

Į mokinių pozityvių tarpusavio santykių plėtotę orientuotos pedagoginės strategijos įtraukiajame ugdyme

Ona Monkevičienė

Lietuvos edukologijos universitetas, Ugdymo mokslų fakultetas, Edukacinių tyrimų institutas, Studentų g. 39, 01806 Vilnius, ona.monkeviciene@leu.lt

Anotacija. Straipsnyje analizuojama socialinė įtraukiojo ugdymo dimensija – specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių pradinį klasių mokinių tarpasmeniniai santykiai su kitais klasės mokiniais bei pedagoginės strategijos, kurios yra orientuotos į mokinių pozityvių tarpusavio santykių plėtotę. Aptariami du kokybinio tyrimo metu atsiskleidę mokinių pozityvių tarpusavio santykių plėtotės aspektai: a) natūralus SUP turinčių mokinių kitoniškumo priėmimas, matant jų gebėjimų bendrauti ir mokytis transformuojamumą, b) specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių įtrauktis į tarpasmeninį bendravimą, grindžiama socialinio panašumo ir įvairovės tolerancijos išgyvenimu. Atskleidžiami pedagogų taikomi pozityvių mokinių tarpusavio santykių plėtojimo būdai.

Esminiai žodžiai: *įtraukusis ugdymas, pradinė mokykla, mokinių tarpusavio santykiai, pedagoginės strategijos.*

Įvadas

Pozityvūs tarpasmeniniai mokinių santykiai turi dvejopą prasmę: jie yra kokybiško įtraukiojo ugdymo gyvybiškas veiksnys ir tuo pat metu – sėkmingo įtraukiojo ugdymo rezultatas. Šiandieniai tyrimai sieja tarpasmeninių santykių mokykloje kokybę su mokyklos veiklos bei ugdymo veiksmingumu (Adderley et al., 2015; Soulis, Georgiou, Dimoula ir Rapti, 2016), mokinių gerovės užtikrinimu, sumažėjusiu rizikingu elgesiu ir geresniais ugdymo rezultatais (Adderley et al., 2015), su neigiamų nuostatų specialiųjų ugdymosi poreikių (toliau – SUP) turinčių mokinių atžvilgiu eliminavimu (Soulis et al.,

2016). Tėvų nuostatų tyrimai rodo, kad jie siekia įtraukiojo ugdymo dėl galimybės savo SUP turinčiam vaikui bendrauti su įprastos raidos bendraamžiais, ugdytis socialinius gebėjimus (Koster, Nakken, Pijl ir Houten, 2009) ir mokytis užmegzti bei palaikyti draugystę (Webster ir Carter, 2007, 2013).

Kad įveiktų SUP turinčių ir kitų mokinių tarpasmeninių santykių plėtotės barjerus, mokytojai turi „girdėti vaikų balsus“ ir skatinti mokinius klasėje „girdėti kiekvieno balsą“ (Adderley et al., 2015); mokytojai turi taikyti universalaus ugdymo dizaino principus pozityvioms sąveikoms ir santykiams tarp visų mokinių skatinti (McGuire, Scott ir Shaw, 2006), turi taikyti veiksmingas pedagogines strategijas, metodus ir būdus (Marsh, 2012). Tačiau šioje srityje atliktų tyrimų apžvalga rodo, kad trūksta moksliniais tyrimais grindžiamų mokytojų taikomų pedagoginių strategijų, metodų bei būdų analizės. Tyrėjai dažniau konstatuoja SUP turinčių ir kitų mokinių tarpusavio santykių plėtotės problemas arba apsiriboja bendrų principų aptarimu. Tai lėmė tyrimo tikslą ir uždavinius.

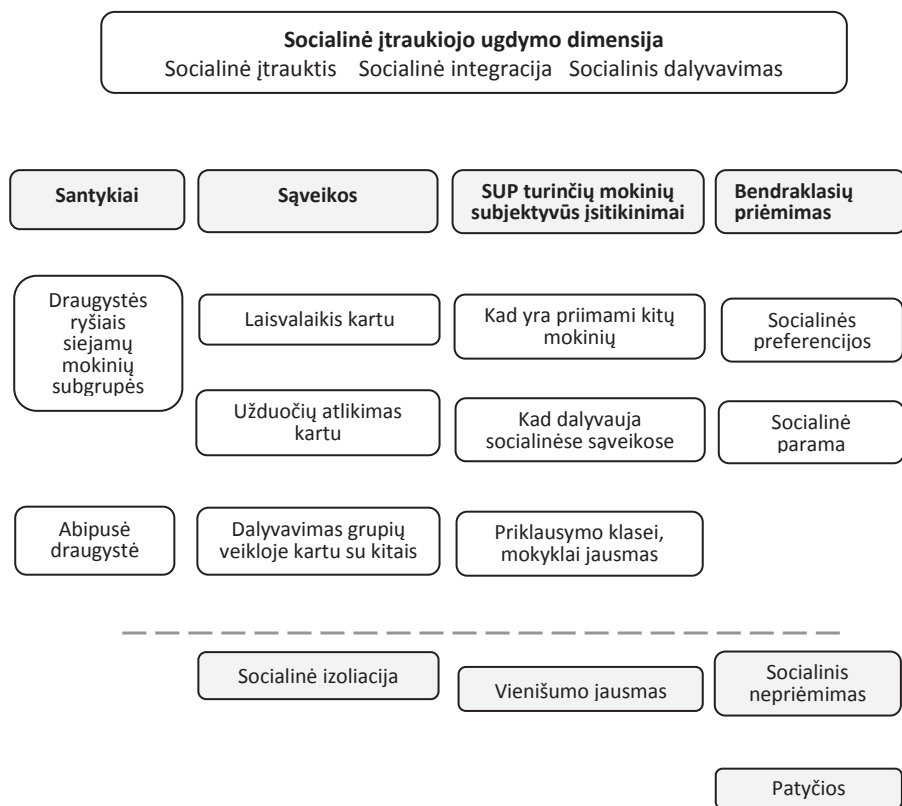
Tyrimo tikslas – atskleisti į pradinių klasių mokinių pozityvių tarpusavio santykių plėtotę orientuotas pedagogines strategijas ir būdus įtraukiajame ugdyme.

Tyrimo uždaviniai:

1. Nustatyti SUP turinčių mokinių pozityvių tarpasmeninių santykių su kitais mokiniiais vystymosi ypatumus.
2. Išskirti pedagogines strategijas ir būdus, orientuotus į SUP turinčių mokinių pozityvių tarpasmeninių santykių su kitais mokiniiais plėtotę.

Specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių ir kitų klasės mokinių tarpasmeninių santykių įtraukiojo ugdymo klasėse tyrimų apžvalga

Daugelis mokslininkų tyrinėja ne tik edukacinę, bet ir socialinę įtraukiojo ugdymo dimensiją, kuri jų darbuose įvardijama kaip socialinė įtrauktis, socialinė integracija arba socialinis dalyvavimas (Koster et al., 2009) ir yra siejama su SUP turinčių mokinių pozityvių tarpasmeninių santykių su kitais mokiniiais formavimusi. Tyrėjai yra išskyrę keturis svarbiausius socialinės įtraukiojo ugdymo dimensijos aspektus (Koster et al., 2009; De Boer, Pijl ir Minnaert, 2010; Bossaert, Colpin, Pijl ir Petry, 2013): a) draugystės ryšiai tarp SUP turinčių ir kitų klasės mokinių, apimantys abipusius draugystės ryšius ir tinklus, t. y. draugystės ryšiais siejamų mokinių subgrupes; b) SUP turinčių mokinių socialinės sąveikos su bendraamžiais, apimančios bendrą laisvalaikį, užduočių atlikimą kartu, bendrą dalyvavimą grupių veikloje; c) SUP turinčių mokinių subjektyvūs jausmai ir įsitikinimai, kad jie yra kitų klasės mokinių priimami, kad dalyvauja socialinėse sąveikose, kad priklauso klasei, mokyklai kaip grupei; d) SUP turinčių mokinių priėmimas klasėje, apimantis bendraamžių socialines preferencijas bei socialinę paramą (1 pav.). Tyrėjai taip pat išskiria ir įvardija su šiais aspektais susijusius SUP turinčių mokinių pozityvių santykių su kitais klasės mokiniiais formavimosi barjerus: socialinę izoliaciją, vienišumą, socialinį nepriėmimą, patyčias.



