicijų charakteristikas:

a) sunkiai sergantis, vienišas asmuo su ribotais formalios ir neformalios pagalbos į namus teikėjų resursais, menkais finansiniais ištekliais;
b) asmens sveikatos priežiūros paslaugų prieinamumo ir tęstinumo stygių, kurio rezultatas – nepakankamas paslaugų teikėjų vizitų ir priežiūros / pagalbos paslaugų namuose stoka;
c) asmens sveikatos krizės ir greitosios medicinos pagalbos į namus iškvietimai;
d) skubi medicininė pagalba ir asmens guldymas į ligoninę dėl pablogėjusios sveikatos būklės;
e) asmens perkėlimas į kitas stacionarias įstaigas (reabilitaciją, slaugos ar globos įstaigą) ar į ligoto žmogaus namus po gydymo ligoninėje.

Manoma, kad efektyvios integruotos pagalbos paslaugos vyresnio amžiaus žmonėms padeda ilgiau savarankiškai gyventi namuose, išvengti brangaus stacionarinio gydymo arba jį sutrumpinti arba išvengti pakartotinio hospitalizavimo, o tai padeda taupyti finansinius išteklius (Urbietė, 2020). Teikiant integruotas paslaugas vadovaujamasi principu, kad tinkamos paslaugos yra reikiamu metu

ir reikiamoje vietoje. Geresnis sveikatos ir socialinių paslaugų koordinavimas ir integravimas kritiškai svarbus siekiant pagerinti šių paslaugų efektyvumą ir prieinamumą vyresnio amžiaus žmonėms (Kudukytė-Gasperė ir kt., 2014; Tamutienė ir Naujanienė, 2013).

Savitikros klausimai

Socialinio darbo studentams, kaip būsimiems integruotos pagalbos komandos nariams, aktualu aiškintis ir diskutuoti šiuos klausimus:

1. Kaip gali būti apibūdinama integruota pagalba? Integruota pagalba ar integruota sveikatos priežiūra?
2. Ko siekiama organizuojant integruotos pagalbos paslaugas?
3. Kokios paslaugų integralumo dimensijos ir formos?
4. Kokios darbuotojų kompetencijos laiduoja efektyvios integruotos pagalbos paslaugų teikimą?
5. Kokios priežastys lemia neefektyvios pagalbos teikimą?
6. Kokie socialinių darbuotojų vaidmenys organizuojant integruotos pagalbos paslaugas?

Literatūra

1. Adomaitytė-Subačienė, I. (2019). *Socialinio darbo kokybės konstravimas kliento įgalinimo perspektyvoje* [Daktaro disertacija, Vilniaus universitetas].
2. Danusevičienė, L. (2016). *Namuose teikiamos integralios pagalbos asmenims, turintiems specialųjį nuolatinės slaugos poreikį, veiksmingumo įvertinimas* [Daktaro disertacija, Lietuvos sveikatos mokslų universitetas].
3. Fraser, M. W., Lombardi, B. M., Wu, Sh., Zerden, L. S., Richman, E. L., & Fraher, E. P. (2018). Integrated primary care and social work: A systematic review. *Journal of the Society for Social Work and Research*, *9*(2), 175–215.
4. Have, H., Meulen, R., ir Leewen, E. (2003). *Medicinos etika*. Vilnius: Charibdė.
5. Kudukytė-Gasperė, R., Jankauskienė, D., ir Štaras, K. (2014). Sveikatos ir socialinių paslaugų integracija. Atvejo analizė VšĮ Centro poliklinikoje. *Sveikatos politika ir valdymas*, *1*(4), 127–146.

6. Kudukytė-Gasperė, R., ir Jankauskienė, D. (2019). Slaugos ir palaikomojo gydymo ligoninėje hospitalizuotiems bei jų artimiesiems namuose būtinų sveikatos priežiūros ir socialinių paslaugų poreikis. *Sveikatos politika ir valdymas*, *1*(11), 96–116.
7. Kvalifikacijų ir profesinio mokymo plėtros centro direktoriaus 2019 m. liepos 2 d. įsakymas Nr. V1-135 Dėl socialinių paslaugų sektoriaus profesinio standarto patvirtinimo. TAR, 2019-07-03, Nr. 10890. https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/42a365729dca11e9aab6d8dd69c6da66?jfwid=saqd0kz19
8. Mikulionienė, S. (2018). *Vyresnio amžiaus žmonės, gyvenimas po vieną ir socialinė atskirtis. Monografija*. Vilnius: Lietuvos socialinių tyrimų centras. https://www.lituanistika.lt/content/77333
9. Piščalkienė, V., Krasuckienė, D., Lamsodienė, E., ir Beseckas, P. (2014). Pagyvenusių ir senų asmenų bendravimo patirties su sveikatos ir socialinės priežiūros specialistais vertinimas. *Sveikatos mokslai*, *24*(6), 5–16.
10. Pulla, V. (2017). Strengths-based approach in social work: A distinct ethical advantage. *International Journal of Innovation, Creativity and Change*, *3*(2), 97–114.
11. Rudnicka, E., Napierałab, P., Podfigurnab, A., Męczekalskib, B., Smolarczyka, R., & Grymowicza, M. (2020). The World Health Organization (WHO) approach to healthy ageing. *Maturitas*, *139*, 6–11.
12. Tamutienė, I., ir Naujanienė, R. (2013). Senyvo amžiaus asmenų socialinių paslaugų prieinamumo namuose patirtys. *Tiltai*, *4*, 63–78. https://core.ac.uk/download/pdf/233179093.pdf
13. Urbietė, L. (2020). *Iš palaikomojo gydymo ir slaugos ligoninės į namus išrašomų pagyvenusių žmonių savarankiškumo ir slaugos paslaugų namuose tęstinumo vertinimas*. [Daktaro disertacija, Lietuvos sveikatos mokslų universitetas].
14. Večkienė, N. P., Brunevičiūtė, R., ir Eidukevičiūtė, J. (2018). Tarpdisciplininis bendradarbiavimas kuriant vienijančią aplinką. *Tiltai*, *78*(1), 95–114.
15. Wendimagegn, N. F., & Bezuidenhout, M. (2019). The integrated health service model: the approach to restrain the vicious cycle to chronic

diseases. *BMC Health Services Research*, *19*, 347. https://doi.org/10.1186/s12913-019-4179-x

16. World Health Organization. (2017). *Global Strategy and Action Plan on Ageing and Health*. Geneva: World Health Organization. https://www.who.int/publications/i/item/9789241513500

7.3 Tarpininkavimas ir atvejo vadyba socialinio darbo praktikoje

7.3.1 Tarpininkavimo supratimas integruotos pagalbos perspektyvoje

Lietuvos Respublikos socialinių paslaugų įstatyme (2006) tarpininkavimas ir atstovavimas apibrėžiami kaip „Pagalbos asmeniui (šeimai) suteikimas, sprendžiant įvairias asmens (šeimos) problemas (teisines, sveikatos, ūkines, buitines, tvarkant dokumentus, mokant mokesčius, užrašant pas specialistus, organizuojant ūkinius darbus ir kt.), palaikant ryšius ir bendravimą (tarpininkaujant) tarp asmens (šeimos) ir jo aplinkos (kitų institucijų, specialistų, asmenų)“. Tarpininkauti reiškia tarpininko pastangas palaikyti naudingus ryšius tarp dviejų (kartais ir daugiau) šalių (Sližienė, 2002). Socialinis darbuotojas, remdamasis turima informacija apie klientą, bendradarbiauja su įvairiomis institucijomis ir siekia padėti asmeniui (šeimai) spręsti buitinius, socialinius ir asmens sveikatos priežiūros klausimus. Socialinio darbuotojo kaip tarpininko vaidmuo nėra dalyvavimas ginče, o buvimas tarp kliento ir jo socialinės aplinkos.

Socialinių darbuotojų profesinė veikla apima tiesioginę praktiką, nukreiptą į pagalbą ir paslaugų teikimą asmenims, ir netiesioginę – susijusią su kitomis, ne kliento aplinkos sistemomis ar institucijomis (Išoraitė, 2005). Tarpininkavimas gali būti įgyvendinamas organizuojant tiesiogines socialines paslaugas asmeniui, siekiant pagerinti jo gyvenimo kokybę. Kitaip tariant, socialinis darbuotojas tarpininkauja tarp kliento ir jo socialinės aplinkos siekdamas pagerinti asmens ir jo šeimos santykių kokybę, pažinti kylančias problemas ir planuoti tolimesnius

veiksmus, naudingus kliento socialinio funkcionavimo palaikymui. Tarpininkavimas taip pat gali apimti asmens (šeimos) krizinės situacijos valdymą ir krizių prevenciją, bendradarbiaujant su įvairiomis institucijomis, visuomeninėmis organizacijomis, kurios gali prisidėti prie pagalbos klientui trumpalaikėje ir ilgalaikėje perspektyvoje.

Tarpininkavimas ir krizių prevencija. Minėta, kad neretai socialiniai darbuotojai, organizuojantys socialines paslaugas vyresnio amžiaus žmonėms, bendradarbiauja su medikais (šeimos gydytojais, ligoninių gydytojais, slaugos ir reabilitacijos, psichikos sveikatos centrų specialistais) pastebėję asmens sveikatos priežiūros poreikius ar riziką, susijusią su sveikatos blogėjimu. Pavyzdžiui, socialiniai darbuotojai tarpininkauja klientui (šeimai) ir ambulatorinės asmens sveikatos priežiūros teikėjams siekdami suderinti integruotų (slaugos, dienos socialinės globos) paslaugų neįgalaus asmens namuose teikimą, atliepiant kompleksinius kliento poreikius. Todėl socialiniai darbuotojai kaip tarpininkai jungia skirtingų sektorių paslaugų teikėjus ir daro įtaką, kurdami naudingus ir efektyvius tarpsektorinio bendradarbiavimo modelius, plėtodami komunikacinį tinklą tarp įvairių institucijų, nuo kurių sprendimų priklauso integruotų paslaugų įgyvendinimo savivaldybėje perspektyva (Integralios pagalbos paslaugų teikimo tvarkos aprašas, 2017; Lietuvos Respublikos Socialinės apsaugos ir darbo ministro įsakymas, 2019). Socialiniai darbuotojai, kaip integruotos pagalbos teikėjų komandos nariai, geba spręsti žmonių socialines ir elgesio problemas, krizines situacijas, kurios veikia asmenų fizinę ir psichinę sveikatą, ligų ir krizių prevenciją (Fraser ir kt., 2018).

Guobienė (2022, pp. 30–31), remdamasi užsienio autoriais Kusmaul, Gibson, Leedahl (2018), išryškino socialinių darbuotojų veiklą, nukreiptą į pagalbą vyresnio amžiaus asmenims, ištikus krizinei situacijai ar krizės grėsmei.

- Vyresnio amžiaus žmonių gebėjimų ir stipriųjų pusių (stiprybėmis pagrįsta pagalba ir poreikių vertinimas), atliekant kasdienio gyvenimo veiklą

(higiena, mityba, buities veiklos, judėjimas ir kt.), gerinančias gyvenimo kokybę, vertinimas. Taip pat galimų krizinių situacijų numatymas, siekiant pasiruošti galimoms nelaimėms, sudarant veikimo planą, kuris gali sušvelninti fizinės, socialinės ir emocinės žalos atsiradimą patyrus traumą ar paūmėjus ligai.

- Paramos, įvykus nelaimei, suteikimas laiku. Socialiniai darbuotojai gali padėti vyresnio amžiaus žmonėms ir jų šeimoms sukurti skubios pagalbos planą, kuris atspindėtų asmens poreikius, esamus išteklius ir tinklus, taip pat neformalią paramą, pavyzdžiui, šeimos ir kaimynų. Kaimynų mobilizavimas taip pat gali būti būdas užtikrinti, kad vyresnio amžiaus žmonės turėtų pasiekiamą paramą nelaimės ar sunkios ligos krizės atveju.
- Informavimas ir tarpininkavimas užsiregistruojant asmenis pagalbos centruose. Pavyzdžiui, kai kuriose bendruomenėse vyresnio amžiaus žmonės ar asmenys su negalia gali užsiregistruoti registre, kad avarinių operacijų vadovai žinotų, kur jie yra ir ko jiems gali prireikti kritiniu atveju. Socialiniai darbuotojai, dirbantys bendruomenėje su vyresnio amžiaus žmonėmis, gali paskatinti rizikos grupei priklausančius, vienišus asmenis registruotis pagalbos institucijų registruose, paaiškinat tokių registrų konfidencialumo ir privatumo politiką.
- Kliento teisių atstovavimas ir gynimas aktualus atvejais, kai vyresnio amžiaus žmogus kritinėse situacijose negeba savęs atstovauti, priimti su juo susijusius pagalbos teikimo sprendimus, numatant galimybes tenkinti asmens poreikius net ir įvykus krizei, nelaimei, susirgus sunkia liga.
- Terapinių pokalbių inicijavimas siekiant pažinti ir įsigilinimas į stresinės aplinkos atsiradimą. Socialiniai darbuotojai turi būti susipažinę su psichikos sveikatos tendencijomis ir krizių psichologija, suprasti, kaip nelaimė, netikėtas įvykis, sunki liga padidina streso riziką ir komplikuoja psichologinę vyresnio amžiaus asmenų būseną. Socialiniai darbuotojai turi būti pasirengę nukreipti vyresnio amžiaus žmones pas specialistus arba pasirūpinti, kad asmens sveikatos priežiūros / gydymo / slaugos paslaugos būtų laiku suteiktos.

- Paramos išteklių numatymas siekiant padėti vyresnio amžiaus žmonėms pašalinti finansinį nepriteklių, susidariusį krizės įveikimo laikotarpiu, rekomenduoti kitas psichologinės pagalbos galimybes.

Krizių prevencijos planas turėtų būti sistemingai kartojamas ir įvertinamas lavinant kliento (šeimos) elgesį ir suteikiant galimybių valdyti kritinę situaciją.

Tarpininkavimas ir asmens teisių į sveikatos priežiūrą atstovavimas. Kai teikiamos paslaugos neatliepia kliento poreikių, socialinis darbuotojas turėtų tarpininkauti siekdamas atstovauti kliento teises į prieinamą sveikatos priežiūrą, kai šis dėl negalios ar kritinės sveikatos būklės to pats padaryti negali. Margelio (2014) teigimu, sergančiam asmeniui informacijos suteikimas apie skiriamą gydymą, vaistus, sveikatos būklę užtikrina suteiktų medicininių paslaugų saugumą. Tačiau pasitaiko atvejų, kai socialinis darbuotojas nėra informuojamas apie kliento sveikatos būklę, jam nesuteikiama teisė atstovauti sunkiai besiorientuojantį klientą, tai gali daryti įtaką asmens sveikatos priežiūros paslaugų prieinamumui ar tęstinumui ir paveikti kliento sveikatos būklę. Teisinis atstovavimo statuso nebuvimas yra socialinio darbo praktikos problema, ypač užtikrinant sunkiai sergančio, vienišo ir negalinčio tinkamai savimi pasirūpinti asmens teises. Šiuo atveju medikai nėra įpareigoti bendradarbiauti ir teikti su asmens sveikatos būkle susijusios informacijos socialiniams darbuotojams. Vyresnio amžiaus žmonių atstovavimo problema aprašoma užsienio literatūroje (Braun, 2019), kai sunkiai sergantys, vieniši žmonės negali savarankiškai priimti sprendimų, susijusių su sveikatos priežiūra, finansine situacija ir kt. Vyresnio amžiaus žmonių atstovavimas gali reikšti gana platų veiklos ir procesų spektrą ir nėra aiškių kriterijų, ar tam tikrus procesus galima traktuoti kaip atstovavimą ar kaip tarpininkavimą. Tarpininkavimas socialinių darbuotojų, teikiančių paslaugas vyresnio amžiaus žmonėms, suprantamas kaip skirtinga veikla, tokios kaip palydėjimas, informacijos teikimas, atstovavimas, trečio asmens dalyvavimas, bendradarbiavimas, registracija pas medikus (Baltušienė, 2022).

Maylea ir kiti (2020) atkreipia dėmesį į socialinio darbo praktiką, susijusią su asmenų, turinčių psichikos sveikatos sutrikimų, advokaciją. Žmonių su psichikos sutrikimais atstovavimas suprantamas kaip teisių gynimas, pasisakymas kliento vardu ir įvardijamas advokacijos terminu. Atstovavimas čia grindžiamas partnerystės ryšiais su asmeniu, kurio teisės yra pažeidžiamos, pvz., situacijose dėl priverstinio gydymo taikymo, kai asmeniui nėra teikiama jam suprantama informacija, nesudaromos sąlygos pasisakyti ar dalyvauti priimant sprendimus. Atstovavimas čia pripažįstamas kaip advokacija, vadovaujama sergančio asmens (angl. person-led advocacy), priimant sprendimus, kai socialinis darbuotojas profesinę veiklą derina su žmogaus teisių pagrindais. Tačiau autoriai nurodo, kad neretai socialiniai darbuotojai neturi reikiamo pasirengimo ir teisinių įgaliojimų atstovauti asmens teises sveikatos priežiūros procese.

Nors sveikatos priežiūra yra prioritetinė Lietuvos valstybės politikos sritis, tačiau egzistuojančios kliūtys (ekonominės, komunikacinės ir organizacinės) apsunkina asmens sveikatos priežiūros paslaugų prieinamumą vienišiems, turintiems psichikos sveikatos sutrikimų, senjorams, ypač gyvenantiems atokiose šalies vietovėse. Asmens sveikatos priežiūros įstaiga yra įpareigota laiku užtikrinti sveikatos priežiūros paslaugų prieinamumą ir tęstinumą, o pavėluotai suteikta paslauga traktuojama kaip sergančio asmens teisių pažeidimas. Sveikatos netolygumai ir socialinio teisingumo principas glaudžiai susiję tarpusavyje ir reikalauja tampraus sveikatos ir socialinio sektorių bendradarbiavimo sprendžiant atsirandančias problemas. Socialinis teisingumas sveikatos politikoje – tai lygios teisės, dėmesys labiausiai pažeidžiamoms gyventojų grupėms ir sveikatos priežiūros bei medicininės pagalbos prieinamumas (Sriubas, 2013).

Manoma, kad socialiniai darbuotojai, tarpininkaudami klientui (šeimai) ir asmens sveikatos priežiūros paslaugų teikėjui, gali prisidėti prie kliūčių, darančių poveikį paslaugų suteikimui laiku, prieinamumui, tęstinumui ir kokybei, mažinimo. Nagrinėjant mokslinę literatūrą, susijusią su socialinio darbo praktika,

aptinkama sąsajų tarp tarpininkavimo, atstovavimo ir atvejo vadybos.

7.3.2 Atvejo vadyba

Atvejo vadyba yra vienas iš pagrindinių socialinio darbo metodų Jungtinėse Amerikos Valstijose nuo pat profesijos įkūrimo (National Association of Social Workers, 2013). Lietuvoje kol kas atvejo vadybos įgyvendinimas socialinio darbo praktikoje daugiausia sutelktas paslaugų vaikams (šeimoms) srityje. Atvejo vadybininkas teisės aktuose įvardijamas kaip darbuotojas, kurį paskiria savivaldybės socialinių paslaugų įstaigos, kurioms savivaldybė leidžia teikti socialines paslaugas šeimoms, gyvenančioms toje savivaldybėje. Savivaldybės paskirtas atvejo vadybininkas veikia koordinuodamas atvejo vadybos procesą (LR socialinės apsaugos ir darbo ministro įsakymas, 2018).

Atvejo vadybos įgyvendinimas sveikatos priežiūros sektoriuje siejamas su socialinių paslaugų integravimu teikiant kompleksines paslaugas. Atvejo vadyba pripažįstama kaip esminė įgyvendinant integruotą pagalbą, kuri tarptautiniu mastu tapo viena iš priimtiniausių strategijų teikiant paslaugas žmonėms, turintiems ilgalaikių ir sudėtingų sveikatos sutrikimų ir įvairių socialinės globos poreikių. Manoma, kad atvejo vadybos taikymas praktikoje gali spręsti deinstitucionalizacijos sukeltus paslaugų fragmentiškumo ir dalinio finansavimo sunkumus asmenims, kuriems reikalingos ilgalaikės globos ir paramos, taip pat medicininės paslaugos. Atvejo vadyba apima darbo su klientu individualią ir bendruomeninę dimensijas, nes yra iškeliamos kliento ir vadybininko galimybės, kompetencijos, ryšys su socialiniais tinklais, taip pat tarpsektorinis ir tarpprofesinis bendradarbiavimas, paslaugų planavimas ir koordinavimas (Štaras ir Vedlūga, 2012).

Atvejo vadyba kaip socialinio darbo metodas apibrėžiamas kaip vertybių, principų ir metodų taikymas, kad būtų pasiektas vienas ar daugiau tikslų, kuriais siekiama padėti žmonėms gauti socialines, sveikatos, teisėsaugos ir kitas paslaugas ar konsultacijas. Tai šalių bendradarbiavimu grindžiamas procesas, kurio

metu įvertinamos, planuojamos, įgyvendinamos, koordinuojamos, stebimos ir įvertinamos galimybės bei paslaugos, kurių reikia asmens sveikatos poreikiams patenkinti (Harkey, 2017).

Į klientą orientuotos integruotos pagalbos paslaugų teikimas gali pasitelkti įvairias atvejo vadybos strategijas, tačiau tinkamiausia laikoma kliento atstovaujama ar jo sudaryta valdymo strategija. Atvejo valdymo dėmesys čia sutelkiamas į visapusišką paslaugų koordinavimą ir tęstinumą iš kliento perspektyvos. Paslaugų koordinavimą veikia ne tik asmens sveikatos priežiūros poreikiai, bet ir paslaugų gavėjo finansinės, psichologinės ir socialinės aplinkybės (Uittenbroek ir kt., 2018).

Minėta, kad integruotos pagalbos teikėjų dėmesio centras yra individualūs kliento poreikiai ir jo dalyvavimas pagalbos sau procese, taip pat sprendimų priėmimas. Socialinio darbo praktikoje diskutuojamos tam tikros sprendimų priėmimo strategijos (Petrauskienė, 2010, pp. 518–519, cit. Fast ir Chapin, 2002).

1) Sprendimų priėmimas, paveiktas atvejo vadybininko:

- siejamas su autoritetingo specialisto strategija, kurią taikydamas darbuotojas daro poveikį kliento poreikių, problemų nustatymui ir numato galimus sprendimus. Įvertinant paslaugų poreikius kliento dalyvavimas ir įsitraukimas yra minimalus, todėl pagalbos procesą valdo ir sprendimus priima autoritetingas specialistas. Siekiama, kad paslaugų gavėjas suprastų teikiamos pagalbos rezultatus;
- strategija, daranti įspūdį, siejama su atvejo vadybininko vyravimu apibrėžiant asmens problemas ir siūlant sprendimus, kurie darbuotojo traktuojami kaip perspektyvūs. Klientui suteikiama galimybė dalyvauti svarstymuose ir pasisakyti.

2) Sprendimų priėmimas, grindžiamas bendradarbiavimu:

- veiklas derinanti strategija, taikoma atvejo vadybininko, siejama su paslaugų gavėjo įtraukimu nustatant asmens poreikius pagalbai, įmanomus pagalbos teikimo būdus ir priemones. Remiamasi kliento stiprybių perspektyva, išteklių ir resursų numatymu įgyvendinant individualizuotą pagalbos

asmeniui planą. Tačiau sprendimų priėmimas nėra nulemtas tik dviejų individų (atvejo vadybininko ir kliento) susitarimu;

- strategija, numatanti apribojimus. Klientas įtraukiamas į svarstymus apie paslaugų teikimo tikslus, būdus, resursus ir sąnaudas. Atvejo vadybininkas konsultuoja ir informuoja paslaugų gavėją apie galimus sprendimus. Klientas priima galutinius sprendimus su tam tikrais paslaugų teikėjo įvardytais apribojimais.

3) Paslaugų gavėjo nurodytas sprendimų priėmimas:

- paslaugų gavėjo „režisuota“ strategija. Asmens pasirinkimai yra paremti galimybe rinktis paslaugų derinius, komplektus, dažnumą, trukmę ir laiką, formalius ir neformalius pagalbos teikėjus. Atvejo vadybininkas tampa konsultantu, grįžtamojo ryšio teikėju, pagalbos išteklių koordinatoriumi.

Manoma, kad autoritetingas specialisto – atvejo vadybininko kišimasis į sprendimų priėmimą pagalbos paslaugų klientui teikimo procese vertinamas kaip mažiausiai pageidautinas. Pagalba būna neefektyvi, jei paslaugų gavėjas (šeima) jaučia spaudimą, kad manipuliuojama vertinant jo situaciją, tegul ir atvejo vadybininko, kuris gerai išmano paslaugų teikimo organizacinius klausimus ir žino kelius kaip būtų galima spręsti problemas.

Literatūroje aprašomos įvairios atvejo vadybos strategijos ar modeliai, taikomi skirtingose srityse ar paslaugų sektoriuose. Šiame poskyryje aktualu aptarti socialinio darbo praktikoje taikomas strategijas (modelius), kurių pritaikomumas gali būti naudingas integruotos pagalbos perspektyvoje (Štaras ir Vedlūga, 2012, pp. 120–121):

1) **brokerio / tarpininkavimo** (angl. *brokerage model*). Atvejo vadybininkas sieja klientą su įvairiomis tarnybomis, paslaugomis ar kitais jam reikalingais resursais. Išskiriamos penkios brokerio modelio atvejo vadybininko funkcijos: 1) vertinimas; 2) planavimas; 3) siuntimas gauti paslaugų; 4) stebėsena; 5) atstovavimas. Pirmiausia vadybininkas siūlo klientui, kaip gauti reikiamas paslaugas. Jis derasi su institucijomis, derina veiksmų planą, yra atsakingas už siuntimą pas specialistus ir pagrindinės bylos vedimą.

Pagrindinis atvejo vadybininko tikslas šiame modelyje – padidinti tikimybę, kad asmuo gaus tinkamas paslaugas, tinkama tvarka ir laiku;

2) **socialinis-medicininis modelis** (angl. *socio-medical model*). Pagal šį modelį asmens sveikatos priežiūros paslaugų tiesiogiai neteikiantis atvejo vadybininkas veikia kaip tarpininkas tarp paslaugų teikėjų ir paslaugų gavėjo. Jis atsakingas už visapusišką paslaugų paketo koordinavimą. Nors šiame modelyje akcentuojamas dėmesys visapusiškam visų reikiamų paslaugų teikimui, daroma prielaida, kad ten, kur įmanoma, bus teikiamos pigiausios ir kokybiškiausios paslaugos;
3) **paciento atstovavimo modelis** (angl. *patient advocacy model*). Šio modelio esmė – koordinuoti platų paslaugų asortimentą siekiant pagerinti pagalbos kokybę. Pabrėžiama, kad priimant sprendimą dėl pagalbos plano svarbu atsižvelgti į visas pacientui svarbias aplinkybes. Paslaugų planas nustatomas ne tik remiantis medicininiais asmens sveikatos priežiūros poreikiais, bet ir socialiniais, psichologiniais, taip pat esama paslaugų gavėjo finansine padėtimi.
4) **jungtinis modelis** (angl. *consolidated model*). Šis modelis sujungia svarbesnių įgaliojimų patikrinimo ir paslaugų gavėjo / paciento palaikymo modelius. Taigi dirba tarpdalykė komanda. Komanda nustato asmens poreikius, kurie keičiasi, ir suteikia paslaugas. Keli paslaugų teikėjai sudaro komandą, kuri svarsto, ar pacientui reikia papildomų, alternatyvių paslaugų. Toks pagalbos planas yra komandinio sprendimo rezultatas.

Uittenbroekas ir kiti (2018) tyrinėjo atvejų vadybininkų patirtį taikydamas advokacijos – atstovavimo modelį, teikiant į paslaugų gavėją orientuotą integruotą pagalbą. Tyrime dalyvavo gydytojai, slaugytojai ir socialiniai darbuotojai, kurie, atsižvelgiant į vyraujančius paslaugų gavėjo poreikius (asmens sveikatos problemų sudėtingumą ir silpnumo lygį), vykdė atvejo vadybininko funkcijas tarpprofesinėse komandose. Pagyvenusių žmonių tarpdalykės komandos teikė vyresnio amžiaus žmonėms visapusišką, į asmenį orientuotą, pagalbą ir prevencinę sveikatos priežiūrą ir paramą. Autoriai nustatė, kad reguliarūs atvejo vadybininko vizitai namuose leido pažinti lėtinėmis ligomis sergančio žmogaus gyvenimo „pulsą“,

įvertinti jo sveikatos būklės pokyčius, įgyti pasitikėjimą ir atitinkamai koordinuoti pagalbą, padedant jam kontroliuoti savo gyvenimą ir savirūpą, sveikatos priežiūrą ir valdyti krizines situacijas. Viso atvejo valdymo proceso metu atvejo vadybininkas veikė atsižvelgdamas į asmens kultūrinius įsitikinimus, interesus, norus, poreikius ir vertybes. Išsiaiškinęs spręstinas problemas, atvejo vadybininkas ir vyresnio amžiaus žmogus išskyrė prioritetus ir sudarė pagalbos planą. Vėlesnių apsilankymų metu atvejo vadybininkas palaikė ryšį su paslaugų gavėju, kartu su juo įvertino ir atnaujino tolimesnį tęstinį pagalbos planą ir tikslus, aptarė tikslų ir planų pažangą ir paslaugų veiksmingumą. Tačiau autoriai nurodė ir tam tikrus iššūkius, susijusius su integruotos pagalbos atvejo vadybininko veiklomis, tokius kaip didelis darbo krūvis ir bylų skaičius, ataskaitų rašymo laiko resursai, stresas, atvejo vadybos proceso tęstinumo arba pabaigimo sunkumai, profesinio tapatumo konfliktas, įtempti santykiai su įstaigos vadovais dėl paramos, metodikų, instruktavimo stokos. Tačiau, derinant socialinio darbo ir sveikatos priežiūros elementus ir dalijantis bendrai nustatytų tikslų siekimu, atvejo vadyba yra tarpdalykė profesinė praktika, pagrįsta paslaugų gavėjų advokacija (atstovavimu), siekiant nustatyti pagalbos išteklius, kurių žmonėms reikia fizinei ir psichinei sveikatai pasiekti.

Integruota pagalba ir tarpdalykės komandos bruožai

Gyventojų senėjimas ir daugelio lėtinių ligų paplitimas iškelia holistinio požiūrio į žmogaus sveikatą aktualumą. Taikydami į asmenį orientuotą požiūrį, socialiniai darbuotojai yra gyvybiškai svarbūs tarpdalykių pagalbos komandų nariai, siekiant spręsti daugelį asmens sveikatai ir gerovei įtakos turinčių veiksnių, taip pat socialinius sveikatą lemiančius veiksnius. Socialiniai darbuotojai, kurių praktika grindžiama atvejų vadyba, siekia valdyti pagalbos išteklius, kad būtų patenkinti paslaugų gavėjų poreikiai, kurie neretai turi sąsajų su asmens sveikata ir jos priežiūra (Uittenbroek ir kt., 2018).

Asmens sveikatos priežiūros sektoriuje šiandien vis dažniau veikiama

pasitelkus skirtingų profesijų specialistų komandas. Šios komandos gali būti vadinamos skirtingais pavadinimais, tačiau dažnai pasitelkiama tarpdalykės komandos samprata, kurioje skirtingi dalykai sąveikauja siekiant bendro tikslo, kai kiekvienas specialistas įneša savo indėlį ir profesinį patyrimą. Tarpdalykis požiūris reikalauja, kad komandos nariai būtų gana gerai susipažinę su kiekvieno komandos nario požiūriu. Taikant tarpdalykį požiūrį, dėmesys sutelkiamas į komandinį veikimą, tačiau visos profesinės sritys laikomos vienodai svarbios pagalbos asmeniui procese ir kiekvienas komandos narys turi pakankamai žinių apie kitos profesijos darbuotojo vaidmenį komandoje. Tarpdalykis pagalbos organizavimas ilgainiui tapo reikšmingas ir pripažinta, kad jis gerina žmonių fizinės ir psichinės sveikatos rezultatus.

Holistinis socialinių darbuotojų požiūris į asmenį ir profesinių kompetencijų rinkinys daro juos vertingais ir pripažįstamais tarpdalykių komandų nariais. Be socialinio darbuotojo tokioms pagalbos komandoms gali būti beveik neįmanoma laikytis holistinio požiūrio. Siekdami patenkinti asmens poreikius, ypač socialiniai darbuotojai, dirbantys sveikatos priežiūros srityje, suteikia savo unikalią, į asmenį orientuotą profesinę perspektyvą ir patirtį. Taip pat bendruomenėse dirbantys socialiniai darbuotojai organizuoja socialines paslaugas asmenims po išrašymo iš ligoninės, kontaktuoja su medikais (Harkey, 2017).

Tyrimai atskleidė, kad siekiant, jog tarpdalykei (daugiadalykei) komandai būtų suteiktos galimybės veikti sėkmingai, turi būti įdiegtas tam tikrų priemonių rinkinys (Cordis Bright, 2018):

a) **aiškus tikslas**. Komandai reikia apibrėžto vaidmens, pagal kurį komandos nariai turi bendrauti peržengdami profesinio dalyko ribas;
b) **institucinė parama.** Organizacijos, kuriose dirba darbuotojai, partnerinės bendradarbiaujančios institucijos turi teikti paramą. Tai turėtų apimti visuomenės pritarimą, teisėtumą, resursų užtikrinimą, kad tarpdalykė komanda turėtų reikiamų išteklių ir galėtų kurti integruotos pagalbos strategijas (modelius);

c) **lyderystė komandoje**. Lyderis turėtų laikytis požiūrio, kuris paskatintų įvairius komandos narių indėlius, tačiau prireikus gebėti juos nukreipti tinkama linkme. Komandos dinamikos suvokimas ir noras mesti iššūkį prastai / menkai bendradarbiavimo praktikai yra pripažįstamos kaip svarbios komandos lyderio kompetencijos;
d) **bendradarbiavimo galimybės.** Komanda turi turėti fizinės erdvės ir laiko (įtraukiant susirinkimus), kad jų nariai galėtų dalyvauti ir pažinti įvairių profesinių sričių darbuotojų profesinę veiklą ir atsakomybę. Tai leidžia jiems pagerinti bendravimą ir geriau suprasti vienas kito vaidmenis ir išteklius;
e) **orientacija į asmenį /paslaugų gavėją.** Pažinti kylančius pavojus, kada komanda gali per daug susikoncentruoti į savo veiklą. Dėl to paslaugų gavėjai ir jų šeimos gali jaustis labiau atskirti nuo diskusijų apie teikiamą integruotą pagalbą;
f) **vaidmenų įvairovė.** Nėra jokios stebuklingos komandos formulės. Atvirkščiai, profesijų ir specialistų derinys turi atitikti atitinkamų paslaugų gavėjų poreikius ir būti gana mažas, kad nariai pažintų vieni kitus;
g) **sutelkti dėmesį į įrodymais grįstą praktiką**. Komandoms reikia laiku pateikiamų ir tikslių jų bendro poveikio įrodymų. Struktūrizuotos galimybės komandoms apmąstyti poveikio įrodymus yra viena iš efektyviausių priemonių stiprinti komandinį darbą.

Manoma, kad tarprofesinės (daugiaprofesinės) komandos išliks svarbia sveikatos priežiūros ir socialinės paramos dalimi. Svarbu, kad juos kuriantys, vadovaujantys ir dirbantys asmenys žinotų tarprofesinės komandos veiklos spąstus ir galimybes (Cordis Bright, 2018).

Savitikros klausimai

Socialinio darbo studentams kaip būsimiems integruotos pagalbos komandos nariams aktualu aiškintis ir diskutuoti šiuos klausimus:

1. Nuo ko priklauso sprendimų priėmimo strategijos pasirinkimas įgyvendinant individualizuotą pagalbos asmeniui procesą? Kaip sprendimų

priėmimo strategijos susijusios su stiprybių modelio taikymu socialinio darbo praktikoje integruotos pagalbos perspektyvoje?

