

SOCIALIAI ATsirIBOJusių MOKINIŲ ĮGALINIMO BENDROJO LAVINIMO MOKYKLOJE TEORINĖS PRIELaidOS

Laima Kyburienė^{1,3}, Donatas Senikas², Žibuoklė Senikienė³

Vytauto Didžiojo universitetas¹, Kauno medicinos universitetas², Kauno kolegija³,
Kaunas, Lietuva

Laima Kyburienė. Vytauto Didžiojo universiteto doktorantė. Kauno kolegijos Jonušo Radvilos fakulteto Edukologijos katedros vedėja. Mokslinio tyrimo kryptis — socialiai atsiribojusių mokinių socialinis įgalinimas bendrojo lavinimo mokyklose, socialiai integralios mokymosi aplinkos klasėje kūrimas.

SANTRAUKA

Tyrimu siekta išsiaiškinti, kokios socialiai atsiribojusių mokinių įgalinimo bendrojo lavinimo mokykloje galimybės. Pabrėžiama mokyklos gyvenimo pilnatvės ir darnos idėja, iš esmės lemianti mokyklos, kaip visumos, poveikį individo dvasinei raidai. Metai, praleidžiami mokykloje, suteikia vaikui galimybę mokytis daugybės naujų dalykų, vis geriau pažinti aplinkinį pasaulį, įgyti daug draugų. Daugeliui vaikų, pradedančių lankyti mokyklą, ateitis atrodo viliojanti ir pilna įvairiausių galimybių, viską, atrodo, įmanoma pasiekti ir nugalėti. Mokykliniame amžiuje vaikui labai svarbu mokykla ir draugystė su bendraamžiais.

Socialiai atsiriboję mokiniai iš pirmo žvilgsnio išoriškai atrodo sėkmingi (yra pažangūs, puikiai elgiasi), bet jie turi emocinių sunkumų: bijo atsakinėti prie lentos, atsakinėjant žodžiu jų rankos dreba, jie kalba labai tyliai, verksmingai, visada stengiasi būti nuošaliau. Tokie vaikai labai nerimastingi, jie pernešy prastai save vertina, yra labai pažeidžiami ir dėl per didelio nerimastingumo, drovumo negali tinkamai išreikšti savo gebėjimų (Fantuzzo et al., 2005).

Aptarus socialinio atsiribojimo ir socialinio įgalinimo sąvokas, daugiausia dėmesio sutelkiama į socialiai atsiribojusių mokinių įgalinimo bendrojo lavinimo mokykloje galimybes, norint teoriškai išanalizuoti ir empiriškai pagrįsti minėtų mokinių įgalinimo bendrojo lavinimo mokykloje modelį. Pastebima, kad socialiai atsiribojusių mokinių įgalinimą turėtų inicijuoti: psichologinės-pedagoginės komandos nariai kartu su socialiniu pedagogu, įtraukdami dalykų mokytojus, klasių auklėtojus; turėtų būti rengiami planai, užsibrėžiami tikslai, o visus proceso dalyvius turi sieti vieningai organizuota veikla. Pabrėžiama tai, kad socialiai atsiribojusių mokinių įgalinimo bendrojo lavinimo mokykloje paveikiais proceso dalyviais galėtų būti socialiai aktyvūs bendraamžiai. Aktyvių mokinių bendravimas su socialiai atsiribojusiais mokiniais yra veiksmingesnis sprendžiant įtakos klausimą nei suaugusiųjų.

Raktažodžiai: socialinis atsiribojimas, socialinis įgalinimas, įgalinimo modelis.