1 pav. Socialinė įtraukiojo ugdymo dimensija (parengta pagal Koster et al., 2009; De Boer, Pijl ir Minnaert, 2010; Bossaert et al., 2013)

L. H. Meyer kartu su bendraautoriais (1998), L. H. Meyer (2001) išskiria šešis klasės mokinių santykių su SUP turinčiais mokiniais tipus, autorių dar vadinamus „draugystės rėmais“ (angl. *frames of friendship*), kuriais remiasi ir kiti tyrėjai (Webster ir Carter, 2007; 2013): a) geriausias draugas, b) nuolatinis draugas, c) tiesiog kitas vaikas, d) tas, kuriam padedu, e) įtraukiamas vaikas ir f) šešėlis / svečias. Šie tipai išskirti atsižvelgiant į SUP turinčių ir kitų klasės mokinių vaidmenis „paramos gavėjas – paramos teikėjas“ bei sąveikų pobūdį. Draugystė grindžiama abipusiu priėmimu, lygiaverčiais santykiais ir besikeičiančiais paramos gavėjo bei teikėjo vaidmenimis. Paramos ir įtraukimo ryšiai grindžiami priėmimu ir vieno iš sąveikos dalyvių kaip paramos teikėjo, o kito – kaip paramos gavėjo vaidmens dominavimu. Šešėlio / svečio santykiai reiškia, kad šioje pozicijoje esantis vaikas yra tarsi nematomas, ignoruojamas, jo sąveikos su kitais yra laikinos, retos. Kiti tyrėjai (Frostad ir Pijl, 2007) siekia įvertinti mokinių santykių įtraukiosiose klasėse pobūdį, taikydami sociometrinius tyrimo metodus. Jų nuomone, SUP turintys mokiniai gali priklausyti mokinių subgrupėms, gali turėti ryšių su vienu ar dviem klasės mokiniais, gali visai neturėti ryšių su kitais mokiniais.

V. Chisholm ir T. Pitcairnas (1998) išskyrė vaikų socialinių (bendravimo) tinklų kūrimui ir bendravimo preferencijų vaikų socialiniuose tinkluose vartojamą retoriką. Autorių teigimu, vaikų komentarai gali būti skirstomi į teiginius, kurie reiškia asmens arba jo elgesio ir veiksmų priėmimą, arba teiginius, kurie reiškia asmens arba jo elgesio ir veiksmų nepriėmimą. Vaikų komentarai, susiję su kito asmens priėmimu, yra orientuoti į santykius bendroje veikloje („Aš būsiu vairuotojas, o tu keleivis. Gerai?“), į savo pozityvių jausmų ir idėjų atskleidimą kitam („Man patinka tavo apyrankė“), į draugiškumo parodymą („Aš esu tavo draugas“). Komentarai, susiję su kito asmens elgesio ir veiksmų priėmimu, yra orientuoti į veiklos, kalbėjimo ar kt. komentavimą su užuomina apie abipusį išitraukimą („Parodyk, kaip tu tai pastatei“). Vaikų komentarai, susiję su kito asmens nepriėmimu, yra orientuoti į to asmens galimybės veikti kartu apribojimą („Tu netelpi į mūsų laivą“), į draugystės ryšių neigimą („Aš nesu tavo draugas“), į patyčias, įžeidimus, skaudinimą („Tu esi kvailas“). Komentarai, susiję su kito asmens elgesio ir veiksmų nepriėmimu, yra orientuoti į reikalavimą nutraukti elgesį ar veiksmus („Nestatyk tokio aukšto namo“), į veiklos turinio neigimą („Mes nežaidžiame mokyklos. Mes žaidžiame lenktynes“). Minėtas tyrimas atkreipia dėmesį į įtraukties bei atskirties santykius skatinančią vaikų retoriką ir yra naudingas stebint vaikų tarpasmeninius santykius.

SUP turinčių mokinių tarpasmeninių santykių su kitais mokiniais tyrimai rodo, kad situacija ne visada yra gera. P. Frostado ir S. J. Pijlo (2007) tyrimas atskleidė, kad net 19 proc. SUP turinčių pradinių klasių mokinių nepriklauso jokiai subgrupei ir neturi ryšių su vienu ar dviem mokiniais, kai tarp SUP neturinčių mokinių subgrupėms nepriklauso tik 7,1 proc. mokinių. Pasak A. de Boer, S. J. Pijlo ir A. Minnaerto (2010), SUP turintys mokiniai klasėse ne tokie populiariūs, turi mažiau draugų nei kiti. Yra tyrimų (Adderley et al., 2015), atskleidžiančių, kad įtraukiosiose klasėse kai kurie SUP turintys mokiniai jaučiasi izoliuoti, vieniši, jiems trūksta bendraklasių priėmimo (De Boer, Pijl ir Minnaert, 2010). Kartais jie yra ne tik ignoruojami, bet ir skriaudžiami, patiria patyčias (Koster et al., 2009; 2010). Neretai bendraklasiai nepriima jų į savo žaidimus, kadangi klaidingai mano, jog SUP turintys mokiniai labai skiriasi nuo jų, o tik tarp savęs yra panašūs ir nori žaisti su tokiais pat kaip ir jie. Prie tokios situacijos susikūrimo prisideda kategorizavimas ir SUP turinčių mokinių jungimas į atskiras nuo kitų mokinių grupes mokantis (Soulis et al., 2016).

S. G. Soulis ir bendraautorė (2016) tyrimai rodo, kad klasės mokiniai turi neigiamą požiūrį į SUP turinčius bendraklasius, jeigu jiems neaišku, ką šie mokiniai geba, ko negeba ir kodėl. Be to, užmegzti pozityvius tarpasmeninius ryšius kai kuriems SUP turintiems mokiniams trukdo socialinių gebėjimų stoka, o socialinių ryšių nebuvimas trukdo įgyti būtinus socialinius gebėjimus (Frostad ir Pijl, 2007; Chisholm ir Pitcairn, 1998).

Aptardami įtraukiosios pedagogikos principus ir strategijas, tyrėjai išskiria ne tik mokymuisi, bet ir pozityvių tarpasmeninių santykių formavimuisi aktualias strategijas. J. Spratt ir L. Florian (2015) akcentuoja pedagogų požiūrio kaitą nuo determinizmo, kai SUP turinčių mokinių gebėjimai suvokiami kaip nekintantys, link transformuojamumo,

kai SUP turinčių mokinių gebėjimai suvokiami kaip nuolat tobulėjantys, priklausantys nuo to, ką daro (ar ko nedaro) pedagogai. Transformuojamumo idėja skatina tikėti, kad SUP turinčių ir kitų klasės mokinių tarpusavio santykiai plėtosis sėkmingai, jeigu bus pašalinti jų plėtotę trukdantys barjerai. Taigi, viena iš pedagoginių strategijų yra mokytojo tikėjimas mokinio galių transformuojamumu ir šio tikėjimo demonstravimas visai klasei. Kiti tyrimai atskleidžia pozityvių jausmų tarp SUP turinčių mokinių ir kitų klasės mokinių formavimąsi, kai vaikai yra aktyviai įtraukiami į bendrą veiklą (Hutzler et al., 2007). Nustatyta, kad įtraukusių klasių mokiniai yra daug draugiškesni mokiniams, turintiems SUP, nei mokiniai, kurių klasėse nėra SUP turinčių vaikų (Galkienė, 2009; Giedrienė, 2014; Soulis et al., 2016). Nustatyta, kad tarpasmeninių santykių plėtotei naudinga bendra veikla siekiant to paties tikslo (Hajisoteriou ir Angelides, 2016). Taigi, kita pedagoginė strategija yra socialinių sąveikų tarp SUP turinčių ir kitų klasės mokinių skatinimas natūralioje mokyklos aplinkoje. Remiantis šiomis esminėmis idėjomis buvo organizuotas kokybinis tyrimas, siekiant atskleisti konkrečias anksčiau pristatytų pedagoginių strategijų taikymo praktikoje patirtis.