2. Kaip socialinio darbo praktikoje įgyvendinamas tarpininkavimas, atstovavimas ir atvejo vadyba? Apibūdinkite socialinio darbuotojo kaip atvejo vadybininko funkcijas integruotos pagalbos procese.
3. Kas lemia tarpdalykės komandos sėkmę siekiant integruoti sveikatos priežiūros ir socialines paslaugas atliepiant individualizuotus paslaugų gavėjų poreikius?

Literatūra

1. Baltušienė, J. (2022). *Socialinių darbuotojų tarpininkavimas užtikrinant sveikatos priežiūros paslaugų prieinamumą vienišiems senjorams* [Magistro darbas, Mykolo Romerio universitetas].
2. Braun, J. (2019). *Elder mediation: Promising approaches and potential pitfalls*. https://www.researchgate.net/publication/337150960_Elder_Mediation_Promising_Approaches_and_Potential_Pitfalls
3. Cordis Bright. (2018). *Integrated health and social care evidence reviews*. https://www.cordisbright.co.uk/admin/resources/05-hsc-evidence-reviews-multidisciplinary-team-working.pdf
4. Fraser, M. W., Lombardi, B. M., Wu, Sh., Zerden, L. S., Richman, E. L., & Fraher, E. P. (2018). Integrated primary care and social work: A systematic review. *Journal of the Society for Social Work and Research*, *9*(2), 175–215.
5. Guobienė, D (2022). *Socialinio darbuotojo vaidmens kaita senų ir pagyvenusių asmenų globos įstaigoje Pasaulinės pandemijos sąlygomis* [Magistro darbas, Klaipėdos universitetas].
6. Harkey J. (2017). Case management at the intersection of social work and health care. *Social Work Today*, *17*(1), 20. https://www.socialworktoday.com/archive/011917p20.shtml
7. Integralios pagalbos paslaugų teikimo tvarkos aprašas (2017). https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/145aa1c019d211e79f4996496b137f39?jfwid=mmceo3q0f
8. Išoraitė, M. (2007). *Socialinių paslaugų administravimas*. Vilnius: Saulelė.

9. Kusmaul, N., Gibson, A., & Leedahl. S. N. (2018). Gerontological Social Work Roles in Disaster Preparedness and Response. *Journal of Gerontological Social Work*, *61*(7), 692–696.
10. Margelis, T. (2014). Senyvo amžiaus paciento vadyba geriatrinėje reabilitacijoje. *Gerontologija*, *15*(4), 257–267.
11. Maylea, Ch., Makregiorgos, H., Martin, J., Alvarez, S., Dale, V. M., Hill, N., Johnson, B., Thomas, S., & Weller, P. (2020). Independent mental health advocacy: A model of social work advocacy? *Australian Social Work*, *73*(3), 334–346. https://doi.org/10.1080/0312407X.2020.1725076
12. Petrauskienė, A. (2010). Pagyvenusių žmonių globa ir slauga: kompleksinė pagalba. Iš R. Augutienė (red.), *Socialinis darbas: profesinė veikla, metodai ir klientai. Vadovėlis*. Vilnius: Mykolo Romerio universitetas.
13. Sriubas, M. (2013). Paciento teisės į kokybiškas sveikatos priežiūros paslaugas turinio ypatumai Lietuvoje. *Teisės problemos*, *79*(1), 58–84.
14. Sližienė, N. (2002). Veiksmažodžio tarpininkauti reikšmė ir vartojimas. *Kalbos kultūra*, *75*, 65–77.
15. Lietuvos Respublikos socialinių paslaugų įstatymas (2006). *Valstybės žinios*, 2006-02-11, Nr. 17-589. https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/TAIS.270342
16. LR socialinės apsaugos ir darbo ministro 2018 m. kovo 29 d. įsakymas Nr. A1-141 dėl Atvejo vadybos tvarkos aprašo patvirtinimo. TAR, 2018-03-30, Nr. 4881. https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/11e612d5345711e884a38848fe3ec9e2
17. LR socialinės apsaugos ir darbo ministro 2019 m. rugsėjo 16 d. įsakymas Nr. V-1065/A1-529 Dėl sveikatos priežiūros įstaigų socialinių darbuotojų veiklos sveikatos priežiūros įstaigoje nuostatų. TAR, 2019-09-18, Nr. 14728. https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/46acba91d9d411e9a85be81119c7a8fa
18. National Association of Social Workers. (2013). *NASW standards for social work case management*. https://www.socialworkers.org/LinkClick.aspx?fileticket=acrzqmEfhlo%3D&portalid=0
19. Štaras, K., ir Vedlūga, T. (2012). Atvejo vadybininko modelio analizė sveikatos sistemos kontekste. *Sveikatos politika ir valdymas*, *1*(4), 114–120.

20. Uittenbroek, R. J., van der Mei, S. F., Slotman, K., Reijneveld, S. A., & Wynia, K. (2018). Experiences of case managers in providing person-centered and integrated care based on the Chronic Care Model: A qualitative study on embrace. *PLoS ONE*, *13*(11), e0207109. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0207109

8. REFLEKSIJA IR ĮSIVERTINIMAS SOCIOEDUKACINĖS PAGALBOS PRAKTIKOJE

Gintautė Žibėnienė

8.1 Refleksijos samprata, naudingumas socioedukacinės pagalbos teikėjui ir socioedukacinėje praktikoje

Šioje vadovėlio dalyje pateikiama refleksijos samprata, atskleidžiama, kodėl refleksija svarbi socioedukacinėje praktikoje ir šią pagalbą organizuojančiam asmeniui, jo profesiniam tobulėjimui.

Siekiant socioedukacinės pagalbos kokybės, socialiniams darbuotojams ir socialiniams pedagogams svarbu taikyti refleksiją ir įsivertinimą praktinėje veikloje. Socialinis pedagogas teikdamas socialinę pedagoginę pagalbą siekia „padėti vaikams ir mokiniams adaptuotis mokykloje ir vaikų globos įstaigoje, ugdymosi mokymosi aplinkoje; ugdyti vaikų ir mokinių gyvenimo įgūdžius bendradarbiaujant su vaiko ir mokinio tėvais (globėjais, rūpintojais), pedagoginiais darbuotojais, socialiniais darbuotojais ir socialiniais partneriais, siekiančiais užtikrinti vaiko ir mokinio saugumą ir teisę į mokslą; tarpininkauti ir padėti šalinti priežastis, dėl kurių vaikai ir mokiniai negali dalyvauti privalomame švietime, lankyti mokyklos ar vengia tai daryti; padėti sugrįžti į mokyklą jos nelankančius (ir) arba ugdymo(si) procese nedalyvaujančius vaikus ir mokinius, bendradarbiaujant su tėvais (globėjais, rūpintojais) ir atsakingomis institucijomis (LR švietimo ir mokslo ministro įsakymas, 2016). Integruojant refleksiją tiek vaikas, tiek jo tėvai geriau suvokia socialinio darbuotojo teikiamos socialinės pedagoginės pagalbos prasmingumą, o refleksijos (sužaidybintos, analitinės, giluminės ir pan.) ir įsivertinimo praktikos metu aiškiau atsiskleidžia įvairios situacijos, jų aplinkybės, asmenų išgyvenimai, patyrimai ir kiti elementai, svarbūs pa(si)renkant socialinės pedagoginės pagalbos būdus.

Vienas iš socialinių darbuotojų socialinių paslaugų siekių – „padėti asmeniui

(šeimai) ir (ar) bendruomenei išvengti socialinių problemų ir (ar) socialinės rizikos atsiradimo, sudaryti sąlygas asmeniui (šeimai) ugdyti ir (ar) stiprinti gebėjimus savarankiškai spręsti socialines problemas, palaikyti socialinius ryšius su visuomene, taip pat padėti didinti socialinę įtrauktį“ (Lietuvos Respublikos socialinių paslaugų įstatymas, 2006, 3 straipsnis). Siekiant ugdyti asmens (šeimos) gebėjimus ir galimybes spręsti savo socialines problemas ypač svarbu problemos reflektavimas – tai veda į gilesnį, holistišką problemos suvokimą, apmąstymą, kiek yra svarbi problema, kurios patirtys trukdo, ir kas veda link pokyčių.

Refleksijos samprata. J. Dewey'is dar 1933 m. aptarinėjo veiksmo refleksijos (angl. *reflection-on-action*) naudingumą žmogaus gyvenime, įvardydamas, kad tai racionalus atlikto veiksmo apmąstymas, siejamas su kritiniu mąstymu (Dewey, 1933). Literatūros šaltiniuose refleksijos (lot. *reflexio – atgręžimas,* perstatymas) apibrėžtys šiek tiek skirtingos, bet jų visuma sudaro sąlygas aiškesnei refleksijos sampratai:

- gilus susimąstymas, samprotavimai, pagrįsti ko nors analize; filos. pažinimas, kurio objektas yra pats pažįstantysis subjektas (Tarptautinių žodžių žodynas, 1985);
- fundamentalaus individo gebėjimas sąmoningai kontroliuoti veiklą, priimti sprendimus, planuoti, valdyti kognityvinius procesus – atmintį, mąstymą (Kepalaitė, 2005);
- mąstymo būdas, kai asmenybė kritiškai analizuoja, įsisąmonina ir įprasmina savo mąstymo turinį, formas ir prielaidas, savo dvasinio pasaulio sandarą ir ypatybes (Jovaiša, 2007);
- gebėjimas kritiškai pažvelgti į praeitį ir tikslingai analizuoti, taip pat nuosekliai planuoti (Blacker, 2001);
- protinė ir emocinė veikla, kai asmuo apmąsto, analizuoja savo turimą patirtį ir įgytą naują požiūrį, suvokimą, kilusias mintis (Boud ir kt., 2005);
- gebėjimas analizuoti savo patirtį ir integruoti patirtimi grįstas žinias savo asmeninėje ir profesinėje veikloje (Rigg ir Trehan, 2008);

– ciklinis procesas, kurio metu nuolat stebima, kontroliuojama, vertinama ir tobulinama sava veikla (Žibėnienė ir Indrašienė, 2017);
– tai subjektyvus teiginys, kurį asmuo išsako neverbaliniu būdu, jausmo atspindys; konsultuojant refleksija paskatina klientą patirti, kad konsultantas jį suprato, o tada giliau tyrinėti, kas buvo atskleista apie save (Williams, 2022).

Refleksijos sampratos įvairios, tai gali būti siejama su tuo, kad yra skirtingos refleksijos rūšys, skirtingi reflektavimo lygmenys ar sritys. Taigi refleksija gali būti apibūdinama kaip subjektyvi jausmų išraiška, kaip pagrindinis savivokos instrumentas, proto veikla, nukreipta tirti savo paties veiksmą tam tikroje situacijoje ir sujungianti patirties apžvalgą, priežasčių ir pasekmių analizę, taip pat išvadų, skirtų būsimai veiklai darymą.

Vis dėlto refleksija dažniausiai siejama su įvairiapusiu savo veiklos apmąstymu. Apibendrinant refleksiją galima įvardyti, kad socioedukacinėje praktikoje *refleksija* – tai asmens savo jausmų, patirčių apmąstymas, kaip siekiant tikslingų pokyčių nuolat stebima, vertinama sava veikla.

Socioedukacinės pagalbos teikimo metu refleksija gali būti papildoma galimybė apmąstyti savo veiklą, geresnio vienas kito (asmenų, dalyvaujančių socioedukacinėje pagalboje) supratimo priemonė, taip pat galimybė socialiniam pedagogui, socialiniam darbuotojui geriau suprasti pagalbą gaunančio asmens situaciją.

Refleksijos tikslas – remiantis apmąstymais ir grįžtamuoju ryšiu, taikant nuolatinį mokymąsi ir analizę, siekti tobulėjimo (Žibėnienė ir Indrašienė, 2017).

Refleksijos naudingumas socioedukacinėje praktikoje. Pasitelkus refleksiją vyksta nuolatinis patirties, gaunamos atliekant tam tikrą veiklą, apmąstymas, vertinimas. Tai lyg naujų žinių kūrimo priemonė, praeities veiksmų ir sprendimų analizė, galimų ateities tendencijų numatymas remiantis turimomis žiniomis (Česnauskienė ir Gintilienė, 2011). Reflektuojant asmuo, kalbėdamasis su socioedukacinės pagalbos teikėju, gali išreikšti jausmus, o savo kalbėjimu sau ir kitam atskleisti netikėtus pastebėjimus, svarbius ateityje.

Akademinės plėtros instituto (Institute for Academic Development, n.d.) metodinėje medžiagoje nurodoma, kad žmonės dažniausiai reflektuoja, kai:

a) įvyksta konkretus įvykis, pvz., užsiėmimo, veiklos pabaigoje;
b) vyksta ilgesni procesai ir siekiama surasti sprendimus, apmąstyti, kaip sekasi;
c) vyksta kritiniai incidentai – tai, kas sujaudino, sukėlė emocijas ar kitaip turėjo reikšmingos įtakos asmeniui.

Refleksija naudingiausia pačiam reflektuojančiam asmeniui, nes kiekviena iš naujo reflektuojama mintis skatina koreguoti savo mintis, veiklą, nuostatas ir asmeninį santykį su objektu. Reflektuodamas asmuo konstatuoja savo sėkmę ir nesėkmes, tikslo pasiekimo kokybę, emocinį santykį su reflektuojama veikla ir kt., visa tai prisideda prie pozityvių pokyčių, sėkmingo mokymo(si) proceso. Refleksija skatina sąmoningą įsipareigojimą dažniau apmąstyti savo veiksmus, kylančias mintis, taip pat giluminį požiūrį į situaciją. Jei mokymo(si) veikla, tai asmuo labiau suvokia mokymosi prasmingumą, taip pat tobulina problemų sprendimo gebėjimus. Stebint reflektuojantį asmenį galima aiškiau pamatyti, kas jam svarbu, kodėl svarbu, kaip jaučiasi, kaip jis suvokia situaciją, kaip sprendžia problemas. Neretai įvairiuose metodiniuose šaltiniuose apie refleksiją siūloma refleksijos praktiką panaudoti problemoms spręsti ir numatomai tolesnei veiklai projektuoti, pvz., sudarant veiksmų planą.

A. Lastakauskienė (2015) nurodo, kad dalis psichologų refleksiją traktuoja kaip vieną iš psichikos raidos ir psichinių procesų organizacijos principų, kaip fundamentalų asmens gebėjimą sąmoningai kontroliuoti veiklą, priimti sprendimus, planuoti, valdyti kognityvinius procesus – atmintį, mąstymą (Lev Vygodsky (1896–1934), Sergey L. Rubinstein (1889–1960), Jean Piaget (1896–1980), Alice Miller (1923–2010) ir kt.). Reflektuojant vyksta patirties įprasminimas, užduodami klausimai: *kas ir kaip? ką man tai reiškia? kokią man tai turi prasmę?* Refleksija aiškinama kaip mąstymo procesas, per kurį žmogus pažįsta savo paties psichinius

veiksmus ir būsenas.

Refleksija naudinga teikiant socioedukacinę pagalbą, nes:

1) tai pagrindinis savivokos instrumentas, tai priemonė, padedanti ne tik geriau save pažinti, bet ir įdomiai tobulėti, pritaikoma įvairiose situacijoje;
2) reflektuodamas asmuo objektyviai konstatuoja savo sėkmę ir nesėkmes, tikslo pasiekimo kokybę, emocinį santykį su reflektuojama veikla, santykius su kitais asmenimis ir kt., o visa tai padeda asmeniui tobulėti, vyksta minčių ir žinių perkonstravimas;
3) patogus ir įtraukus refleksijos panaudojimas, nes reflektuoti galima įvairiai: rašyti, kalbėti, atsakinėti į klausimus, piešti, lankstyti ir įvairiai kūrybiškai veikti;
4) reflektavimas gali būti kaip žaidimas, pvz., pagal tai, kaip dabar jautiesi, nupiešk savo nuotaiką; arba suteik kiekvienai spalvai savitas reikšmes (pvz., geltona – tas, kas man nutiko gero šiandien, raudona – tos akimirkos, kai susijaudinau ir t. t.) ar nusakyk savo savijautą, patirtį ar išsitraukus iš maišelio keletą saldainių pabandykime sau atsakyti į tuos klausimus, kuriuos nurodo saldainių spalvos);
5) kiekvieną kartą galima nustebinti socioedukacinės pagalbos teikimo metu, nes egzistuoja daugiau nei 100 įvairių refleksijos metodų; jie įvairūs, trumpi, ilgesni, žaismingi, rimti ir vedantys į nuodugnius apmąstymus, taip pat ir įvairiai nustebinantys;
6) įvairiapusis taikymas – reflektuoti gali vienas asmuo, su draugu ar kitu artimu žmogumi, grupėje ar su socioedukacinės pagalbos teikėju;
7) asmenys analizuoja savo patirtis atrasdami jiems svarbius, prasmingus elementus, mokosi išvengti nesėkmių ir nesąmoningai konstruodami naujas prasmes, naujus veiklos būdus.

Taigi refleksija naudinga dėl išgyvenamos patirties analizės ir savęs pažinimo proceso, kurio rezultatas – žinių apie save praplėtimas. Kadangi kritiškas pažvelgimas į savo veiklą, atliktą darbą, jo įvertinimas, stipriųjų ir silpnųjų jo pusių identifikavimas įmanomas refleksyviai mąstant, galima teigti, kad refleksija yra mokymosi iš patirties sąlyga (Pollard, 2022). Svarbu pabrėžti, kad kuo dažniau

asmuo, kuris mokosi, reflektuoja, tuo geriau jis išmoksta tai daryti kritiškiau, objektyviau vertinti savo ir kitų patirtį, mokytis iš klaidų ir sėkmingiau pasinaudoti teikiama socioedukacine pagalba.

Kodėl refleksija svarbi pačiam socioedukacinę pagalbą teikiančiam asmeniui? R. Bubnys nurodo, kad reflektavimo kompetencijos ugdymas(is) yra labai svarbu socialinio darbo studijose. Autoriaus teigimu, „socialinio darbo studentų reflektavimo kompetencijos struktūra atsiskleidžia per refleksijos apie mokymąsi ir mokymuisi, savirefleksijos ir refleksijos mokantis bei kritinio mąstymo ir problemų sprendimo, patirties analizės ir mokymosi iš patirties gebėjimus“ (Bubnys, 2014, p. 60). Socioedukacinę pagalbą teikiantys asmenys veikia socialinėje, teisinėje aplinkoje, kuri keičiasi, jiems svarbu nuolatinis tobulėjimas, veiklos apmąstymas, net savęs nuraminimo praktika taikant savirefleksiją (reflektavimą tik sau, su savimi). Tyrime „Socialinių paslaugų teikimas ir jų atitiktis gyventojų poreikiams savivaldybėse“ (Lietuvos Respublikos socialinės apsaugos ir darbo ministerija, 2021) apžvelgiant kitus veiksnius, sudarančius sąlygas geresniam socialinių paslaugų išvystymui savivaldybėse, nurodoma, kad „žmogiškieji ištekliai – darbuotojų, galinčių organizuoti ir teikti geros kokybė socialines paslaugas, skaičius (proporcingas asmenų poreikiams), šių darbuotojų profesinės kvalifikacijos tobulinimas, motyvavimas, jų veiklos prestižo palaikymas <...> tobulinimui taip pat svarbus kompetencijų kėlimas, procesų ir motyvacijos užtikrinimas“ (pp. 66–67).

Teikiant socioedukacinę pagalbą svarbu darbuotojų kompetentingumas, kuriamas santykis su klientu, pačio darbuotojo savijauta. Akcentuotina, kad refleksija ypač svarbi yra tiems asmenims, kurių profesinė veikla remiasi žmonių tarpusavio santykiais (Indrašienė ir Žibėnienė, 2014). Moksliniuose tyrimuose aptariama refleksijos nauda gerinant socioedukacinę pagalbą teikiančio asmens savijautą. Nurodoma, kad socialiniai darbuotojai dažnai patiria stiprias emocijas, aukštesnį perdegimo lygį nei kiti specialistai, o gebėjimas efektyviai valdyti savo emocines reakcijas dažnai sudėtingose veiklos sąlygose yra pagrindinis socialinių

darbuotojų vaidmuo (Herland, 2022).

OECD, Pasaulio ekonomikos forumo Europos komisijos Švietimo ir mokymo poskyrio, kitų organizacijų organizuotuose tarptautiniuose tyrimuose atskiri mokslininkai įvardija, kad analitinis mąstymas, refleksyvusis mokymas(is), gebėjimas reflektuoti yra viena iš esminių ugdymo technologijų svarbių XXI a. asmenybės gebėjimams, savybėms iš(si)ugdyti (OECD, n.d.; Whiting, 2020).

Remiantis Lietuvos Respublikos teisės aktais socioedukacinę pagalbą teikiantys asmenys (socialiniai darbuotojai, socialiniai pedagogai ir pan.) turi sistemingai tobulinti savo kompetencijas, nuolat mokytis siedami teorines žinias su darbo praktika. Socioedukacinės pagalbos teikėjams, kaip ir pedagogams, ypač svarbus refleksyvusis mokymasis. Tokio refleksyviojo mokymo objektas – savoji patirtis mokantis, t. y. mąstoma, kaip jaučiamasi, kas sekasi, kas nesiseka mokantis, šio proceso rezultatas tampa įrankiu savo mokymuisi tobulinimui. Mokantis itin svarbu gebėti apmąstyti buvusią veiklos patirtį, panaudoti įgytus gebėjimus ateityje, nekartoti padarytų klaidų. Refleksyvusis mokymas yra ciklinis arba spiralinis procesas, kai nepaliaujamai stebima ir kontroliuojama, vertinama ir tobulinama savoji veikla (Indrašienė ir Žibėnienė, 2014). R. Bubnio (2009) teigimu, reflektuojant mokymosi metu atsiranda galimybių įvertinti ir keisti įsitikinimus ir prielaidas, taikomas teorijas, darančias tiesioginę įtaką veiksmams. Mokantis itin svarbu gebėti apmąstyti veiklą praeityje, panaudoti įgytus įgūdžius ateityje, nekartoti padarytų klaidų, todėl mokymo(si) procese būtina refleksija.

Refleksija gali būti taikoma įvairiuose mokymo(si) proceso etapuose, taip pat tai gali būti integrali mokymo(si) proceso dalis, atskira mokymo(si) proceso dalis, asmeninio mokymo(si) mokytis ir saviugdos dalis, taip pat traktuojama kaip atskiri metodai, tikslingai orientuoti į saviugdą.

A. Pollardas (2002) nurodo keletą esminių refleksyviojo mokymosi ypatybių:

a) aktyvus domėjimasis tikslais ir poveikiu;

b) ciklinis, spiralinis procesas, kai nepaliaujamai stebima, kontroliuojama ir vertinama veikla;
c) paremtas duomenimis grindžiamo tyrimo metodas;
d) atviras, nuoširdus požiūris;
e) sprendimai išeina iš įrodymų ir kitų išvadų;
f) bendradarbiavimas, dialogas stiprina refleksyvųjį mokymąsi ir padeda realizuoti asmenybės galias;
g) skatina kūrybiškai keisti mokymo(si) schemas.

Reflektuojant svarbu objektyviai atgaminti savo paties veiklą, pojūčius, patirtį, kalbėti apie savo vertybes, požiūrius, jausmus, idėjas ir veiksmus.

Refleksyviajam mokymuisi svarbios trys esminės dalys:

1) asmens patirties apmąstymas;
2) asmens prisiminimas ir apmąstymas, kaip jautėsi;
3) asmens vertinimas to, ką suprato, pastebėjo ir ką ketina daryti (Reflecting on our experiences, 2010).

Refleksijos taikymas mokymęsi formuoja giluminį požiūrį į mokymo(si) procesą ir yra viena iš žmogaus tobulėjimo, saviugdos galimybių. *Saviugda* – savęs ugdymas; aprėpiantis du aspektus – savišvietą ir saviauklą. Nepriklausomai nuo to, kokios formalios žinios įgytos mokymosi procese, asmuo formuoja savitą reiškinio ar veiklos supratimą, t. y., kuria savo teorijas, yra viena iš žmogaus tobulinimosi galimybių (Lukošiūnienė, 2011). Socioedukacinę pagalbą teikiantys asmenys siekdami profesinio tobulėjimo sistemingai mokosi įvairiomis formomis, ypač svarbi savišvieta. *Savišvieta* – savarankiškas mokymasis, kuris remiasi asmens iš įvairių šaltinių gaunamomis žiniomis ir jo praktine patirtimi (LR Švietimo įstatymo pakeitimo įstatymas, 2011). Integruojant refleksyvųjį mokymąsi į buvusią asmeninio mokymosi praktiką, į profesinę veiklą, galima pasiekti geresnių rezultatų, įžvelgti aiškesnę asmeninio tobulėjimo, saviugdos prasmę, tikslingesnį naujų žinių pritaikomumą.

Savitikros klausimai

1. Apibūdinkite, kas yra refleksija.
2. Koks yra refleksijos tikslas?
3. Kada, kokiomis aplinkybėmis galima taikyti refleksiją?
4. Kodėl refleksija naudinga socioedukacinės pagalbos teikimo metu?
5. Kodėl refleksija naudinga socialinio pedagogo ir socialinio darbuotojo saviugdai?
6. Kodėl refleksijos taikymas mokymęsi formuoja giluminį požiūrį į mokymo(si) procesą ir yra viena iš žmogaus tobulėjimo galimybių?
7. Kokios refleksyviojo mokymosi ypatybės?

Literatūra

1. Blacker, H. (2001). *Learning from experience. Principles and practice of informal education*. England: Routledge.
2. Boud, D., Keough, R., & Walker, D. (2005). *Reflection: Turning experience into learning*. London: Kogan Page
3. Bubnys, R. (2009). *Reflektyvus mokymasis kaip edukacinis fenomenas ugdant specialiuosius pedagogus aukštojoje mokykloje* [Daktaro disertacija, Šiaulių universitetas].
4. Bubnys, R. (2014). Reflektavimo kompetencijos struktūra socialinio darbo studentams atliekant praktikas. *Socialinė teorija, empirija, politika ir praktika*, *9*, 50–63. https://doi.org/10.15388/STEPP.2014.0.3777
5. Česnauskienė, R., ir Gintilienė, M. (2010). Studentų praktinės veiklos ir bendravimo ypatumai dirbant su vaikais, turinčiais fizinę negalią. *Sveikatos mokslai*, *21*(5), 166–170.
6. Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston, MA: D.C. Heath & Co Publishers.
7. Indrašienė, V., ir Žibėnienė, G. (2014). *Asmens pasiekimų vertinimas ir įsivertinimas*. Vilnius: MRU.
8. Herland, M. D. (2022). Emotional intelligence as a part of critical reflection in social work practice and research. *Qualitative Social Work*, *21*(4), 662–678. https://doi.org/10.1177/14733250211024734

9. Institute for Academic Development. (n.d.). *Reflection: What is it and why is it useful?* http://www.docs.hss.ed.ac.uk/iad/Learning_teaching/Academic_pastoral/Reflect/Reflection_explanation_HO.pdf
10. Jovaiša, L. (2007). *Enciklopedinis edukologijos žodynas*. Vilnius: Gimtasis žodis.
11. Kepalaitė, A. (2005). Pedagogo refleksijos ypatumai pedagoginėje situacijoje. *Ugdymo psichologija*, *14*, 51–56.
12. Lastakauskienė, A. (2015). *Apmąstyk ir veik*. Vilnius: UPC.
13. Lietuvos Respublikos socialinės apsaugos ir darbo ministerija. (2021). *Tyrimo „Socialinių paslaugų teikimas ir jų atitiktis gyventojų poreikiams savivaldybėse" ataskaita*. https://socmin.lrv.lt/uploads/socmin/documents/files/pdf/SP%20TYRIMO%20ATASKAITA_2021.pdf
14. Lietuvos Respublikos socialinių paslaugų įstatymas (2006). *Valstybės žinios*, 2006-02-11, Nr. 17-589. https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/TAIS.270342/asr
15. LR švietimo ir mokslo ministro 2016 m. lapkričio 2 d. įsakymas Nr. V-950 dėl socialinės pedagoginės pagalbos teikimo vaikui ir mokiniui tvarkos aprašo patvirtinimo. TAR, 2016-11-03, Nr. 26187. https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/06ad87e0a20911e68987e8320e9a5185
16. LR Švietimo įstatymo pakeitimo įstatymas, 2011 m. kovo 17 d., Nr. XI-1281. *Valstybės žinios*, 2011-03-31, Nr. 38-1804. https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/TAIS.395105
17. Lukošūnienė, V. (2011). Refleksija kaip integrali mokymosi mokytis kompetencijos dalis. *Pedagogika*, *101*, 43–49.
18. OECD. (n.d.). *OECD future of education and skills 2030*. https://www.oecd.org/education/2030-project/
19. Pollard, A. (2002). *Refleksyvusis mokymas: veiksminga ir duomenimis paremta profesinė praktika*. Vilnius: Garnelis.
20. *Reflecting on our experiences*. (2010). London: George Williams College. https://www.ymoodle.org/file.php/23/infed1.pdf
21. Rigg, C., & Trehan, K. (2008). Critical reflection in the workplace: is it just too difficult?. *Journal of European Industrial Training*, *32*(5), 374–384.

22. Tarptautinių žodžių žodynas. (1985). *Refleksija*. https://www.zodynas.lt/tarptautinis-zodziu-zodynas/R/refleksija.
23. Whiting, K. (2020, October 21). *These are the top 10 job skills of tomorrow – and how long it takes to learn them*. World Economic Forum. https://www.weforum.org/agenda/2020/10/top-10-work-skills-of-tomorrow-how-long-it-takes-to-learn-them/
24. Williams, K. (2022). *What is reflection of feelings in counseling?* Counseling 101: Help and Review. https://study.com/learn/lesson/reflection-feelings-concept-examples.html
25. Žibėnienė, G., ir Indrašienė, V. (2017). *Šiuolaikinė didaktika*: *vadovėlis*. Vilnius: Mykolo Romerio universitetas.

8.2 Refleksijos rūšys ir taikymas

Šiame skyrelyje apžvelgiamos įvairios refleksijos rūšys, sritys, refleksijos skirstymas. Pateikiama skirtinga refleksijos klasifikacija, pvz., elementarioji, mokslinė ir filosofinė refleksija; naratyvinė refleksija; jutimų refleksija; analitinė refleksija; refleksyvus vertinimas; kritinė refleksija. Atskleidžiama, kokia refleksija – konstruktyvi ar nekonstruktyvi – yra naudinga. Aptariama, kaip organizuoti refleksiją, kokie taikymo ypatumai, kaip organizuoti ir taikyti refleksiją socioedukacinės pagalbos praktikoje.

Refleksijos rūšys. Mokslininkai išskiria įvairias refleksijos rūšis. Klasifikuodami refleksiją ją sieja su skirtingu reflektavimo tikslu, paskirtimi, reflektavimo analitiškumu. A. Keplaitė (2005), remdamasis J. Mezirowo išskirtais refleksyvumo lygiais, įvardija keturis lygmenis: įprastinių veiksmų, supratimo, refleksiją ir kritinę refleksiją. L. Jovaiša (2007) išskiria tris rūšis:

1) *elementarioji* – savo žinių ir poelgių ribų ir reikšmės apmąstymas;
2) *mokslinė* – žinių, tyrimo rezultatų kritika, remiantis būdingų tai mokslo sričiai metodų svarstymu;

3) *filosofinė* – būties, kultūros, mąstymo esmės, galimų sąsajų apmąstymas ir įprasminimas.

Gali būti išskiriama penkių rūšių refleksija, siejama su skirtingu reflektavimo turiniu, refleksijos sritimis ir reflektavimo įžvalgų, analizės nuodugnumu (Jakubė ir Juozaitis, 2012):

1) *naratyvinė refleksija:* detalus įvykių apibūdinimas. Jai būdinga: gebėjimas pastebėti detales; gebėjimas objektyviai, nuosekliai, aiškiai, tiksliai atkurti kas vyko; gebėjimas identifikuoti aktualų kontekstą;
2) *jutimų refleksija:* jausmų, savo ir kitų reakcijų apmąstymas. Jai būdinga: savo jausmų, pojūčių, nuostatų suvokimas; kitų asmenų galimų jausmų, pojūčių, charakterio savybių suvokimas; jausminių faktorių suvokimas, atpažinimas ir svarbos suvokimas; patirties interpretavimo įvairovės suvokimas;
3) *analitinė refleksija:* situacijos segmentų ir jų ryšių apmąstymas. Jai būdinga: detalizavimas, paaiškinimas, elementų identifikavimas, susiejimas ir jų sąsajų suvokimas; gebėjimas susieti ir (ar) integruoti idėjas, žinias ir patirtį; gebėjimas palyginti skirtingas patirtis ir jas susieti;
4) *refleksyvus vertinimas*: patirties vertinimas pasitelkiant įvairius kriterijus. Jam būdinga: gebėjimas suformuluoti kriterijus ir juos taikyti; atskirti įrodymus ir juos vertinti; pagal kriterijus įvertinti patirtį; remiantis kriterijais daryti išvadas ir sprendimus;
5) *kritinė refleksija:* patirties apmąstymas siekiant tobulinti veiklą. Jai būdinga: gebėjimas įvardinti teigiamus ir neigiamus aspektus ir jais remiantis tobulinti savo veiklą; gebėjimas susidaryti veiklos planą, kurti naujus veiklos modelius; identifikuoti ir nagrinėti patirtį turit aiškų tobulėjimo tikslą.

Siekiant tobulėti ir asmeniškai išbandyti, rekomenduojama pasirinkti tą refleksijos klasifikaciją, kuri yra aiškesnė, ir pabandyti reflektuoti nuosekliai išbandant kiekvieną rūšį. Tai galimybė įžvelgti refleksijos skirtumus, kad būtų galima tikslingai atsirinkti asmeniškai naudingiausią refleksiją.

Refleksijos taikymas. Refleksija gali būti organizuojama įvairiais būdais: žodžiu, raštu, tiesioginio kontakto metu ar nuotolinio susitikimo metu. Refleksiją

galima suplanuoti įvairioje socioedukacinės pagalbos praktikoje prieš veiklą, veiklos metu ir veiklos pabaigoje.

- *Refleksija prieš veiklą* – susitikimo pradžioje, kai siekiama aiškiau suprasti, kaip socioedukacinę pagalbą gaunantis asmuo jaučiasi, kaip pasirengęs. Šiuo atveju refleksija padeda numatyti, projektuoti veiksmus, galimą situacijos vyksmą, įvertinus esamus ar numatomus veiksnius.
- *Refleksija veiklos metu* vyksta teikiant socioedukacinę pagalbą. Refleksija veiklos metu sudaro prielaidas socioedukacinę pagalbą teikiančiam asmeniui aiškiau suprasti, vertinti situaciją, o socioedukacinę pagalbą gaunančiam asmeniui – suvokti, kaip jis jaučiasi, kokia socioedukacinės pagalbos prasmė, kokios jo veiksmų pasekmės ir pan.
- *Refleksija veiklos pabaigoje* po pokalbio, susitikimo ar veiklos pabaigoje, taip pat po įvykio ar po kokios nors situacijos. Organizuojama refleksija padeda susisteminti tai, kas vyko socioedukacinės pagalbos metu, aiškiau suprasti, kokių pokyčių siekiama, kodėl pokyčiai svarbūs, ką svarbu pačiam daryti siekiant šių pozityvių pokyčių, ir pan.