ĮVADAS

Šių laikų edukologija gyvenimą mokyklose ima traktuoti kaip ypatingą ugdymo šaltinį. Nekyla abejonių, kad gyvenimas mokyklose yra vienas iš svarbiausių asmens dvasinio ugdymo veiksnių. Apimdamas daugelį kitų psichoedukacinių veiksnių, mokyklinis gyvenimas atlieka vientiso, arba visiško, veiksnio funkciją. Kartu iškeliami mokyklos gyvenimo pilnatvės ir

darnos idėja, iš esmės lemianti mokyklos, kaip visumos, poveikį individo dvasinei raidai. Metai praleidžiami mokykloje, suteikia vaikui galimybę mokytis daugybės naujų dalykų, vis geriau pažinti aplinkinį pasaulį, įgyti daug draugų. Daugeliui vaikų, pradedančių lankyti mokyklą, ateitis atrodo viliojanti ir pilna įvairiausių galimybių, viską, atrodo, įmanoma pasiekti ir nugalėti. Mokyklinio

amžiaus tarpsniu vaikui labai svarbu mokykla ir draugystė su bendraamžiais. Socializacijos procese vaikai priklauso savitai bendraamžių subkultūrai, išmoksta atlikti tam tikrus socialinius vaidmenis ir prisitaikyti prie aplinkos. Jei aplinka yra nepalanki, ir vaikas auklėjimo procese patiria smurtą, meilės stoką, neapykantą ir pan., jis dažnai depresuoja, jaučia neapykantą visam pasauliui, visai visuomenei ir užsisklendžia. Socialiai atsiriboję mokiniai iš pirmo žvilgsnio išoriškai atrodo sėkmingi (yra pažangūs, puikiai elgiasi), bet jie turi emocinių sunkumų: bijo atsakinėti prie lentos, atsakinėjant žodžiu jų rankos dreba, jie kalba labai tyliai, verkšmingai, visada stengiasi būti nuošaliau. Tokie vaikai labai nerimastingi, jie pernelyg prastai save vertina, yra labai pažeidžiami ir dėl per didelio nerimastingumo bei drovumo negali tinkamai išreikšti savo gebėjimų (Sondaitė, Žukauskienė 2004; Fantuzzo et al., 2005; Fantuzzo, 2006; Malinauskienė, Žukauskienė, 2007).

Pastaraisiais metais daugelis vakarų šalių mokslininkų socialinį atsiribojimą vaikystėje nurodo kaip potencialų rizikos veiksnių vėlesniais amžiaus tarpsniais prisitaikant ir adaptuojantis visuomenėje (Gerhold et al., 2002). Socialiai atsiriboję ar uždari, labai kuklūs, drovūs vaikai nurodomi kaip rizikos grupė vėlesniais amžiaus tarpsniais įveikiant nerimą ir depresiją (Ladd, Troop-Gordon, 2003; Rubin, Coplan, 2004; Ladd, 2006; Ladd et al., 2006), taip pat jie lėčiau prisitaiko, jiems sunkiau pasirūpinti savo profesine karjera (Cornwall, Perlman, 1990). Taigi svarbu apibrėžti socialinio atsiribojimo sąvoką, suprasti socialinio atsiribojimo priežastis ir numatyti galimas socialiai atsiribojančiųjų raidos pasekmes, ugdymo ir pagalbos jiems galimybes.

Remiantis Vakarų šalių mokslininkų tyrimais, socialinio atsiribojimo sąvoką galima apibūdinti kaip tam tikrą vaiko ar paauglio elgsenos modelį, pagal kurį vaikas nuolat vengia bet kokios sąveikos su bendraamžiais ar jų grupėmis jam gerai pažįstamomis situacijomis. Socialinis atsiribojimas (uždarumas) čia suprantamas kaip mokinio elgsena, išreiškianti subjektyvią būseną bei požiūrį į bendravimą, ir yra susijusi su tam tikrais dalyvavimo socialinėje veikloje jausmais, mažinančiais aktyvumą, paralyžiuojančiais valią, nuteikiančiais pasyviai gynybai. Žmogui būdinga priešinga natūrali savybė — noras bendrauti, nes ji nulemta asmenybės socialinių bendravimo poreikių: poreikio priklausyti kokiam nors grupei ir poreikio būti gerbiamam (savigarbos). Socialinio atsiribojimo sąvoka neapima suvaržyto, drovaus elgesio ir tam

tikro uždarumo tokiomis situacijomis, kurių metu vaikui ar paaugliui tenka bendrauti su jam visiškai nepažįstamais suaugusiaisiais ir bendraamžiais.