Tyrimo metodologija

Straipsnyje pristatomas tyrimas grindžiamas Piaget kognityvinio konstruktyvizmo ir Vygotskio socialinio konstruktyvizmo teorijų sinteze (Piaget, 1951, 1961, Vygotsky, 1978, pagal Pollard, Anderson, Maddock, Swaffield, Warin ir Warwick, 2008), lemiančia interpretacinės metodologinės prieigos pasirinkimą. Remiantis minėtomis teorijomis, mokinsys pats konstruoja savo santykius su kitais mokiniais pasitelkdamas socialines interakcijas. Ontologiniu požiūriu ugdymo realybė interpretuojama kaip reliatyvi, holistiška bei dinaminė, o epistemologiniu – kaip subjektyvi, transakcinė, interaktyvi (Arthur, Waring, Coe ir Hedges, 2012). Duomenų rinkimui ir analizei taikyta kokybinių tyrimų prieiga, sociometrija ir grindžiamosios teorijos strategija (Corbin ir Strauss, 2008; Cohen, Manion ir Morrison, 2011).

Siekiant tyrimo uždavinių pasirinktoje įtraukusių ugdymą įgyvendinančioje mokykloje pirmiausia siekta nustatyti, kokie yra santykiai tarp mokinių III ir IV klasėse. Buvo numatyta pradinėse klasėse taikomų pedagoginių strategijų, orientuotų į mokinių pozityvių tarpusavio santykių plėtotę, kokybinį tyrimą mokykloje atlikti tik tuo atveju, jei SUP turinčių mokinių santykiai su kitais bus pozityvūs. Jei mokykla būtų netenkinusi šios sąlygos, tyrimas būtų vykdomas kitoje įtraukusių ugdymą įgyvendinančioje mokykloje, tenkinančioje šią sąlygą. Tai padėjo pasirinkti mokyklą, kuri turi pozityvių santykių tarp SUP turinčių ir kitų mokinių skatinimo patirčių.

Pradinių klasių mokinių tarpasmeninių santykių tyrimui taikyta sociometrija. Tyrimo procedūra atlikta remiantis Dž. Moreno (pgl. Jacikevičius, 1995) sociometrijos metodu. Buvo taikyta įprasta, daugelio tyrėjų taikoma duomenų rinkimo procedūra, kurios metu prašoma teigiamų pasirinkimų (Coie ir Dodge, 1990; Suslavičius, 1998) – mokiniams raštu buvo užduodamas klausimas „Su kuo iš klasės vaikų tu labiausiai norėtum žais-

ti? Parašyk trijų klasės vaikų vardus“. Remiantis vaikų pasirinkimais buvo sudarytos klasių sociogramos. Kokybinė sociogramų analizė atlikta vadovaujantis L. H. Meyer ir kitų (1998, pgl. Webster ir Carter, 2007, p. 207) išskirtais SUP turinčių ir kitų vaikų tarpusavio santykių tipais, taip pat P. Frostado ir S. J. Pijlo (2007, p. 19) išskirtais trimis rodikliais: a) bendraamžių priėmimas – bendras mokinių pasirinkusių klasės vaikų skaičius; b) draugystės ryšys – apipusis vienas kito pasirinkimas; c) priklausymas darniai mokinių subgrupei – tiesioginiais, stipriais ryšiais siejamų mokinių grupei. Tiriamieji: 22 trečios klasės ir 23 ketvirtos klasės mokiniai.

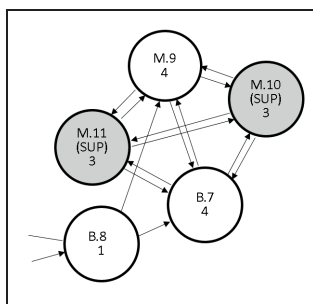
Siekiant nustatyti SUP turinčių mokinių pozityvių tarpasmeninių santykių su kitais mokiniais raidos ypatumus ir išskirti pedagogines strategijas, orientuotas į šių santykių plėtotę, buvo naudota grindžiamosios teorijos strategija. Duomenų rinkimui naudotas pusiau struktūruotas individualus interviu su mokiniais ir pedagogais. Interviu buvo įrašomas ir vėliau transkribuojamas. Į tyrimų lauką buvo grįžtama keletą kartų. Taikytas teorinės atrankos metodas (Corbin ir Strauss, 2008, p. 143–145), kai tyrimas, pasiekus conceptualų prisodrinimą, baigiamas. Tyrime iš viso dalyvavo 10 informantų (8 mokiniai ir 2 mokytojai). Duomenų analizė buvo vykdoma atliekant atvirąjį, ašinį ir atrankinį kodavimą (Corbin ir Strauss, 2008, p. 159–160). Tyrime užtikrinta duomenų metodų ir tyrėjų trianguliacija (Miles, Huberman ir Saldana, 2014, p. 299). Laikytasi tyrimo etikos – gautas pedagogų, tėvų ir vaikų sutikimas, tyrimo dalyviai informuoti apie jo rezultatus, tyrimo duomenys rinkti, analizuoti ir skelbiami neatskleidžiant vardų ir kitos autentiškos informacijos.

Vaikų tarpusavio santykių įtraukiojo ugdymo mokykloje tyrimo rezultatai

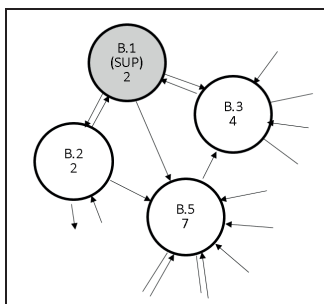
Atliktas sociometrinis tyrimas ir sudarytos III ir IV klasės mokinių tarpasmeninių ryšių sociogramos atskleidė, kad minėtose klasėse nebuvo nė vieno atstumto mokinio, t. y. nebuvo mokinių, kurių nepasirinktų nė vienas vaikas. SUP turinčių mokinių tarpasmeniniai santykiai šiose klasėse buvo skirtingi, tačiau visi SUP turintys mokiniai buvo užmezgę ryšius su kitais. Išskirti trys SUP turinčių mokinių santykių su kitais klasės mokiniais tipai.