Refleksija socioedukacinės pagalbos praktikoje gali būti organizuojama:

1) individualiai – individualių susitikimų, pokalbių metu ar teikiant šią pagalbą grupėje, kai dalyviai pagal socioedukacinę pagalbą teikiančio asmens rekomendacijas individualiai reflektuoja (kuriamas individualus žinojimas, susietas su išgyventa patirtimi) ir individualiai arba vėliau kartu su kitais aptaria refleksijos rezultatus;
2) grupėje, (kolektyvinė) refleksija, kai socioedukacinės paramos gavėjai kartu su ją teikiančiu asmeniu reflektuoja *įvairiomis temomis. Rekomenduojama atkreipti dėmesį* į tai, kad pagal esamą situaciją gali tekti asmenis skirstyti į grupes. Ne visi refleksijos metodai (pvz., 7K, struktūruota refleksija) tinka didelei grupei; pasirinkus kai kuriuos refleksijos metodus grupelėse neturėtų būti daugiau nei 5–6 asmenys.

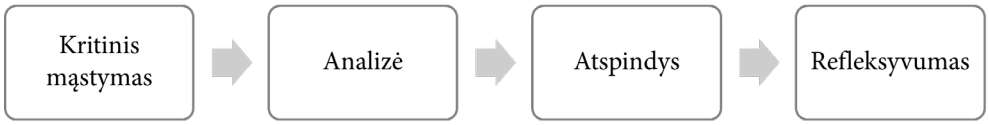
Socioedukacinės pagalbos praktikoje refleksiją galima taikyti kaip:

a) kaip nuoseklią veiksmų seką (ciklas);
b) kaip atskirus, pagalbinius fragmentus, padedančius efektyvinti socioedukacinę pagalbą (pvz., integruojami refleksijos ir įsivertinimo metodai).

Refleksija kaip nuosekli veiksmų schema

1. *Keturių etapų modelis.*

Research in Practice for Adults (2013) pateikiama socialinio darbo supervizijoje naudojama refleksija kaip nuosekli keturių etapų seka (žr. 8.2.1 pav.).



8.2.1 pav. *Refleksijos keturių etapų modelio žingsniai*

1 etapas. Kritinis mąstymas. Šiame etape svarbu identifikuoti, kas žinoma apie situaciją, atskirti, kas yra subjektyvu, o kas yra galimai subjektyvus požiūris. Taip pat reikia identifikuoti, kaip žinoma, iš kur žinoma, kas žinoma. Kai sprendžiama sudėtinga problema ar atvejis, kritinis apmąstymas gali padėti nustatyti, kas daroma teisingai (kad būtų galima pasimokyti iš šios gerosios praktikos) ir kur galima patobulinti praktiką.

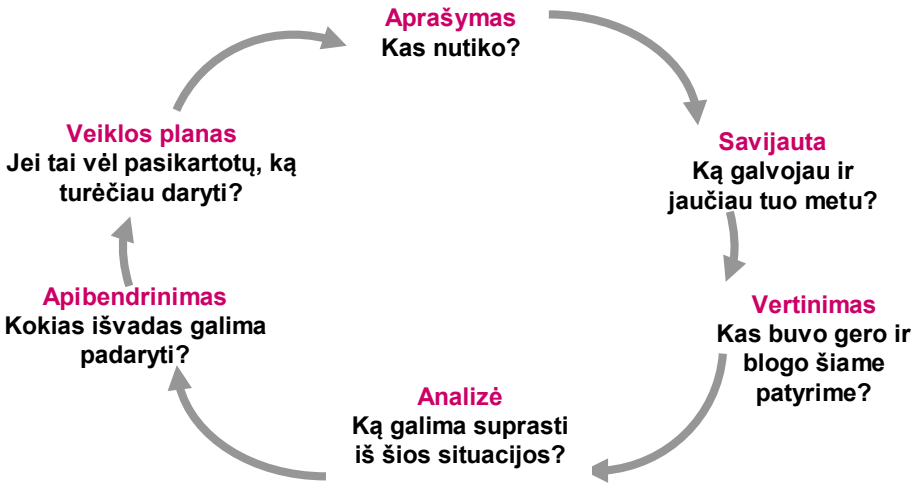
2 etapas. Analizė. Tai etapas, kai analizuojama situacija, ji skaidoma į dalis siekiant kuo aiškiau ir detaliau išanalizuoti.

3 etapas. Atspindys. Atsigręžiama į tai, kas atsitiko ir apmąstoma, atspindima ir stebima, kas bus.

4 etapas. Refleksyvumas. Šiame etape svarbu apmąstyti situaciją tarsi naujai pažvelgiant į ją. Vienas svarbiausių siekių – savo poveikio situacijai nustatymas (Research in Practice for Adults, 2013).

2. *Refleksija pagal E. Knasel ciklą.*

Refleksiją pagal E. Knasel ciklą socioedukacinės pagalbos metu galima taikyti remiantis moksliškai pagrįstu ciklu, kai įvardijama, kas nutiko, apmąstoma savijauta, vertinama, kas buvo gero ir blogo, analizuojama, apibendrinama, planuojama, ką reikėtų daryti, jei vėl pasikartotų, ką ir kaip reikėtų daryti geriau (8.2.2 pav.).



8.2.2 pav. *Refleksijos ciklas (Knasel ir kt., 2000, p. 105)*

Aprašymas. Remiantis E. Knasel ir kt. (2000), svarbu aiškiai, sąžiningai atsakyti, kas atsitiko, kokia situacija ir objektyviai ją įvardyti.

Savijauta. Svarbu atpažinti ir įvardyti, kaip situaciją patyrę asmenys jaučiasi, kaip tai susiję su analizuojančio asmens nuostatomis, požiūriais, vertybėmis.

Vertinimas. Šiame etape svarbu atskirti objektyvią ir subjektyvią tikrovę, įvertinti, kas iš tiesų yra, o kas tik prielaidos. Pvz., asmeniui gali atrodyti, kad aptariamoje situacijoje jis yra visiškai teisus, o kiti kalti, neteisūs, arba tik jis vienas yra įskaudintas, tačiau pasigilinus paaiškėja svarbių detalių.

Analizė. Svarbu analizuoti, kaip vieni veiksmai, aplinkybės, įvykiai susiję su kitais. Šiame etape reflektuojantis asmuo mokosi geriau pažinti save, analizuoja, kaip tobulinti veiklą ir santykius su aplinka. Analizės metu yra galimybė naujai pažvelgti į patirtį, įgytus gebėjimus, apmąstyti veiklą, patirtį. Taip galima pastebėti anksčiau neįžvelgtų dalykų, kurti naujas prasmes.

Apibendrinimas. Apibendrinus galima įžvelgti visumą, o ne vien emociškai svarbias detales, tarsi naujai pamatyti situaciją, suprasti naujas sprendimų alternatyvas, įgyti naujų žinių. Taip pat gali pradėti keistis vertybinės nuostatos, asmeninės savybės, požiūriai ir tai padeda pasiekti geresnių socioedukacinės pagalbos

rezultatų.

Veiklos planas. Veiklos planas yra socioedukacinės pagalbos dalis, nuosekli veiksmų seka su sutartomis datomis. Ko nors siekiant svarbu susiplanuoti, kaip bus įgyvendinama, t. y. pasirengti veiksmų planą. Prieš susikuriant veiksmų planą svarbus pasiruošimas, t. y. situacijos įvertinimas, alternatyvų išsiaiškinimas, alternatyvų įvertinimas, apsisprendimas.

- *Situacijos įvertinimas* – objektyviai, pagal kriterijus įsivertinti ar remiantis kitų įvertinimu sužinoti realią esamą padėtį, silpnybes, taisytinus aspektus, nes tik tada pavyks sudaryti poreikius atliepiantį veiklos planą.
- *Alternatyvų išaiškinimas* – svarbu išsiaiškinti galimus veiklos būdus, metodus, priemones pokyčiui, tikslui pasiekti, nes tai padės pasiekti sėkmę ir planas bus realistiškesnis.
- *Visapusis alternatyvų įvertinimas* – svarbus etapas, nes padeda apsispręsti, ką reikėtų pirmiausia įraukti į planą, t. y. ką įgyvendinti.
- *Apsisprendimas* (sprendimo priėmimas) – racionaliausio ir optimalaus varianto pasirinkimas siekiant tikslo.

Planai pagal trukmę gali būti dviejų tipų: ilgalaikiai ir trumpalaikiai. Ilgalaikiame plane svarbu numatyti ilgalaikį tikslą, kuris gali būti skaidomas į konkrečius uždavinius. Toks planas aprėpia ilgą laikotarpį. Trumpalaikis planas gali būti sudaromas labai detalus, konkrečiam tikslui pasiekti artimiausioje ateityje, pvz. 1 savaitei, 1 mėnesiui, 3 mėnesiams. Trumpalaikis planas su aiškiu, konkrečiu tikslu gali būti detalizuota viena iš ilgalaikio mokymosi plano dalių.

Nerekomenduojama iš karto užsibrėžti padaryti labai daug ir per trumpą laiką. Ypač veiksmingas veiklos planas, jei sudaromas po asmens atliktos savianalizės, įsivertinus galimybes siekti tikslų ir įvertinus susidariusių sąlygų palankumą.

Pvz., jei siekiate per savaitę išbandyti 50 refleksijos metodų ir turite tik po dvi laisvas valandas kiekvieną dieną, galima teigti, kad jūsų tikslas ir suplanuota dienos veikla (pvz., ne mažiau nei septyni refleksijos metodai per dieną) nėra reali.

Veiklos plano struktūra gali būti įvairi

8.1 lentelė. *Planas Nr. 1*

Tikslas – ...

Eil. nr.	Veikla	Data	Laukiamas rezultatas

8.2 lentelė. *Planas Nr. 2*

Tikslas – ...

Eil. nr.	Veikla	Įgyvendinimo terminas	Reikiami ištekliai[1]	Laukiamas rezultatas

Refleksija kaip atskiri, pagalbiniai fragmentai, padedantys efektyvinti socioedukacinę pagalbą (pvz., integruojami refleksijos ir įsivertinimo metodai)

Teikiant socioedukacinę pagalbą galima pasitelkti įvairią praktiką, metodiką, priemones. Refleksijos ir įsivertinimo metodai gali būti integrali dalis beveik kiekvienoje socioedukacinės pagalbos teikimo praktikoje, nes sudaro sąlygas klientui atsiskleisti, geriau suvokti savąją situaciją, o socioedukacinę pagalbą teikiančiam asmeniui – geriau pažinti klientą, jo aplinką, motyvus ir pan.

Refleksijos metodai puikiai integruojami į darbą su vaikais. Vaikai reflektuodami tarsi pradeda žaisti, atsipalaiduoja.

Gali būti situacijų, kai konkretūs refleksijos metodai nebus taikomi socioedukacinės pagalbos teikimo metu. Tačiau pateikiami refleksijai tinkami klausimai sudarys sąlygas kokybiškam socioedukacinės pagalbos teikimui. Pavyzdžiui:

- Kokią išankstinę nuomonę turėjau, turiu? Kodėl ji tokia, kodėl taip manau?
- Kaip aš elgiausi įvykio metu? Kodėl?
- Ko aš išmokau iš įvykio? Ką sužinojau tokio, ko anksčiau nežinojau?
- Kokios šios patirties sąsajos su mano kita patirtimi? Ką tai man sako?

1 Laiko, materialiniai ir pan.

- Kaip galiu panaudoti įgytą patirtį, naujai įgytas žinias?
- Mano nuomone, įvykio interpretacija tokia. Kaip galėtų įvykį interpretuoti kitas dalyvis?
- Kokios yra to, kas nutiko, pasekmės? Kiek man svarbios šios pasekmės?
- Jei asmeniškai atsiriboju nuo to, kas įvyko, savo jausmų, ką pasakyčiau apie šį įvykį?
- Kaip, remdamasis tuo, ką išmokau, turėčiau elgtis ateityje?
- Ko man reikia, kokios pagalbos, kad tai padėtų spręsti mano problemą, man nemalonią situaciją? Kodėl man to reikia?
- Koks yra geriausias būdas, patarimas eiti į priekį?
- Kuo man ši patirtis buvo naudinga?
- Kokie svarbiausi dalykai mano patirtį padarė nemalonia?
- Kokie svarbiausi dalykai mano patirtį padarė malonia arba kokie šios patirties elementai man buvo malonūs, kodėl?
- Žvelgiant atgal, ar būčiau viską daręs kitaip? Jei taip, ką ir kodėl? Jei ne, ką ir kodėl?
- Ko sau palinkėčiau ir kodėl?

Socioedukacinės pagalbos metu gali būti integruojami refleksijos intarpai, momentai, kai siekiama klientui padėti tikslingai apmąstyti, atsiriboti nuo skubotų, emocijomis grįstų teiginių. Pvz. „man visada nesiseka“, „man visada taip būna“, „jie pieš mane nusistatę“ ir pan. Apmąsčius sėkmes, pasiekimus ar nesėkmes galima objektyviau suprasti situaciją, labiau motyvuoti ir parinkti tinkamiausią rekomendaciją. Pvz., klausimai sugrupuojami į dvi dalis: 1) apie pasiekimus; 2) apie nesėkmes.

Pasiekimai: koks jūsų didžiausias pasiekimas? koks jums mieliausias pasiekimas? kada buvo šie pasiekimai? kaip manote, kodėl tai pasiekėte? ar panaudojote savo pasiekimus? ar galiu juos dabar panaudoti?

Nesėkmės: kokia jūsų didžiausia nesėkmė? kokia jums skaudžiausia nesėkmė? kada jus aplankė šios nesėkmės? ar pasikartojo šios nesėkmės? kodėl jos įvyko? kokių žinių, mokėjimų ar gebėjimų trūko? ar pasimokėte iš savo klaidų? ar dabar

dar galima pasimokyti iš nesėkmių? ar yra kokia nors nauda iš šių nesėkmių?

Teikiant socioedukacinę pagalbą gali tekti taikyti įvairią praktiką, praktikų išmanymas ir gebėjimas taikyti sudaro sąlygas profesionaliai darbinei veiklai. Gali būti organizuojamas pokalbis su klientu pagal įvairiose srityse paplitusią refleksyviojo mąstymo schemą remianti J. Dewey, siejamą su penkiais esminiais etapais (MasterClass, 2022):

1. ***Apibrėžkite problemą***. Svarbu padėti aiškiai įsivardyti esminę problemą. Įsivardijus, bus lengviau apsvarstyti galimus sprendimus, kaip patenkinti poreikius.
2. ***Išanalizuokite problemą***. Asmenys gyvenime neretai priima sprendimus neįsigilinę į problemą, todėl daro vis tokias pačias klaidas ar neranda sprendimų. Šiame etape svarbu problemos apsvarstymas, o ne skubi išvada. Rekomenduojama pagalvoti apie ankstesnius veiksmus, kurių buvo imtasi siekiant išspręsti šią ar panašią problemą. Rekomenduojama išsiaiškinti ankstesnių bandymų patirtį ir apsvarstyti, kurie veiksmai buvo sėkmingi, kurie ne.
3. ***Įvardykite sprendimo poreikius***. Šiame etape svarbu išsiaiškinti, kodėl svarbu problemą išspręsti, identifikuoti, kokie pagrindiniai poreikiai padės ieškant sprendimo.
4. ***Išsiaiškinkite galimus sprendimus***. Aktualu surašyti ar apgalvoti, kokie sprendimai gali būti. Verta iš naujo įvertinti ir aptarti galimus siūlomų sprendimų rezultatus, kad taptų aišku, kur link jie veda, kokių gali kilti sunkumų.
5. ***Pasirinkite geriausią turimą sprendimą***. Etapas, kad pasirenkamas tinkamiausias, naudingiausias ir logiškiausias sprendimas.

Patarimai sėkmingam refleksijos taikymui. Akademinės plėtros instituto metodinėje medžiagoje (Institute for Academic Development, n.d.) nurodoma, kad reflektuodamas asmuo turi būti apgalvojantis, analitiškas, sąžiningas – net kai tai sunku ar nepatogu, racionalus ir atsiribojęs (nors dažnai kalbama apie jausmus ir emocijas, stengiamasi vertinti juos ne taip jausmingai) ir susieti patirtį

su platesniu kontekstu, kitomis perspektyvomis ir teorinėmis sąrangomis.

Siekiant sėkmingos ir naudingos refleksijos, svarbu atliepti keletą rekomendacijų:

a) *pasirengti refleksijai ir būti objektyviam;*
b) *į(si)vardyti taisykles ir jų laikytis;*
c) *pateikti aiškius, nesudėtingus klausimus;*
d) *turėti aiškų tikslą ir numatytus etapus;*
e) *tinkama edukacinė aplinka;*
f) *tinkamas laikas refleksijai.*

Pasirengimas refleksijai. Reflektuojantis asmuo turi suprasti, kad refleksija pirmiausia naudinga jam pačiam. Tik nuoširdi, objektyvi refleksija sudaro sąlygas tobulėti. Reflektuoti – tai būti sąžiningam, drąsiam, nuosekliam, atviram pačiam sau ir kantriam. Refleksijai reikia skirti daug laiko. Refleksijos reikia mokytis, reikia praktikuotis.

Taisyklių įvardijimas ir laikymasis. Taikant refleksiją svarbu susitarti, kokios bus taisyklės, kurių bus laikomasi arba jas turėtų sukurti visi refleksijos dalyviai bendru sutarimu (jei grupinė refleksija).

Tinkami klausimai. Klausimai turi būti aiškūs, priimtini reflektuojančiam asmeniui, o klausimų sudėtingumas priklauso nuo aptariamos temos, asmenų, kurie mokosi, reflektavimo patirties ir siekiamo refleksijos išsamumo. Gali būti pateikiami įvairūs klausimai, pvz.: kaip jaučiausi, ką padariau, kodėl, kaip galiu pagerinti?

Aiškus tikslas ir apsibrėžti refleksijos etapai. Svarbiausia refleksijos sąlyga – turėti tikslą. Pasak R. Bubnio (2009), jei nėra iniciatoriaus, tai refleksija nevyksta. Socioedukacinę pagalbą teikiantis asmuo turi būti tas iniciatorius, padedantis įsivardyti refleksijos tikslą, kelti klausimus ir rasti atsakymus.

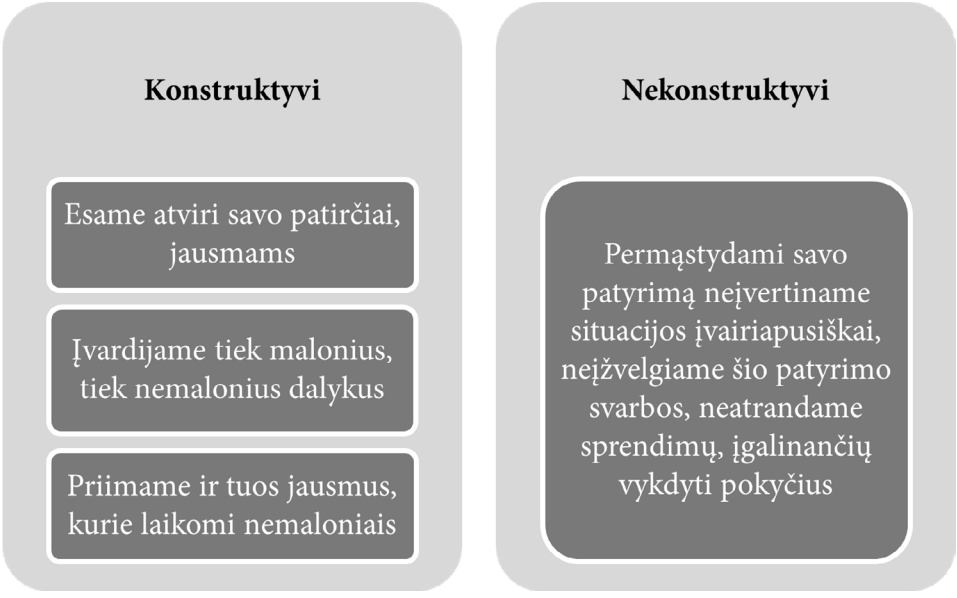
Tinkama edukacinė aplinka. Kad refleksija būtų naudinga, turi būti sukurta tam tinkama aplinka (saugi, konfidenciali, patogi). Reflektuojantis asmuo turi

jaustis saugus. Jei refleksija vyksta žodžiu, asmuo turi būti išklausomas, turi turėti pakankamai laiko išsakyti savo mintis.

Tinkamas laikas refleksijai. Refleksija tikslingiausia tada, kai apmąstoma, aprašoma, kalbama ar kitaip išreiškiama savo mintis iškart po įvykio arba kaip įmanoma greičiau. Jei bus reflektuojami vakar dienos jausmai ar patirtis po kažkiek kiek laiko, pvz., po dienos, dalį detalių bus sudėtinga prisiminti, jas bus paveikęs laiko veiksnys ir refleksija nebebus tokia naudinga.

Konstruktyvi ir nekonstruktyvi refleksija

Mokslininkai nurodo, kad refleksija gali būti konstruktyvi ir nekonstruktyvi (Grendstad, 1996; Thanaraj, 2017). A. Tharnaraj (2017) teigimu, konstruktyvi refleksija sudaro sąlygas daugiasluoksniam tobulėjimui. Tobulėja asmuo visapusiškai, jam tampa lengviau atpažinti, kaip tapatybė, vertybės, nuomonė ir patirtis veikia asmens būdą, kaip reaguojama ar elgiamasi tam tikrose situacijose. Taigi siekiamybė – konstruktyvi refleksija, kadangi ji skatina tobulėti, motyvuoja kaitai. N. M. Grendstadas (1996) išskiria konstruktyvios ir nekonstruktyvios refleksijos požymius (8.2.3 pav.).



8.2.3 pav. *Konstruktyvi ir nekonstruktyvi refleksija*

Konstruktyvi refleksija. Svarbiausia siekti konstruktyviai reflektuoti, nes tik tokia refleksija skatina tobulėti, motyvuoja kaitai. Mokslininkai pataria, kas svarbu konstruktyviai refleksijai (Grendstad, 1996; Žibėnienė ir Indrašienė, 2017; Thanaraj, 2017):

- aiškiai žinokite, apie ką norite reflektuoti ir suvokite, kodėl jums tai svarbu;
- atvirai ir objektyviai kalbėkite, rašykite, atvaizduokite savo patirtį, jausmus;
- įvardykite tiek malonius, tiek nemalonius dalykus;
- nepasiduokite, kitų spaudimui, kad „visiems buvo gerai, tai ir tau turi būti gerai“ ir pagalvokite, kaip jautėtės;
- priimkite visokius jausmus, net tuos, kurie laikomi nemaloniais;
- pažvelkite į situaciją įvairiapusiškai;
- pateikite sau įvairiapusius klausimus ir nuoširdžiai atsakykite;
- žvelkite į refleksiją rimtai – geriau nedaryti nei imituoti ar reflektuoti paviršutiniškai, nes neatrasite kelių, kaip keistis ir tobulėti.

A. Tharnaraj (2017) rekomenduoja asmeniui, siekiančiam konstruktyvios refleksijos, kelti sau tokius klausimus:

1) Kokios užduoties aš ėmiausi?
2) Ko aš išmokau?
3) Ar yra geresnis būdas atlikti užduotį? (iš naujo įvertinus kelias perspektyvas)
4) Kodėl? (iš naujo įvertinti samprotavimus ir sprendimų priėmimą)
5) Kaip pasieksiu šio patobulinimo? (pervertinimas ir ateities planavimas)
6) Ko aš nežinojau prieš apmąstymus, ką žinau dabar?
7) Ką aš sužinojau apie save?
8) Jei atradau kažką naujo / kitokio / nežinoto apie save, ar noriu ką nors pakeisti, ar aš noriu priimti šį naują suvokimą?
9) Kaip aš vertinu visuomenę, kurioje gyvenu ir dirbu?
10) Kiek visuomenės kultūrinė, politinė ir ekonominė padėtis turi įtakos mano elgesiui?
11) Kuo aš tikiu?
12) Ar galiu užtikrintai paaiškinti, kas aš esu šio proceso pabaigoje?

Nekonstruktyvi refleksija nepakankamai naudinga, net gali paskatinti labiau užsisklęsti ar susiformuoti nuostata, kad tai nėra naudinga. Nekonstruktyvios refleksijos priežastys įvairios: neaiškus tikslas, refleksijos naudingumo neišsiaiškinimas, nepakankamai metodiškas refleksijos taikymas, netinkamas refleksijos dalyvių nusiteikimas ir nepalanki edukacinė aplinka.

N. M. Grendstado (1996) nuomone, nekonstruktyvią (neobjektyvią, paviršutinišką) refleksiją lemia daromos „mąstymo klaidos" (Grendstad, 1996):

- Tobulumo klaida. *Žmonės, kurie trokšta tobulumo, pradeda galvoti, kad aplinkiniai jų nepripažins, jeigu jie bus netobuli, todėl tokie žmonės siekia būti tobuli. Tačiau ar yra tobulų žmonių? Perdėtas tobulumo siekis skatina žmonės reflektuojant nepripažinti realios situacijos.*
- Nesugebėjimas skirti, kas dabar yra ir kas galėtų būti. *Kai kurie asmenys kalba refleksijos metu ne apie tai, kas yra, kas buvo, o apie tai, kas bus.*
- Apgailestavimas nėra produktyvus. *Geriau galvoti apie kaitą – savo energiją tikslingiau skirti aplinkybėms keisti.*
- Per didelio apibendrinimo klaida. *Kai reflektuojantis asmuo kalba apie vieną faktą, situaciją ir pagal ją daromos apibendrinančios išvados.*
- Priežastingumo klaida. *Refleksijos metu svarbu prisiimti atsakomybę, susivokti savo jausmuose, susitvardyti, o ne kaltinti aplinkinius.*
- Bejėgiškumo klaida. *Kai kurie asmenys, kurie mokosi, jaučiasi esą aukos. Ar tikrai? O gal taip jaučiasi, nes nenori keistis, bijo kaitos, o neįmanomi dalykai yra įmanomi?*
- Katastrofinių lūkesčių klaida. *Kai kurie žmonės daro prielaidą, kad jeigu kas nors blogo gali atsitikti, tai atsitiks jiems, ir neanalizuoja patirtos nesėkmės, taip nesudaro sąlygų patirti sėkmę.*

Reflektuojant svarbu objektyviai atgaminti savo paties veiklą, pojūčius, patirtį, kalbėti apie savo vertybes, požiūrius, jausmus, idėjas ir veiksmus.

Savitikros klausimai

1. Kokias refleksijos rūšis žinote? Trumpai ir aiškiai apibūdinkite kiekvieną.
2. Kokiais būdais gali būti organizuojama refleksija?

3. Kodėl naudinga refleksija prieš veiklą, veiklos metu ir veiklos pabaigoje?
4. Kaip taikytumėte refleksiją kaip nuoseklią veiksmų seką teikiant socioedukacinę pagalbą?
5. Kaip, teikiant socioedukacinę pagalbą, taikytumėte refleksiją kaip atskirus, pagalbinius fragmentus, padedančius efektyvinti socioedukacinę pagalbą?
6. Paaiškinkite, kas svarbu sėkmingam refleksijos taikymui.
7. Kaip apibūdintumėte konstruktyvią refleksiją?
8. Kaip apibūdintumėte nekonstruktyvią refleksiją?
9. Kokios pagrindinės nekonstruktyvios refleksijos priežastys?

Literatūra

1. Grendstad, N. M. (1996). *Mokytis – tai atrasti.* Vilnius: Margi raštai.
2. Institute for Academic Development. (n.d.). *Reflection: What is it and why is it useful?* http://www.docs.hss.ed.ac.uk/iad/Learning_teaching/Academic_pastoral/Reflect/Reflection_explanation_HO.pdf
3. Jakubė, A., ir Juozaitis, A. (2012). *Bendrųjų kompetencijų ugdymas aukštojoje mokykloje*. Vilnius: Vilniaus universitetas.
4. Jovaiša, L. (2007). *Enciklopedinis edukologijos žodynas*. Vilnius: Gimtasis žodis.
5. Kepalaitė. A. (2005). Pedagogo refleksijos ypatumai pedagoginėje stitucijoje. *Ugdymo psichologija*, *14*, 51–56.
6. Knasel, E., Meed J., & Rossetti, A. (2000). *Learn for you life. A blueprint for continous learning.* London: Financial Times Management.
7. MasterClass. (2022). *Reflective thinking: How to practice reflective thinking*. https://www.masterclass.com/articles/reflective-thinking
8. Research in Practice for Adults. (2013). *Critical reflection in supervision*. https://carers.ripfa.org.uk/train-the-trainer/critical-reflection-tool/
9. Žibėnienė, G., ir Indrašienė, V. (2017). *Šiuolaikinė didaktika*: *vadovėlis.* Vilnius: Mykolo Romerio universitetas.

8.3 Įsivertinimas

Šiame skyrelyje aptariama, kas yra įsivertinimas. Paaiškinama, kaip organizuoti įsivertinimą ir kokie įsivertinimo etapai, apžvelgiama, kas svarbu kiekviename etape. Siekiama atskleisti, kodėl svarbu taikyti įsivertinimą socioedukacinės pagalbos praktikoje.

Literatūros šaltiniuose, gyvenimo praktikoje galima surasti įvairių pavyzdžių, pagrindžiančių įsivertinimo naudingumą siekiant geresnių rezultatų, ieškant atsakymų į klausimą, ką svarbu tobulinti ir pan. Įsivertinimas naudingas mokymo(si) procese, darbo ir gyvenimo praktikoje. Pavyzdžiui, *buvo atliktas tyrimas, matematikos pamokose dalyvavo keturios grupės 9–10 m. amžiaus vaikų. Dvi grupės mokėsi tradiciškai, kitose dviejose buvo reguliariai taikomas įsivertinimas ir skiriamas dėmesys tam, kaip teisingai spręsti uždavinius, atliekama klaidų analizė. Pirmųjų grupių rezultatai buvo prastesni, menkesnė mokinių motyvacija* (Weeden ir kt., 2005). Suvokta įvertinimo prasmė ir taikymas palaiko ir didina įvairaus amžiaus asmenų motyvaciją, taip pat ir socioedukacines paslaugas teikiančių asmenų. Viename iš šaltinių nurodoma, kad įsivertinimas motyvuoja socialinius darbuotojus, nes tampa aiškiau, kas puikiai sekasi, ką reikia tobulinti, gerėja darbo rezultatai (Angy, 2021).

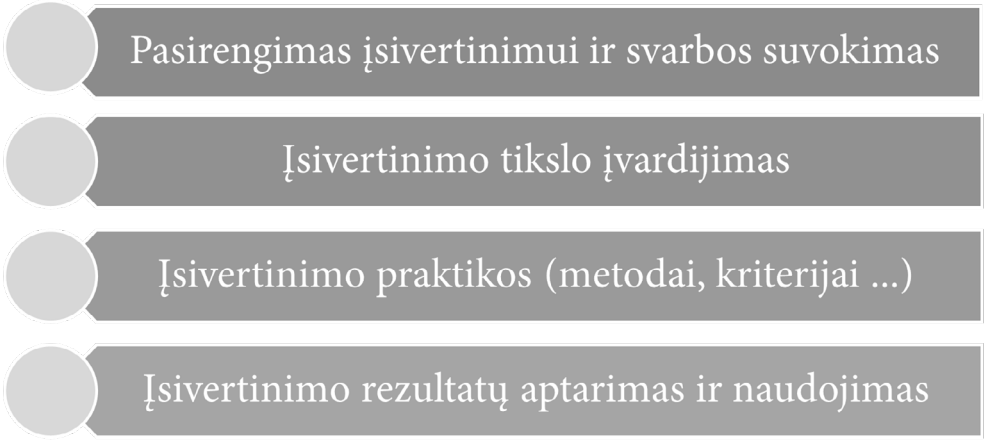
Įsivertinimas – tai paties asmens daromas pagrįstas sprendimas remiantis objektyviais, įvairiapusiais kriterijais (požymiais); tai paties besimokančiojo sprendimas apie daromą pažangą ir pasiekimus remiantis savistaba, savianalize, kaip dabartiniai pasiekimai lyginami su ankstesniaisiais, tai pagrindas siekiamų tikslų įgyvendinimui (Indrašienė ir Žibėnienė, 2014; Žibėnienė ir Indrašienė, 2017). Kriterijai gali būti sudaryti socioedukacinę pagalbą teikiančio asmens, sudaryti kitų arba susidaryti įsivertinančio asmens. Galima įsivertinti socioedukacinės pagalbos naudingumą, daromą pažangą ir pasiekimus.

Įsivertinimą atlieka pats asmuo. Įsivertinimas prasmingas tik tada, kai yra

atliekamas sąžiningai, nuoširdžiai, aiškiai įsisąmoninus, kodėl to reikia. Įsivertinimas turėtų būti sistemingas, nuoseklus, objektyvus, paremtas savikritika, nuoširdžiu ir pagrįstu siekiu pamatyti tobulintinus dalykus.

L. Jovaiša (2007) refleksiją sieja ir su savęs vertinimo (įsivertinimo) metodu, kadangi stebimi požymiai vienaip ar kitaip vertinami, žinoma, siekiant objektyvumo, o veiklos rezultatai lyginami su ankstesnės veiklos rezultatais pagal tuos pačius požymius, taip nustatoma, kurios darbo sritys turi būti tobulinamos.

Sėkmingam įsivertinimui svarbu remtis įsivertinimo etapais (žr. 8.3.1 pav.).



8.3.1 pav. *Įsivertinimo etapai*

Pasirengimas įsivertinimui ir svarbos suvokimas. Tai pirmasis, bet labai svarbus įsivertinimo etapas, kurio metu svarbu sau atsakyti, kodėl įsivertinimas yra naudingas. Galima surasti įvairių įžvalgų dėl to, kodėl įsivertinimas naudingas. Dažnai įvardijama, kad įsivertinimas naudingas, nes:

a) moko objektyvumo;
b) sudaro sąlygas pačiam asmeniui, kuris mokosi, pamatysi savo veiklos stiprybes ir silpnybes, didėja motyvacija;
c) moko planuoti, modeliuoti asmeninį gyvenimą;
d) padeda aiškiau įsisąmoninti teikiamos socioedukacinės pagalbos prasmingumą.

Pasirengimo etapas – tai mokymasis būti atviram, objektyviam, suvokti ir įvardyti esamą, nepagražintą situaciją.

Įsivertinimo tikslo įvardijimas. Įsivertinimo tikslas gali būti prisiimtas (rekomenduoja socioedukacinės pagalbos teikėjas) arba numatytas paties asmens. Svarbu, kad būtų aišku, ką siekiama įsivertinti. Pvz., įsivertinti tai, kas buvo naudingiausia konkrečiame socioedukacinės pagalbos teikimo etape, arba įsivertinti, kaip pavyko pasiekti susitarimų.

Įsivertinimo praktika. Įsivertinimas turi būti paremtas aiškiais kriterijais ar apgalvota vertinimo skale. Pvz., nuo 1 iki 5, kai 1 – labai silpnai, o 5 – puikiai. *Kriterijai* – požymiai, pagal kuriuos kas nors įvertinama, nustatoma, daroma išvada ar priimamas sprendimas apie atliktos veiklos kokybę. Kai kurie refleksijos metodai gali būti ir įsivertinimo metodai, nes susieti su požymiais, padeda aiškiau pamatyti asmens veiklos būklę, sudaro prielaidas formuoti išvadą, juos taikant galima sėkmingai integruoti įsivertinimo kriterijus.

Įsivertinimo rezultatų aptarimas ir naudojimas. Tai būtina ir svarbiausia dalis. Asmuo gali įvairiai reaguoti į įsivertinimo rezultatus, taip pat įsivertinti objektyviai ir nepakankamai objektyviai. Socioedukacinę pagalbą teikiantis asmuo gali padėti patikrinti, kiek objektyvus yra įsivertinimas, patarti, kas paaiškėja iš šių įsivertinimo rezultatų, kaip juos galima panaudoti ateityje.