Aptikta daugybė empirinių tyrimų, atliktų Vakarų šalių mokslininkų, siekiančių geriau suprasti socialiai atsiribojusius mokinius ir teoriškai pagrįsti socialinio atsiribojimo tipus (Copan et al., 1994; Coplan, Rubin, 1998; Nelson et al., 2000; Hart et al., 2000). Šie tyrimai atskleidė socialinio atsiribojimo tipus ir tai, kaip skirtingi elgesio modeliai apibūdina skirtingus socialinio atsiribojimo tipus, aiškiau susiejo socialinio atsiribojimo raišką su sociopsichologiniais rodikliais, apibūdinančiais socialinio prisitaikymo lygį.

Mokslinės literatūros analizė rodo, kad socialinio įgalinimo sąvoka tiek Vakarų šalių, tiek Lietuvos edukologijos mokslininkų darbuose yra taikoma retai.

„Dabartinės lietuvių kalbos žodynas“ (1993) nurodo žodžio „įgalinti“ reikšmę — tai „leisti“ kažką daryti. Vadinasi, socialinis įgalinimas, remiantis šia samprata, reikštų leisti būti socialiai aktyviu. Šiuo požiūriu tokia reikšmė nepakankamai atskleidžia socialinio įgalinimo sampratą, kadangi jau vien tik mokinio priėmimas į mokyklą leidžia, suteikia teisę jam bendrauti, t. y. būti socialiai aktyviu. Todėl šio tyrimo metu socialinis įgalinimas bus nagrinėjamas kitu aspektu.

Įgalinimas apima delegavimą, individualią atsakomybę, savarankišką sprendimų priėmimą ir tikėjimo galėjimu efektyviai veikti jausmą (Thorlakson, Murray, 1996).

Įgalinimas suvokiamas kaip jėgos arba galios suteikimas tam tikrai veiklai atlikti. Šią galią autoriai traktuoja dvejopai: jie išryškina santykinį ir motyvacinį galios komponentus. Pirmasis išreiškiamas kaip galios valdyti ir kontroliuoti kitus žmones suteikimas (Koberg et al., 1999). Tai galėtų būti siejama su tam tikrais įgaliojimais ar delegavimu. Motyvacinis komponentas daugiau išreiškia žmogaus galią daryti įtaką ne kitiems žmonėms, bet situacijoms. Remiantis pastaruoju komponentu, žmogaus galia apibrėžiama kaip jo tikėjimas savo gebėjimais mobilizuoti motyvaciją, pažintinius išteklius ir veiksmus, leidžiančius kontroliuoti konkretų įvykį ir akcentuoja tikėjimą tuo, kad jo pastangos leis tinkamai veikti. Pastarasis požiūris nesietinas su delegavimu. Tai daugiau susiję su priežasčių, skatinančių bejėgiškumą, identifikavimu ir jų eliminavimu. Įgalinimo sąvoką siejant su motyvacija, turėtų būti akcentuojama vidinė, o ne išorinė motyvacija (Thorlakson, Murray, 1996).

Kai kurie mokslininkai įgalinimo sampratą sieja su žinių turėjimu. Žinios tampa galingumo priemone, kadangi leidžia pamatyti tiesą apie tokią pasaulį, koks jis yra (Usher et al., 1997). Minėti mokslininkai jėgą mato kaip negatyvų konstrukta, prievartos ir neteisėtos kontrolės šaltinį, kurios eliminavimas leidžia individams realizuoti jiems būdingą racionalumą, laisvai save išreikšti ir visapusiškai realizuoti. Šio tyrimo metu į jėgą žiūrima ne kaip į negatyvų dalyką, ne kaip į draudimą ar represiją, bet kaip į aktyvų ir proaktyvų dalyką — jėgos suteikimas (įgalinimas) kuria galimybes, kitaip tariant, įgalinimu „dalykai padaromi įmanomais“ (Usher et al., 1997).