Pastoviais abipusiais ryšiais siejama vaikų subgrupė. III klasėje dvi SUP turinčios mergaitės buvo lygiavertės keturių mokinių subgrupės narės. Kiekvienas šios subgrupės mokinys rinkosi kitus tris subgrupės narius, taigi SUP turinčios mokinės su kitais buvo susietos abipusiais ryšiais (žr. sociogramos fragmentą 1 pav.). Kiekvieną SUP turinčią mergaitę (M.10 ir M.11) pasirinko 3 mokiniai, iš kurių vienas – turintis SUP poreikių. Trys pasirinkimai yra vidutinis pasirinkimų skaičius klasėje (klasės pasirinkimai: 1 mok. – 7 pasirinkimai; 3 mok. – po 5 pasirinkimus; 5 mok. – po 4 pasirinkimus; 4 mok. – po 3 pasirinkimus; 4 mok. – po du pasirinkimus; 5 mok. – po 1 pasirinkimą). Tai, kad dvi mergaitės, turinčios SUP, yra toje pačioje subgrupėje ir yra siejamos abipusių ryšių, paaiškina M. McPhersono, L. Smith-Lovin ir J. M. Cooko (2001) aprašytas panašumo (angl. *homophily*) fenomenas. Autoriai pagrindžia, kad šio amžiaus vaikai linkę teikti pirmenybę

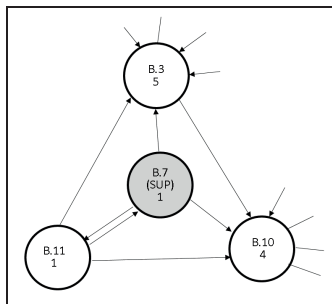
panašiams į save – tos pačios lyties, tų pačių interesų, to paties socialinių gebėjimų lygio ar patiriančių panašių problemų. Tyrimai rodo, kad kiti klasės mokiniai taip pat linkę galvoti, kad SUP turintys mokiniai labiau nori bendrauti vieni su kitais (Soulis et al., 2016). Tai gali didinti SUP turinčių mokinių izoliaciją. Tačiau mūsų tyrimas parodė, kad kiti mokiniai, sprendžiant iš jų komentarų, su SUP turinčiomis mokinėmis bendrauja, nes jas supranta, nori joms padėti ir kartu išvelgia gerąsias jų savybes, kurios jiems patinka.



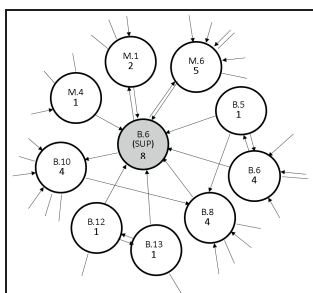
1 pav. Pastovių abipusių ryšių siejamų vaikų subgrupė



2 pav. Pastovūs abipusiai ryšiai su dviem vaikais



3 pav. Pastovūs abipusiai ryšiai su vienu vaiku



4 pav. Globos santykiai su daugeliu vaikų

Trumpiniai paveiksluose:

M.1 – mergaitė ir jos eilės numeris,
B.1 – berniukas ir jo eilės numeris,
SUP – specialiųjų ugdymosi poreikių turintis mokinytis,
skaičius po mergaitę ar berniuką žyminčiu trumpiniu – mokinį pasirinkusių klasės vaikų skaičius.

Trumpiniai tekste:

M.1 – mergaitė ir jos eilės numeris,
B.1 – berniukas ir jo eilės numeris,
SUP – specialiųjų ugdymosi poreikių turintis mokinytis,
Mok.1 – III klasės mokytoja,
Mok. 2 – IV klasės mokytoja.

Pastovūs abipusiai ryšiai su vienu ar dviem mokiniais. III klasėje vieną SUP turintį berniuką abipusiai ryšiai siejo su dviem SUP neturinčiais klasės mokiniais (žr. sociogramos fragmentą 2 pav.). IV klasėje vienas SUP turintis berniukas abipusiais ryšiais buvo susijęs su vienu klasės mokiniu (žr. sociogramos fragmentą 3 pav.). Tokius ryšius tyrėjai vadina draugystės ryšiais (Frostaad ir Pijl, 2007). Nors šiuos mokinius pasirinko tik du (III klasės mokinį) ar vienas (IV klasės mokinį) klasės vaikai, pastovi draugystė su SUP neturinčiais mokiniais yra pozityvios integracijos prielaida.

Globos santykiai su daugeliu vaikų. IV klasėje SUP turintis berniukas buvo primamas daugelio bendraamžių – net 8 mokiniai pažymėjo, kad norėtų su juo žaisti (žr. sociogramos fragmentą 4 pav.). Mokinių komentarai rodė, kad vadovaujamasi noru padėti, globoti. Klasės mokiniai priima SUP turintį mokinį, nors tai nereikia, kad juos

su šiuo mokiniu sieja draugystę. Turėdamas daug socialinių kontaktų mokinys jaučiasi klasės nariu, ugdomi būtini socialiniai gebėjimai, klasėje jaučiasi gerai. Kad tokie ryšiai susiformuotų, svarbūs yra ne tik SUP mokinio socialiniai gebėjimai, bet ir visų klasės mokinių požiūris į SUP mokinius (Frostad ir Pijl, 2007). Taigi, atlikta kokybinė III ir IV klasės mokinių tarpasmeninių santykių analizė parodė, kad SUP turintys mokiniai turi pozityvius ryšius su kitais mokiniiais. Tikėtina, kad tokiems ryšiams susiformuoti yra taikytos veiksmingos pedagoginės strategijos, nes, remiantis P. Frostad, S. J. Pijl (2007) tyrimo rezultatais, 25 proc. SUP turinčių mokinių paprastai turi rimtų bendravimo problemų ir yra klasės mokinių atstumiami, kiti 75 proc. užmezga pozityvius tarpasmeninius santykius. M. Koster ir kitų autorių (2009) teigimu, SUP turintys mokiniai dažniau patiria socialinę izoliaciją, jų statusas klasėje žemesnis.

Pasirinktoje įtraukiojo ugdymo mokykloje visi SUP turintys mokiniai buvo užmezgę pozityvius tarpasmeninius santykius, taigi mokyklos pasiekimai šioje srityje yra išskirtiniai. Remiantis šio tyrimo rezultatais, mokykla buvo pasirinkta į pozityvių mokinių tarpusavio santykių plėtotę orientuotų pedagoginių strategijų taikymo praktikų tyrimui.

Pozityvių mokinių tarpusavio santykių vystymasis ir jį skatinančios pedagoginės strategijos

Interviu su mokiniiais ir mokytojais atskleidė du reikšmingus SUP turinčių ir kitų klasės mokinių pozityvių tarpusavio santykių plėtros aspektus. Taip pat padėjo atskleisti pedagogines strategijas, kurios praktikuojamos įtraukųjį ugdymą įgyvendinančiose klasėse mokinių pozityvių santykių plėtotei.

Pirmasis aspektas – tai natūralus SUP turinčių mokinių kitoniškumo priėmimas, matant jų gebėjimų bendrauti ir mokytis transformuojamumą. Mokinių interviu apie tarpasmeninius santykius analizė atskleidė, kad klasėje mokiniai natūraliai priima savo ir kitų kitoniškumą. Šis procesas yra dvikryptis: SUP turintys mokiniai, matydami pozityvią, dinaminę savo galių kaitą, natūraliai priima savo kitoniškumą, didėja jų orumas; kiti klasės mokiniai, matydami pozityvią, dinaminę SUP turinčių mokinių galių kaitą, natūraliai priima jų kitoniškumą ir gerbia juos (žr. 5 pav.).

Mokinių interviu analizė rodo, kad mokiniai, turintys SUP, natūraliai kalba apie savo kitoniškumą. Jų retorika atskleidžia mokinių matomus savo gebėjimų bendrauti ir mokytis kaitos aspektus.

Emocinės būsenos pokytis: stiprus nerimas – sumažėjęs nerimas. Pvz., mokinė, kalbėdama apie situacijas, kai norėdavo prieiti ir bendrauti su draugais, teigia „*Antroje klasėje labai nerimavau. <...> Kaip kreiptis į kitą vaiką. Kaip prieiti. <...> Nes aš tokia jautroka. <...> Dabar nelabai (nerimauju)*“ (Interviu, M.11, SUP). Mergaitė jaučia savo nerimo būsenos kaitą, supranta, kad jos nerimas bendraujant su draugais yra sumažėjęs.