Įsivertinimas turėtų būti sistemingas, nuoseklus, objektyvus, paremtas savikritika, nuoširdžiu ir pagrįstu siekiu pamatyti tobulintinus dalykus. Įsivertinimas visada siejamas su požymiais ir / ar vertinimo skale, kuri gali būti nuo nulio iki penkių, dešimties ar kitaip. Neretai taikoma įsivertinimo praktika, kai vertinimo skalė pasirenkama nuo neigiamų skaičių iki teigiamų. Ši praktika sudaro sąlygas aiškiau pamatyti, kiek stiprus ar silpnas yra įsivertinamas požymis. *Self-Assessment Sample* (Reflection App, 2023) rekomenduoja įsivertinti taikant skalę nuo –5 iki +5. *Pvz., žvelgdami atgal į pasirinktą laikotarpį, įvertinkite save skalėje nuo –5 iki +5 kiekvienoje iš šių šešių savo gyvenimo sričių. Pasirinkę skaičių parašykite,*

kas privertė jus taip jaustis. Išreikšti savo emocijas ir jausmus yra puikus būdas nuodugniau ir prasmingiau apmąstyti.

Protas. Ar jaučiatės aiškiai mąstantis, įsitraukęs ir turintis intelektualinių iššūkių?

Kūnas. Ar jūsų kūnas jaučiasi sveikas, pamaitintas ir stiprus?

Siela. Ar jaučiatės ramūs ir susiję su jus supančiu pasauliu?

Darbas. Ar jaučiate susidomėjimą savo darbu ir pasitenkinimą?

Pramogos. Ar jaučiatės laimingas? Ar užsiimate veikla, kuri teikia džiaugsmo?

Meilė. Ar pozityviai vertinate santykius savo gyvenime?

Neskubėkite atlikti šio savęs vertinimo. Skirkite pakankamai laiko apmąstyti kiekvieną savo gyvenimo sritį. Jei skubėsite, nebus tiek vertinga (Reflection App, 2023).

Socialiniame darbe įsivertinimą kaip priemonę veiklos kokybei pasiekti gali taikyti socialiniai darbuotojai, studentai ir įstaigų vadovai. Praktikuojantys socialiniai darbuotojai gali naudoti savo veiklos įsivertinimą, kad iš naujo įvertintų savo augimą, vertę ir mąstymą. Įsivertinimas socialiniame darbe – savo profesinių veiksmų ir rezultatų stebėjimas, analizavimas ir išvadų darymas siekiant tobulinti savo veiklą (Angy, 2021).

Įsivertinimas socioedukacinėje praktikoje padeda:

a) apmąstyti patirtį ir įvertinti;
b) aiškiau atsiskleisti, kas socioedukacinėje praktikoje veikia, o kas neveikia;
c) apmąstyti asmeninį mokymąsi ir įsivertinti savo asmeninį tobulėjimą – tampa aiškiau, kaip pasiekti savo asmeninio tobulėjimo tikslus ir uždavinius, nusistatyti savo mokymosi poreikius asmeniniam tobulėjimui;
d) įgijus įsivertinimo praktikos, galima surasti paveikesnes praktikas, kaip padėti asmeniui įsivertinti situaciją ir įtraukti į įsivertinimo procesą.

Savitikros klausimai

1. Kas yra įsivertinimas?
2. Kuo įsivertinimas skiriasi nuo refleksijos?

3. Kas atlieka įsivertinimą?
4. Koks turi būti įsivertinimas? Kokie požymiai būdingi įsivertinimui?
5. Kokie įsivertinimo taikymo etapai? Apibūdinkite kiekvieną įsivertinimo etapą.
6. Apibūdinkite, kas yra kriterijus ir pateikite pavyzdžių.

Literatūra

1. Angy. (2021, January 25). *You asked: Why is self assessment important in social work?* Social Work Haven. https://socialworkhaven.com/you-asked-why-is-self-assessment-important-in-social-work/
2. Indrašienė, V., ir Žibėnienė, G. (2014). *Asmens pasiekimų vertinimas ir įsivertinimas*. Vilnius: MRU.
3. Jovaiša, L. (2007). *Enciklopedinis edukologijos žodynas*. Vilnius: Gimtasis žodis.
4. Reflection App. (2023, February 13). *Self-Assessment Sample*. Self-Reflection 101: What is self-reflection? Why is reflection important? And how to reflect. https://www.holstee.com/blogs/mindful-matter/self-reflection-101-what-is-self-reflection-why-is-reflection-important-and-how-to-reflect#self-assessment-sample
5. Weeden, P., Winter, J., & Broadfoot, P. (2005). *Vertinimas. Ką tai reiškia mokykloms?* Vilnius: Garnelis.
6. Žibėnienė, G., ir Indrašienė, V. (2017). *Šiuolaikinė didaktika*: *vadovėlis*. Vilnius: Mykolo Romerio universitetas.

8.4 Reflektavimo ir įsivertinimo metodai[2]

Šiame skyrelyje pateikiami įvairūs reflektavimo ir įsivertinimo metodai. Vieni jų tinka tik refleksijai, kiti – refleksijai ir įsivertinimui. Metodai sugrupuoti į: 1) greitosios refleksijos ir įsivertinimo metodus; 2) metodus, skirtus reflektuoti

2 Pastaba. Šiame skyriuje kai kurie metodai pateikiami remiantis autorių knygomis: Šiuolaikinė didaktika: vadovėlis (Žibėnienė ir Indrašienė, 2016) ir Asmens pasiekimų vertinimas ir įsivertinimas (Indrašienė ir Žibėnienė, 2014).

ir įsivertinti jausmus; 3) įvairios paskirties refleksijos ir įsivertinimo metodus. Kiekvienas metodas aprašytas paaiškinant, kaip taikyti, pateikiamos taikymo rekomendacijos.

Pateikiami šių metodų taikymo metodiniai ypatumai atskleidžiant, kaip refleksiją taikyti dirbant su vaikais, organizuojant socialinę pedagoginę pagalbą ir socialiniams darbuotojams teikiant socialines paslaugas. Aptariama, kaip socialinis darbuotojas ar socialinis pedagogas refleksijos ir įsivertinimo metodus gali taikyti praktikoje, pvz., teikdamas įvairiapusę pagalbą ir ugdydamas brandžią asmenybę.

Refleksijos ir įsivertinimo metodų pa(si)rinkimas. Tinkamai pa(si)rinkti refleksijos ir įsivertinimo metodai padeda pasiekti geresnių rezultatų. Reflektuojantys ir įsivertinantys asmenys labai skirtingi, vieniems patinka rašyti, kitiems piešti ar kalbėti. Taikoma metodų įvairovė padeda atliepti įvairius poreikius. Siekiant pasirinkti socioedukacinei pagalbai tinkamiausius refleksijos ir įsivertinimo metodus, rekomenduojama:

- apmąstyti, ko siekiame pasirinkdami, organizuodami refleksijos, įsivertinimo metodo taikymą;
- atsižvelgti į dalyvių poreikius, ypatumus;
- sudaryti sąlygas dalyviams rinktis;
- apmąstyti, kiek veikla gali užtrukti ir kiek galime skirti laiko;
- įvertinti situaciją, aplinkybes, kai ketinsime taikyti refleksijos ir įsivertinimo metodus;
- siekti ne tik tikslingo refleksijos ir įsivertinimo metodo pasirinkimo, bet ir įvairovės.

Svarbus B. Bitino pasakymas, kad „pedagogas turi pats jausti, kai jo taikoma ugdymo priemonė praranda veiksmingumą ir jos tenka atsisakyti arba bent keisti jos taikymo apimtį, būdą ir pan.“ (Bitinas, 2013, p. 155).

8.4.1 Greitosios refleksijos ir įsivertinimo metodai

Socioedukacinėje praktikoje, pradedant pokalbį, vykstant susitikimui ar užsiėmimui, pabaigoje galima taikyti „greitosios“ refleksijos ir įsivertinimo metodus. Jie patogūs taikyti, nes neimlūs laikui (gali trukti minutę ar šiek tiek ilgiau). Juos taikydamas socialinis darbuotojas ar socialinis pedagogas gali aiškiau suprasti dalyvaujančio pokalbyje, užsiėmime asmens savijautą, nusiteikimą ar net gali išaiškėti netikėtos, svarbios detalės. Pvz., klientas ir socioedukacinę pagalbą teikiantis asmuo pokalbio, užsiėmimo pabaigoje gali įsivertinti susitikimo naudą. Žinoma, šie refleksijos, įsivertinimo metodai nesuteikia išsamios informacijos, nesudaro sąlygų nuodugnesniam apmąstymui, tačiau gali būti puiki refleksijos praktika, paskata pradėti domėtis refleksija, ją taikyti savarankiškai. Vienus iš pateikiamų metodų labiau tiks taikyti kaip refleksijos metodus, kitus – kaip įsivertinimo; tai priklauso nuo metodo turinio, taikymo organizacinių pasirinkimų, laukiamo rezultato. Greitosios refleksijos ir įsivertinimo metodai turi dar vieną privalumą – ugdo reflektuojančio, įsivertinančio asmens gebėjimą aiškiai ir konkrečiai išreikšti savo nuomonę.

Greitosios refleksijos ir įsivertinimo metodai: žaibiška apklausa, nebaigti sakiniai, trižodė apžvalga, sinonimai, sužinojau, pasistengsiu, įsipareigoju, taip, ne.

Žaibiška apklausa

Metodo taikymo aprašymas. Taikant metodą „Žaibiška apklausa“ siekiama gauti atsakymą į pateiktą klausimą ar klausimus greitai, ilgai negalvojant. Tai gali būti natūrali, neužslėpta reakcija. Klausimai gali būti pateikiami žodžiu arba raštu, vienam asmeniui ar grupei. Svarbu įvardyti, kad reikia atsakyti ilgai negalvojant, aiškiai, konkrečiai ir trumpai. Klausimai gali būti įvairūs, pvz.: Kaip jaučiuosi dabar ir kaip jaučiausi pradžioje? Trumpi, pvz., sakiniu apibūdinkite, ką sau rekomenduoju dabar, po šio pokalbio. Klausimai gali būti pateikiami veiklos pradžioje, eigoje ar pabaigoje. Klausimų formuluotės priklauso nuo to, ką siekiama

reflektuoti, kokį grįžtamąjį ryšį siekiama gauti ir pan. Galima formuluoti atvirus klausimus ir klausimus, kai asmuo gali pasirinkti atsakymą iš siūlomų. Pvz., kodėl jums buvo naudinga: 1) nusiraminau; 2) tapo aišku, ką toliau daryti; 3) ir pan. Į pateiktus atsakymus rekomenduojama sureaguoti.

Taikymo rekomendacijos. Metodas tinka refleksijai ir įsivertinimui. Rekomenduojama formuluoti atvirus klausimus, t. y. neprasidedančius „ar sutinkate, kad...“. Jei organizuojama nuotolinė veikla, galima taikyti įvairius IT įrankius, kurie sudaro galimybių įrašyti atsakymą (anonimiškai ir neanonimiškai) arba pasirinkti tinkamiausią atsakymą, Pvz., „Google“ formos, apklausa ir kt. Jei nuspręsta žaibišką apklausą taikyti įsivertinimui, svarbu, kad būtų pateikti asmens amžių, ypatumus atitinkantys požymiai, pagal kuriuos būtų galima įsivertinti atsakant į klausimą.

Nebaigti sakiniai

Metodo taikymo aprašymas. Taikant metodą „Nebaigti sakiniai“ siekiama gauti aiškų, konkretų atsakymą raštu. Gali būti taikoma individualiai arba grupėje. Kiekvienam asmeniui duodamas lapelis su sakinio pradžia ir paprašoma pabaigti sakinį. Sakinių pradžia gali būti labai įvairi, priklauso nuo veiklos, siekiamo tikslo. Tai, kiek bus nebaigtų sakinių, sprendžia socioedukacinės pagalbos teikėjas arba socioedukacinės pagalbos teikėjas kartu su šios veiklos dalyviais. Prieš pradedant rašyti rekomenduojama trumpai pagalvoti ir aiškiai, konkrečiai atsakyti. Baigus rašyti gali būti perskaitoma, atiduodama socioedukacinės pagalbos teikėjui ar socioedukacinės pagalbos gavėjas tai gali pasilikti tik sau. Ypač tada, jei nebaigtas sakinys nukreiptas į rekomendaciją sau ar į įsipareigojimą, pvz., stengsiuosi kiekvieną rytą...

Pastaba. „Nebaigtų sakinių“ metodas kai kuriuose literatūros šaltiniuose vadinamas „Atsakymas į demonstravimą ar kitą veiklą“ arba pateikiama kaip du atskiri metodai. Vieną skirtumą galima būtų įžvelgti tokį, kad rekomenduojama ne užbaigti sakinį, o parašyti pastraipą nurodomu aspektu.

Taikymo rekomendacijos. Metodas tinka refleksijai. Jei organizuojama nuotolinė veikla, galima taikyti įvairius IT įrankius, pvz., „Metimeter“, „Google Forms“ ir kitus, kurie turi galimybę užbaigti sakinį.

Trižodė apžvalga

Metodo taikymo aprašymas. Taikant metodą „Nebaigti sakiniai“ siekiama gauti aiškų, konkretų atsakymą, kurį sudarys trys žodžiai. Gali būti taikoma individualiai arba grupėje. Socioedukacinės pagalbos metu pateikus klausimą asmuo turi atsakyti pasirinkdamas labiausiai tinkamus tris žodžius, kurie tiksliausiai atskleistų jų nuomonę, pasirinkimą. Siekiant teisingos ir tikslios interpretacijos svarbu aptarti, kodėl tokie žodžiai pasirinkti. Metodas gali būti organizuojamas žodžiu arba raštu. Galima organizuoti taip, kad ant kiekvieno lapelio užrašoma po vieną žodį, galimai tinkantį, o socioedukacinės pagalbos dalyvis pasirenka tinkamiausius. Rekomenduojama palikti tuščių lapelių, kad būtų galimybė įrašyti žodį, kurio pradžioje nerandama.

Taikymo rekomendacijos. Metodas tinka refleksijai. Ypač tinka taikyti šį metodą tada, kai asmuo yra nekalbus, nenori daug kalbėti, sunkiau formuluoja savo mintis. Jei organizuojama nuotolinė veikla, galima taikyti įvairius IT įrankius, pvz. „Apklausa“, „Metimeter“, „Google Forms“ ir kitus, kurie turi funkciją įrašyti žodžius.

Sinonimai

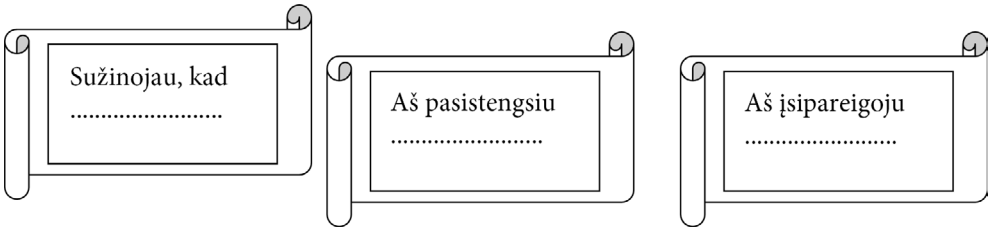
Metodo taikymo aprašymas. Taikant metodą „Sinonimai“ siekiama organizuoti grupinę refleksiją. Prieš pradedant svarbu paaiškinti taisykles. Pateikus klausimą dalyvaujantys asmenys stovi. Kiekvienas parenka tiksliausią, jų nuomonę apibūdinantį žodį. Remdamiesi susitarimais, patirtimi, jie gali keisti savo nuomonę, todėl rekomenduojama nuspręsti, ar žodį pakanka sugalvoti, ar geriau užsirašyti kiekvienam ant lapelio. Bet kuris asmuo gali pasakyti savo žodį kuriuo nori metu ir atsisėda. Kiti, kurių žodis toks pats arba artimas tai pačiai reikšmei, atsisėda su prieš tai kalbėjusiu asmeniu, o kiti lieka stovėti. Tada kitas asmuo pasako savo

žodį, o su juo atsisėda kiti, manantys taip pat arba panašiai (jei panašiai, pasako, ką mano). Refleksija baigiama tada, kai nelieka nė vieno stovinčio asmens.

Taikymo rekomendacijos. Metodas tinka tik refleksijai. Ypač tinka taikyti šį metodą tada, kai asmuo yra nekalbus, nenori daug kalbėti, sunkiau formuluoja savo mintis. Tinka tik grupinėje veikloje kontaktinio darbo metu. Rekomenduojama susitarti, ar įvardijus žodį bus trumpai paaiškinama, kodėl toks, ar tiesiog įvardijama ir atsidėdama.

Sužinojau, pasistengsiu, įsipareigoju

Metodo taikymo aprašymas. Taikant metodą „Sužinojau, pasistengsiu, įsipareigoju“ siekiama paskatinti pamąstyti, ką naujo sužinojo, dėl ko svarbu stengtis ir prisiminti įsipareigojimus. Rekomenduojama taikyti raštu susitikimo pabaigoje.



8.4.1 pav. *Metodo „Sužinojau, pasistengsiu, įsipareigoju“ pabaigoje raštu pildomos skiltys*

Taikymo rekomendacijos. Metodas tinka tik refleksijai. Ypač tinka taikyti šį metodą siekiant apibendrinti ir gauti grįžtamąjį ryšį apie tai, ką asmuo suprato socioedukacinės pagalbos teikimo užsiėmimo metu.

Taip, ne

Metodo taikymo aprašymas. Siekiama ugdyti gebėjimą reflektuoti trumpai ir aiškiai išsakant savo nuomonę, požiūrį ir pasirengti priimti sprendimą. Taikant metodą galima pasirinkti bet kokią temą, klausimą. Rekomenduojama kelti tokius klausimus, į kuriuos labiausiai tiktų atsakyti arba „taip“, arba „ne“. Kai pasirenkamas atsakymas, reikia pagalvoti, kodėl pasirinktas vienoks ar kitoks atsakymas. Pvz., klausiama, ar mokiniai turi nešioti mokyklinę uniformą. Atsakymas pasirenkamas „taip“ arba „ne“. Antrajame etape svarbu atsakyti, kodėl pasirinkimas

toks. Galima paprašyti pagalvoti, kodėl jūsų draugai skirtingai atsakys, ar rekomenduoti perskaityti susijusius straipsnius. Pvz., https://www.jonavoszinios.lt/naujiena/mokyklines-uniformos---uz-ar-pries-ka-atskleide-viesa-nuomone

Šį metodą galima taikyti tiek grupėje, tiek individualiai.

Taikymo rekomendacijos. Metodas tinka tik refleksijai. Antroji metodo taikymo dalis ypač svarbi, nepakanka tik pasirinkti atsakymą, būtinas aptarimas.

8.4.2 Metodai, skirti reflektuoti ir įsivertinti jausmus

Jausmų įvardijimas yra labai svarbi socioedukacinės pagalbos teikimo dalis. Tačiau neretai socioedukacinę pagalbą gaunančiam asmeniui sunku tai padaryti. Šie refleksijos ir įsivertinimo metodai suteiks papildomą galimybę socioedukacinę pagalbą teikiančiam asmeniui įžvelgti užslėptus jausmus. Konsultuojant refleksijos (jausmų sritis) taikymas padeda klientui patirti, kad konsultantas jį suprato, nuodugniau tyrinėti, kas buvo atskleista (Williams, 2022). Socioedukacinės pagalbos teikimo metu taikant šiuos metodus ypač svarbu ne tik išklausyti klientą, bet būtinai pateikti grįžtamąjį ryšį apie kliento mintis ir jausmus, tai apima apmąstymą apie tai, ką jie jaučia, ir pateikti pasiūlymus. **Grįžtamasis ryšys** – abipusė informacija (tarp grįžtamojo ryšio teikėjo ir grįžtamojo ryšio gavėjo) apie veiklos rezultatus ir veiksmingumą, kuri tam tikru pavidalu pasiekia jos dalyvius ir kurių pagrindu vykdoma tos veiklos korekcija (Indrašienė ir Žibėnienė, 2014; Žibėnienė ir Indrašienė, 2017).

Metodai, skirti reflektuoti ir įsivertinti jausmus: popieriaus lankstymas, termometras, orų prognozė, nupiešk jausmą, asociacijų paveikslėliai, spalvų ratas, patiekalas, spalva, aš renkuosi.

Popieriaus lankstymas

Metodo taikymo aprašymas. Metodas skirtas refleksijai, kai veiksmu atliepiama tai, ką, kokius jausmus norėtumėme išreikšti žodžiais. Taip pat mokomasi kūrybiškai reflektuoti panaudojant simbolius. Gali būti taikomas grupėje

ir individualiai. Pasiūloma pagalvoti, kaip jaučiamasi. Išdalijama po popieriaus lapą. Popierius gali būti spalvotas, tada renkamasi pagal spalvą. Pasiūloma pasitelkus popierių sukurti atsakymą. Popieriaus kūriniai – atsakymai į klausimus. Išlanksčius svarbu pakomentuoti atsakymus, juos aptarti.

Taikymo rekomendacijos. Metodas tinka tik refleksijai. Metodas „Popieriaus lankstymas" ypač tinka droviems asmenims, taip pat tokiems, kurie varžosi, taip pat kai situacija jautri. Gali būti pasakoma, kad „aš nemoku lankstyti", „nežinau ką lankstyti", „nesidomiu origami". Svarbu paaiškinti, kad tai neturi būti lankstymas būtinai sukuriant kažką konkretaus. Tai gali būti suplėšytas, suglamžytas lapas, jei to norisi.

Termometras

Metodo taikymo aprašymas. Metodas skirtas vizualiai išreikšti savijautą. Lentoje arba dideliame lape siūloma nupiešti termometrą (socioedukacinę pagalbą teikiantis asmuo gali būti pats susikūręs savąjį termometro variantą, tada reikia tik pažymėti). Galima (nors nebūtina) nustatyti optimalią temperatūrą, pvz. 36,6 °C. Rekomenduojama pateikti ne mažiau nei penkias skirtingas pozicijas / reikšmes termometre. Reflektuojantis asmuo turi pagalvoti ir pažymėti, kokia jo temperatūra. Svarbu apmąstyti ir aptarti pasirinkimą.

Taikymo rekomendacijos. Metodas gali būti taikomas refleksijai ir įsivertinimui. Jei taikoma įsivertinimui, rekomenduojama prie termometro „temperatūros" grafų pateikti tikslesniam matavimui svarbius paaiškinimus, siejamus su požymiais, ar kriterijus. Galima „matuoti" įvairius aspektus, pvz., pykčio stiprumą ar savijautą. Šį metodą, kaip ir daugumą, galima taikyti veiklos pradžioje, viduryje ar pabaigoje. Pvz., pokalbio pradžioje pasimatuoti jausmų „temperatūrą".

Orų prognozė

Metodo taikymo aprašymas. Taikant metodą „Orų prognozė", pirmiausiai svarbu 1–2 min. pamąstyti apie savijautą, konkrečią situaciją. Tada prašoma savo savijautą išreikšti orą apibūdinančiais ženklais. Galima išreikšti piešiant, galima

kalbėti. Svarbu aptarti, kodėl tokia „orų prognozė“, kodėl tokie pasirinkti ženklai, pvz., debesis su lietumi ir pro plyšelį lendanti saulė.

Taikymo rekomendacijos. Metodas tinka tik refleksijai. Galima taikyti šiek tiek sudėtingesnį variantą, kai dabartinė asmeninė savijauta išreiškiama orą apibūdinančiais ženklais ir sukuriama antroji dalis – kokios savijautos norėčiau. Metodas gali būti taikomas refleksijai ir įsivertinimui. Jei taikoma įsivertinimui, rekomenduojama naudoti socioedukacinę pagalbą teikiančio asmens sukurtas orų prognozės korteles su paaiškinimais ar pateiktais požymiais.

Nupiešk jausmą

Metodo taikymo aprašymas. Taikant metodą „Nupiešk jausmą“ per sutartą laiką (pvz., 5 min.) asmuo turi nupiešti, kaip jaučiasi. Tai gali būti sąmoningi su aiškiais vaizdiniais piešiniai ar priešiniai be aiškios simbolikos. Baigus piešti pirmiausia socioedukacinę pagalbą gaunantis asmuo apmąsto, kodėl piešinys būtent toks, ką norėjo išreikšti asmuo ir ką jis mato žiūrėdamas į šį piešinį. Šis metodas gali būti taikomas ir grupėje. Tada dalyviai gali patys aptarti, kaip jaučiasi, ką norėjo atskleisti. Grupinio darbo metu nėra būtina piešinius kiekvienam komentuoti. Jie gali būti tiesiog iškabinami ant sienos ir bendrai aptariami.

Taikymo rekomendacijos. Metodas tinka tik refleksijai. Rekomenduojama turėti įvairių spalvų piešimo priemonių, skirtingų spalvų lapų.

Asociacijų paveikslėliai

Metodo taikymo aprašymas. Taikant metodą „Asociacijų paveikslėliai“ siekiama apmąstyti savo jausmus, buvusią patirtį ir reflektuoti pasitelkiant asociacijas, simbolius. Ant didelio stalo padedama daug įvairių paveikslėlių. Gali būti taikoma individualiai ir grupėje. Taikant individualiai asmuo pasirenka labiausiai jam tuo metu tinkantį paveikslėlį, apmąsto savo pasirinkimą ir tai aptaria kartu su socioedukacinę pagalbą teikiančiu asmeniu. Taikant metodą grupėje kiekvienas asmuo turi pasirinkti labiausiai jo patirtį atspindintį paveikslėlį (jei neišsirenka, gali būti keli paveikslėliai) ir apmąstyti, kodėl pasirinko. Kai visi pasirenka,

pradedamas aptarimas.

Taikymo rekomendacijos. Metodas tinka tik refleksijai. Būtina pasiruošti iš anksto, nusipirkti ar patiems pasigaminti asociacijų paveikslėlių rinkinį. Galima pasigaminti naudojant iškarpas iš laikraščių, gali būti piešti paveikslėliai. Šį metodą galima taikyti prieš veiklą, vykstant veiklai ir po veiklos.

Spalvų ratas

Metodo taikymo aprašymas. Šis metodas padeda suprasti, kokie esame skirtingi, kaip skirtingai matome vienas kitą, kaip skirtingai priimame vienas kitą, ir pan. Rekomenduojama taikyti po grupės bendros veiklos. Pvz., vieni nori įžvelgti tik gražius dalykus, kitų požiūris priklauso nuo nepastebimos detalės, netikėtos šypsenos, akių kontakto. Pradedant veiklą labai svarbu paaiškinti, kad mokymosi grupėje gali būti labai skirtingi, bet vienodai svarbūs asmenys. Atkreipiamas dėmesys į tai, kad į tą patį asmenį mes visi galime žvelgti skirtingai, pamatyti skirtingus dalykus, nudžiugti ar įsižeisti dėl tų pačių dalykų. Po įžanginės dalies kiekvienas asmuo gauna balto popieriaus lapą ir turi kiekvieną grupės narį įsivaizduoti kokia nors spalva ir visa tai išreikšti spalvomis popieriaus lape. Svarbu, kad kiekvienas savo popieriaus lape pažymėtų kitus grupės narius tam tikra spalva, atitinkamai taip, kaip jie sėdi rate (kad aptarinėjant nesusimaišytų, kuriam kokią spalvą priskyrė). Rekomenduojama pradėti nuo savęs (taip pat priskirti sau spalvą). Kai visi parengia grupės narių spalvų ratą (kiekvienam asmeniui priskiria kokią nors spalvą ir gali pasakyti, kodėl toks pasirinkimas), prasideda aptarimas. Kiekvienas asmuo turi papasakoti, kokia spalva ir kodėl tokia spalva mato šį asmenį.

Taikymo rekomendacijos. Metodas tinka tik refleksijai. Metodas tinkamas taikyti tik grupėje. Rekomenduojama pasirūpinti įvairiomis spalvotomis piešimo priemonėmis, pvz., vaškinėmis kreidelėmis, pieštukais ir pan. Taip pat rekomenduojama iš anksto susitarti, ko negalima daryti reflektuojant. Metodo trukmė priklauso nuo dalyvių skaičiaus, įsitraukimo į metodo taikymą.

Patiekalas

Metodo taikymo aprašymas. Taikant šį metodą galima žaismingai išsiaiškinti, kaip asmenys jaučiasi jiems teikiant socioedukacinę pagalbą. Metodą galima taikyti įvairiu metu, bet geriausiai – susitikimo pradžioje. Asmens prašoma pagalvoti apie savo jausmus, savijautą ir pasakyti, kokiu patiekalu jaučiasi, kaip atrodo šis patiekalas ir kodėl toks. Pvz., jaučiuosi kaip spalvota mišrainė, tačiau kažkokia susitrynusi. Manau taip yra dėl to, kad...

Taikymo rekomendacijos. Metodas tinka tik refleksijai. Kai taikomas, neretai šis metodas sukelia šypseną ar įvairias su nustebimu susijusias reakcijas.

Spalva

Metodo taikymo aprašymas. Taikant šį metodą siekiama ugdytis gebėjimą reflektuoti jausmus, pojūčius ar situaciją pasitelkiant spalvas. Pirmiausia pasirenkamas refleksijos objektas. Gali būti pateikiamas socioedukacinę pagalbą teikiančio asmens klausimas. Pvz., kokia spalva apibūdintumėte šiandieną įvykusį X įvykį, siedami su savo savijauta? Labai ilgai negalvojant klausimo atsakymui turi būti priskiriama spalva. Spalvos priskyrimas neturi remtis jokiomis spalvų teorijomis ar kt., tai turi būti intuityvus priskyrimas. Pasirinkus spalvą reikėtų paaiškinti, kodėl pasirinkta tokia spalva ir aptarti.

Taikymo rekomendacijos. Metodas tinka tik refleksijai. Gali būti paruoštos įvairių spalvų ar net spalvų kombinacijų kortelės.

Aš renkuosi

Metodo taikymo aprašymas. Šį metodą ypač tinka taikyti norint prakalbinti paauglius, jaunuolius apie jų savijautą. Rekomenduojama pirmiausia pasikalbėti apie pomėgius, išsiaiškinti, ką patinka daryti, pvz., klausytis muzikos, žiūrėti filmus, žiūrėti internetinius memus ir pan. Tada jau reikia paklausti apie savijautą prisitaikant prie asmens pomėgio. Pvz., jei patinka muzikos kūriniai, tai klausti, koks muzikos kūrinys atitinka tavo nuotaiką šiandien, kodėl pasirinkai šį kūrinį. Toks pokalbis gali būti ypač informatyvi žinia apie klientą socioedukacinę

pagalbą teikiančiam asmeniui.

Taikymo rekomendacijos. Metodas tinka tik refleksijai. Šį metodą galima taikyti siekiant užmegzti glaudesnį ryšį su socioedukacinę pagalbą gaunančiu asmeniu ir siekiant organizuoti refleksyvųjį pokalbį.

8.4.3 Įvairios paskirties refleksijos ir įsivertinimo metodai

Šiame skyrelyje pateikiami įvairios paskirties refleksijos ir įsivertinimo metodai. Socioedukacinės pagalbos metu svarbu tikslingai pasirinkti įvairius refleksijos metodus. Vieni jų labiau siejami su naratyvine refleksija, kiti sudaro sąlygas reflektuoti analitiškai, pasiekti kritinę refleksiją.

Pateikiami įvairios paskirties refleksijos ir įsivertinimo metodai: „7 K“, kryžminė diskusija „plius“, penkiaeilis (sinkveinas), struktūruota refleksija, gyvenimo traukinys, mozaika, laiveliai jūroje (upėje), pirštinė, voratinklis ir žvaigždė, asmeninė įvykių linija, laiškas, aš ir kitas, kas ir kodėl, minčių žemėlapis, mano tariami ir tikri prioritetai, dienoraštis, gerosios patirties analizė, mano veiklos modeliavimas.

„7 K“

Metodo taikymo aprašymas. Metodas „7 K“ tinkamas taikyti individualiai ar grupinėje refleksijoje bet kuriame veiklos etape – pradžioje, eigoje, pabaigoje. Socioedukacinę pagalbą teikiantis asmuo gali pasirinkti, kaip organizuos šio metodo taikymą. Pasirinkimas priklauso nuo įvairių aplinkybių: dalyvaujančių asmenų, jų skaičiaus, ypatumų ir pan.

1 variantas. Atsižvelgiant į situaciją suformuluojami klausimai, kurie prasideda žodžiais *kas, kam, ką daro, kur, kada, kodėl, kaip.* Dalyvaujantys asmenys į šiuos klausimus atsako žodžiu arba raštu. Taip pat tai gali būti klausimai, pagal kuriuos vyksta pokalbis.

2 variantas. Socioedukacinės pagalbos organizatorius paprašo, kad prieš aptariant situaciją asmuo ją prisimintų ir reflektuotų susiformuluodamas klausimus,

prasidedančius žodžiais *kas, kam, ką daro, kur, kada, kodėl, kaip* ir apmąstytų, pasižymėtų, kaip į juos atsakytų.

Taikymo rekomendacijos. Metodas tinka tik refleksijai. Rekomenduojama taikyti kontaktinės veiklos metu.

Kryžminė diskusija „plius“

Metodo taikymo aprašymas. Kryžminės diskusijos esmė – pokalbis su pačiu savimi, padedantis išvengti vienpusiškumo. Tinka organizuojant individualų ir grupinį darbą. Taikant šį metodą aptariama tema ar situacija ir įvardijama problema ar klausimai, kuriuos svarbu spręsti, aptariamos galimos sprendimo alternatyvos. Reflektuojančiam asmeniui svarbu nusibraižyti lentelę. Lentelių turi būti tiek, kiek galimų sprendimo variantų (rekomenduojama, kad jų nebūtų daugiau nei trys). Lentelės vienoje pusėje įvardijama, kodėl reikėtų pritarti galimam sprendimui, o kitoje pusėje – kodėl būtų galima nepritarti. Nėra būtina ieškoti konkrečių argumentų, tai gali būti nuomonė, pojūčiai, patirtis, baimė ir pan. Pagrindimo rašymo trukmė priklauso nuo situacijos sudėtingumo, asmens patirties, amžiaus ir kitų ypatumų. Baigus būtinas aptarimas su socioedukacinę pagalbą teikiančiu asmeniu.

8.3 lentelė. *Situacijos aptarimo variantai pritaikius metodą*

1-oji alternatyva			2-oji alternatyva	
Galima pritarti, nes	Galima nepritarti, nes		Galima pritarti, nes	Galima nepritarti, nes

Jei organizuojamas šio metodo taikymas grupėje, tai kai dalyviai parašo pagrindimą, argumentus jie susiskirsto arba yra suskirstomi į mažas grupeles, kuriose vieni kitiems pateikia savo pastebėjimus ir diskutuoja. Rekomenduojama, kad grupelėse pasirinktas sprendimas būtų pateiktas kitiems, sykiu aptariant ir su socioedukacinę pagalbą teikiančiu asmeniu.

Taikymo rekomendacijos. Metodas tinkamas taikyti darbui individualiai ir

grupėje. Taikant kartu su situacijos analize galima aiškiau suprasti situaciją ir ją įvertinti. Taikant kryžminę diskusiją „plius“ galima reflektuoti įvairiais klausimais.

Penkiaeilis (sinkveinas)

Metodo taikymo aprašymas. Taikant šį metodą siekiama tarsi žaismingai, remiantis apibrėžtais susitarimais, reflektuoti požiūrį. Penkiaeilis – tai penkių eilučių neeiliuotas eilėraštis. Pirmiausia svarbu įvardyti rašymo orientyrus.

Pirma eilutė – temos apibūdinimas vienu žodžiu (paprastai daiktavardžiu).

Antra eilutė – temos apibūdinimas dviem žodžiais (du būdvardžiai).

Trečia eilutė – trys žodžiai, išreiškiantys temos veiksmą (veiksmažodžiai).

Ketvirta eilutė – keturių žodžių frazė, išreiškianti įspūdį ta tema.

Paskutinė eilutė – sinonimas, esmės pakartojimas kitu **žodžiu.**

Galima pateikti pavyzdį. Susitariama, kokia tema bus kuriamas penkiaeilis. Tai žaismingas reflektavimas, taikomas individualiai ir grupėje.