D. Lipinskienė (2002) išskiria du *įgalinimo sampratos aspektus*:

- *Įgalinimas siejamas su individu*, t. y. įgalintu laikomas tas individas, kuris turi galios veikti taip, kaip reikalinga. Ši galia yra įgyjama, kai individas turi tiek laisvę bei galimybę veikti skirtingai ir kas kartą geriau, tiek reikalingas ir tinkamas situacines žinias. Tuomet keliamas jo tikėjimas savimi, savo gebėjimais ir tikėjimas sėkminga veikla kintančioje aplinkoje. Visgi akivaizdu, kad vienas individas to padaryti negali — jam reikalinga išorinė parama. Todėl pasidaro aiški ir kita įgalinimo aplinkybė — išorinės aplinkos kūrimas.
- *Įgalinimas siejamas su išorine aplinka*, dažniausiai su sąlygų, kurios apima atsakomybės lygį, delegavimą, autonomiją, sudarymu organizacijoje.

Taigi įgalinimas gali būti matomas iš dviejų perspektyvų. Pirma, įgalinimas kaip siekimas padidinti individo pasitikėjimą savimi suteikiant jam reikalingą informaciją, išteklius, žinias. Antra, įgalinimas kaip tinkamos aplinkos, kuri skatina individą plėtoti savo žinias ir kompetenciją, kūrimas, sudarant sąlygas reikštis autonomijai, laisvei, atsakomybei ir pan.

Pateiktuose apibrėžimuose galima išskirti bendrą bruožą — įgalinimas skiriamas tam tikrai veiklai gerinti, suteikiant vienokią ar kitokią paramą. *Įgalinimas* tiriamos problemos atveju suprantamas kaip siekimas gerinti socialinį dalyvavimą, suteikiant socialinę (aktyvaus bendravimo ir bendradarbiavimo) paramą, leidžiančią didinti individo pasitikėjimą savimi, sukuriančią tinkamą aplinką, kuri skatina individą plėtoti savo žinias ir kompetenciją, dalyvauti socialinėje veikloje.

Išsakyti teiginiai paskatino atlikti tyrimą, kurio metu buvo keliamas **problema** — kokia mokymo / mokymosi aplinka yra tinkama socialiai atsiribo-

jusių mokinių socialiniam įgalinimui bendrojo lavinimo mokykloje.

Tyrimo objektas — socialiai atsiribojusių mokinių įgalinimo galimybė bendrojo lavinimo mokykloje.

Tikslas — teoriškai išanalizuoti ir empiriškai pagrįsti socialiai atsiribojusių mokinių įgalinimo bendrojo lavinimo mokykloje modelį.

Uždaviniai:

- 1) aptarti socialinio atsiribojimo ir įgalinimo sampratas;
- 2) remiantis atlikta teorine analize ir empirinio tyrimo (ekspertinio vertinimo) rezultatais aptarti socialiai atsiribojusių mokinių įgalinimo galimybes bendrojo lavinimo mokykloje;
- 3) mokslinės analizės ir ekspertinio vertinimo pagrindu sukonstruoti hipotetinį socialiai atsiribojusių mokinių įgalinimo bendrojo lavinimo mokykloje modelį.

TYRIMO METODIKA IR ORGANIZAVIMAS

Tyrimo tikslui pasiekti buvo taikyti šie metodai:

- mokslinės literatūros analizė, kuria buvo siekiama išnagrinėti galimas teorines socialiai atsiribojusių mokinių įgalinimo prielaidas;
- ekspertų metodas, kuriuo buvo siekiama išanalizuoti, įvertinti ir patobulinti parengtą socialiai atsiribojusių mokinių įgalinimo bendrojo lavinimo mokykloje modelį.