Tarpasmeninių santykių pokytis: draugų neturėjimas – gebėjimas susidraugauti. Mokinė kalba: „*Anksčiau, pirmoje klasėje nieko (draugų) negalėjau susirasti.*“ <...> Mokytoja: „*Jai nedrąsu buvo prieiti prie vaikų.*“ Mergaitė: „*Aš manau, kad pripratau jau.*“ <...>

Prie draugų. (Ir) prie klasiokų“ (Interviu, M.11, SUP). Mergaitė supranta, kad pradėjusi lankyti mokyklą nemokėjo susidraugauti, o dabar turi kelis draugus ir geba bendrauti su kitais klasės mokiniais.

Mokomųjų dalykų mokymosi sėkmės pokytis: nesisėkė – dabar sekasi. Mokinys pastebi, kad mokomasis dalykas, kuris anksčiau nesisėkė, dabar sekasi geriau: „*Lietuvių blogiausiai sekasi. <...> Na, pamažu aš jau įsibėgėju*“ (Interviu, B.7, SUP).

Mokymosi proceso rezultatų pokytis: klaidų padarymas – klaidų ištaisymas. Mokinys pastebi savo mokymosi proceso rezultato kaitą: „*Man nelabai kaip sekėsi lietuvių, nes labai sunkūs buvo rašiniai. <...> Na, tada padarau klaidų. <...> Mokytoja pamato ir ištaiso. <...> Po to paaiškina dar tiksliau. Ir tada aš ištaisau klaidas*“ (Interviu, B.7, SUP).

SUP turinčių mokinių stebimas savo galių transformuojamumas teikia jiems daug optimizmo, didina savigarbą, padeda oriai priimti savo kitoniškumą.

Mokinių, turinčių SUP, galių kaitą pastebi ir kiti klasės mokiniai. Mokinė (Interviu, M.9) pastebi, kad berniuko, kuris dažnai pasielgdavo netinkamai, elgesys yra labai pagerėjęs (elgesio pokytis: dažnai netinkamas – retai netinkamas), mokinys (Interviu, B. 4) prisimena, kad į klasę atėjęs naujokas iš pradžių neturėjo draugų ir jautėsi blogai, bet dabar draugų jau turi ir jaučiasi gerai (tarpasmeninių santykių pokytis: draugų neturėjimas – gebėjimas susidraugauti; emocinės būsenos pokytis: bloga savijauta – gera savijauta). Matydami SUP turinčių mokinių galimybių transformuojamumą klasės mokiniai juos gerbia bei natūraliai priima jų kitoniškumą.

Įtraukioji pedagogika grindžiama *mokytojo tikėjimu, kad pašalinus barjerus, SUP turinčių mokinių gebėjimas bendrauti ir mokytis drauge su kitais pozityviai transformosis*. Mokyklos, kurioje buvo vykdomas tyrimas, mokytojai (Interviu, Mok. 1, Mok. 2) tiki, kad nuo to, kokius naujus ugdymo būdus ir priemones taikys, keisis SUP turinčių vaikų galios. Mokytojai nuolat reflektuoja SUP turinčių mokinių bendravimo, elgesio ir mokymosi situacijas, ieškodami tinkamiausių sprendimų, galinčių sumažinti SUP turinčių mokinių bendravimo ir mokymosi barjerus. Pvz., mokytoja (Interviu, Mok. 1) *tiki SUP turinčio mokinio galių transformuojamumu* (bendravimo sunkumų turinčios mergaitės gebėjimų mokytis drauge su kitais tobulėjimu) ir *mato SUP turinčio mokinio daromą pažangą*: „*Lina ilgą laiką pirmoje klasėje nelankė kūno kultūros pamokų dėl triukšmo. Ir šiaip ta pamoka ją baugino. Pamažėle pratinosi, sutarėme, kad ji galės tik mankštintis, o žaidimų galės nežaisti. O dabar jau ne tik mankštinsi, bet ir bėgioja, žaidžia.*“ Jautriai reaguodama į mergaitės baimę būti triukšmingoje, judrioje aplinkoje, mokytoja pasirinko laipsniško pratinimosi prie baimę keliančios aplinkos strategiją, ir jai pavyko pamažu pašalinti barjerą, kuris trukdė mergeitei mokytis kartu su kitais klasės vaikais. Mokytoja (Interviu, Mok. 2) *asmenine retorika ir elgesiu demonstruoja tikėjimą SUP turinčio mokinio galiomis ir klasės kontekste SUP turinčiam mokiniui teikia individualią paramą, įgalinančią jo pažangą*. Mokytoja naudojo mokinio drąsinimo, viešo pagyrimo strategiją, ir pasiekė vaiko bendravimo bei mokymosi pozityvių pokyčių: „*Turime vieną vaiką, Beną tokį. <...> Jis visą laiką: nemoku, nežinau. <...>*

Aš pradėjau jį girti. Jis ką nors padaro, aš jį pagiriu. Ir matematikos <...> moksluose jis truputėlį silpnas. Bet padarė vienintelis kažką, ką aš jiems sakiau padaryti. <...> Tai paklausiau klasės, kaip jūs manot, kas geriausiai padarė? Visi pradėjo sakyti, kad tas, tas, kas geriausiai mokosi. O aš pasakiau – ne. Benas geriausiai padarė. O dabar visas puikiai su juo. <...> Pradėjo su visais bendrauti, atsivėrė.“ Mokytojos retorika visai klasei parodė, kad mokiny yra vertas pagarbos, kad ji tiki jo gebėjimu bendrauti ir mokytis, kad mato mokinio galimybių pokyčius. Tikėjimas mokinių galimybių transformuojamumu motyvuoja SUP turinčius mokinius stengtis, priimti kitų pagalbą, optimistiškai žvelgti į ateitį, didina įtrauktį į klasės bendruomenę. Mokytojai mokinių bendravimo, elgesio ir mokymosi sunkumus priima kaip profesinę dilemą ieškoti naujų ugdymo būdų, orientuotų į klasę, kaip besimokančią bendruomenę. Be to, mokytojos siekia, kad visi klasės mokiniai pamatytų SUP mokinių pažangą. Mokytoja (Interviu, Mok. 2) **kuria situacijas, kuriose klasės mokiniai padeda SUP turintiems mokiniams ir mato jų pastangas bei pažangą**: „Prie jo pasodinau mergaitę, kuri sutiko su juo sėdėti. Mergaitė buvo gabi ir, kai berniukui buvo sunku, ji jam padėdavo, ir jis darė pažangą. Taip visi vaikai pamatė, kad jis kažką gali, moka. <...> Be to, mes dirbdavome grupelėmis. Grupelėse būdavo vaikų, kurie geriau mokėjo, daugiau žinojo. Jie padėdavo tiems, kuriems kas nors nesisėkdavo.“ Mokytoja (Interviu, Mok. 2) **kuria situacijas, kuriose SUP turintys vaikai priima atsakingo už bendrą darbą asmens vaidmenį**: „Skatinau, kad ir berniukas pristatytų grupelės veiklos rezultatus. Kai jis pirmą kartą pristatė, jis ir kiti suprato, kad jis gali tai padaryti <...>“. Tai padeda SUP turintiems mokiniams pasijusti lygiaverčiais su kitais, būti ne tik globojamiems kitų, bet priimti atsakomybę ir už kitus.