Taikymo rekomendacijos. Metodas tinka tik refleksijai. Galima leisti penkiaeilius kurti porose arba mažose grupėse, tačiau efektyviau tai daryti individualiai. Tai skatina apmąstyti ir prisiminti, peržvelgti pasirinktą temą.

Struktūruota refleksija

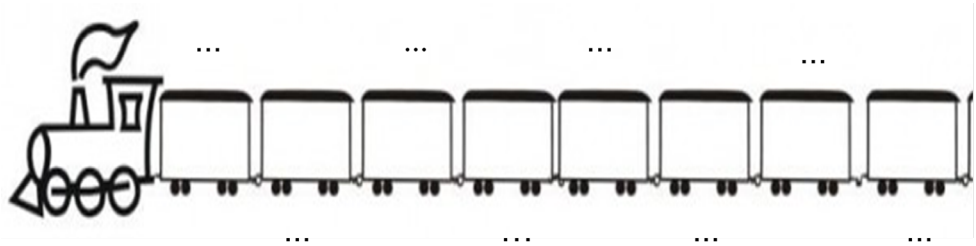
Metodo taikymo aprašymas. Kai kurie asmenys, paprašyti apmąstyti savo veiklą, situaciją, sunkiau sukoncentruoja savo mintis, kalba padrikai. Tada rekomenduojama rinktis metodą „struktūruota refleksija“, nes, nuosekliai atsakant į tam tikrus klausimus, apžvelgiama ir reflektuojama situacija, bendravimas tampa efektyvesnis. Organizuojant šio metodo taikymą yra pateikiamas struktūruotos refleksijos modelis, kurį sudaro situacijos ir konteksto aprašymas, situacijos dalyvių jausmų, veiksmų ir veiklos pasekmių refleksija, veiksnių analizė, alternatyvų svarstymas ir rezultatų įvardijimas. Metodas gali būti taikomas žodžiu arba raštu.

Taikymo rekomendacijos. Tai į nuodugnesnius apmąstymus nuvedantis metodas, todėl svarbu įvertinti, ar jis nebus per sudėtingas. Galima ši metodą išbandyti

kartu su socioedukacinę pagalbą gaunančiu asmeniu.

Gyvenimo traukinys

Metodo taikymo aprašymas. Metodas „Gyvenimo traukinys“ padeda apmąstyti, ko siekiama, kokie tikslai, kas tam padeda ir kas trukdo. Gali būti taikomas individualiai ir grupėje. Dalyvių paprašoma nupiešti savo „gyvenimo traukinį“. Piešiant rekomenduojama atsakyti į šiuos klausimus: Koks yra mano „gyvenimo traukinys“? Kas yra man šiandien svarbu mano gyvenime – kokie traukinio vagonai? (pvz., vienas vagonas – draugai, kitas –... ir t. t.); Kokie žmonės kartu su manimi šiuose vagonuose? Ką pastebiu žiūrėdamas į šiuos vagonus? Tada svarbu pagalvoti, ko norėčiau pasiekti. Ar traukinys važiuoja mano gyvenimo artimiausių tikslų link (o gal stovi vietoje)? Kas yra aplinkui traukinį, kaip tai man padeda? ar pan. Būtinas aptarimas su socioedukacinės pagalbos teikėju.



8.4.2 pav. *Metodo „Gyvenimo traukinys“ schema*

Taikymo rekomendacijos. Metodas tinka tik refleksijai. Šis metodas padeda aiškiau suprasti, kokie yra asmeniniai siekiai ir ar pats asmuo tikslingai jų siekia, ar tik svajoja. Metodas ypač imlus laikui, gali trukti ne mažiau kaip valandą. Taikant šį metodą ypač svarbu sukurti psichologiškai saugią aplinką, kuri padėtų atsiskleisti ir kartu aptarti, kaip siekti artimiausių tikslų.

Mozaika

Metodo taikymo aprašymas. Metodas „Mozaika“ taikomas tada, kai siekiama žaismingai išsiaiškinti dalyvių požiūrį, sužinoti problemas, savijautą ir pan. Taikant šį metodą paskelbiama tema. Klausimą, temą gali parengti socioedukacinę

pagalbą teikiantis asmuo iš anksto arba atrinkti iš kelių temų, pasiūlytų dalyvių. Toliau ta tema ar paskelbtu klausimu reflektuojama pagal nurodytas spalvas ir jų prasmes. Pvz., pilka – tai tas, kas mane liūdina; žalia – tai, kas įkvepia veikti. Po refleksijos svarbu apibendrinti.

Taikymo rekomendacijos. Metodas tinka tik refleksijai. Spalvų kiekį, reikšmes galima modeliuoti pagal poreikį. Galima organizuoti žaismingai, pvz., dalyviui ar dalyviams duoti išsitraukti spalvą ir tik tada pasakyti su spalva siejamą klausimą. Metodas sudaro sąlygas įvairiapusiškai reflektuoti klausimą ar temą.

Laiveliai jūroje (upėje)

Metodo taikymo aprašymas. Metodas tinkamas reflektuoti ir įsivertinti. Pirmiausia susitariama, kas įsivertinama, pateikiami arba kartu sudaromi įsivertinimo kriterijai, jie aptariami, kad socioedukacinėje pagalboje dalyvaujantys asmenys juos vienodai suprastų. Reflektuojantis, įsivertinantis asmuo nusipiešia jūrą ar upę su dviem krantais. Tai aliuzija į vertinamą objektą. Kūrybingas asmuo gali vaizdžiai piešti siekdamas atvaizduoti ir savo nuotaiką. Svarbu susitarti, kurį krantą norime pasiekti. Asmuo turi, galvodamas apie kriterijus, pažymėti laivelį toje vietoje, kiek pavyko jau pasiekti nusimatyto tikslo ar kiek pasiekė laukiamo rezultato. Jei mano, kad pasiekė puikių rezultatų, tai laivelį piešia arčiau to kranto, kurį reikia pasiekti.

Svarbu, kad aptarimas būtų siejamas su konkrečiomis rekomendacijomis, kaip pagerinti veiklos rezultatus ar individualiomis konsultacijomis.

Taikymo rekomendacijos. Gali būti pateikiami užduoties šablonai, ruošiniai su kriterijais. Konkrečius kriterijus galima sieti su skirtingais veiklos etapais, aspektais, pvz., susitarimų laikymasis – A laivelis, dedamos ir pastebimos pastangos – B laivelis.

Pirštinė

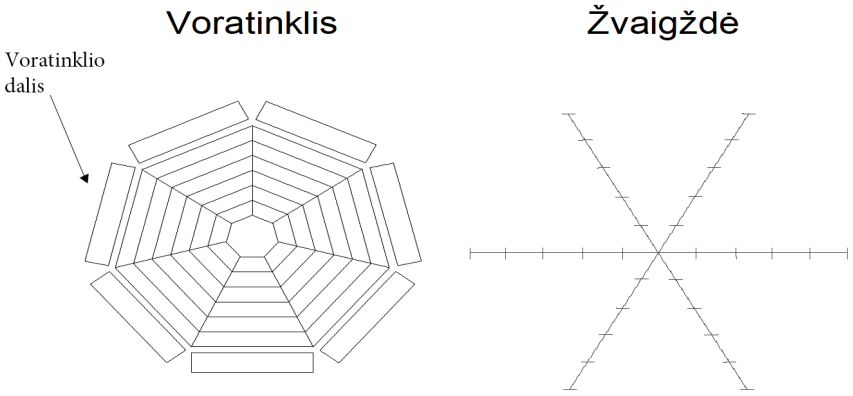
Metodo taikymo aprašymas. Metodas skirtas vizualiai reflektuoti ir įsivertinti siekiamus rezultatus. Metodas ypač tinkamas konsultacijos pabaigoje ar aptariant

nusimatytus, laukiamus rezultatus. Pirštinės numezgimas, nuspalvinimas (vaizduoja tiek, kiek numegzta) siejamas su tuo, kiek jau pavyko susitarimų pasiekti. Rekomenduojama apmąsčius pateikti aiškų komentarą, kodėl tiek pirštinės numegzta. Jei siekiama šį metodą taikyti kaip įsivertinimo metodą, būtina pateikti arba kartu su socioedukacinės pagalbos dalyviu aptarti, ką reikia atlikti, kad pirštinė visa būtų numegzta.

Taikymo rekomendacijos. Gali būti pateikiami užduoties šablonai, ruošiniai su kriterijais, tačiau reaguojant į situaciją ir siekiant objektyviai įsivertinti, gali prireikti individualių kriterijų, pritaikytų socioedukacinę pagalbą gaunančio asmens situacijos ypatumams.

Voratinklis ir žvaigždė

Metodų taikymo aprašymas. Šie metodai ypač tinka įsivertinti, tai tokie patys, tik išvaizda skirtingi metodai. Galima naudoti voratinklį ar žvaigždę siekiant vizualiai pamatyti daromą / nedaromą pažangą.



8.4.3 pav. *Metodo „Voratinklis ir žvaigždė“ diagramos*

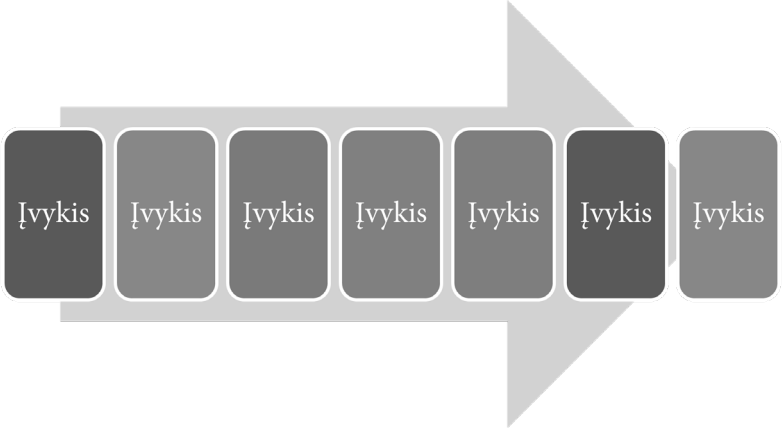
Taikant voratinklį, žvaigždę pirmiausia reikia žinoti, ką įsivertinsime, kriterijus siejamas su ašimi. Ašių tiek, kiek kriterijų, kiekviena ašis sudalijama į tiek dalių, kiek maksimaliai galima skirti balų už kriterijaus atliepimą. Taigi voratinklio ir žvaigždės diagramas sudaro iš vieno centro nubrėžtos ašys, kurių skaičius

atitinka vertinamų požymių (gebėjimų, žinių ir supratimo) skaičių. Įsivertinantis asmuo koordinačių plokštumoje turi pažymėti, kaip įsivertina kriterijaus (požymio) raišką. Pvz., kiekviena skalė nuo 0 iki 5. Pasirenkamas kriterijus „susitarimų laikymasis“. Jei labai menkai, tik retkarčiais laikomasi susitarimų, pažymima prie 1, jei atsakingai žiūrima į susitarimus, jų laikomasi, pažymima ties 5-iais. Ypač svarbu palyginti, kiek sutampa socioedukacinę pagalbą gaunančio ir ją teikiančio asmens vertinimai.

Taikymo rekomendacijos. Dalyviai gali patys nusibraižyti voratinklį arba žvaigždę, gali naudotis parengtais šablonais arba net pildyti naudodamiesi informacinėmis kompiuterinėmis technologijomis.

Asmeninė įvykių linija

Metodo taikymo aprašymas. Metodas tinkamas ugdyti naratyvinės refleksijos gebėjimus, atkuriant vykusius įvykius. Kartais ypač svarbu išanalizuoti praeitį, kad būtų galima žengti pirmyn. Įvykių atkūrimas, išanalizavimas padeda pamatyti padarytas klaidas, geriau suprasti, kodėl pasiekta sėkmė, sudaro galimybę aiškiau interpretuoti situaciją. Taikant metodą aktualu apmąstyti ir vizualizuoti įvykių seką. Pildant asmeninę įvykių liniją svarbu įvykius rašyti chronologine tvarka. Baigus pildyti rekomenduojama atsakyti į klausimą, ką aš supratau užpildęs asmeninę įvykių liniją.



8.4.4 pav. *Metodo „Asmeninė įvykių linija“ schema*

Taikymo rekomendacijos. Metodas tinka tik refleksijai. Prieš pradedant pildyti asmenių įvykių liniją rekomenduojama aptarti įvykių aprašymo žingsnius. Dažnai pernelyg abstrakčiai įvardijama, kai praleidžiami visi įvykiai, tai neleidžia detaliai atkurti įvykių ir geriau suprasti buvusią situaciją.

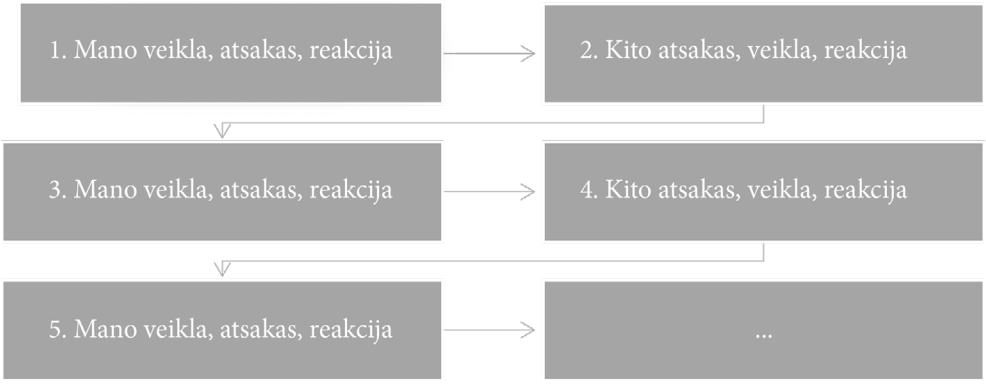
Laiškas

Metodo taikymo aprašymas. Taikant šį metodą rekomenduojama pasirinkti, apie ką ir kam bus rašomas laiškas. Laiškas turėtų būti detalus, siekiant kuo tiksliau papasakoti įvykius, vengiant subjektyvių komentarų. Rekomenduojama, kad laiškas būtų ne trumpesnis nei 10 sakinių. Laiškas gali būti puiki priemonė išlieti emocijas ir po to ramiai aptarti, arba rašant galima atskleisti daugiau nei kalbant.

Taikymo rekomendacijos. Metodas tinka tik refleksijai. Jei asmuo nemėgsta rašyti, geriau siūlyti refleksijos metodus, grįstus kalbėjimu, veikla.

Aš ir kitas

Metodo taikymo aprašymas. Metodas ypač tinka reflektuoti situaciją, kuri susijusi su kitu asmeniu. Rekomenduojama pirmiausia prisiminti situaciją, kuri patirta neseniai arba galima aiškiai prisiminti ir galima pasidalyti. Tai turėtų būti du asmenys (dalyviai). Taikant metodą „Aš ir kitas“ reikia reflektuoti buvusią situaciją užpildant pasikartojančias dalis – „Mano veikla, atsakas, reakcija“ ir „Kito atsakas, veikla, reakcija“. Pradinis žingsnis gali būti ne tik jūsų (mano), bet ir kito veikla. Svarbu nepamiršti įvykių eiliškumo, detalių, aplinkybių, emocijų. Apžvalgos pabaigoje asmuo būtinai turi parašyti pastebėjimus, ką suprato taikydamas šį metodą. Būtina aptarti su socioedukacinę pagalbą teikiančiu asmeniu.



8.4.5 pav. *Metodo „Aš ir kitas“ schema*

Taikymo rekomendacijos. Metodas tinka tik refleksijai, individualiai taikyti. Jei yra galimybė, rekomenduojama tokį pat metodą paskirti ir kitam situacijos dalyviui. Jei tokios galimybės nėra, siūloma atidžiai apmąstyti ir aptarti su reflektuojančiu asmeniu.

Kas ir kodėl

Metodo taikymo aprašymas. Metodą tinka taikyti tada, kai siekiama suvokti įvykių priežastis. Metodą galimą taikyti įvairiose situacijose, tačiau tikslingiausia po įvykio. Taikant ši metodą reflektuojamą situaciją reikia suskaidyti į jos dalis ir reflektuoti, kodėl nutiko vienokie ar kitokie įvykiai. Pvz., atkuriama įvykių seka ir analizuojama, kodėl tokie įvykiai nutiko.

8.4 lentelė. *Veikla*

Veiklos įvykiai ir pan.	**Veiklos, įvykių priežastys**
Kas?	Kodėl?
Kas?	Kodėl?
Kas?	Kodėl?
Kas?	Kodėl?
Kas?	Kodėl?
Kas?	Kodėl?

Taikymo rekomendacijos. Metodas tinka tik refleksijai. Gali būti taikomas rengiantis teikti socioedukacinę pagalbą arba kaip pokalbio dalies struktūra teikiant socioedukacinę pagalbą.

Minčių žemėlapis

Metodo taikymo aprašas. Reflektuojant taikomas metodas „Minčių žemėlapis" padeda susieti įvykius, priežastis ir kt. Reikia popieriaus lapo ir rašymo priemonės. Turėtų būti pradedamas tuščio lapo viduryje, užrašant problemą, klausimą, kt., ką ketinama reflektuoti. Vėliau aplink šią centrinę temą kaip šakos nubraižomos tai, kas labiausiai susiję, įrašomi esminiai žodžiai. Pirmosios šakos turi vesti į svarbiausią informaciją, po to šakotis į smulkesnius punktus. Taip detalizuojama iki smukliausių detalių, pavyzdžių. Galima rašyti reikšminius žodžius, galima piešti simbolius. Taip, žodis po žodžio, gaunamas minčių žemėlapis.

Svarbios minčių žemėlapio dalys:

1. Struktūra. Žemėlapis vaizduoja informaciją, išdėstytą taip, kaip apie ją buvo mąstoma.
2. Reikšminiai žodžiai. Daugiausia dėmesio skiriama esminiams dalykams, kuriuos norima išreikšti.
3. Asociacijos. Randamos sąsajos, ryšiai ir santykis tarp atsiskyrusių informacijos gabalėlių.
4. Grupavimas. Minčių žemėlapio struktūra priklauso nuo to, kaip grupuojamos mintys.
5. Aptarimas.

Taikymo rekomendacijos. Metodas tinka tik refleksijai. Minčių žemėlapiams braižyti rekomenduojama parūpinti bent tris skirtingas spalvas, o informacijos svarba pabrėžiama skirtingu linijų storiu. Minčių žemėlapis, jei iki tol netaikytas, gali būti per sunkus metodas. Todėl jį gali braižyti socioedukacinę pagalbą teikiantis asmuo, remdamasis kliento pastebėjimais.

Mano tariami ir tikri prioritetai

Metodo taikymo aprašas. Taikant ši metodą ypač palanku mokytis kritiškai ir objektyviai reflektuoti. Neišsiugdęs kritinės refleksijos žmogus gali įvardyti savo prioritetus, kurie nėra tikrieji prioritetai. Reflektuojant reikia pagalvoti apie pasirinktą temą, surašyti savo prioritetus. Tada apmąstyti ir sąraše esančius

prioritetus suskirstyti į dvi grupes – tikrus ir tariamus. Būtina reflektuoti nuoširdžiai ir aptarti. Pvz.

8.5 lentelė. *Metodo „Mano tariami ir tikri prioritetai" taikymas*

Tema	
Mano prioritetai	
Tikri prioritetai	Tariami prioritetai
Paaiškinimas, kodėl	Paaiškinimas, kodėl

Taikymo rekomendacijos. Metodas tinka tik refleksijai. Rekomenduojama paaiškinti, kaip atskirti, kas yra tikri prioritetai, o kas – tariami prioritetai.

Dienoraštis

Metodo taikymo aprašas. Paskirtis – apmąstyti savo veiklą siekiant ją tobulinti. Refleksijų dienoraštis gali būti laisvos formos arba struktūruotas – dviejų dalių. Rašant dienoraštį svarbu būti atviram, sąžiningam, objektyviam, kritiškai vertinti, identifikuoti geras ir ne tokias geras patirtis, dalytis tobulinimo įžvalgomis.

Jei taikomas dviejų dalių dienoraštis, galima pasirinkti dvi pozicijas, pvz., kairėje pusėje reflektuojantis asmuo pasižymi tai, kas svarbu, o dešinėje tai pakomentuoja. Komentaruose atskleidžia, kodėl tai svarbu, apie ką paskatino susimąstyti, kaip tai padėjo ar padės ateityje ir pan.

Dienoraštį aktualu tiek reguliariai rašyti, tiek reguliariai peržvelgti įrašus ir patyrinėti ten fiksuotas problemas ar pasikeitimus. Rašymas ir analizė turi būti tikslinga, stengiantis apibendrinti, analizuoti, vertinti ir taip pastiprinti supratimą.

Taikymo rekomendacijos. Rekomenduojama skirti dėmesį ir paaiškinti apie dienoraščio rašymo reguliarumo svarbą. Pradžioje gali būti neaišku, nuo ko pradėti, ką rašyti, tad rekomenduojama aptarti, koks galėtų būti formatas, į ką svarbu atkreipti dėmesį.

Gerosios patirties analizė

Metodo taikymo aprašas. Šio metodo taikymo tikslas – tobulinti kritinės refleksijos gebėjimus analizuojant pažangią patirtį. Pažangios patirties analizės

objektas turi būti reali veikla, turima patirtis, žinoma patirtis, kompetentingas profesionalas ir pan.

Rekomenduojami analizės etapai:

1) pasirengimas analizei – pažangios patirties pavyzdžio atsirinkimas;
2) analizė – analizavimas siekiant atsakyti į klausimus, kodėl tai pažangi patirtis, kas svarbu, kuo išsiskiria, kuo skiriasi nuo mano patirties ir pan.;
3) išvados ir rekomendacijos – atsakymas į klausimus, ką aš turiu išmokti, į ką atkreipti dėmesį.

Taikymo rekomendacijos. Pažangios patirties analizės metu taip pat rekomenduojama stebėti veikėjus, jų vaidmenis, aplinkybes, išskirti esminius, svarbiausius aspektus, asmeninę patirtį sieti su analizuojama situacija ir reflektuojančiajam asmeniškai svarbius pastebėjimus susieti su savo kompetencijų tobulinimu.

Mano veiklos modeliavimas

Metodo taikymo aprašas. Šis metodas labai įtraukus, nes refleksija derinama su galima asmeninio gyvenimo įvykių kaita, ateities galimybėmis. Pirmiausia reflektuojama patirta situacija, o paskui modeliuojama, kaip ją buvo galima keisti. Taikymo etapai:

1. Patirtos situacijos reflektavimas – detalus atpasakojimas įtraukiant detales, patirtus jausmus, aplinkybes ir pan.
2. Įvardijimas, kas patirtoje situacijoje patiko ir kodėl.
3. Įvardijimas, ką patirtoje situacijoje norėtųsi keisti, kas ir kodėl nepatiko.
4. Modeliavimas ir reflektavimas.

4.1. Sumodeliuojama nauja situacija eliminuojant nepalankius elementus.

4.2. Reflektuojama.

4.3. Sumodeliuojama nauja situacija įtraukiant palankius elementus.

4.4. Reflektuojama.

4.5. ...

Taikymo rekomendacijos. Rekomenduojama parengti bent du skirtingus savo veiklos modeliavimo variantus. Galima modeliuoti visiškai naują, būsimą veiklą.

Savitikros klausimai

1. Kaip galima grupuoti refleksijos ir įsivertinimo metodus?
2. Kokie greitosios refleksijos ir įsivertinimo metodai?
3. Kokie metodai skirti reflektuoti ir įsivertinti jausmus?
4. Kokie įvairios paskirties refleksijos ir įsivertinimo metodai?
5. Kokie refleksijos ir įsivertinimo metodai tinka grupinei veiklai?
6. Kurie refleksijos ir įsivertinimo metodai jums labiausiai patiko ir kodėl?

Literatūra

1. Bitinas, B. (2013). *Rinktiniai edukologiniai raštai, 1 t*. Vilnius: Edukologija.
2. Indrašienė, V., ir Žibėnienė, G. (2014). *Asmens pasiekimų vertinimas ir įsivertinimas*. Vilnius: MRU.
3. Žibėnienė, G., ir Indrašienė, V. (2017). *Šiuolaikinė didaktika*: *vadovėlis*. Vilnius: Mykolo Romerio universitetas.

Literatūros sąrašas

1. Abdi, S., Spann, A., Borilovic, J., Luc de Witte, & Hawley, M. (2019). Understanding the care and support needs of older people: A scoping review and categorisation using the WHO international classification of functioning, disability and health framework (ICF). *Geriatric*, *19*(1), 195. https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/31331279/
2. Adomaitytė-Subačienė, I. (2019). *Socialinio darbo kokybės konstravimas kliento įgalinimo perspektyvoje* [Daktaro disertacija, Vilniaus universitetas].
3. Aidukaitė, J., Bogdanova, N., ir Guogis, A. (2012). *Gerovės valstybės kūrimas Lietuvoje: mitas ar realybė?* Lietuvos socialinių tyrimų centras.
4. Ainscow, M., & Sandill, A. (2010). Developing inclusive education systems: The role of organisational cultures and leadership. *International Journal of Inclusive Education*, *14*(4), 401–416.
5. Akademikarförbundet SSR. (2015). *Ethics in Social Work – A code of conduct and ethical behaviour for social workers*. Švedijos socialinių darbuotojų etikos kodeksas https://akademssr.se/sites/default/files/files/ethics_in_social_work_0.pdf
6. Akkermanns, J., Schaufeli, W. B., Brenninkmeijer, V., & Blonk, R. W. B. (2013). The role of career competencies in the Job Demands — Resources model. *Journal of Vocational Behavior*, *83*(3), 356–366. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2013.06.011
7. Alberici, A. (2000). E*ducazione in età adulta. Percorsi biografici nella ricerca e nella formazione*. Roma: Armando.
8. Aldridge, L. (2016). *To what extent has the fragmentation of careers education and guidance, offered to young people in schools and colleges, affected the level of career readiness which students have when they arrive at university*? HECSU Funded Research Project. https://www.hecsu.ac.uk/assets/assets/documents/Liverpool_john_moores_university_fragmentation_of_pre_he_careers_pro-vision_2017.pdf
9. Alfuth, J., Bishop-Root, S., & Harrington, G. A. (2022, August 31). *Connecting the dots: Linking student-centered learning and college and career*

pathways. KnowledgeWorks. https://knowledgeworks.org/resources/connecting-dots-student-centered-learning-college-career-pathways/

10. Algozzine, B., Ruhl, K., & Ramsey, R. (1991). *Behaviorally disordered? Assessment for identification and instruction*. Reston, VA: The Council for Exceptional Children.
11. Alheit, P. (2009). Biographical learning – within the new lifelong learning discourse. In K. Illeries (ed.), *Contemporary Learning Theories. Learning theorists in their own words* (pp. 116–128). London: Routledge.
12. Ališauskienė, S. (2005). *Ankstyvoji intervencija vaikystėje: monografija*. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
13. Ališauskienė, S. (2021). Į besimokantįjį orientuotas mokytojų ir švietimo pagalbos specialistų ugdymas, taikant personalizuotą mokymąsi. *Specialusis ugdymas*, *43*(2), 11–30. https://doi.org/10.15388/se.2021.v2i43.5
14. Anastasov, B., & Kochoska, J. (2020). Respecting the person's dignity – basis of the code of ethics in social work. *International Journal of Education-TEACHER*, *10*(20), 56–61.
15. Anderberg, M. (2020). In search of a social pedagogical profession in schools. Missions and roles under reconsideration. *International Journal of Social Pedagogy*, *9*(1). https://doi.org/10.14324/111.444.ijsp.2020.v9.x.001
16. Andersson, I., & Andersson, S. (1997). *A sociocultural analysis of innovative learning: Somali refugees' construction of societal knowledge*. Linkoping University.
17. Angy. (2021, January 25). *You asked: Why is self assessment important in social work?* Social Work Haven. https://socialworkhaven.com/you-asked-why-is-self-assessment-important-in-social-work/
18. Anykščių socialinės globos namų etikos kodeksas. (2019). https://www.anyksciuglobosnamai.lt/kokybes-diegimo-sistema-equass/
19. Antinienė, D., Ausmanienė, N., Jakštys, J., Lekavičienė, R., Lupeikienė, L., Markevičienė, E., ... ir Zajančkauskaitė, L. (2000). *Psichologija studentui*. Kaunas: Technologija.

20. Antoinette Oglethorpe. (2019). *Mirror Mirror. The importance of reflection in career conversations*. https://www.antoinetteoglethorpe.com/importance-of-reflection-in-career-conversations/
21. Archer, L., & Dewitt, J. (2017). Participation in informal science learning experiences: The rich get richer? *International Journal of Science Education*, *7*(4), 356–337.
22. Arnold, J. (2011, February 26). *Career concepts in the 21st century*. The Psychologist. https://www.bps.org.uk/psychologist/career-concepts-21st-century
23. Arthur, M. B., Hall, D. T., & Lawrence, B. S. (Eds.). (1989). *Handbook of career theory.* Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511625459
24. ASCD. (2012). *Making the case for educating the whole child*. Alexandria, VA: ASCD.
25. Attard, A., Di Iorio, E., Geven, K., & Santa, R. (2010). *Student-centred learning—Toolkit for students, staff and higher education institutions*. ERIC. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED539501.pdf
26. Aukščiausioji audito institucija. (2021). *Slaugos ir socialinės paslaugos senyvo amžiaus asmenims. Vertinimo ataskaita*. https://www.valstybeskontrole.lt/LT/Product/Download/4124
27. Austin, K., O'Shea, S., Groves, O., & Lamanna, J. (2020). *Career development learning for students from low socioeconomic status (LSES) backgrounds*. *Literature Review.* University of Wollongong. https://documents.uow.edu.au/content/groups/public/@web/@dvce/@in2uni/documents/doc/uow264921.pdf
28. Axford, N., Berry, V., Lloyd, J., Moore, D., Rogers, M., Hurst, A., Blockley, K., Durkin, H., & Minton, J. (2019). *How can schools support parents' engagement in their children's learning? Evidence from research and practice.* London: Education Endowment Foundation.
29. Baidotas, L. (1931). Liaudies auklėjimo pagrindai. *Vairas*, Nr. 9.
30. Bailey, M. A. (2006). *Finding the right career path*. San Francisco: WetFeet.

31. Bailey, R. I., Bell, K., Wouter, K., & Pawar, M. (2014). Restoring meaning to supervision through a peer consultation group in rural Australia. *Journal of Social Work Practice*, *28*(4), 479–495.
32. Bajorūnienė, S. I., Patašienė, I., ir Žitkienė, R. (2010). Pilietinės kaimo visuomenės ugdymas per informacines technologijas. *Ekonomika ir vadyba: aktualijos ir perspektyvos*, *3*(19), 69–79.
33. Baltušienė, J. (2022). *Socialinių darbuotojų tarpininkavimas užtikrinant sveikatos priežiūros paslaugų prieinamumą vienišiems senjorams* [Magistro darbas, Mykolo Romerio universitetas].
34. Baranek, L. K. (1996). *The effect of rewards and motivation on student achievement*. Doctoral dissertation, Grand Valley State University.
35. Barkauskaitė, M., Vasiliauskas, R., Gaigalienė, M., Indrašienė, V., Prakapas, R., Survutaitė, D., Rimkevičienė, V., ir Guoba, A. (2003). *Nesėkmingo mokymosi mąstai ir priežastys. Ataskaita*. LR ŠMM VPU. http://www.smm.lt/svietimo_bukle/docs/NMMP_ataskaita.doc.
36. Barnes, S. A., Bimrose, J., Brown, A., Gough, J., & Wright, S. (2020). *The role of parents and carers in providing careers guidance and how they can be better supported*. Warwick Institute for Employment Research. https://cica.org.au/wp-content/uploads/IER_Gatsby_JPM_parents_carers_practice_report_final.pdf
37. Baronas, J. (1996). *Padidinkim gėrio sumą žemėje*. Vilnius: VPU.
38. Barsky, A. E. (2017). *Ethics and values in social work*. New York: Oxford University Press.
39. Baruch, Y. (2004). Transforming careers – from linear to multidirectional career paths: Organizational and individual perspective. *Career Development International*, *9*(1), 58–73.
40. Baruch, Y. (2006). Career development in organizations and beyond: Balancing traditional and contemporary viewpoint. *Human Resource Management Review*, *16*, 125–183.
41. Baruch, Y., & Vardi, Y. (2016). A fresh look at the dark side of contemporary careers: Toward a realistic discourse. *British Journal of Management*, *27*(2), 355–372. https://doi.org/10.1111/1467-8551.12107

42. Bates, S. L. (2005). Evidence-based family-school interventions with preschool children. *School Psychology Quarterly*, *20*, 352–370.
43. Beard, C., & Wilson, J. P. (2006). *Experiential learning: A best practice handbook for educators and trainers*. Kogan page.
44. Behroz-Sarcheshmeh, S., Karimi, M., Mahmoudi, F., Shaghaghi, P., & Jalil-Abkenar, S. S. (2017). Effect of training of life skills on social skills of high school students with intellectual disabilities. *Journal of Practice in Clinical Psychology*, *5*(3), 177–186.
45. *Bendrojo ugdymo mokyklų ir profesinio mokymo įstaigų mokinių ugdymo karjerai modelis*. (2011). Vilnius: Vilniaus universiteto Specialiosios psichologijos laboratorija.
46. Bennet, K., S., & Hay, D. A. (2007). The role of family in the development of social skills in children with physical disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, *54*(4), 381–397.
47. Berry, B., Daughtrey, A., & Wieder, A. (2009). *Collaboration: Closing the effective teaching gap*. Center for Teaching Quality. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED509717.pdf
48. BĮ dienos centras „Šviesa" (n.d.). http://www.dcsviesa.lt/paslaugos/
49. BĮ Valakampių socialinių paslaugų namų etikos kodeksas. (2019). https://www.valakampiuspn.lt/equass/
50. Bye, L., Alvarez, M. E., Haynes, J., & Sweigart, C. E. (2010). *Truancy prevention and intervention: A practical guide*. New York: Oxford University Press.
51. Bielecki, J., & Swender, S. L. (2004). The assessment of social functioning in individuals with mental retardation: A review. *Behavior Modification*, *28*(5), 694–708.
52. Bielskienė, J. (2017). *Emancipacinis politinis solidarumas. Bolivijos atvejo analizė* [daktaro disertacija, Klaipėdos universitetas].
53. Biliūnienė, J., ir Miltenienė, L. (2017). Tėvų, įveikiančių vaikų elgesio ir emocijų sunkumus, patirtis: anketinės apklausos rezultatų analizė. *Jaunųjų mokslininkų darbai*, *40*(2), 25–32. https://gs.elaba.lt/object/elaba:6098133/

54. Billett, S., Choy, S., & Hodge, S. (2020). Enhancing the standing of vocational education and the occupations it serves: Australia. *Journal of Vocational Education & Training*, *72*(2), 270–296.
55. Bitinas, B. (2013). *Rinktiniai edukologiniai raštai, 1 t*. Vilnius: Edukologija.
56. Black, E., Bettencourt, M., & Cameron, C. (2017). Social pedagogy in the classroom. Supporting children and young people in care. In D. Cooley & P. Cooper, *Attachment and emotional development in the classroom. Theory and practice* (pp. 203–215). London: Jessica Kingsley Publishers.
57. Blacker, H. (2001). *Learning from experience. Principles and practice of informal education*. England: Routledge.
58. Bloch, D. P (2016). From career information to career knowledge: Self, search, and synthesis. *Journal of Career Development*, *16*(2), 119–128. https://doi.org/10.1177/089484538901600205
59. Bono, M., Cannova, E., Campa, F., Carbon, M., Comi, G., Dromantiene, L.,Gnaiger, A., Gül, H., Kaya, H. E., Lottin, M., Mikulioniene, S., Di Nardo, F., Raimondi, P., Reiter, E., Sallan-Gül, S., Schroffenegger, G., Schweighofer-Brauer, A., Schweigkofler, M., & Zemaitaityte, I. (2012). *Transcultural Biography Work (TBW): A handbook.* Roma: Speha Fresia Società Cooperativa.
60. Borgonovi, F., & Montt, G. (2012). *Parental involvement in selected PISA countries and economies.* OECD Education Working Papers, 73. Paris: OECD Publishing.
61. Bosselears, L. (1998). *Non-formal adult education in Belgium*.
62. Boud, D., Keough, R., & Walker, D. (2005). *Reflection: Turning experience into learning*. London: Kogan Page
63. Braun, J. (2019). *Elder mediation: Promising approaches and potential pitfalls*. https://www.researchgate.net/publication/337150960_Elder_Mediation_Promising_Approaches_and_Potential_Pitfalls
64. Buber, M. (1998). *Dialogo principas. Aš ir Tu* (vertė T. Sodeika). Katalikų pasaulis.
65. Bubnys, R. (2009). *Reflektyvus mokymasis kaip edukacinis fenomenas ugdant specialiuosius pedagogus aukštojoje mokykloje* [Daktaro disertacija, Šiaulių universitetas].