Antrasis aspektas – SUP turinčių mokinių įtrauktis į tarpasmeninį bendravimą, grindžiama socialinio panašumo ir tolerancijos įvairovei išgyvenimu. Mokinių interviu bei retorika leido išskirti SUP turinčių mokinių įtrauktis į tarpasmeninį bendravimą su kitais klasės mokiniais būdus. Šie būdai veiksmingi tuomet, kai skirtųjų turintys mokiniai gyvena, žaidžia ir mokosi vieni su kitais drauge. Kaip atskleidė interviu su mokiniais, SUP turinčių mokinių įtrauktis į tarpasmeninį bendravimą didėja socialinio panašumo ir socialinio kontrasto būdu.

Socialinis panašumas: jam patinka ir man patinka. Socialinio panašumo jausmas atsiranda, kai įprastos raidos mokiniai supranta, kad SUP turintys mokiniai mėgsta tuos pačius dalykus. Mokykloje vaikai žaidžia krepšinį su SUP turinčiu mokiniu, nes žino, kad jam patinka krepšinis, jis svajoja „būti krepšininku“, o jiems taip pat patinka krepšinis (Interviu, B. 4). Taip atsiranda socialinio panašumo jausmas. Mergaitė aiškiai reflektuoja socialinio panašumo veiksnį: „(Draugauju) su mergaitėmis... jos panašios kaip aš, o berniukai tiesiog apie krepšinį kalba ir viskas“ (Interviu, M. 16).

Opozicinis socialinis panašumas: jam nepatinka – man nepatinka. Socialinio panašumo jausmas atsiranda, kai įprastos raidos mokiniai supranta, kad SUP turintys mokiniai nemėgsta tų pačių dalykų, kaip ir jie. Mergaitė (Interviu, M. 9), kaip ir SUP

turinti mokinė, nemėgsta triukšmo, todėl jaučiasi jai artima: „*Turiu pasakyti, kad Lina yra... jautriausia iš klasės. Jai nepatinka triukšmas, kaip ir man.*“

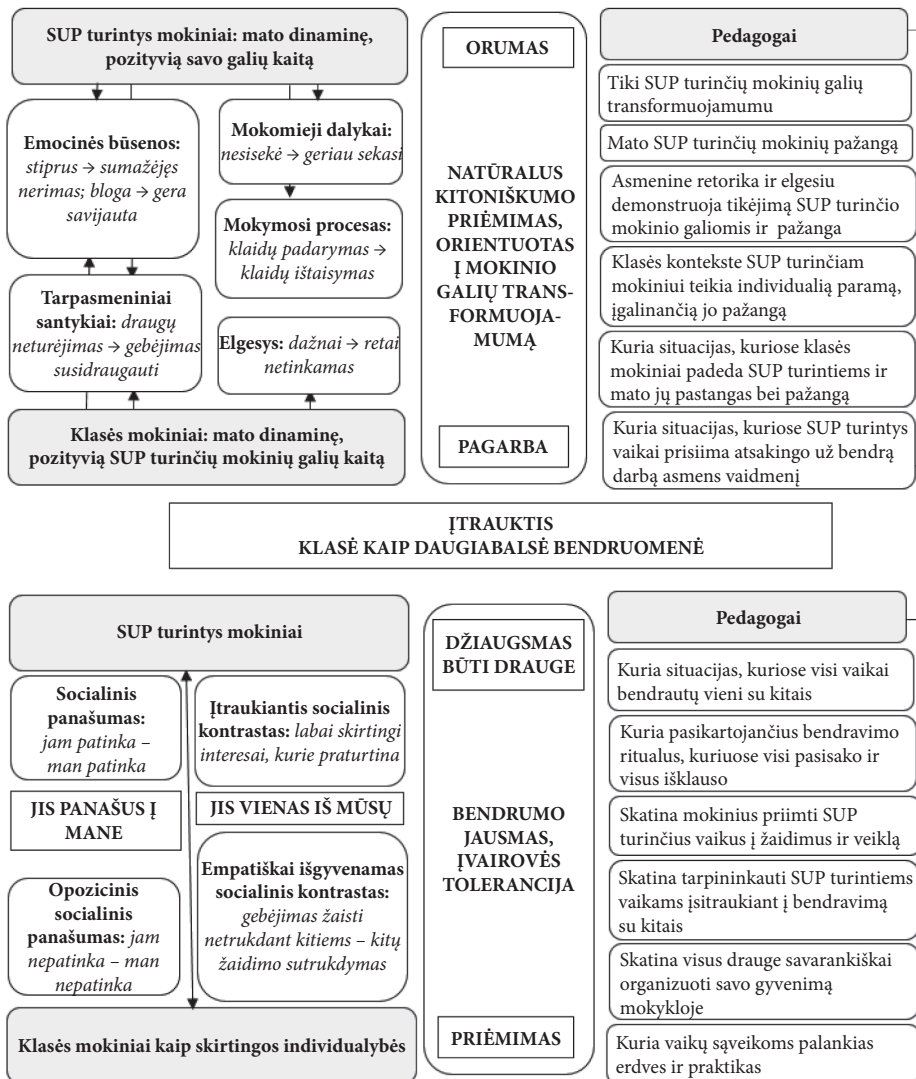
Įtraukiantis socialinis kontrastas: labai skirtingi interesai, kurie praturtina. Bendrumo jausmas atsiranda, kai SUP turintis mokinys kuo nors įdomus įprastos raidos vaikui. Mokinys Martynas turi kitus interesus, nei bendravimo su savo amžiaus vaikais problemų turintis Vytautas, bet Martynui patinka klausytis Vytauto pasakojimų. Tai praturtina jo interesus ir skatina įsitraukti į bendravimą. „*(Patinka) pažaisiti su kitais futbolą. Su visais berniukais, išskyrus Vytautą ir Domą. <...> Nes jie nežaidžia. <...> o Vytautas prie knygos dažniausiai prabūna. Pripasakoja visko apie mūsų kūną, apie dinosaurus, aš ten viską sužinojau*“ (Interviu, B. 8).

Empatiškai išgyvenamas socialinis kontrastas: gebėjimas žaisti netrukdam kitiems – kitų žaidimo sutrukdymas. Bendrumo jausmas atsiranda, kai įprastos raidos vaikai supranta SUP turinčio mokinio elgesio priežastis ir toleruoja nedidelius nepatogumus. Mergaitė teigia, kad Ieva kartais trukdo žaisti kitiems dėl turimų koordinacijos sutrikimų, tačiau empatiškai išgyvena SUP turinčios mokinės problemas, jaučiasi jai artima ir priima žaisti: „*Yra tokia Ieva. Jinai, kai žaidžiam žaidimą, įsikiša, sutrukdo. Ji kartais neturi draugų. Bet mes priimam ją (į žaidimą)*“ (Interviu, M. 12).

Išgyvenamas socialinis panašumas padeda vaikams pajusti bendrumą su kitu – „jis panašus į mane“, įtraukiantis ar empatiškai išgyvenamas socialinis kontrastas didina toleranciją įvairovei – „jis vienas iš mūsų“. Atsiranda klasės bendrumo jausmas, nes kiekvienas yra mums artimas, savas. Padidėjusi tolerancija įvairovei padeda geriau pažinti kitą, suprasti jo požiūrį, jo bendravimo, elgesio, veiklos ypatumus ir prie jų prisitaikyti. Taigi, mokinių bendruomenė vaikų suvokiama kaip daugiabalsė – kiekvienas turi skirtingą savo pasaulio matymo ir suvokimo perspektyvą, kiekvieno balsas yra toks pats svarbus, kaip ir kitų, tačiau klasė yra vieninga besimokanti bendruomenė.

Mokytojų interviu atskleidė, kad mokytojai skatina situacijų, kuriose visi vaikai bendrautų vieni su kitais, kūrimąsi. „<...> aš akcentuoju, kad į mokyklą ateiname bendrauti ir bendradarbiauti. Vadinas, turim išmokti kalbėtis su visais. Nes vaikai – aha, turiu savo draugą <...> ir daugiau kitų nematau. <...> aš leidžiu vaikams patiems pasirinkti (prie ko stovėti, sėdėti). Sakau, vaikai, dabar sustokit taip, kad kiekvieną dieną vis prie kito (vaiko stovėtumėte)“ (Interviu, Mok. 1). **Klasėje kuriami pasikartojantys bendravimo ritualai:** dienos pradžios ratas, dienos pabaigos ratas. Stengiamasi, kad kiekvienas pasisakytų, kiekvienas būtų išgirstas: „*Susėdam ratuku ant kilimėlio ir kiekvieną rytą kalbamės. <...> stengiamės, kad pagarbiai išklaustume kiekvieną, nes kiekvienam svarbu pasisakyti. <...> Dienos pabaigos ratas būna toks, kad kiekvienas taip pat pasisako. Kaip šeimoj. <...> kažkam padėkoja <...> kažkuo pasidžiaugia <...> arba kartais nori mesti akmenuką, t. y. kam nors papriekaištauti, pasakyti, dėl ko blogai jaučiasi*“ (Interviu, Mok. 1). Bendravimo ritualai, kurie padeda pamatyti ir išgirsti kiekvieną, padeda pajusti socialinį panašumą, išgyventi bendrumo jausmą, suprasti, kad kiekvienas yra vertinamas, svarbus. Mokytojos **skatina klasės mokinius priimti SUP turinčius mokinius į**

žaidimus ir veiklą: „Aš prie jos prieidavau ir sakydavau: „Na, prieik prie kity, pradėk su jais žaisti.“ Tai ji sakydavo: „Ne, dar noriu pažiūrėti.“ Tuomet prieinu prie vaikų grupelės ir paprašau: „Pakvieskite ją kartu pažaisi. Juk čia galima jai rasti kažkokį vaidmenį.“ Ir vaikai pakviečia, ir tada ta mergaitė kitą kartą drąsiau prieina prie tos grupelės“ (interview, Mok. 1). Mokytojos **skatina, kad kuris nors klasės mokinys tarpininkautų SUP turinčiam mokiniui įsitraukiant į bendravimą su kitais:** „Ta mergaitė turi draugę, nuolat bendrauja ir stengiasi palaikyti dvipusius ryšius. Aš jos draugės paprašau, kad ji padėtų jai įsitraukti į klasės vaikų grupelių veiklą“ (Interview, Mok. 1).



1 pav. Pozityvių mokinių tarpusavio santykių raidos ir jį skatinančių pedagoginių strategijų taikymo įtraukiojoje mokykloje modelis

Mokiniai taip pat skatinami savarankiškai priimti bendrus sprendimus, pavyzdžiui, sugalvoti, kaip švęs šventes: „... mokytojų diena. Susirinko (mokiniai). Kaip mes sveikinsim visus mokytojus? Vėl visi tarėsi, darė. Ir visi jų klasės mokytojai buvo pasveikinti. Jie patys viską darė...“ (Interviu, Mok. 2). Bendras sprendimų priėmimas didina atsakomybę, dalyvavimą, kiekvieno mokinio įtrauktį. Mokykloje ir klasėse labai tikslingai **kuriama vaikų sąveikoms palanki aplinka**, apgalvojama, ką ir kur veiks mokiniai, kaip jie pasiskirstys po skirtingas erdves – „centrus“, kad būtų užtikrinamas fizinis saugumas, kad mokiniams būtų įdomu, džiugu, kad jie smagiai su draugais praleistų laiką: „Čia yra toks kampas „Šiandien aš renkuosi“. Kadangi koridoriai yra maži ir <...> nesaugu visiems, tai turim tokius centrus. Ateina iš ryto vaikas ir užsirašo, kur jisai norės praleisti tą dieną. <...> Tai čia yra ir stalo žaidimų, ir to, ir to. O į koridorių išleisdavau kokius šešis. Tai ten buvau krepšinį pakabinus“ (Interviu, Mok. 1).

Pozityvių mokinių tarpusavio santykių vystymosi ir jį skatinančių pedagoginių strategijų taikymo įtraukioje mokykloje modelis, pateiktas 5 paveiksle, atskleidžia įtraukiosios mokinių klasės, kaip daugiabalsės bendruomenės, formavimosi svarbiausius aspektus. Kai SUP turintys mokiniai mokytojų ir klasės draugų padedami jaučia savo galių pozityvius pokyčius, didėja jų savigarba, orumas. Klasės mokiniai, matydami SUP mokinių pastangas ir pozityvius pastangų rezultatus – jų bendravimo ir elgesio kaitą, juos gerbia. Klasės mokinių buvimo kartu dėka vyksta SUP turinčių mokinių įtrauktis į tarpasmeninį bendravimą, grindžiama bendrumo (socialinis panašumas – „Jis panašus į mane“) ir įvairovės tolerancijos (įtraukiantis arba empatiškai išgyvenamas socialinis kontrastas – „Jis vienas iš mūsų“) išgyvenimu natūraliai susikuriančiose bendravimo situacijose. Mokytojai taiko pedagogines strategijas, kurios skatina pozityvių tarpusavio santykių raidą.

Išvados

Mokslinės literatūros analizė atskleidė socialinės įtraukiojo ugdymo dimensijos konceptą, kuris apima draugystės santykius tarp SUP turinčių ir kitų klasės mokinių, SUP turinčių mokinių socialines sąveikas su kitais mokiniais ugdymosi procese ir laisvalaikiu, SUP turinčių mokinių priėmimą klasėje ir šių mokinių tikėjimą, kad jie yra klasės mokinių priimami, lygiavertiškai dalyvauja socialinėse sąveikose, priklauso klasei kaip grupei. Šie aspektai lemia pozityvių tarpusavio santykių plėtotę tarp mokinių. Sėkmingų santykių plėtotei trukdo barjerai: SUP turinčių mokinių socialinė izoliacija, vienišumas, socialinis nepriėmimas, patyčios.

SUP turinčių ir kitų mokinių pozityvių tarpasmeninių santykių plėtotę skatina tai, kad SUP turintys mokiniai mato dinaminę, pozityvią savo galių kaitą tiek tarpasmeninių santykių, tiek ir mokymosi srityje ir jaučiasi oriai, o kiti klasės mokiniai, matydami jų galių kaitą, ugdomi pagarbos jiems jausmą, formuojasi natūralus SUP turinčių mokinių

kitoniškumo priėmimas. Šiuos procesus skatina mokytojo tikėjimas mokinio galių transformuojamumu ir šio tikėjimo demonstravimas visai klasei.

SUP turinčių mokinių įtrauktis į tarpasmeninį bendravimą plėtojasi dėl SUP turinčių ir kitų mokinių socialinio panašumo ir įtraukiamojo bei empatiškai išgyvenamo socialinio kontrasto, didėjant bendrumo jausmui ir įvairovės tolerancijai. SUP turinčių mokinių įtrauktį į tarpasmeninį bendravimą didina socialinių sąveikų tarp SUP turinčių ir kitų klasės mokinių skatinimas natūralioje mokyklos aplinkoje: bendravimo ritualų, situacijų, praktikų ir erdvių kūrimas, priėmimo, tarpininkavimo ir paramos SUP turintiems mokiniams skatinimas.