66. Bubnys, R. (2014). Reflektavimo kompetencijos struktūra socialinio darbo studentams atliekant praktikas. *Socialinė teorija, empirija, politika ir praktika*, *9*, 50–63. https://doi.org/10.15388/STEPP.2014.0.3777
67. Bukauskienė, T. (1995). *Lietuvos mokykla ir pedagoginė mintis*. Vilnius: Leidybos centras.
68. Bulotaitė, L., Gudžinskienė, V., ir Pilkauskienė, I. (2005). *Gyvenimo įgūdžių ugdymas: IX–X klasės*. Vilnius: Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministerijos Švietimo aprūpinimo centras.
69. Bulotaitė, L., Gudžinskienė, V., Monkevičienė, O., ir Jakučiūnienė, D. (2003). *Gyvenimo įgūdžių ugdymas: ikimokyklinis amžius*. Vilnius: Valstybinis visuomenės sveikatos centras.
70. Bulotaitė, L., ir Gudžinskienė, V. (2004). *Gyvenimo įgūdžių ugdymo programa*. Vilnius: Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministerijos Švietimo aprūpinimo centras.
71. Bulotaitė, L., Pivorienė, R. V., ir Sturlienė, N. (2001). *Drauge su vaiku: psichologo patarimai mokytojams*. Vilnius: EFRATA.
72. Burke, B. (2012). Establishing the facts: issues for organisations working with young women in Iran. Commentary 2. In S. Banks & K. Nohr (eds.), *Practising Social Work Ethics Around the World* (pp. 158–161). Oxon: Routledge.
73. Butėnas, R. (2015). *Bendrųjų ir profesinių vertybių internalizavimas rengiant bendrosios praktikos slaugytojus koleginėse studijose* [Daktaro disertacija, Vytauto Didžiojo universitetas]. https://www.vdu.lt/cris/handle/20.500.12259/56478
74. Buzaitytė-Kašalynienė, J., Švedaitė-Sakalauskė, B., ir Gvaldaitė, L. (2016). Galia socialinių darbuotojų ir jų vadovų santykiuose. *Filosofija. Sociologija*, *27*(2), 93–105.
75. Cahill, M., & Furey, E. (2017). *The Early Years: Career Development for Young Children – A Guide for Educators*. Toronto: CERIC. https://cica.org.au/wp-content/uploads/The-Early-Years-Career-Development-for-Young-Children-Educators-Guide-October-2017.pdf

76. Caldarella, P., & Merrell, K. W. (1997). Common dimensions of social skills of children and adolescents: A taxonomy of positive behaviors. *School Psychology Review*, *26*(2), 264–278.
77. Callanan, G.A., Perri, F. D., & Tomkowicz, S. M. (2017). Career management in uncertain times: Challenges and opportunities. *The Career Development Quarterly*, *65*(4), 353–365. https://doi.org/10.1002/cdq.12113
78. Canney, C., & Byrne, A. (2006). Evaluating circle time as a support to social skills development – reflections on a journey in school based research. *British Journal of Special Education*, *33*(1), 19–24.
79. Careers New Zealand. (2009). *Career education in practice*. Wellington. https://www.careers.govt.nz/assets/pages/career-education-in-practice-handbook/career-education-in-practice-handbook-2nd-edition-2009.pdf
80. Careers New Zealand. (2016). *Career development benchmarks*. Wellington. https://www.careers.govt.nz/assets/Benchmarks/Career-Development-Benchmarks-Secondary.pdf
81. Cavioni, V., Grazzani, I., & Ornaghi, V. (2017). Social and emotional learning for children with learning disability: Implications for inclusion. *The International Journal of Emotional Education*, *9*(2), 100–109.
82. CEDEFOP. (2020). *Career guidance policy and practice in the pandemic: results of a joint international survey*. https://www.cedefop.europa.eu/en/publications/4193
83. Chambers, N., Rehill, J., Kashefpakdel, E.T., & Percy, C. (2018). *Drawing the Future: Exploring the Career Aspirations of Primary School Children from Around the World*. London: Education and Employers.
84. Chapman, C., & Muijs, D. (2014). Does school-to-school collaboration promote school improvement? A study of the impact of school federations on student outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, *25*(3), 351–393.
85. Chaube, S. P., & Chaube, A. (2008). *Foundations of education*. Vikas publishing house.
86. Chen, C. P. (2005). Counsellor and teacher collaboration in classroom-based career guidance. *Australian Journal of Career Development*, *14*, 18–28.

87. Choy, S., Dymock, D., Le, A. H., & Billett, S. (2021). Understanding student decision-making about VET as a pathway: An Australian study. *International Journal of Training Research*, *19*(2), 125–141.
88. Chopik, W. J. (2016). The benefits of social technology use among older adults are mediated by reduced loneliness. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, *19*(9), 551–556.
89. Chudzikowski, K. (2012). Career transitions and career success in the 'new' career era. *Journal of Vocational Behavior*, *81*, 298–306. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2011.10.005
90. Clarke, M. (2013). The organizational career: not dead but in need of redefinition. *International Journal of Human Resource Management*, *24*(4), 684–703. https://doi.org/10.1080/09585192.2012.697475
91. Cohn, R. (1975). *Von der Psychoanalyse zur Themenzentrierten Interaktion*. Stuttgart: Klett-Cotta.
92. Colletta, N. J. (1996). *Formal, nonformal and informal education.* In A. Tuijnman (ed.), *International encyclopedia of adult education and training* (pp. 22–27). Oxford: Pergamon Press.
93. Collin, A., & Young, R. A. (2000). *The future of career.* Cambridge, England: Cambridge University Press.
94. Collins, J., & Barnes, A. (2017). *Careers in the Curriculum. What works?* London: The Careers & Enterprise Company. https://www.careersandenterprise.co.uk/media/oq0bqhmp/careers_in_the_curriculum_report_what_works.pdf
95. Complete Careers. (2022). *Monitoring, evaluating and reviewing careers education, information, advice and guidance*. Career Mark Support Document 5. https://complete-careers.com/wp-content/uploads/SD5-Monitoring-Review-and-Evaluation-Guidelines.pdf
96. Conoley, J. C., & Conoley, C. W. (2010). Why does collaboration work? Linking positive psychology and collaboration. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, *20*(1), 75–82. https://doi.org/10.1080/10474410903554902

97. Cordis Bright. (2018). *Integrated health and social care evidence reviews*. https://www.cordisbright.co.uk/admin/resources/05-hsc-evidence-reviews-multidisciplinary-team-working.pdf
98. Coster, W. J., & Haltiwanger, J. T. (2004). Social-behavioral skills of elementary students with physical disabilities included in general education classrooms. *Remedial and Special Education 25*(2), 95–103.
99. Cowey, S. M. R. (2009). *Pasitikėjimo greitis.* UAB Luceo.
100. Creager, M. (2011). Practice and research in career counseling and development—2010. *The Career Development Quarterly*, *59*, 482–527
101. *Creating Career Education*. (2011). Guidance and Counseling Research Center, National Institute for Educational Policy Research of Japan, Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology. https://www.nier.go.jp/shido/centerhp/pdf/Creating_Career_Education.pdf
102. Cuiccio, C. & Husby-Slater, M. (2018). *Needs assessment guidebook supporting the development of district and school needs assessments*. State Support Network. https://oese.ed.gov/files/2020/10/needsassessmentguidebook-508_003.pdf
103. Černius, V. J. (1997). *Tėvų ir mokytojų pagalbininkas*. Kaunas: Poligrafija ir informatika.
104. Česnauskienė, R., ir Gintilienė, M. (2010). Studentų praktinės veiklos ir bendravimo ypatumai dirbant su vaikais, turinčiais fizinę negalią. *Sveikatos mokslai*, *21*(5), 166–170.
105. Dailidienė, E., ir Navickienė, L. (2006). Profesinio konsultavimo paslaugų gerinimas: problemos ir jų sprendimo būdai. *Profesinis rengimas: tyrimai ir realijos*, *11*, 78–85.
106. Dandil, Y., Smith, K., Kinnaird, E., Toloza, C., & Tchanturia, K. (2020). Cognitive remediation interventions in autism spectrum condition: A systematic review. *Frontiers in Psychiatry*, *11*, 722.
107. Danusevičienė, L. (2016). *Namuose teikiamos integralios pagalbos asmenims, turintiems specialųjį nuolatinės slaugos poreikį, veiksmingumo įvertinimas* [Daktaro disertacija, Lietuvos sveikatos mokslų universitetas].
108. Daugelavičius, M. (2021). *Net tingėti tingiu... Tinginystė – ne nuodėmė. Kas po ja slypi?* Psichologas Vilniuje, Pagalba ir konsultacija internetu.

https://www.psichologas.org/straipsniai/net-tingeti-tingiu-tinginyste-nenuodeme-kas-po-ja-slypi

109. Davis, M. A. C., Spriggs, A., Rodgers, A., & Campbell, J. (2018). The effects of a peer-delivered social skills intervention for adults with comorbid Down syndrome and autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *48*(6), 1869–1885.
110. Deltuva, A., ir Godvadas, P. (2015). *Asmeninės karjeros valdymo patirtinės studijos vadovas studentui*. https://dokumen.tips/documents/artras-deltuva-paulius-godvadas-karjeros-iandien.html?page=1
111. Department for Education. (2023). *Careers guidance and access for education and training providers: Statutory guidance for schools and guidance for further education colleges and sixth form colleges*. https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/1127489/Careers_guidance_and_access_for_education_and_training_providers_.pdf
112. Department of Education and Training. (2019). *Future ready: A student focused National Career Education Strategy*. https://www.education.gov.au/data-and-research-schooling/resources/future-ready-student-focused-national-career-education-strategy
113. Dettmer, P. (1991). Gifted program advocacy: Overhauling bandwagons to build support. *Gifted Child Quarterly*, *35*, 165–171.
114. Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston, MA: D.C. Heath & Co Publishers.
115. Dohmen, G. (1999). Lifelong Learning for all: Innovative perspectives of continuing education. *Lifelong Learning in Europe*, *4*(2), 154–158.
116. Don, B. P. (2020). Mindfulness predicts growth belief and positive outcomes in social relationships. *Self and Identity*, *19*(3), 272–292.
117. Doren, B., Lombardi, A., Clark, J., & Lindstrom, L. (2013). Addressing career barriers for high risk adolescent girls: The PATHS curriculum intervention. *Journal of Adolescence*, *36*(6), 1083–1092.
118. Duck, S. (1998). *Human relationships*. Sage

119. Dumitru, C., & Voinea, V. (2015). Corelations between Career Management, Communication and Career Development. *Valahian Journal Of Economic Studies*, *6*(2), 99–108.
120. Earle, D. (2016). *School to work: what matters*? Wellington: Ministry of Education. https://apo.org.au/sites/default/files/resource-files/2016-06/apo-nid64569.pdf
121. Eerden, M. H., Wijngaarden, J., Payne, Sh., Preston, N., Linge-Dahl, L., Radbruch, L., Van Beek, K., Menten, J., Busa, C., Csikos, A., Vissers, K.,Jelle van Gurp., & Jeroen Hasselaar, J. (2018). Integrated palliative care is about professional networking rather than standardisation of care: A qualitative study with healthcare professionals in 19 integrated palliative care initiatives in five European countries. *Palliative Medicine*, *32*(6), 1091–1102.
122. Eichsteller, G., & Holthoff, S. (2011). Social pedagogy as an ethical orientation towards working with people – Historical perspectives. *Children Australia*, *36*(4), 176–186.
123. Eitminavičiūtė, A., Grigutytė, N., Juozaponytė, M., ir Skučaitė, V. (2009). *Kompleksinių paslaugų teikimo ir organizavimo nuo smurto nukentėjusiems vaikams bei jų šeimos nariams aprašas*. LR socialinės apsaugos ir darbo ministerija.
124. Elektroninis lietuvių kalbos žodynas. (n.d.-a). *Empatija*. https://www.lietuviuzodynas.lt/terminai/Empatija.
125. Elektroninis lietuvių kalbos žodynas. (n.d.-b). *Komanda*. https://www.lietuviuzodynas.lt/terminai/Komanda.
126. Elias, N. (1994). *Reflections on a Life* (Translation (in part) from German by E. Jephcott; for the biographical interview (first published in Dutch in 1984) the original English manuscript was used). Cambridge: Polity Press.
127. Emmerová, I. (2016). School preventive socio-educational work of social pedagogues in the Slovak Republik and an outline of their activities in the other V4 countries. *The New Educational Review*, *46*(4), 95–103.
128. Eriksson, K., & Englander, M. (2017). Empathy in social work. *Journal of Social Work Education*, *53*(4), 607–621.

129. Esterman, M., Noonan, S. K., Rosenberg, M., & DeGutis, J. (2013). In the zone or zoning out? Tracking behavioral and neural fluctuations during sustained attention. *Cerebral Cortex*, *23*(11), 2712–2723.
130. *EU cooperation in education and training (ET 2020)*. (2016). Eur-Lex. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=LEGISSUM%3Aef0016
131. European Commission. (2020). *Adult learning and COVID-19: Challenges and opportunities*. https://epale.ec.europa.eu/en/resource-centre/content/adult-learning-and-covid-19-challenges-and-opportunities
132. European Training Foundation. (2020). *International Trends and Innovation in Career Guidance. Volume I. Thematic chapters.* https://www.etf.europa.eu/sites/default/files/2020-11/innovation_in_career_guidance_vol._1.pdf
133. European Values Study. (n.d.). https://europeanvaluesstudy.eu/
134. Europos Komisija. (2010). *Komisijos komunikatas 2020 m. Europa: Pažangaus, tvaraus ir integracinio augimo strategija. KOM(2010) 2020 galutinis, Briuselis*. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/LT/TXT/?uri=CELEX%3A52010DC2020
135. Europos Sąjungos pagrindinių teisių chartija (2016). OJ C 202, 7.6.2016, p. 389–405. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/LT/TXT/?uri=celex%3A12016P%2FTXT
136. Europos Sąjungos sutartis. (2016). OJ C 202/1, 2016.06.07. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/LT/TXT/HTML/?uri=CELEX:12016ME/TXT&from=LT
137. Europos socialinių teisių ramsčio veiksmų planas. (2021). COM/2021/102 final. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/LT/TXT/DOC/?uri=CELEX:52021DC0102&from=LT
138. Evans, E. G., & Ward, P. L. (2003). *Beyond the basics: the management guide for library and information professionals*. N. Y.-London: Neal-Schuman publishers.
139. Fairtlough, A. (2017). *Professional leadership for social work practitioners and educators*. London and New York: Routledge.

140. Feist, H., & McDougall, K. (2013). *Older people's use of new communication technologies: Research findings & policy implications*. *Australian Population & Migration Research Centre Policy Brief. Vol. 1, No. 8.*
141. Ferrer, C. M. S. (2012). Influence of emotional intelligence in self-concept. *International Journal of Learning and Development*, *2*(1), 232–240.
142. Florenzano, F. (2002). *Manuale dell'educazione continua.* Roma: EdUP.
143. Fotev, G. (2022). Conflicts of European values in times of turbulence. In R. Luijkx, T. Reeskens, & I. Sieben (Eds.), *Reflections on European Values: Honouring Loek Halman's Contribution to the European Values Study*. Open Press Tilburg University. https://openpresstiu.pubpub.org/pub/conflict-european-values/release/1
144. Franzenburg, G. (2009). Educational intervision: theory and practice. *Problems of Education in the 21st Century*, *13*, 37–43. https://www.researchgate.net/publication/259189787_EDUCATIONAL_INTERVISION_THEORY_AND_PRACTICE
145. Fraser, M. W., Lombardi, B. M., Wu, Sh., Zerden, L. S., Richman, E. L., & Fraher, E. P. (2018). Integrated primary care and social work: A systematic review. *Journal of the Society for Social Work and Research*, *9*(2), 175–215.
146. Frėjutė-Rakauskienė, M., Klumbytė, N., ir Šliavaitė, K. (2018). Socialinio teisingumo sampratos ir patirtys: saugumas, lygybė ir pasitikėjimas. Iš M. Frėjutė-Rakauskienė, N. Klumbytė, A. Marcinkevičius, ir K. Šliavaitė, *Socialinis ir istorinis teisingumas daugiaetninėje Lietuvos visuomenėje* (pp. 237–272). Lietuvos socialinių tyrimų centras.
147. Friend, M., & Cook, L. (2007). *Interactions: Collaboration skills for school professionals*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
148. Furner, J. M., & Kumar, D. D. (2007). The mathematics and science integration argument: A stand for teacher education. *EURASIA Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, *3*(3), 185–189.
149. Gailius, Ž., Malinauskas, A., Petkauskas, D., ir Ragauskas, L. (2013). *Darbo su jaunimo grupėmis vadovas.* VšĮ „Jaunimo tarptautinio bendradarbiavimo agentūrai", Jaunimo reikalų departamentui prie LR Socialinės apsaugos ir darbo ministerijos ir

Lietuvos neformaliojo ugdymo asociacijai. http://www.3sektorius.lt/docs/Darbosujaunimogrupemisvadovas2013_2013-08-20_12_00_47.pdf

150. Garnienė, D. (2006). *Bendrojo lavinimo mokyklos ugdymo karjerai modelis: parametrai ir realizavimo principai* [Daktaro disertacija, Vytauto Didžiojo universitetas]. https://www.lituanistika.lt/content/12162
151. Gasiancevienė, I., ir Railienė, A. (2020). Karjeros specialistų veiklos bendrojo ugdymo mokykloje organizavimas. *Socialinis darbas*, *18*(02), 38–49. https://doi.org/10.13165/SD-20-18-2-03
152. Gear, S., Bobzien, J., Judge, S., & Raver, S. A. (2011). Teaching social skills to enhance work performance in a child care setting. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, *46*(1), 40–51.
153. Geltytė, J. (2014). *Artimųjų, slaugančių šeimos narį iki jo/jos mirties namuose, patirtis* [Magistro darbas, Lietuvos sveikatos mokslų universitetas].
154. Geudens., T., Costanzo, S., Hofmann, P., Amorim, L., & Pavlovova, L. (2013). *T=kit. International voluntary service.* Council of Europe. https://pjp-eu.coe.int/documents/42128013/47262307/TKit5-full.pdf/c0c10ace-4003-4928-815b-fa40fcf721fd?t=1466171572000
155. Gierszewski, D., & Kluzowicz, J. (2021) The role of the University of the Third Age in meeting the needs of older adult learners in Poland. *Gerontology & Geriatrics Education*, *42*(3), 437-451. https://doi.org/10.1080/02701960.2021.1871904
156. Glosienė, A. (2006). Akademinės bendruomenės informacinės kompetencijos ugdymas: po dvidešimties metų. *Knygotyra, 47*, 186–202.
157. Goleman, D. (1999). *Working with emotional intelligence*. Bantam Books.
158. Golod, K. (2016, liepos 1 d.). J. Sungailienė: Kaip išmokti valdyti savo emocijas, kad kiti neišmuštų mūsų iš vėžių. *Delfi*. https://www.delfi.lt/gyvenimas/psichologija/j-sungailiene-kaip-ismokti-valdyti-savo-emocijas-kad-kiti-neismustu-musu-is-veziu.d?id=71705234
159. Golubeva, M., & Kaniņš, V. (2017). *ETINED Volume 4 – Codes of conduct for teachers in Europe: A background study*. Council of Europe.
160. Goodman, A., Joshi, H., Nasim, B., & Tyler, C. (2015). *Social and Emotional Skills in Childhood and their Long-Term Effects on Adult Life.* London:

Early Intervention Found. https://www.eif.org.uk/files/pdf/social-and-emotional-skills-in-childhood-and-their-long-term-effects-on-adult-life.pdf

161. Gordijn, F., Eernstman, N., Helder, J., & Brouwer, H. (2018). *Reflection methods. Practical guide for trainers and facilitators*. Wageningen Centre for Development Innovation. https://doi.org/10.18174/439461
162. Gordon, V. N. (2006). *Career advising: An academic advisors guide*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
163. Graham, S. (2015). Learning as a resource to career development. *Career Planning & Adult Development Journal*, *31*(3), 17–20.
164. Grakauskaitė, V., ir Kropaitė N. (2004). Moksleivių socialinių įgūdžių lavinimas. *Žvirblių takas*, Nr. 4.
165. Gražulis, V. (2014). *Komandinis darbas organizacijoje*. Vilnius: MRU
166. Grendstad, N. M. (1996). *Mokytis – tai atrasti.* Vilnius: Margi raštai.
167. Gresham, F. M. & Elliott, S. N. (1984). Assessment and classification of children's social skills: A review of methods and issues. *School Psychology Review*, *13*, 292–301.
168. Gresham, F. M., Sungai, G., & Horner, R. H. (2001). Interpreting outcomes of social skills training for students with high incidence disabilities. *Exceptional Children*, *67*, 331–344.
169. GRIPS. (n.d.). GRIPS Theater Nostalgia: Mugnog Children. *GRIPS Blog.* https://grips.online/events/grips-nostalgie-mugnog-kinder
170. Gudžinskienė, V. (2000). *Kritinio mąstymo svarba ugdant sveiką gyvenseną*: *metodinė priemonė*. Vilnius: P. Kalibato indiv. įm. „Petro ofsetas".
171. Gudžinskienė, V. (2007). *Mokymas sveikai gyventi: teoriniai ir praktiniai aspektai*: *mokymo metodinė priemonė*. Vilnius: Vilniaus pedagoginio universiteto leidykla.
172. Gudžinskienė, V. (2010). *Kompetencijų įgijimo prielaidos ir sveikatos bei kai kurių socialinių kompetencijų raiška.* Vilnius: Vilniaus pedagoginio universiteto leidykla.
173. Gudžinskienė, V. (2012). Socialinių darbuotojų, dirbančių vaikų globos namuose, laiko vadyba kaip perdegimo sindromo prevencija. *Societal innovations for global growth*, *1*(1), 976–988.

174. Gudžinskienė, V. (2013). *Jaunimo socialinės sąveikos ugdymas. Monografija*. Vilnius: Mykolo Romerio universitetas.
175. Gudžinskienė, V. (2014). Youth intercultural communication. In R. Bardauskienė, L. Dromantienė, V. Gudžinskienė, A. Railienė, D. Skučienė, J. R. Šinkūnienė, & I. Žemaitaitytė, *Social work with children and youth: intercultural and international aspect* (pp. 176–243). Vilnius: Mykolas Romeris University.
176. Gudžinskienė, V., & Burvytė, S. (2017a). Experience of acquiring positive parenting skills in children daily care centres. In G.-B. von Carlsburg (ed.), *Denk- und Lernkulturen im wissenschaftlichen Diskurs = Cultures of Thinking and Learning in the Scientific Discourse* (pp. 571–582). Berlin, Germany: Peter Lang Verlag.
177. Gudžinskienė, V., & Burvytė, S. (2017b). Lack of positive socialisation as a precondition for adolescent aggression. In *Mokslu grįsto švietimo link: recenzuotų mokslo straipsnių rinkinys* (pp. 470–491). Lietuvos edukologijos universiteto leidykla.
178. Gudžinskienė, V., & Raudeliūnaitė, R. (2022). The opportunities to develop communication and cooperation skills at children's community care homes. In *Sabiedrība. Integrācija. Izglītība = Society. Integration. Education: proceedings of the scientific conference, May 27th, 2022* (Vol. 1, pp. 647–657). Rezekne: Rezekne Academy of Technologies. https://doi.org/10.17770/sie2022vol1.6851
179. Gudžinskienė, V., ir Barkauskaitė-Lukšienė, Ž. (2013). Nuteistųjų vaikinų socialinių įgūdžių reikšmės subjektyvus vertinimas ir jų požiūris į socialinių įgūdžių ugdymą pataisos namuose. *Socialinis darbas*, *12*(2), 284–297.
180. Gudžinskienė, V., ir Railienė, A. (2012). Gyvenimo įgūdžių ugdymo ir ugdymo karjerai sąsaja: bendrojo lavinimo kontekstas. *Acta Paedagogica Vilnensia*, *29*, 61–72.
181. Gudžinskienė, V., ir Raudeliūnaitė, R. (n.d.). Socialiniai įgūdžiai. Iš *Visuotinė lietuvių enciklopedija*. https://www.vle.lt/straipsnis/socialiniai-igudziai/

182. Gudžinskienė, V., Raudeliūnaitė, R., ir Uscila, R. (2017). Socialinių darbuotojų patirtys rengiant vaikus savarankiškam gyvenimui bendruomeniniuose vaikų globos namuose. *Pedagogika*, *125*(1), 158–174.
183. Guichard, J. (2001). Adolescents' scholastic fields, identity frames, and future projects. In J. E. Nurmi (Ed.), *Navigating through adolescence: European perspectives* (pp. 275–302). New York, NY: Garland.
184. Gul, Y. E. (2020). Singapore Convention and Mediation at the Transnational Level. *Asian Journal on Mediation*, *2020*.
185. Gumbrys, A., Česonytė, D., Norvaišaitė, M., ir Simanavičius, P. (2018). *Profesinio orientavimo sistema valstybės mastu: sistemos dalyviai ir teikiamos paslaugos*. Teminio tyrimo ataskaita. http://kurklt.lt/projektai/nacionaline-profesinio-orientavimo-sistema-tarpinstitucinis-paslaugu-teikimo-modelis-ir-verslo-itrauktis-2/
186. Guobienė, D (2022). *Socialinio darbuotojo vaidmens kaita senų ir pagyvenusių asmenų globos įstaigoje Pasaulinės pandemijos sąlygomis* [Magistro darbas, Klaipėdos universitetas].
187. Gustaitienė, L., ir Benevičienė, V. (2014). Vyresnio amžiaus žmonių psichologinių bei socialinių veiksnių, psichosocialinio prisitaikymo ypatumai socialinių ir demografinių duomenų atžvilgiu. *Socialinis darbas*, *13*, 248–262.
188. Haywood, H., & Scullion, R. (2018). 'It's quite difficult letting them go, isn't it?' UK parents' experiences of their child's higher education choice process. *Studies in Higher Education*, *43*(12), 2161–2175.
189. Hämäläinen, J. (2003). The concept of social pedagogy in the field of social work. *Journal of Social Work*, *3*(1), 69–80. https://doi.org/10.1177/1468017303003001005
190. Hämäläinen, J. (2012). Social pedagogical eyes in the midst of diverse understandings, conceptualisations and activities. *Journal of Social Pedagogy*, *1*(1), 3–16.
191. Hanover Research. (2013). *Professional Development for Personalized Learning Practice*. Washington, DC. https://www.hanoverresearch.com/media/Professional-Development-for-Personalized-Learning-Practices.pdf

192. Harkey J. (2017). Case management at the intersection of social work and health care. *Social Work Today*, *17*(1), 20. https://www.socialworktoday.com/archive/011917p20.shtml

193. Hart, C. S., Biggeri, M. & Babic, B. (Eds.). (2014). *Agency and participation in childhood and youth: International applications of the capability approach in schools and beyond*. London: Bloomsbury.

194. Have, H., Meulen, R., ir Leewen, E. (2003). *Medicinos etika*. Vilnius: Charibdė.

195. Heckman, J. J., Stixrud, J., & Urzua, S. (2006). The effects of cognitive and noncognitive abilities on labor market outcomes and social behaviour. *Journal of Labor Economics*, *24*(3), 411–482.

196. Hedberg, P. R. (2009). Learning through reflective classroom practice: Applications to educate the reflective manager. Journal of Management Education, 33(1), 10–36. https://doi.org/10.1177/1052562908316714

197. Heimgartner, A., & Sting, S. (2013). The establishment of school social work in Austria – From a project to a regular offer. *CEPS Journal*, *3*(2), 119–134.

198. Herland, M. D. (2022). Emotional intelligence as a part of critical reflection in social work practice and research. *Qualitative Social Work***,** *21*(4), 662–678. https://doi.org/10.1177/14733250211024734

199. Heslin, P.A. (2005). Conceptualizing and evaluating career success. *Journal of Organizational Behavior*, *26*(2), 113–136. https://doi.org/10.1002/job.270

200. Hess, N., Jepsen, D. M., & Dries, N. (2012). Career and employer change in the age of the "boundaryless" career. *Journal of Vocational Behavior*, *81*, 280–288. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2011.10.009

201. Hiebert, B. (2011). *Comprehensive guidance and counseling in the schools: Career-life planning for all*. Minho, Portugal: Portuguese Association for Career Development. http://homepages.ucalgary.ca/~hiebert/research/files/Hiebert-Portugal-2010-Paper.pdf

202. Hill, R., Dunford, J., Parish, N., Rea, S., & Sandals, L. (2012). *The growth of academy chains: implications for leaders and leadership*. Nottingham: National College of School Leadership (NCSL).

203. Hooley, T., Matheson, J., & Watts, A.G. (2014). *Advancing ambitions: The role of career guidance in supporting social mobility*. London: The Sutton Trust.
204. Hutchings, M., Greenwood, C., Hollingworth, S., Mansaray, A., Rose, A. & Glass, K. (2012). *Evaluation of the City Challenge programme (Research Report DFE-RR215)*. London: Department for Education (DfE).
205. Hutchinson, J. (2012). Career-related learning and science education: The changing landscape. *School Science Review*, *346*, 91–98.
206. Hvid Thingstrup, S., Schmidt, L. S. K., & Andersen, R. (2017). The purpose of education: Pedagogues' and teachers' negotiations in Danish primary schools. *Educational Action Research*, *26*(3), 354–364.
207. IFSW. (2018). *Global Social Work Statement of Ethical Principles*. https://www.ifsw.org/global-social-work-statement-of-ethical-principles/
208. Ilgiuvienė, E. (2001). *Kaip organizuoti savipagalbos grupes: Rekomendacijos psichikos sveikatos paslaugų vartotojams ir jų šeimoms*. Vilnius: Socialinių ir psichologinių paslaugų centras.
209. Iljina, O. (2014). Socialinis teisingumas Lietuvos mokyklose: grindžiamosios teorijos pagrindu. *Acta Paedagogica Vilnensia*, *32*, 133–146. https://doi.org/10.15388/ActPaed.32.2.4
210. Indrašienė, V., ir Suboč, V. (2008). Sociopedagoginės pagalbos vaikams, patyrusiems mokymosi nesėkmes, prielaidos. *Pedagogika*, *89*, 115–122.
211. Indrašienė, V., ir Žibėnienė, G. (2014). *Asmens pasiekimų vertinimas ir įsivertinimas*. Vilnius: MRU.
212. Institute for Academic Development. (n.d.). *Reflection: What is it and why is it useful?* http://www.docs.hss.ed.ac.uk/iad/Learning_teaching/Academic_pastoral/Reflect/Reflection_explanation_HO.pdf
213. Integralios pagalbos paslaugų teikimo tvarkos aprašas (2017). https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/145aa1c019d211e79f4996496b137f39?jfwid=mmceo3q0f
214. International Labour Organization. (2021). *Global framework on core skills for life and work in the 21st century*. https://www.ilo.org/skills/pubs/WCMS_813222/lang--en/index.htm
215. Išoraitė, M. (2007). *Socialinių paslaugų administravimas*. Vilnius: Saulelė.

216. Ivanauskienė, V., ir Varžinskienė, L. (2007). Socialinių darbuotojų profesinių vertybių raiška praktinėje veikloje. *Social Inquiry into Well-Being*, *6*(1), 76–82.
217. Jakubė, A., ir Juozaitis, A. (2012). *Bendrųjų kompetencijų ugdymas aukštojoje mokykloje*. Vilnius: Vilniaus universitetas.
218. Jančauskytė, G., Širiakovienė, A., ir Plaušinaitienė, A. (2013). Vaikų iš socialinės rizikos šeimų socialinių įgūdžių plėtojimo galimybės dailine veikla vaikų dienos centruose. *Jaunųjų mokslininkų darbai*, *39*(1), 76–81.
219. Jankus, T., ir Urmonienė, D. (2016). Tarpžinybinis bendradarbiavimas savivaldoje: jaunimo politikos įgyvendinimas. Iš *Lietuvos kaimo vietovių konkurencingumo stiprinimas: geroji patirtis: 7-oji mokslinė-praktinė konferencija* (pp. 58–63).
220. Jarvis, P. (1996). The Public Recognition of Lifetime Learning. *Lifelong Learning in Europe*, *96*(1), 10–17.
221. Jarvis, P. (2012). *Teaching, Learning and Education in Late Modernity*. London: Routledge.
222. Jarvis, P., & Richardt, J. (2000). *Blueprint for Life/Work Designs*. National Life-Work Centre, Ottawa (Ontario). https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED446296.pdf
223. Jaunimo reikalų departamentas prie Socialinės apsaugos ir darbo ministerijos. (2017). Įsakymas dėl jaunimo savanorius priimančių organizacijų akreditavimo tvarkos aprašo patvirtinimo, 2022 m. sausio 7 d. Nr. 2V-339 (1.4). TAR, 2022-02-11, Nr. 2506. https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/46fbfb418b7b11ecb8b0fe92fb660e20?jfwid=32ocqt043
224. *Jaunimo savanoriškos tarnybos programos vertinimas: savanorio perspektyva* (2019). Jaunimo reikalų agentūra. https://jra.lt/dirbantiems/suzinokdaugiau/savanoryste/nacionaline-savanoryste/jst/jst-tyrimo-apzvalga-2019-m
225. *Jaunimo savanoriškos tarnybos programos vertinimas: savanorio perspektyva* (2022). Jaunimo reikalų agentūra. https://jra.lt/dirbantiems/suzinokdaugiau/savanoryste/nacionaline-savanoryste/jst/tyrimo-jaunimo-savanoriskos-tarnybos-programos-vertinimas-savanorio-perspektyva-ataskaita

226. Jensen, K. B., Vendsborg, P., Hjorthøj, C., & Nordentoft, M. (2017). Attitudes towards people with depression and schizophrenia among social service workers in Denmark. *Nordic Journal of Psychiatry*, *71*(3), 165–170.
227. Jonutytė, I. (2006). Jaunųjų savanorių motyvavimas tęstinei socioedukacinei veiklai su vaikais. *Pedagogika*, *83*, 96–102.
228. Jovaiša, L. (1999). *Profesinio konsultavimo psichologija*. Vilnius: Agora.
229. Jovaiša, L. (2007). *Enciklopedinis edukologijos žodynas*. Vilnius: Gimtasis žodis.
230. Jovaiša, L. (2009). *Profesinio orientavimo ir konsultavimo psichologija*. Vilnius: Agora.
231. Jurevičienė, M., ir Jokubaitienė, T. (2016). Paveikslėlių rinkinys *Bendraukime paveikslėliais*. https://www.presvika.lt/bendraukime-paveiksleliais
232. Kay, P., Polonsky, M. J., & Inglis, J. (2017). Understanding managerial perspectives of volunteering at nonprofit leisure events: A comparison of typologies within Open Gardens Australia. *Journal of Nonprofit & Public Sector Marketing*, *29*(1), 64–97. https://doi.org/10.1080/10495142.2017.1293586
233. Kalvaitis, A., Barauskienė, J., ir Mačėnaitė, A. (2014). *Trečio amžiaus universitetai Lietuvoje. Situacijos analizė ir plėtros gairės*. Vilnius: Ugdymo plėtotės centras.
234. Kampert, A. L., & Goreczny, A. J. (2007). Community involvement and socialization among individuals with mental retardation. *Research in Developmental Disabilities*, *28*, 278–286.
235. Kampwirth, T. J. (2003). *Collaborative consultation in the schools: Effective practices for students with learning and behavior problems*. NJ: Merrill Prentice Hall
236. Kattenbach, R., Lucke, J., Schlese, M., & Schramm, F. (2011). Same but different – changing career expectations in Germany? *Zeitschrift für Personalforschung*, *25*(4), 292–312.
237. Katzenbach, J. R., & Smith, D. K. (1993). *The wisdom of teams: Creating the high performance organization*. Boston: Harvard Business School Press.
238. Kautz, T., Heckman, J. J., Diris, R., Weel, B., & Borghans, L. (2014). *Fostering and Measuring Skills: Improving Cognitive and Non-Cognitive Skills*

to Promote Lifetime Success. Germany: National Bureau of Economic Research. https://www.oecd.org/education/ceri/Fostering-and-Measuring-Skills-Improving-Cognitive-and-Non-Cognitive-Skills-to-Promote-Lifetime-Success.pdf

239. Kavaliauskienė, V. (2005). Socialinio darbo vertybių ir principų sistemos problemos. *Tiltai: humanitariniai ir socialiniai mokslai*, *30*(1), 77–84.
240. Kemerienė, S., Mazūrienė, R., Petronis, A., ir Sadauskienė, A. (2001). *Socialinių įgūdžių ugdymo vadovas*. Vilnius: Pedagoginis psichologinis centras.
241. Kepalaitė, A. (2005). Pedagogo refleksijos ypatumai pedagoginėje situacijoje. *Ugdymo psichologija*, *14*, 51–56.
242. Kerka, S. (1998). *Volunteering and adult learning*. ERIC Digest No. 202, USA. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED423428.pdf
243. Kidd, J. M. (2006). *Understanding career counselling: Theory, research and practice*. Sage Publications.
244. King, N. J., Tonge, B. J., Heyne, D., Pritchard, M., Rollings, S., Young, D., Myerson, N., & Ollendick, T. H. (1998). Cognitive behavioral treatment of school-refusing children: A controlled evaluation. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, *37*, 395–403. https://doi.org/10.1097/00004583-199804000-00017
245. Kyriacou, C. (2013). Social pedagogy and the mentoring of troubled pupils. *European Journal of Social Education*, No. 24–25, 78–85.
246. Kirtiklienė, D. (2008). *Viešosios bibliotekos vaidmuo visuomenėje* [Magistro darbas, Vilniaus universitetas].
247. Klaipėdos miesto socialinės paramos centro etikos kodeksas. (2020). https://www.klaipedaspc.lt/lt/etikos-kodeksas
248. Klemenčič, M., Pupinis, M., & Kirdulytė, G. (2020). *Mapping and analysis of student-centred learning and teaching practices: Usable knowledge to support more inclusive, high-quality higher education*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. https://nesetweb.eu/wp-content/uploads/2020/03/NESET_AR2-2019.pdf
249. Knasel, E., Meed J., & Rossetti, A. (2000). *Learn for you life. A blueprint for continous learning.* London: Financial Times Management.

250. Knowles, M. (1997). *Quando l'adulto impara. Pedagogia e andragogia*. Milano: FrancoAngeli.
251. Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice-Hall.
252. *Kompetencijų ir vaiko raidos aprašai* (versija 4.0 2021-09-29). (2021). Mokykla 2030. https://www.mokykla2030.lt/kompetenciju-ir-vaiko-raidos-aprasai/
253. Kornbeck, J. (2014). *Convergence and divergence in conceptualizing the professions of social work and social pedagogy and their professional education, and the question of Europeanisation: Germany, Denmark and Belgium (1989–2004)*. Doctoral thesis, University of London.
254. Korsakienė, R., ir Smaliukienė, R. (2014). Šiuolaikinė karjera individo požiūriu: karjeros modeliai, jų sąsajos ir reikšmė. Švietimo verslas: teorija ir praktika, *15*(1), 84–92.
255. Kouneiher, J., & Barbachoux, C. (2017). New pragmatic approach to learning from research practices to teaching methodologies. *International Journal of Education, Culture and Society*, *2*(6), 184–189.
256. Kraav, I. (2003). Development perspectives of social pedagogy in Estonia. In A. Gustavsson, H.-E. Hermansson, & J. Hämäläinen, *Perspectives and theory in social pedagogy* (pp. 117–133). Gothenburg: Bokförlaget Daidalos A.B.
257. Kraniauskienė, S. (2000). Biografinis metodas: dvi teorinės metodologinės kryptys. *Sociologija. Mintis ir veiksmas*, 3–4, 78–90.
258. Kraniauskienė, S. (2013). Normatyvinis ir funkcinis kartų solidarumas Lietuvoje. *Sociologija. Mintis ir veiksmas*, *32*(1), 89–121.
259. Kraus, B., & Hoferkova, S. (2016). The relationship of social pedagogy and social work. *Social Education*, *4*(1), 57–71.
260. Kučikas, A., Norivla, J., Kurtinaitytė, G., Kurapkaitienė, N., Borovskaja, O., ir Kėžaitė, M. (2007). *Straipsnių rinkinys apie savanorišką veiklą*. VšĮ „Actio Catholica Patria".
261. Kučinskas, V., ir Kučinskienė, R. (2000). *Socialinis darbas švietimo sistemoje*. Klaipėda: Klaipėdos universiteto leidykla.

262. Kučinskienė, R. (2003). *Ugdymo karjerai metodologija*. Klaipėda: Klaipėdos universiteto leidykla
263. Kudukytė-Gasperė, R., ir Jankauskienė, D. (2019). Slaugos ir palaikomojo gydymo ligoninėje hospitalizuotiems bei jų artimiesiems namuose būtinų sveikatos priežiūros ir socialinių paslaugų poreikis. *Sveikatos politika ir valdymas*, *1*(11), 96–116.
264. Kudukytė-Gasperė, R., Jankauskienė, D., ir Štaras, K. (2014). Sveikatos ir socialinių paslaugų integracija. Atvejo analizė VšĮ Centro poliklinikoje. *Sveikatos politika ir valdymas*, *1*(4), 127–146.
265. Kuenkler, T. (2011). *Lernen in Beziehung. Zum Verhaeltnis zum Subjektivitaetund Relationalitaet in Lernprozessen*. Bielefeld: Transcript Verlag.
266. Kuodytė, V., Ivleva, V., ir Pajarskienė, B. (2018). *Lanksčių darbo sąlygų sąsajos su darbuotojų psichologiniu kapitalu: saviveiksmingumu, optimizmu, viltimi ir atsparumu*. Vilnius.
267. Kuraitė-Žičkė, E. (2014). *Vaikai konfliktuoja. Kaip padėti jiems išmokti spręsti konfliktus bendradarbiaujant?* http://www.ugdykim.lt/vaikai_konfliktuoja_kaip_padeti_jiems_ismokti_spresti_konfliktus_bendradarbiaujant/
268. Kurapkaitienė, N. (2019). *Jaunų suaugusiųjų mokymosi savanorystėje patirtys* [Daktaro disertacija, Mykolo Romerio universitetas].
269. Kusmaul, N., Gibson, A., & Leedahl. S. N. (2018). Gerontological Social Work Roles in Disaster Preparedness and Response. *Journal of Gerontological Social Work*, *61*(7), 692–696.
270. Kvalifikacijų ir profesinio mokymo plėtros centro direktoriaus 2019 m. liepos 2 d. įsakymas Nr. V1-135 Dėl socialinių paslaugų sektoriaus profesinio standarto patvirtinimo. TAR, 2019-07-03, Nr. 10890. https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/42a365729dca11e9aab6d8dd69c6da66?jfwid=saqd0kz19
271. Kvieskienė, G. (2003). *Socializacija ir vaiko gerovė*. Vilnius: Vilniaus pedagoginis universitetas.
272. Kvieskienė, G. (2005). *Pozityvioji socializacija*. Vilnius: Vilniaus pedagoginis universitetas.

273. Kvieskienė, G., ir Indrašienė, V. (2008). *Socialinio darbo ypatumai vaikų globos namuose: metodinė priemonė*. Vilnius.
274. Laal, M. (2012). Benefits of lifelong learning. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, *46*, 4268–4272.
275. Lamanauskienė, G. (2006). *Akademinė biblioteka studijų procese*. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
276. Lapan, R., Marcotte, A., Storey, R., Carbone, P., Loehr-Lapan, S., Guerin, D., & Mahoney, S. (2016). Infusing career development to strengthen middle school English language arts curricula. *Career Development Quarterly*, *64*(2), 126–139.
277. Lastakauskienė, A. (2015). *Apmąstyk ir veik*. Vilnius: UPC.
278. Laureckis, K., Laucytė, G., Došienė, E., ir Beliukevičiūtė, D. (2015). *Mokytis iš gatvės. Darbo su jaunimu gatvėje praktinis gidas*. Vilnius.
279. Laužackas, R. (2005). *Profesinio rengimo terminų aiškinamasis žodynas*. Kaunas: VDU leidykla.
280. Lazutka, R., Žalimienė, L., Skučienė, D., Ivaškaitė-Tamošiūnė, V., ir Šumskaitė, L. (2008). *Socialinė parama Lietuvoje: remiamųjų padėtis ir paramos rezultatai*. Vilnius: Socialinės apsaugos ir darbo ministerija, Socialinių tyrimų centras.
281. Lekavičienė, R. (2000). *Socialinės kompetencijos vertinimo metodologijos modifikavimas* [Daktaro disertacija, Vytauto Didžiojo universitetas].
282. Lekavičienė, R. (2001). *Socialinės kompetencijos psichologiniai kriterijai ir vertinimas. Monografija*. Kaunas: Vytauto Didžiojo universitetas.
283. Leliūgienė, I. (2003). *Socialinio pedagogo (darbuotojo) žinynas*. Kaunas: Technologija.
284. Leliūgienė, I., Gedvilaitė, L., ir Kaušylienė, A. (2011). Tėvų vaidmuo, ugdant vaikų bendruomeniškumą. *Socialinis ugdymas*, *28*(17), 5–16.
285. Lemme, B. H. (2003). *Suaugusiojo raida*. Vilnius: Poligrafija ir informatika.
286. Levy, C. S. (1973). The value base of social work. *Journal of education for social work*, *9*(1), 34–42.
287. Levinas, E. (1979). *Totality and infinity*. Martinus Nijhof Publishers and Duquense University Press.

288. Lietuvių kalbos žodynas. (n.d.). *Vertybė*. http://www.lkz.lt/?zodis=vertyb%C4%97&id=30069740000

289. Lietuvos Respublikos Konstitucija. (1992). *Valstybės žinios*, 1992, Nr. 33-1014 (1992-11-30). https://www3.lrs.lt/home/Konstitucija/Konstitucija.htm

290. Lietuvos Respublikos savanoriškos veiklos įstatymas, 2011 m. birželio 22 d., Nr. XI-1500. *Valstybės žinios*, 2011-07-13, Nr. 86-4142. https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/TAIS.402802

291. Lietuvos Respublikos Seimo 2012 m. gegužės 15 d. nutarimas Nr. XI-2015 dėl Valstybės pažangos strategijos „Lietuvos pažangos strategija „Lietuva 2030“ patvirtinimo. *Valstybės žinios*, 2012-05-30, 61-3050. https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/TAIS.425517

292. Lietuvos Respublikos Seimo 2012 m. gegužės 15 d. nutarimas Nr. XI-2015 „Dėl Valstybės pažangos strategijos „Lietuvos pažangos strategija „Lietuva 2030“ patvirtinimo“. *Valstybės žinios*, 2012-05-30, 61-3050. https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/TAIS.425517

293. Lietuvos Respublikos Seimo 2013 m. gruodžio 23 d. nutarimas Nr. XII-745 dėl valstybinės švietimo 2013–2022 metų strategijos patvirtinimo. *Valstybės žinios*, 2013-12-30, Nr. 140-7095. https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/TAIS.463390

294. Lietuvos Respublikos Seimo 2014 m. birželio 26 d. nutarimas Nr. XII-96496 „Dėl Lietuvos sveikatos 2014–2025 metų strategijos patvirtinimo“. TAR, 2014-07-01, Nr. 9403. https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/35834810004f11e4b0ef967b19d90c08?jfwid

295. Lietuvos Respublikos socialinės apsaugos ir darbo ministerija. (2021). *Tyrimo „Socialinių paslaugų teikimas ir jų atitiktis gyventojų poreikiams savivaldybėse“ ataskaita*. https://socmin.lrv.lt/uploads/socmin/documents/files/pdf/SP%20TYRIMO%20ATASKAITA_2021.pdf

296. Lietuvos Respublikos Socialinės apsaugos ir darbo ministro 2006 m. balandžio 5 d. įsakymas Nr. A1-93 „Dėl socialinių paslaugų katalogo patvirtinimo“. Nauja redakcija nuo 2022-07-01. https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/038b34f2f8b011ecbfe9c72e552dd5bd?jfwid=-1bwp3hg93l

297. Lietuvos Respublikos Socialinės apsaugos ir darbo ministro 2015 m. liepos 14 d. Nr. A1-435 įsakymas „Dėl Integralios pagalbos plėtros veiksmų plano patvirtinimo“. TAR, 2015-07-15, Nr. 11355. https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/2b93f3a02b2c11e58a4198cd62929b7a/asr

298. Lietuvos Respublikos socialinių paslaugų įstatymas (2006). *Valstybės žinios*, 2006-02-11, Nr. 17-589. https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/TAIS.270342

299. Lietuvos Respublikos Sveikatos apsaugos ministro 2007 m. gruodžio 14 d. įsakymas Nr. V-1026 „Dėl Ambulatorinių slaugos paslaugų namuose teikimo reikalavimų ir šių paslaugų apmokėjimo tvarkos aprašo patvirtinimo“. Nauja redakcija 2022-08-31, įsakymas V-1388. TAR, 2022-08-31, Nr. 17972. https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/27a7eff1296011edbf47f0036855e731

300. Lietuvos Respublikos Sveikatos apsaugos ministro 2007 m. sausio 11 d. įsakymas Nr. V-14 „Dėl Stacionarinių paliatyviosios pagalbos paslaugų suaugusiesiems ir vaikams teikimo reikalavimų aprašo, Ambulatorinių paliatyviosios pagalbos paslaugų suaugusiesiems ir vaikams teikimo reikalavimų aprašo ir Paliatyviosios pagalbos teikimo pagrindų mokymo programos reikalavimų aprašo patvirtinimo“. *Valstybės žinios*, 2007-01-18, Nr. 7-290. https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/TAIS.291106/asr

301. Lietuvos Respublikos švietimo įstatymas (1991). *Valstybės žinios*, Nr. 23-593. https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/TAIS.1480?jfwid=-ftbtxhcxh

302. Lietuvos Respublikos Vyriausybės 2012 m. lapkričio 28 d. nutarimas Nr. 1482 dėl 2014–2020 m. Nacionalinė pažangos programos patvirtinimo. *Valstybės žinios*, 2012-12-11, Nr. 144-7430. https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/TAIS.439028

303. Lietuvos Respublikos Vyriausybės 2016 m. balandžio 6 d. nutarimas Nr. 347 dėl Neformaliojo suaugusiųjų švietimo ir tęstinio mokymosi 2016–2023 metų plėtros programos patvirtinimo. TAR, 2016-04-12, Nr. 8676. https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/b7f45490007711e6bf4ee4a6d3cdb874?jfwid=f4nne5tdt

304. Lietuvos Respublikos Vyriausybės 2017 m. kovo 13 d. nutarimas Nr. 167 „Dėl Lietuvos Respublikos Vyriausybės programos įgyvendinimo plano patvirtinimo“. TAR, 2019-03-05, Nr. 3614. https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/1f4c29a63f4111e98893d5af47354b00
305. Lietuvos socialinių darbuotojų etikos kodeksas. (2017). https://www.lsda.lt/lsda-dokumentai/
306. Lietuvos statistikos departamentas. (2021). *Lietuvos švietimas, kultūra ir sportas*. Oficialiosios statistikos portalas. https://osp.stat.gov.lt/lietuvos-svietimas-kultura-ir-sportas-2021/izanga
307. Lietuvos statistikos departamentas. (2022). *Gyventojų nuomonės apie sveikatą tyrimas*. Oficialiosios statistikos portalas. https://osp.stat.gov.lt/lietuvos-gyventoju-pajamos-ir-gyvenimo-salygos-2022/savo-sveikatos-vertinimas/gyventoju-nuomone-apie-savo-sveikata
308. Limantė, A. (2015). Europos Sąjungos vertybės: samprata, statusas ir iššūkiai. *Teisė*, *97*, 73–84.
309. Lindley, L., Clemens, S., Stevens, J., Bagge, L., & Mori, I. (2019). *Omnibus survey of pupils and their parents or carers: Wave 5*. Department for Education. https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/786040/survey_of_pupils_and_their_parents_or_carers-wave_5.pdf
310. Linkaitytė, G. M., ir Žilinskaitė, L. (2008). Suaugusiųjų švietimo vystymosi vadybos prielaidos ir perspektyvos Lietuvoje. *Acta Paedagogica Vilnensia*, *21*, 138–148.
311. Lynne, J. (2008). *Background and references on developmental advising and advising models*. https://www.hvcc.edu/acasenate/senate/reports/backgroundandreference.pdf
312. Lippmann, E. (2013). *Intervision: kollegiales Coaching professionell gestalten*. Heidelberg: Springer.
313. Lisabonos sutartis, iš dalies keičianti Europos Sąjungos sutartį ir Europos bendrijos steigimo sutartį pasirašyta Lisabonoje, 2007 m. gruodžio 13 d. OJ C306, 50, 2007.12.17. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/LT/ALL/?uri=OJ:C:2007:306:TOC

314. Longworth, N. (2007). *Mokymosi visą gyvenimą praktika: Švietimo kaita XXI amžiuje*. Vilnius: Kronta.
315. Lorenzova, J. (2018). School-based social pedagogy and its implementation in the Czech school system. *International Journal of Teaching and Education*, *6*(1), 21–35.
316. LR Profesinio mokymo įstatymo Nr. VIII-450 pakeitimo įstatymas, 2017 m. gruodžio 14 d. Nr. XIII-888. TAR, 2017-12-27, Nr. 21305. https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/b0b6cda0eb0a11e7a5cea258c39305f6
317. LR socialinės apsaugos ir darbo ministerija. (2023). Žmonės su negalia bendruomenėje. https://socmin.lrv.lt/lt/veiklos-sritys/socialine-integracija/zmones-su-negalia-bendruomeneje?lang=lt
318. LR socialinės apsaugos ir darbo ministro 2018 m. kovo 29 d. įsakymas Nr. A1-141 dėl Atvejo vadybos tvarkos aprašo patvirtinimo. TAR, 2018-03-30, Nr. 4881. https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/11e612d5345711e884a38848fe3ec9e2
319. LR socialinės apsaugos ir darbo ministro 2019 m. rugsėjo 16 d. įsakymas Nr. V-1065/A1-529 Dėl sveikatos priežiūros įstaigų socialinių darbuotojų veiklos sveikatos priežiūros įstaigoje nuostatų. TAR, 2019-09-18, Nr. 14728. https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/46acba91d9d411e9a85be81119c7a8fa
320. LR socialinės apsaugos ir darbo ministro 2019 m. spalio 15 d. įsakymas Nr. A1-614 dėl darbo su jaunimu gatvėje tvarkos aprašo, mobiliojo darbo su jaunimu tvarkos aprašo, atvirojo darbo su jaunimu tvarkos aprašo, jaunimo informavimo ir konsultavimo tvarkos aprašo ir jaunimo praktinių įgūdžių ugdymo tvarkos aprašo patvirtinimo. TAR, 2019-10-16, Nr. 16394. https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/5f2cdd62f04b11e993e1a0efdbde7def?jfwid=i3h7wrv0v
321. LR socialinės apsaugos ir darbo ministro 2023 m. kovo 16 d **įsakymas** Nr. A1-167 dėl socialinių paslaugų srities darbuotojų etikos komisijos sudėties ir jos nuostatų patvirtinimo. TAR, 2023-03-16, Nr. 4686. https://e-tar.lt/portal/lt/legalAct/1c4e5890c3ef11ed97b2975f7dad7488
322. LR socialinės apsaugos ir darbo ministro 2023 m. liepos 5 d įsakymas Nr. A1-448 dėl socialinių paslaugų srities darbuotojų etikos kodekso

patvirtinimo. TAR, 2023-07-05, Nr. 13910. https://e-tar.lt/portal/lt/legalAct/1c4e5890c3ef11ed97b2975f7dad7488

323. LR švietimo ir mokslo ministro 2007 m. kovo 13 d. *įsakymas* Nr. ISAK-362 dėl profesinio informavimo standarto patvirtinimo. *Valstybės žinios*, 2007-03-17, Nr. 32-1169. https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/TAIS.293824?jfwid=, Nr. 32-1169
324. LR švietimo ir mokslo ministro 2014 m. spalio 9 d. įsakymas Nr. V-893 dėl Neformaliojo suaugusiųjų švietimo plėtros 2014–2016 metų veiksmų plano patvirtinimo. TAR, 2014-10-13, Nr. 14016. https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/2eb63400531c11e485f39f55fd139d01?jfwid=-1bwp3hggzx
325. LR švietimo ir mokslo ministro 2014 m. sausio 15 d. įsakymas Nr. V-72 dėl ugdymo karjerai programos patvirtinimo. TAR, 2014-04-29, Nr. 4888. https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/11018e70d00711e39b2ab5bbcc4f49fb
326. LR švietimo ir mokslo ministro 2015 m. gruodžio 21 d. įsakymas Nr. V-1308 dėl geros mokyklos koncepcijos patvirtinimo. TAR, 2015-12-21, Nr. 20048. https://www.e-tar.lt/portal/lt/legalAct/f2f65120a7bb11e-5be7fbe3f919a1ebe
327. LR švietimo ir mokslo ministro 2016 m. lapkričio 2 d. įsakymas Nr. V-951 dėl mokyklos socialinio pedagogo pavyzdinis pareigybės aprašo patvirtinimo. TAR, 2016-11-03, Nr. 26188. https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/0a41f940a20911e68987e8320e9a5185
328. LR švietimo ir mokslo ministro 2016 m. lapkričio 2 d. įsakymas Nr. V-950 dėl socialinės pedagoginės pagalbos teikimo vaikui ir mokiniui tvarkos aprašo patvirtinimo. TAR, 2016-11-03, Nr. 26187. https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/06ad87e0a20911e68987e8320e9a5185
329. LR švietimo ir mokslo ministro 2018 m. birželio 11 d. įsakymas Nr. V-561 dėl pedagogų etikos kodekso patvirtinimo. TAR, 2018-06-11, Nr. 9711. https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/cde5eef16db011e89a-0fd2d617326139
330. LR švietimo ir mokslo ministro ir LR socialinės apsaugos ir darbo ministro 2003 m. lapkričio 19 d. įsakymas Nr. ISAK-1635/A1-180 dėl profesinio

orientavimo strategijos ir jos įgyvendinimo veiksmų plano patvirtinimo. *Valstybės žinios*, 2004-04-17, Nr. 56-1956 https://e-seimas.lrs.lt/rs/legalact/TAD/TAIS.230964/

331. LR švietimo ir sporto ministro 2011 m. balandžio 11 d. įsakymas Nr. V-579 dėl mokyklos vaiko gerovės komisijos sudarymo ir jos darbo organizavimo tvarkos aprašo patvirtinimo. *Valstybės žinios*, Nr. 45-2121. https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/TAIS.396543/asr
332. LR Švietimo įstatymo pakeitimo įstatymas, 2011 m. kovo 17 d., Nr. XI-1281. *Valstybės žinios*, 2011-03-31, Nr. 38-1804. https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/TAIS.395105
333. LR švietimo, mokslo ir sporto ministro 2022 m. balandžio 25 d. įsakymas Nr. V-617 dėl karjeros specialistų išsilavinimo ir profesinių žinių reikalavimų aprašo patvirtinimo. TAR, 2022-04-25, Nr. 8330. https://www.e-tar.lt/portal/lt/legalAct/21926e50c45d11ec8d9390588bf2de65
334. LR švietimo, mokslo ir sporto ministro 2022 m. rugpjūčio 31 d. įsakymas Nr. V-1334 dėl rekomendacijų dėl karjeros specialistų funkcijų ir profesinio orientavimo paslaugų teikimo švietimo įstaigose patvirtinimo. TAR, 2022-08-31, Nr. 17986. https://www.e-tar.lt/portal/lt/legalAct/f3dfe340291d11edb4cae1b158f98ea5
335. LR užimtumo įstatymas, 2016 m. birželio 21 d. Nr. XII-2470. TAR, 2016-07-05, Nr. 18825. https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/b9ca8ad-03de611e68f278e2f1841c088
336. LR vyriausybės 2022 m. rugpjūčio 24 d. nutarimas Nr. 847 dėl profesinio orientavimo teikimo tvarkos aprašo patvirtinimo. TAR, 2022-08-24, Nr. 17472. https://www.e-tar.lt/portal/lt/legalAct/25f4c2c023af11edb4cae1b158f98ea5
337. Lukošūnienė, V. (2011). Refleksija kaip integrali mokymosi mokytis kompetencijos dalis. *Pedagogika*, *101*, 43–49.
338. Lukošūnienė, V. (2023). Dvidešimt trečioji suaugusiųjų mokymosi savaitė įvyko! *Savišvieta*, nr. 2, 6–12.
339. Lukšienė, L. (2011). *Mokinių, turinčių kalbos sutrikimų, mokyklinis nerimas ir įveikimo būdai*. Magistro darbas, Šiaulių universitetas.

340. Madsen, B. (2013). Socialpædagogik – At hjælpe mennesker i udsatte positioner. [Social pedagogy – To help people in vulnerable situations]. In T. Erlandsen, N. Rosendal Jensen, S. Langager, & K. E. Petersen (eds.), *Socialpædagogik – En grundbog*. Copenhagen: Hans Reitzels Forlag.
341. Maher, A. (2005). The definition and principles of volunteering: What's all the fuss about? *The Australian Journal of Emergency Management, 20*(4), 3–5. https://search.informit.org/doi/pdf/10.3316/ielapa.095977842164153
342. Maylea, Ch., Makregiorgos, H., Martin, J., Alvarez, S., Dale, V. M., Hill, N., Johnson, B., Thomas, S., & Weller, P. (2020). Independent mental health advocacy: A model of social work advocacy? *Australian Social Work*, *73*(3), 334–346. https://doi.org/10.1080/0312407X.2020.1725076
343. Manger, T., Eikeland, O. J., & Asbjørnsen, A. (2003). Effects of training on pupils' social skills. *Research in Education*, *69*(1), 80–92.
344. Mann, A., Denis, V., Schleicher, A., Ekhtiari, H., Forsyth, T., Liu, E., & Chambers, N. (2020). *Dream Jobs? Teenagers' Career Aspirations and the Future of Work*. OECD. https://www.oecd.org/berlin/publikationen/Dream-Jobs.pdf
345. Margelis, T. (2014). Senyvo amžiaus paciento vadyba geriatrinėje reabilitacijoje. *Gerontologija*, *15*(4), 257–267.
346. Margheri, C. (1997). *Educazione degli adulti*. Roma: EdUP.
347. Maria, D. K., & Nikolaos, P. (2017). Strengthening social skills in students with an intellectual disability in secondary education. *Sino-US English Teaching*, *14*(6), 345–359.
348. Marjomaki, V. (1998). *Non-formal education in the folk high schools. Responding to the challenges of a changing world: An overview of liberal adult education in Finland*. Finnish Adult Education Association.
349. Markauskaitė, Ž. (2005). Subsidiarumo ir solidarumo reikšmė nevyriausybiniu organizacijų organizuojamoms bei teikiamoms socialinėms paslaugoms Lietuvoje. *Profesinės studijos: teorija ir praktika*, (1), 19–25.
350. Markšaitytė, R., Pranckevičienė, A., Matulaitienė, K., Endriulaitienė, A., Hof, D. D., & Tillman, D. R. (2017). Bijau, pykstu ir gaila: psichikos liga sergančiuosius stigmatizuojančių emocijų palyginimas JAV ir Lietuvos

psichikos sveikatos specialistų grupėse. Lietuvos psichologų kongresas „Psichologija tradicijų ir inovacijų sandūroje“: 2017 m. gegužės 11–13 d. Vilnius: kongreso pranešimų santraukos, 57–58.

351. Martin, M. M., & Rubin, R. B. (1994). Development of a communication flexibility measure. *Southern Journal of Communication*, *59*(2), 171–178.
352. MasterClass. (2022). *Reflective thinking: How to practice reflective thinking*. https://www.masterclass.com/articles/reflective-thinking
353. Mažeikienė, V. (2019). Kai augti sunku. Vilnius: Tyto Alba.
354. McAuliffe, D. (2012). Challenging and developing organizations. Introduction. In S. Banks & K. Nohr (eds.), *Practising Social Work Ethics Around the World* (pp. 147–153). Oxon: Routledge.
355. McMahon, M., & Tatham, P. (2008). *Career more than just a job*. Australian Government, Department of Education, Employment and Workplace Relations.
356. McWhirter, E., Crothers, M., & Rasheed. S. (2000). The effects of high school career education on social-cognitive variables. *Journal of Counseling Psychology*, *47*(3), 330–341.
357. Mellin, E. A., & Weist, M. D. (2011). Exploring school mental health collaboration in an urban community: A social capital perspective. *School Mental Health: A Multidisciplinary Research and Practice Journal*, *3*(2), 81–92. https://doi.org/10.1007/s12310-011-9049-6
358. Merfeldaitė, O. (2007). *Socialinės pedagoginės pagalbos komandos veiklos modelis bendrojo lavinimo mokykloje* [Daktaro disertacija, Vilniaus pedagoginis universitetas].
359. Merfeldaitė, O., & Indrašienė, I. (2010). Social pedagogical assistance in school as a means for implementation of social justice in education. *Tiltai*, *50*(1), 63–71.
360. Merfeldaitė, O., ir kt. (2014). *Pagalbos vaikui modeliavimas: institucinė ir tarpinstitucinė veikla. Metodinės rekomendacijos*. Kaišiadorys: Printėja.
361. Merfeldaitė, O., ir Railienė, A. (2007). *Prevencinio darbo grupės veikla bendrojo lavinimo mokyklose*. Vilnius.
362. Merfeldaitė, O., ir Railienė, A. (2008). *Prevencinio darbo koordinavimo grupės bendrojo lavinimo mokykloje*. Kaunas: Sveikatos žinios.

363. Merrell, K. W., & Gimpel, G. A. (1998). *Social skills of children and adolescents: Conceptualization, assessment, treatment*. London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers
364. *Methods of assessing learning needs*. (2020). Continuing Professional Development, Faculty of Medicine, University of Toronto. https://www.cpd.utoronto.ca/quicktips-docs/05-Assessing-Learning-Needs.pdf
365. *Metodinis rinkinys. Socialinių ir emocinių įgūdžių ugdymui ir vertinimui mokyklose*. (2020). Vilnius.
366. Miežytė-Tijūšienė, J., ir Bulotaitė, L. (2012). Pensinio amžiaus žmonių socialinis aktyvumas bei psichologinė savijauta. *Gerontologija*, *13(4),* 199–205.
367. Mikulėnaitė, L. (2007). *Vaikų, turinčių raidos sutrikimų, gydymas ir abilitacija*. Vilnius.
368. Mikulionienė, S. (2018). *Vyresnio amžiaus žmonės, gyvenimas po vieną ir socialinė atskirtis. Monografija*. Vilnius: Lietuvos socialinių tyrimų centras. https://www.lituanistika.lt/content/77333
369. Ministry of Education. (2009). *Career education and guidance in New Zeland schools*. https://nzcurriculum.tki.org.nz/content/download/2767/35051/file/Career-guidelines-web.pdf
370. *Mokymosi visą gyvenimą memorandumas*. (2001). http://www.lssa.smm.lt/lt/wp-content/uploads/2014/06/Memorandumas_2001.pdf
371. Mokymosi visą gyvenimą strategija. (2008). *Valstybės žinios*, 2008-10-23, Nr. 122-4647 https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/TAIS.329216
372. *Mokymosi, aktyvumo ir dėmesio sutrikimai. Metodologinis vadovas*. (2015). Erasmus+. https://ktm.lt/wp-content/uploads/2022/11/GUIDE-lt.pdf
373. Molloy, S., & Potter, D. (2015). *NEET by choice? Investigating the links between motherhood and NEET status*. Labour, Employment and Work in New Zealand. https://doi.org/10.26686/lew.v0i0.2210.
374. Moon, J. A. (1999). *Reflection in learning & professional development*. New York: Routledge Falmer.
375. Moon, J. A. (2004). *Handbook of reflective and experiential learning: Theory and practice*. Routledge.

376. Musset, P., & Kurekova, L. M. (2018). *Working it out: Career guidance and employer engagement*. OECD Education Working Paper. http://dx.doi.org/10.1787/51c9d18d-en

377. Nacionalinė mokyklų vertinimo agentūra. (2017). *Projektas „Gera mokykla: nuo geros prie geresnės". Metodinės rekomendacijos planuojant ir organizuojant mokyklos įsivertinimą.* https://www.nsa.smm.lt/wp-content/uploads/2020/09/Leidinys-1.pdf

378. Nair, P. K., & Fahimirad, M. (2019). A qualitative research study on the importance of life skills on undergraduate students' personal and social competencies. *International Journal of Higher Education*, *8*(5), 1–71.

379. Narinasamy, I., & Mamat, W. H. W. (2013). Caring teacher in developing empathy in moral education. *The Malaysian Online Journal of Educational Science*, *1*(1), 1–19.

380. NASW. (2021). *Code of ethics*. https://www.socialworkers.org/About/Ethics/Code-of-Ethics/Code-of-Ethics-English

381. National Association of Social Workers. (2013). *NASW standards for social work case management*. https://www.socialworkers.org/LinkClick.aspx?fileticket=acrzqmEfhlo%3D&portalid=0

382. *National Career Development Guidelines. Revised version*. (2004). https://www.careeronestop.org/competencymodel/modelfiles/natl.careerdev.guidelines.pdf

383. *NEET situacija savivaldybėse*. (2021). Jaunimo reikalų departamentas. https://www.jrd.lt/informacija-dirbantiems-su-jaunimu/informacija-apie-jaunima/neet-situacija-savivaldybese

384. Neformaliojo suaugusiųjų švietimo ir tęstinio mokymosi įstatymas. (2014). TAR, 2014-07-22, Nr. 10429. https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/ce0399a00cd411e497f0ec0f2b563356

385. *New Dots: Career learning for the contemporary world,* (2000). NICEC Briefing. http://www.hihohiho.com/memory/cafnewdots.pdf

386. Niemela, S. (1998). *Liberal adult education as a school for democracy. Responding to the challenges of a changing world: An overview of liberal adult education in Finland*. Finnish Adult Education Association.

387. Nieminen, J. H. (2021). Governing the 'disabled assessee': A critical reframing of assessment accommodations as sociocultural practices. *Disability & Society*, *37*(8), 1293–1320. https://doi.org/10.1080/09687599.2021.1874304

388. Nieminen, J. H., & Pesonen, H. V. (2022). Anti-ableist pedagogies in higher education: A systems approach. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, *19*(4). https://ro.uow.edu.au/jutlp/vol19/iss4/08

389. Noddings, N. (2003). *Happiness and education*. New York: Cambridge University Press.

390. OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development). (2012). *Let's read them a story! The parent factor in education.* Paris: OECD Publishing. https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/Parent%20Factor_e-book-new%20logo_FINAL_new%20page%2047.pdf

391. OECD. (2012). *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*. OECD Publishing. http://dx.doi.org/10.1787/9789264130852-en

392. OECD. (2019). *Envisioning the Future of Education and Jobs: Trends, Data and Drawings.* https://www.oecd.org/education/Envisioning-the-future-of-education-and-jobs.pdf

393. OECD. (2019). *Skills for 2030 Conceptual learning framework*. Future of Education and Skills 2030. https://www.oecd.org/education/2030-project

394. OECD. (2020a). *Education at a glance: OECD indicators*. Paris: OECD publishing. https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2020_69096873-en

395. OECD. (2020b). *PISA 2018 results (Volume VI): Are students ready to thrive in an interconnected world?* Paris: PISA, OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/d5f68679-en.