Literatūra

- Adderley, R. J., Hope, M. A., Hughes, G. C., Jones, L., Messiou, K. ir Shaw, P. A. (2015). Exploring inclusive practices in primary schools: focusing on children's voices. *European Journal of Special Needs Education*, 30(1), 106–121. doi: 10.1080/08856257.2014.964580
- Arthur, J., Waring, M., Coe, R. ir Hedges, L. (2012). *Research Methods and Methodologies in Education*. 3rd ed. UK: Sage.
- Bossaert, G., Colpin, H., Pijl, S. J. ir Petry K. (2013). Truly included? A literature study focusing on the social dimension of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 17(1), 60–79. doi: 10.1080/13603116.2011.580464
- Chisholm, V. ir Pitcairn, T. (1998). The Communication of Differential Relationships in Preschool Children: Preference and Social Theme. *Social Development*, 7(2), 164–180. doi: 10.1111/1467-9507.00060
- Cohen, L., Manion, L. ir Morrison, K. (2011). *Research Methods in Education*. 7th ed. Abingdon: Routledge.
- Coie, J. D. ir Dodge, K. A. (1983). Continuities and changes in children's social status: A five-year longitudinal study. *Merrill – Palmer Quartely*, 29(3), 261–282.
- Corbin, J. ir Strauss, A. (2008). *Basics of Qualitative Research. Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. UK: Sage. doi: 10.4135/9781452230153
- De Boer, A., Pijl, S. J. ir Minnaert, A. (2010). Attitudes of parents towards inclusive education: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 25(2), 165–181. doi: 10.1080/08856251003658694
- Frostad, P. ir Pijl, S. J. (2007). Does being friendly help in making friends? The relation between the social position and social skills of pupils with special needs in mainstream education. *European Journal of Special Needs Education*, 22(1), 15–30. doi: 10.1080/08856250601082224
- Galkienė, A. (2009). Asmens lygiavertiškumo puoselėjimas – orios asmenybės ugdymo prielaida. *Pedagogika*, 95, 45–52.
- Giedrienė, R. (2014). Požiūris į kitokį vaiką: pradinės mokyklos atvejis. *Socialinis ugdymas*, 2(38), 56–67. doi: 10.15823/su.2014.05

- Hajisoteriou, C. ir Angelides, P. (2016). Collaborative art-making for reducing marginalisation and promoting intercultural education and inclusion. *International Journal of Inclusive Education*. doi: 10.1080/13603116.2016.1197321
- Jacikevičius, A. (1995). *Žmonių grupių (socialinė) psichologija*. Vilnius: Žodynas.
- Koster, M., Nakken, H., Pijl, S. J. ir Houten, E. (2009). Being part of the peer group: a literature study focusing on the social dimension of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 13(2), 117–140. doi: 10.1080/13603110701284680
- Koster, M., Pijl, S. J., Nakken, H. ir Houten, E. V. (2010). Social Participation of Students with Special Needs in Regular Primary Education in the Netherlands. *International Journal of Disability, Development and Education*, 57(1), 59–75. doi: 10.1080/10349120903537905
- Marsh, H. (2012). Relationships for learning: using pupil voice to define teacher-pupil relationships that enhance pupil engagement. *Management in Education*, 26(3), 161–163. doi: 10.1177/0892020612445702
- McGuire, J. M., Scott, S. S. ir Shaw, S. F. (2006). Universal Design and its applications in educational environments. *Remedial and Special Education*, 27(3), 166–175. doi: 10.1177/07419325060270030501
- McPherson, M., Smith-Lovin, L. ir Cook, J. M. (2001). Birds of a feather: homophily in social networks. *Annual Review of Sociology*, 27, 415–444. doi: 10.1146/annurev.soc.27.1.415
- Meyer, L. H. (2001). The Impact of Inclusion on Children's Lives: Multiple Outcomes, and Friendship in Particular. *International Journal of Disability, Development and Education*, 48(1), 9–31. doi: 10.1080/10349120120036288
- Meyer, L. H., Minondo, S., Fisher, M., Larson, M. J., Dunmore, S., ... Black, J. W. et al. (1998). Frames of friendship: Social relationships among adolescents with diverse abilities. In L. H. Meyer, H.-S. Park, M. Grenot-Scheyer, I. S. Schwartz ir B. Harry (Eds.), *Making friends: The influences of culture and development*, Baltimore: Paul H. Brookes, 189–221.
- Miles, M. B., Huberman A. M. ir Saldana J. (2014). *Qualitative Data Analysis. A Methods Sourcebook*. (3rd ed.). USA: Arizona State University.
- Pollard, A., Anderson, J., Maddock, M., Swaffield, S., Warin, J. ir Warwick, P. (2008). *Reflective teaching: evidence-informed professional practice*. (3rd ed.). London: Continuum International Publishing Group.
- Soulis, S.-G., Georgiou, A., Dimoula, K. ir Rapti, D. (2016). Surveying inclusion in Greece: empirical research in 2683 primary school students. *International Journal of Inclusive Education*, 20(7), 770–783. doi: 10.1080/13603116.2015.1111447
- Spratt, J. ir Florian, L. (2015). Inclusive pedagogy: From learning to action. Supporting each individual in the context of 'everybody'. *Teaching and Teacher Education*, 49, 89–96. doi: 10.1016/j.tate.2015.03.006
- Suslavičius, A. (1998). *Socialinė psichologija*. Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla.
- Webster, A. A. ir Carter, M. (2013). A descriptive examination of the types of relationships formed between children with developmental disability and their closest peers in

inclusive school settings. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 38(1), 1–11. doi: 10.3109/13668250.2012.743650

Webster, A. A. ir Carter, M. (2007). Social relationships and friendships of children with developmental disabilities: Implications for inclusive settings. A systematic review. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 32(3), 200–213. doi: 10.1080/13668250701549443

Pedagogical Strategies Oriented Towards Development of School Learners' Positive Interpersonal Relations in Inclusive Education

Ona Monkevičienė

Lithuanian University of Educational Sciences, Faculty of Education, Department of Childhood Studies, 39 Studentų St., LT-01806 Vilnius, Lithuania, ona.monkeviciene@leu.lt

Summary

The article analyses a social dimension of inclusive education – interpersonal relations of SEN primary learners with other pupils in the class and pedagogical strategies that target at development of school learners' positive interpersonal relations. The researchers have distinguished four most important aspects of the social dimension in inclusive education (Koster et al., 2009; De Boer, Pijl, & Minnaert, 2010; Bossaert et al., 2013): a) friendship relations between SEN learners and other schoolchildren in the class (mutual friendship links, subgroups of learners linked by friendship); b) social interaction of SEN school children with peers (joint leisure activities, completion of assignments together, joint participation in activities); c) subjective feelings of SEN learners and their belief that they are accepted by other learners in the class; d) acceptance of SEN learners in the class (social preferences of peers and social support). The researchers also single out and indicate the barriers in building up positive relations of SEN learners with other school learners related with the abovementioned aspects: social isolation, loneliness, social exclusion and bullying.

The article sets the following objectives: a) to identify peculiarities of development of SEN learners' positive relations with other learners; b) to single out pedagogical strategies oriented towards development of positive interpersonal relations of SEN learners with other schoolchildren.

The article presents the results of the qualitative research. The following aspects of development of such learners' positive interpersonal relations are revealed: a) natural acceptance of SEN learners' otherness seeing transformability of their abilities to communicate and learn; b) inclusion of SEN learners into interpersonal communication based on experience of social similarity and tolerance to the diversity. Such processes are encouraged by the teacher's belief in transformability of SEN learners' powers and demonstration of this belief in the classroom. Inclusion of SEN

learners into interpersonal communication is enhanced by encouragement of social interactions between SEN children and other class learners in the natural school environment: creation of communication rituals, situations, practices and spaces, initiation of acceptance, mediation and assistance to SEN learners.

Keywords: *inclusive education, primary school, school learners' interpersonal relations, pedagogical strategies.*

Gauta 2017 06 08 / Received 08 06 2017
Priimta 2017 09 05 / Accepted 05 09 2017