396. OECD. (n.d.). *OECD future of education and skills 2030*. https://www.oecd.org/education/2030-project/

397. Ogbu, J. U. (1981). Origins of human competence: A cultural-ecological perspective. *Child Development*, *52*(2), 413–429.

398. Ohlin, J. D. (Ed.). (2016). *Theoretical Boundaries of Armed Conflict and Human Rights*. Cambridge University Press.

399. Paterson, B., Paterson, C., Schädler, H., & Schlüter, J. (2019). Social pedagogy as a perspective in Germany. In G. Eichsteller & L. Bradt, *Social pedagogy as a meaningful perspective for education and social care* (pp. 23–27). Anglesey: 2019.

400. Pauliukevičiūtė, A., ir Raipa, A. (2010). Kultūros valdymo socialinis poveikis. *Socialinis darbas*, *9*(1), 27–37.

401. Paurienė, G. (2013*).* Savaiminio (informaliojo) mokymosi sampratos analizė. *Visuomenės saugumas ir viešoji tvarka*, Nr. 10, 181–197.

402. Perry, J. C., Liu, X., & Pabian, Y. (2010). School engagement as a mediator of academic performance among urban youth: The role of career preparation, parental career support, and teacher support. *The Counseling Psychologist*, *38*, 269–295. https://doi.org/10.1177/0011000009349272

403. Peterson, G. W, Sampson, J. P., Reardon R. C., & Lenz, J. G. (2013). *Core concepts of a cognitive approach to career development and services*. Center for the Study of Technology in Counseling and Career Development, Florida State University. https://career.fsu.edu/sites/g/files/imported/storage/original/application/4f008124b16b023e2d1d45aea2fe1f9c.pdf

404. Petkevičiūtė, N. (2006). *Karjeros valdymas: asmeninė, individualioji perspektyva*. Kaunas: Vytauto Didžiojo universitetas.

405. Petrauskienė, A. (2010). Pagyvenusių žmonių globa ir slauga: kompleksinė pagalba. Iš R. Augutienė (red.), *Socialinis darbas: profesinė veikla, metodai ir klientai. Vadovėlis*. Vilnius: Mykolo Romerio universitetas.

406. Petrie, P., Boddy, J., Cameron, C., Heptinstall, E., McQuail, S., Simon, A., & Wigfall, V. (2009). *Pedagogy – a holistic, personal approach to work with children and young people, across services European models for practice, training, education and qualification*. https://core.ac.uk/download/pdf/82095.pdf

407. Petuchovaitė, R. (2004). *Viešųjų bibliotekų paslaugų bendruomenei plėtra: sėkmingos praktikos Lietuvoje ir tarptautinių veiksnių studija*. Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla.

408. Pires, A. L. O. (2009). Higher education and adult motivation towards lifelong learning. *European Journal of Vocational Training*, *46*(1), 129–150.

409. Piščalkienė, V., Krasuckienė, D., Lamsodienė, E., ir Beseckas, P. (2014). Pagyvenusių ir senų asmenų bendravimo patirties su sveikatos ir socialinės priežiūros specialistais vertinimas. *Sveikatos mokslai*, *24*(6), 5–16.
410. Plepytė-Davidavičienė, G. (2020). Laimė ir pilietinis aktyvumas Lietuvoje. *Sociologija. Mintis ir veiksmas*, *47*(2), 62–82.
411. Pocevičienė, R. (2016). *Refleksijos nauda mokymuisi*. EPALE. https://epale.ec.europa.eu/sites/default/files/refleksijos_nauda_mokymuisi.pdf
412. Pollard, A. (2002). *Refleksyvusis mokymas: veiksminga ir duomenimis paremta profesinė praktika*. Vilnius: Garnelis.
413. Polvere, R.-A., & Lim, P. (2015). *Career development supporting young Australians: A literature review*. NCVER. https://cica.org.au/wp-content/uploads/Career-Development-supporting-young-Australians-2015.pdf
414. Practor, G. (2014). *Values and ethics in counselling and psychotherapy*. Los Angeles, CA: Sage.
415. Pukelis, K. (2003). Karjeros projektavimo gebėjimai žinių visuomenėje: nauji iššūkiai profesiniam konsultavimui ir karjeros planavimui. *Profesinis rengimas: tyrimai ir aktualijos*, *6*, 66–75.
416. Pukelis, K. (2012). Karjeros projektavimas: kas ir kodėl? *Karjeros projektavimas: tyrimai ir konsultavimas*, *1*, 14–47.
417. Pulla, V. (2017). Strengths-based approach in social work: A distinct ethical advantage. *International Journal of Innovation, Creativity and Change*, *3*(2), 97–114.
418. Puškorius, S. (2007). Bendradarbiavimo efektyvumas. *Viešoji politika ir administravimas*, *20*, 24–31
419. Railienė, A. (2010). *Profesijos patarėjo kompetencijų ugdymas rengiant socialinius pedagogus* [Daktaro disertacija, Vilniaus pedagoginis universitetas]. https://www.lituanistika.lt/content/24878
420. Railienė, A., ir Gudžinskienė, V. (2012). Development of social skills and career competences in child day-care centres: attitude of day-care centre specialists. *Socialinis darbas*, *11*(1), 85–96.
421. Raižienė, S., ir Endriulaitienė, A. (2008). *Efektyvus komandų formavimas: principai, metodai, įgūdžiai*. Vilnius: MRU. https://repository.mruni.eu/handle/007/15392

422. Raudeliūnaitė, R., ir Gudžinskienė, V. (2022). Vaikų savarankiško gyvenimo įgūdžių ugdymasis bendruomeniniuose vaikų globos namuose: vaikų patirčių analizė. *Pedagogika, 145*(01), 233–257.
423. Raudeliūnaitė, R., ir Paigozina, R. (2009). Vaikų, gyvenančių globos namuose ir pilnose šeimose, socialinių įgūdžių empirinis tyrimas. *Jaunųjų mokslininkų darbai*, *25*(4), 169–176.
424. *Reflecting on our experiences*. (2010). London: George Williams College. https://www.ymoodle.org/file.php/23/infed1.pdf
425. Reflection App. (2023, February 13). *Self-Assessment Sample*. Self-Reflection 101: What is self-reflection? Why is reflection important? And how to reflect. https://www.holstee.com/blogs/mindful-matter/self-reflection-101-what-is-self-reflection-why-is-reflection-important-and-how-to-reflect#self-assessment-sample
426. Repper, J., & Perkins, R. (2003). *Social inclusion and recovery: A model for mental health practice*. Elsevier Health Sciences.
427. Research in Practice for Adults. (2013). *Critical reflection in supervision*. https://carers.ripfa.org.uk/train-the-trainer/critical-reflection-tool/
428. Richardson, D., Dugarova, E., Higgins, D., Hirao, K., Karamperidou, D., Mokomane, Z., & Robila, M. (2020). *Families, family policy and the sustainable development goals.* Innocenti Research Report. Florenc*e:* UNICEF Office of Research – Innocenti. https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/Families%20family%20policy%20and%20the%20SDGs.pdf
429. Rigg, C., & Trehan, K. (2008). Critical reflection in the workplace: is it just too difficult?. *Journal of European Industrial Training*, *32*(5), 374–384.
430. Rogers, A. (1996). *Teaching adults*. Buckingam, Philadelphia: Open University Press.
431. Rogers, M. E., Creed, P. A., & Praskova, A. (2016). Parent and adolescent perceptions of adolescent career development tasks and vocational identity. *Journal of Career Development*, *45*(1), 34–49.
432. Roy, V., Dufault, S., & Châteauvert, J. (2014). Professional co-development groups: addressing the teacher training needs of social work teachers. *Journal of Teaching in Social Work*, *34*(1), 29–45.

433. Rosenberg, M. (1989). *Society and the adolescent self-image*. Revised edition. Middletown, CT: Wesleyan University Press.
434. Rosenberg, M. (2015). *Society and the adolescent self-image*. Princeton University Press.
435. Rosinaitė, V. (2008). Lietuvos aukštųjų mokyklų studentų career development kompetencijos: subjektyvus jų įsisavinimo lygio ir ugdymo poreikio įvertinimas. *Filosofija. Sociologija*, *19*(4), 62–71.
436. Rosinaitė, V. (2009). Studentų karjeros kompetencijų ugdymas: empirinis efektyvumo sąlygų įvertinimas. *Acta Paedagogica Vilnensia*, *22*, 76–87. https://doi.org/10.15388/ActPaed.2009.22.3068
437. Rosinaitė, V. (2010). *Karjeros sampratos konstravimas Lietuvoje* [Daktaro disertacija, Vilniaus universitetas]. https://epublications.vu.lt/object/elaba:1938110/.
438. Rudnicka, E., Napierałab, P., Podfigurnab, A., Męczekalskib, B., Smolarczyka, R., & Grymowicza, M. (2020). The World Health Organization (WHO) approach to healthy ageing. *Maturitas*, *139*, 6–11.
439. Ruini, C., & Fava, G. A. (2012). Role of well-being therapy in achieving a balanced and individualized path to optimal functioning. *Clinical Psychology & Psychotherapy*, *19*(4), 291–304.
440. Rumberger, R. W., & Lim, S. A. (2008). *Why students drop out of school: A review of 25 years of research*. Santa Barbara, CA: California Dropout Research Project.
441. Ruškė, J. (2014). *Asmenų su negalia orumo konstravimas sąmoningumo ugdymosi strategijomis.* [Daktaro disertacija, Šiaulių universitetas]. https://epublications.vu.lt/object/elaba:2164692/
442. Saini, I. K. (2016). Strengthening life skills through emotional intelligence education. *Educational Quest*, *7*(1), 5.
443. Sam, M. S. (2013, April 7). Biographical method. In *Psychology Dictionary.* https://psychologydictionary.org/biographical-method
444. Samašonok, K. (2005). Paauglių, gyvenančių globos namuose ir pilnose šeimose, savęs vertinimo ypatumai. *Specialusis ugdymas*, *13*(2), 101–110.

445. Samašonok, K., ir Žukauskienė, R. (2004). Globos namų auklėtinių ir vaikų, gyvenančių su abiem tėvais, mokyklinės adaptacijos ir kompetencijos ypatumai. *Socialinis darbas*, *3*(2), 119–129.
446. Samėnas, A. (1995). *Skaitytojų ugdymo samprata*. Iš G. Raguotienė, *Teoriniai bibliotekininkystės pagrindai* (pp. 197–200). Vilnius: STL.
447. Santinello, M., Cristini, F., Vieno, A., & Scacchi, L. (2012). "Volunteering by chance" to promote civic responsibility and civic engagement: Does it work? *Journal of Prevention & Intervention in the Community*, *40*(1), 64–79. https://doi.org/10.1080/10852352.2012.633068
448. Sattler, L. (2021). *Report into parental engagement in career education*. Cairns: Study Work Grow. https://studyworkgrow.com.au/wp-content/uploads/2021/06/Report-into-Parental-Engagement.pdf
449. Savanevičienė, A., ir Šilingienė, V. (2005). *Darbas grupėse*. Kaunas: Technologija.
450. Savickas, M. L. (2002). Career construction – a developmental theory of vocational behavior. In D. Brown (Ed.), *Career Choice and Development*. Jossey-Bass.
451. Savickas, M. L. (2005). The theory and practice of career construction. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (pp. 42–70). New Jersey: Wiley Publications.
452. Savickas, M. L. (2011). *Career counseling*. Washington DC: American Psychological Association.
453. Schloss, J. (2011). Career development in schools: Do teachers have the skills? *Australian Journal of Career Development*, *20*, 4–9.
454. Schmitt, C. (2022). Solidarity: A Key Concept for Social Work. Österreichisches Jahrbuch für Soziale Arbeit / Annual Review of Social Work and Social Pedagogy in Austria, *4*, 45–63. https://doi.org/10.30424/OEJS2204045
455. Segal, E. A., & Wagaman, M. A. (2017). Social empathy as a framework for teaching social justice. *Journal of Social Work Education*, *53*(2), 201–211.
456. Serrat, O. (2017). *Knowledge solutions: Tools, methods, and approaches to drive organizational performance*. Springer Nature.

457. Shen, Y., Demel, B., Unite, J., Briscoe, J. P., Hall, D. T., Chudzikowski, K., Mayrhofer, W., Abdul-Ghani, R., Bogicevic Milikic, B., Colorado, O., Fei, Z., Las Heras, M., Ogliastri, E., Pazy, A., Poon, J. M. L., Shefer, D., Taniguchi, M., & Zikic, J. (2015). Career success across 11 countries: Implications for international human resource management. *International Journal of Human Resource Management*, *26*(13), 1753–1778. https://doi.org/10.1080/09585192.2014.962562

458. Shockley, K. M., Ureksoy, H., Rodopman, O. B., Poteat, L. F., & Dullaghan, T. R. (2016). Development of a new scale to measure subjective career success: A mixed-methods study. *Journal of Organizational Behavior*, *37*(1), 128–153. https://doi.org/10.1002/job.2046

459. Simėnaitė, N., ir Leikus, N. (2014). Pradinių klasių mokinių socialinių įgūdžių formavimas bendrojo ugdymo mokykloje. Iš *Šiuolaikinio specialisto kompetencijos: teorijos ir praktikos dermė. VIII-osios tarptautinės mokslinės – praktinės konferencijos straipsnių rinkinys*. Kėdainiai.

460. Skučaitė, V., ir Karmazė, E. G. (2011). *Padėkime vaikui įveikti sunkumus: geroji bendradarbiavimo mokyklose patirtis*. Metodinė rekomendacijos švietimo pagalbos specialistams ir mokytojams. Vilnius: Specialiosios pedagogikos ir psichologijos centras.

461. Slavėnas, P. (1938). Švietimo uždaviniai Lietuvoje. Židinys, Nr. 4.

462. Sližienė, N. (2002). Veiksmažodžio tarpininkauti reikšmė ir vartojimas. *Kalbos kultūra*, *75*, 65–77.

463. Slomp, M. W., Gunn, T. M., & Bernes, K. B. (2014). Training pre-service teachers in career education: Developing foundational perceptions, knowledge and skills. *The Canadian Journal of Career Development*, *13*, 18–34.

464. Smith, M. (2012). Social pedagogy from a Scottish perspective. *Journal of Social pedagogy*, 1(*1*), 46–55.

465. Socialinės informacijos ir mokymų agentūra. (2012). *Trečiojo amžiaus universitetų sistemos veiklos analizė*. Vilnius. https://www.kpmpc.lt/kpmpc/wp-content/uploads/2015/08/Tre%C4%8Diojo-am%C5%BEiaus-universitet%C5%B3-sistemos-veiklos-analiz%C4%97.pdf

466. Sokolova, A., ir Stanišauskienė, V. (2007). Profesinio orientavimo sistemos Lietuvoje teorinės ir politinės prielaidos. *Profesinis rengimas: tyrimai ir realijos*, *13*, 226–241.
467. Spanjaard, H., Krooi, H., ir Blažaitė, J. (2008). *Vaiko teisių apsauga bendruomenėje. Patarimai darbui su vaikais ir tėvais bei tarpžinybiniam bendradarbiavimui.* Bendruomenių kaitos centras.
468. Squires, B. (2022). *Social pedagogy and relationship-based social work with adults. Social Pedagogy Toolkit*. https://www.thempra.org.uk/wp-content/uploads/2022/10/Becky-Squires-Social-Pedagogy-Toolkit-1.pdf
469. Sriubas, M. (2013). Paciento teisės į kokybiškas sveikatos priežiūros paslaugas turinio ypatumai Lietuvoje. *Teisės problemos*, *79*(1), 58–84.
470. SSWAA. (2015). *Supplemental Ethical Standards for School Social Work Practice*. https://www.sswaa.org/ethical-guidelines
471. Stancikienė, A. (2009). Teoriniai profesinės karjeros valdymo aspektai. *Viešoji politika ir administravimas*, *29*, 107–113.
472. Stanišauskienė, V. (2004). *Rengimosi karjerai proceso socioedukaciniai pagrindai.* Kanas: Technologija.
473. Stanišauskienė, V. (2005). The model of career competence and its expression in the contemporary labour world. In G.-D. von Carlsburg, P. Juceviciene, & G. Merkys (Eds.), *Learning and development for innovation, networking and cohesion* (pp. 89–105). Frankfurt am Main: Lang.
474. Stanišauskienė, V. (2016). *Karjeros kūrimas.* Kaunas: Technologija.
475. Stanišauskienė, V. ir Naseckaitė, A. (2012). *Ugdymas karjerai*. Mokytojo knyga. Vilnius: Tyrimų ir mokymų centras.
476. Stellar, J. E., Anderson, C. L., & Gatchpazian, A. (2020). Profiles in empathy: Different empathic responses to emotional and physical suffering. *Journal of Experimental Psychology: General*, *149*(7), 1398–1416.
477. Storø, J. (2012). The difficult connection between theory and practice in social pedagogy. *The International Journal of Social Pedagogy*, *1*(1), 17–29.
478. Strata. (2020). *Mokymasis visą gyvenimą. Įpročiai, patrauklumas, barjerai, naudos suvokimas*. https://strata.gov.lt/images/tyrimai/2020-metai/svietimo-politika/20200108-MVG.pdf

479. Stukas, A. A., Snyder, M., & Clary, E. G. (1999). The effects of "mandatory volunteerism" on intentions to volunteer. *Psychological Science*, *10*(1), 59–64. https://doi.org/10.1111/1467-9280.00107
480. Stukas, R., Šurkienė, G., Žagminas, K., Alekna, V., ir Melvidaitė, A. (2013). Pagyvenusių žmonių vidinė darna. *Gerontologija*, *14*(3), 131–140.
481. Sturlienė, N. (2007). *Paauglių socialinių įgūdžių ugdymo programa „Tiltai"*. Kaunas: Arx Baltica spaudos namai.
482. Super, D. E. (1975). Career education and career guidance for the life span and for life roles. *Journal of Career Development*, 2(2). https://doi.org/10.1177/08948453750020020
483. Surgėlienė, J., ir Bankauskienė, N. (2015). Edukacinių aplinkų, įgalinančių mokinius svarstyti karjeros pasirinkimą, elementai. *Pedagogika*, *119*(3), 5–21.
484. Sutton, J., Smith, P. K., & Swettenham, J. (1999). Bullying and 'theory of mind': A critique of the 'social skills deficit' view of anti-social behaviour. *Social Development*, *8*(1), 117–127.
485. Šalčius, M. (1917). *Dešimt metų tautinio – kultūrinio darbo Lietuvoje (1905–1915)*. Chicago.
486. Šapelytė, O., Ališauskienė, S., Ališauskas, A., Melienė, R., Miltenienė, L., ir Ruplienė, D. (2021). *Lietuvos pedagoginės psichologinės pagalbos teikimo modelio ekspertinis vertinimas*. https://www.nsa.smm.lt/wp-content/uploads/2021/08/PPP_modelio_ekspertinis_vertinimas_2021m..pdf
487. Šlapkauskas, V. (2009). Žmogaus orumo sampratos problema. *Jaunųjų mokslininkų darbai*, *23*(2), 58–67.
488. Šniras, Š., ir Malinauskas, R. (2006). *Moksleivių socialinių įgūdžių ugdymas: studijų knyga*. Kaunas: LKKA.
489. Špokienė, I. (2010). Solidarumo principo turinys ir vaidmuo sveikatos priežiūros teisinio reguliavimo srityje. *Jurisprudencija*, *121*(3), 329–348.
490. Štaras, K., ir Vedlūga, T. (2012). Atvejo vadybininko modelio analizė sveikatos sistemos kontekste. *Sveikatos politika ir valdymas*, *1*(4), 114–120.
491. Šukytė, D. (2016). *Socialinis ir emocinis ugdymas*. Klaipėda: Baltic Printing House.

492. Šulcaitė, D., ir Korsakienė, R. (2019). Organizacijos ir individo vertybių atitikimas. Iš *22-oji Lietuvos jaunųjų mokslininkų konferencija „Mokslas – Lietuvos ateitis. Ekonomika ir vadyba", 2019 m. vasario 13–14 d. Vilnius* (pp. 1–7). Technika.

493. Tamošiūnaitė, A. (2013). Raštingumo link: keli sociolingvistiniai XX a. pradžios lietuvių išeivių portretai. *Oikos, 16(2),* 59–74.

494. Tamutienė, I., ir Naujanienė, R. (2013). Senyvo amžiaus asmenų socialinių paslaugų prieinamumo namuose patirtys. *Tiltai*, *4*, 63–78. https://core.ac.uk/download/pdf/233179093.pdf

495. Targamadzė, V. (2017). Vertybės sampratos turinio erdvė ir jos reikšmė asmens gyvenime ir valstybės politikoje. *Logos*, *90*, 99–106.

496. Tarptautinių žodžių žodynas. (1985). *Refleksija*. https://www.zodynas.lt/tarptautinis-zodziu-zodynas/R/refleksija.

497. Tey, T. C. Y., Moses, P., & Cheah, P. K. (2020). Teacher, parental and friend influences on STEM interest and career choice intention. *Issues in Educational Research*, *30*(4), 1558–1575.

498. Teresevičienė, M. (1999). *Populiarusis suaugusiųjų Švietimas: individuali iniciatyva ar socialinis reiškinys?* Iš *Socialinė –psichologinė adaptacija ir švietimo sistema*. Kaunas: Vytauto Didžiojo universitetas.

499. Teresevičienė, M. (2001). *Mokymosi visą gyvenimą edukologinės dimensijos* [Habilitacinis darbas, Vytauto Didžiojo universitetas]. https://www.lituanistika.lt/content/10236

500. The Academic Resilience Consortium. (2020). *Mental & Emotional Well-Being During COVID-19 Facing Isolation Anxiety, A Sense of Loss & Uncertain Times*. https://sacd.sdsu.edu/cps/resources/cps_covid19_guide-student.pdf

501. Thompson, J. A. (2008). *Social skills training with typically developing adolescents: A measurement of skill acquisition*. USF Tampa Graduate Theses and Dissertations. https://digitalcommons.usf.edu/etd/532

502. *Tyrimo dėl gyventojų įsitraukimo į savanorišką ir bendruomeninę veiklą ataskaita* (2022). Europos namai, Lietuvos Respublikos socialinės apsaugos ir darbo ministerija. https://socmin.lrv.lt/uploads/socmin/

documents/files/Savanoriskos%20ir%20bendruomenines%20veiklos%20tyrimo%20ataskaita%202021.pdf

503. Tobler, N. S., Roona, M. R., & Ochshorn, P. (2000). School-based adolescent prevention programs: 1998 meta-analysis. *Journal of Primary Prevention*, *20*, 275–336.
504. Tolle, E. (2015). *Le pouvoir du moment présent: guide d'éveil spirituel*. Ariane Éditions inc.
505. Tomczyk, L. (2010). Methodology of educating seniors in the field of new media – selected issues. In A. A. Czajkowski (Eds.), *Dydaktyka Nauk Stosowanych* (pp. 39–46). Szczecin: Uniwersytet Szczeciński.
506. Tough, P. (2012). *How children succeed: Grit, curiosity, and the hidden power of character*. Boston, MA: Houghton Mifflin Harcourt.
507. *Training needs assessment*. (2007). Training Manual Module 2. South African Management Development Institute. https://amdin.africa/archive/documents/d00104/SAMDI_TOT_Module_2.pdf
508. Trečiokienė, E. (1999). *Vokietijos ir Danijos atvirasis suaugusiųjų švietimas* [Daktaro disertacija, Vilniaus pedagoginis universitetas].
509. Trečiokienė, E., ir Kuprys P. (1998). *Lietuvos suaugusiųjų žmonių demokratinis švietimas*. Vilnius, 1998
510. Truell, R. (2022). Social Work Values and Ethics in a Time of Change. *International Journal of Social Work Values and Ethics*, *19*(2), 21–23. https://doi.org/10.55521/10-019-204
511. Tsang, N. M. (2017). Otherness and empathy—implications of Lévinas ethics for social work education. *Social Work Education*, *36*(3), 312–322.
512. U.S. Department of Education. (2020). *SMART Objectives Toolkit*. National Charter School Resource Center. https://charterschoolcenter.ed.gov/resource/smart-objectives-toolkit
513. Ugdymas karjerai, profesinis informavimas ir konsultavimas mokyklose. (2014). Švietimo problemos analizė, Nr. 19 (124). https://www.nsa.smm.lt/wp-content/uploads/2018/04/fm_2014-SPA-Nr-19.pdf
514. Uittenbroek, R. J., van der Mei, S. F., Slotman, K., Reijneveld, S. A., & Wynia, K. (2018). Experiences of case managers in providing person-centered and integrated care based on the Chronic Care Model: A qualitative

study on embrace. *PLoS ONE*, *13*(11), e0207109. https://doi.org/10.1371/journal. pone.0207109

515. UNESCO, European Commission, Organisation for Economic Cooperation and Development, International Labour Organization, European Training Foundation, & European Centre for the Development of Vocational Training. (2021). *Investing in Career Guidance*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378215
516. UNODC. (2010). *Intervision guidelines*. https://eurotox.org/wp/wp-content/uploads/UNODC_Intervision-Guidelines-2010.pdf
517. Urbietė, L. (2020). *Iš palaikomojo gydymo ir slaugos ligoninės į namus išrašomų pagyvenusių žmonių savarankiškumo ir slaugos paslaugų namuose tęstinumo vertinimas*. [Daktaro disertacija, Lietuvos sveikatos mokslų universitetas].
518. Vaišvila, A. (2009). Human dignity and the right to dignity in terms of legal personalism (from conception of static dignity to conception of dynamic dignity). *Jurisprudencija*, *117*(3), 111–127.
519. Valickas, G. (1997). *Asocialaus elgesio psichologija*. Vilnius: Lietuvos teisės akademija.
520. Valickas, A., Chomentauskas, G., Dereškevičiūtė, E., Žukauskaitė, I ir Navickienė, L. (2014). *Asmeninės karjeros valdymas*. Metodinė priemonė dėstytojui. Vilnius: Lodvila.
521. Valiulienė, Ž. (2013). *Onkologinėmis ir širdies ligomis sergančių paliatyviųjų pacientų sveikatos sutrikimai ir jų sąsajos su dvasingumu* [Daktaro disertacija, Lietuvos sveikatos mokslų universitetas].
522. Večkienė, N. P., Brunevičiūtė, R., ir Eidukevičiūtė, J. (2018). Tarpdisciplininis bendradarbiavimas kuriant vienijančią aplinką. *Tiltai*, *78*(1), 95–114.
523. Vilniaus arkivyskupijos Caritas. (n.d.). *Misija, vizija, vertybės*. https://vilnius.caritas.lt/misija-vizija-vertybes/
524. Vilniaus miesto socialinių paslaugų centro etikos kodeksas. (2018). https://www.spcentras.lt/etikos-kodeksas/
525. Vilniaus socialinis klubas. (n.d.). *Apie mus*. https://vilniussocialclub.lt/#
526. Vyšniauskienė, D., ir Minkutė, R. (2008). *Socialinės veiklos profesinė etika*. Kaunas: Technologija.

527. Vyšniauskytė-Rimkienė, J. (2007). Moksleivių socialinės kompetencijos ugdymo galimybės. *Pedagogika*, *86*, 99–104.
528. Vyšniauskytė-Rimkienė, J., ir Liobikienė, N. T. (2012). *Gebėjimai socialinio darbo praktikoje (tėvystės ir vaikų socialinių gebėjimų lavinimas): mokomoji knyga*. Kaunas: Vytauto Didžiojo universitetas.
529. Vitkauskaitė-Glatkauskienė, R. (2015). Studentų karjeros valdymo kompetencijų ugdymas taikant aktyvius mokymo(-usi) strategijas. *Mokslas verslui (S2B): tyrimai ir inovacijos*, *2*, 213–225.
530. Vlasova, V. K., Simonova, G. I., & Soleymani, N. (2016). Pedagogical support components of students' social adaptation. *International Journal of Environmental & Science Education*, *11*(5), 641–653
531. Vokietijos socialinių darbuotojų etikos kodekse (2014). https://www.dbsh.de/profession/berufsethik/
532. Wagenaar, S. (2015). Eine explorative Studie über Intervisionsgruppen niedergelassener Psychotherapeut/innen. *Organisationsberatung, Supervision, Coaching*, *22*(4), 409–423.
533. Wagner, D. A., & Kozma, R. (2005). *New technologies for literacy and adult education: A global perspective*. UNESCO Publishing. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140761
534. Watson, S., Vernon, L., Seddon, S., Andrews, Y., & Wang, A. (2016). Parents influencing secondary students' university aspirations: A multilevel approach using school-SES. *Issues in Educational Research*, *26*(4), 673–693.
535. Watts, A. G. (2002). The role of information and communication technologies inintegrated career information and guidance systems: A policy perspective. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, *2*(3), 139–155. https://doi.org/10.1023/A:1020669832743
536. Watts, A. G. & Sultana, R. G. (2004). Career guidance policies in 37 countries: Contrasts and common themes. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, *4*, 105‑122.
537. Weeden, P., Winter, J., & Broadfoot, P. (2005). *Vertinimas. Ką tai reiškia mokykloms?* Vilnius: Garnelis.

538. Weinert, P., Baukens, M., Bollerot, P. Pineschi-Gapenne, M., & Walwei, U. (2001). *Employability: from theory to practice*. Transaction Publishers, New Brunswick, New Jersey.

539. Welde, A. M. J., Bernes, K. B., Gunn, T. M., & Ross, S. A. (2015). Integrated career education in senior high: Intern teacher and student recommendations. *Australian Journal of Career Development*, *24*(2), 81–92. https://doi.org/10.1177/1038416215575163

540. Wendimagegn, N. F., & Bezuidenhout, M. (2019). The integrated health service model: the approach to restrain the vicious cycle to chronic diseases. *BMC Health Services Research*, *19*, 347. https://doi.org/10.1186/s12913-019-4179-x

541. Whiting, K. (2020, October 21). *These are the top 10 job skills of tomorrow – and how long it takes to learn them*. World Economic Forum. https://www.weforum.org/agenda/2020/10/top-10-work-skills-of-tomorrow-how-long-it-takes-to-learn-them/

542. World Health Organization. (2002). *National cancer control programmes: policies and managerial guidelines* (2nd ed.). Geneva: World Health Organization. https://apps.who.int/iris/handle/10665/42494.

543. World Health Organization. (2017). *Global Strategy and Action Plan on Ageing and Health*. Geneva: World Health Organization. https://www.who.int/publications/i/item/9789241513500

544. Williams, K. (2022). *What is reflection of feelings in counseling?* Counseling 101: Help and Review. https://study.com/learn/lesson/reflection-feelings-concept-examples.html

545. Wilson, J., & Musick, M. (2000). The effects of volunteering on the volunteer. *Law and Contemporary Problems*, *62*(4), 141–168.

546. Winthrop, R., Ershadi, M., Angrist, N., Bortsie, E., & Matsheng, M. (2020). *A historic shock to parental engagement in education: Parent perspectives in Botswana during COVID-19.* Washington, DC: Brookings Center for Universal Education.

547. Witko, K. D., Bernes, K. B., Magnusson, K. C., & Bardick, A. D. (2005). Senior high school career planning: What students want. *Journal of Educational Enquiry*, *6*, 34–49.

548. Wood, L., Kiperman, S., Esch, R. C., Leroux, A. J., & Truscott, S. D. (2017). Predicting dropout using student- and school-level factors: An ecological perspective. *School Psychology Quarterly*, *32*(1), 35–49. https://doi.org/10.1037/spq0000152
549. Woods, C., Armstrong, P. & Pearson, D. (2013). Perfect Partners or Uneasy Bedfellows? Competing understandings of the place of business management within contemporary education partnerships. *Educational Leadership and Management*, *41*(6), 751–767.
550. World Values Survey. (n.d.). https://www.worldvaluessurvey.org/wvs.jsp
551. Zabulionis, A. (2020). *Tarptautinio švietimo tyrimo OECD PISA Lietuvos ir kaimyninių šalių duomenų tikslinė antrinė analizė*. Vilnius: Lietuvos Respublikos švietimo, mokslo ir sporto ministerija, Nacionalinė švietimo agentūra.
552. Zuzevičiūtė, V., & Teresevičienė, M. (2010). The role of a human resource manager as a facilitator of learning: Some evidence from Lithuania. *Baltic Journal of Management*, *5*(1), 68–81.
553. Žadeikaitė, L. (2016). Reikšmingas Lietuvos edukologijos universiteto Socialinės edukacijos fakulteto mokslininkės Auksės Petruškevičiūtės disertacijos pripažinimas. *Socialinis ugdymas*, *43*(2), 100-104. http://dx.doi.org/10.15823/su.2016.21
554. Žalimienė, L. (2007). Socialinės globos paslaugų pagyvenusiems žmonėms standartizavimas: Lietuvos praktika ir užsienio šalių patirtis. *Gerontologija, 8*(1), 44–54.
555. Žalimienė, L., Lazutka, R., Skučienė, D., Aidukaitė, J., Kazakevičiūtė, J., Navickė, J., ir Ivaškaitė-Tamošiūnė, V. (2011). *Socialinis teisingumas švietime: teorinė samprata ir praktinis vertinimas.* Vilnius: Švietimo aprūpinimo centras.
556. Žemaitaitytė, I. (2007). *Neformalusis suaugusiųjų švietimas: plėtros tendencijos dabartinėje Europoje*. Vilnius: MRU.
557. Žemaitaitytė, I. (2016). Older adult education in Lithuanian ageing society. *SHS Web of Conferences*, *30*, 00023.

558. Žemaitaitytė, I. (2017). Non-formal adult education in Lithuania. In *Society. Integration. Education: Proceedings of the scientific conference* (vol. 2, pp. 577–585). Rezekne: Rezekne Academy of Technologies.
559. Žemaitaitytė, I. (2022). Why the number of adult learners is not growing - attitudes of Lithuanian adults towards lifelong learning. In *Society. Integration. Education: Proceedings of the scientific conference, May 27th, 2022* (pp. 857–864). Rezekne: Rezekne Academy of Technologies.
560. Žibėnienė, G. (2019). Kuriamos geros mokyklos Lietuvoje samprata mokinių tėvų požiūriu. *Socialinis darbas*, *17*(2), 163–173.
561. Žibėnienė, G., ir Indrašienė, V. (2017). *Šiuolaikinė didaktika*: *vadovėlis*. Vilnius: Mykolo Romerio universitetas.
562. Žiliukaitė, R., Poviliūnas, A., ir Savicka, A. (2016*). Lietuvos visuomenės vertybių kaita per dvidešimt nepriklausomybės metų*. Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla.
563. Žukauskienė, R. (2006). *Kriminalinio elgesio psichologija*. Vilnius: MRU.

MULTIDIMENSINĖ SOCIOEDUKACINĖ PAGALBA

Vadovėlis

Vida Gudžinskienė, Neringa Kurapkaitienė, Odeta Merfeldaitė,
Alina Petrauskienė, Asta Railienė, Justinas Sadauskas, Irena Žemaitaitytė,
Gintautė Žibėnienė

Redagavo Gabija Bankauskaitė

Maketavo Martynas Švarcas

Išleido Mykolo Romerio universitetas
Ateities g. 20, 08303 Vilnius
www.mruni.eu

Spausdino UAB „Šiaulių spaustuvė“
P. Lukšio g. 9G., 76200 Šiauliai
www.siauliuspaustuve.lt


9 786094 880643 >