Ekspertų vertinimo metodikos imtį sudarė 20 ekspertų, kurie susipažino su parengtu modeliu ir išsakė savo pastebėjimus. Atrinkti keturių kategorijų asmenys, iš viso 20 ekspertų: penki ekspertai, dirbantys aukštosiose mokyklose ir rengiantys mokytojus, socialinius pedagogus, dalyvavusius kuriant socialinio pedagogo ir užsienio kalbų mokytojo rengimo standartus (2007); penki mokyklų vadovai, turintys ne mažesnę kaip penkerių metų vadybinio darbo patirtį; penki socialiniai pedagogai, turintys ne mažesnę nei penkerių metų darbo mokykloje patirtį; penki mokytojai, turintys ne mažesnę nei penkerių metų darbo mokykloje patirtį ir turintys auklėjamąsias klases.

Ekspertų apklausos procedūra vyko struktūrizuoto interviu forma. Ekspertams buvo pateikti atviri klausimai, apimantys socialiai atsiribojusių mokinių įgalinimo bendrojo lavinimo mokykloje modelio dalyvius, jų funkcijas ir veiklą. Ekspertų

buvo prašoma į kiekvieną klausimą atsakyti išsamiai išsakant savo nuomonę raštu.

Respondentų atsakymai buvo analizuojami atliekant turinio analizę.

REZULTATAI

Remiantis mokslinių tyrimų rezultatais buvo konceptualizuoti šie socialiniam atsiribojimui būdingo elgesio tipai:

Atsiskyriusio-pasyvaus elgesio tipas. Šiam elgesio tipui būdingas tylus objektų stebėjimas / tyrinėjimas arba veikla atsiskyrus, orientuota labiau į konkrečius veiksmus su daiktais, bet ne į bendravimą su kitais asmenimis (suaugusiaisiais ar bendraamžiais), pavyzdžiui, piešimas, konstravimas, dëlionės, skaitymas vienuoje, žaidimas atsiskyrus. Vakarų šalių mokslininkai nurodo, kad šį elgesio tipą galima pastebėti jau ankstyvojoje vaikystėje. Minėtu amžiaus tarpsniu atsiskyriusio-pasyvus elgesys pasireiškia visišku nesidomėjimu socialine sąveika su kitais (Coplan, Rubin, 1998).

Atsiskyriusio-aktyvaus elgesio tipas. Atsiskyriusio-aktyvus tipas mokslininkų yra siejamas su bendraamžių atstūmimu ir socialiniu neprisitaikymu ankstyvojoje ir viduriniojoje vaikystėje, vėlesniais amžiaus tarpsniais (Ladd, Troop-Gordon, 2003). Šis tipas apibrėžiamas, kaip aktyvus veikimas atsiskyrus su arba be objektų, pavyzdžiui, vaidmenų atlikimas „įgarsinant“ žaislus, daiktus ir įsivaizduojant, kad jie yra gyvi. Mokiniai, kuriems būdingas minėtas elgesio tipas, veikdami (žaisdami) bendraamžių grupėje, dažniausiai renkasi „būti“ kažkuo išskirtiniu (lyderiu, vadovu), vaidmeninių žaidimų metu renkasi vaidmenis, kuriems atlikti nereikia sąveikos (bendradarbiavimo) su kitais, pavyzdžiui, vairuotojo, lėktuvo piloto, gydytojo ir pan.). Šį tipą daugelis tyrėjų apibūdina kaip „veikiantį vienuoje“, ir dėl to bendraamžių suvokiamą kaip nedraugišką ar netgi agresyvų. Pažymima, kad vėliau tai gali būti nebrandumo, impulsyvumo, bendraamžių atstūmimo priežastimi ir socialiniu neprisitaikymu (Coplan, Rubin, 1998; Hart et al., 2000).

Uždaro elgesio tipas. Dažniausiai pastebima šiam tipui būdinga elgsena yra kitų stebėjimas iš suvokiamo „saugaus“ atstumo. Tyrėjai pastebi, kad šiam tipui taip pat būdinga socialinė baimė ir nerimas tiek pažįstamoje, tiek nepažįstamoje aplinkoje (Coplan et al., 1994; Coplan, Rubin, 1998). Šis tipas apibūdinamas kaip „būnantis vienuoje“ ir, kaip pažymi daugelis tyrėjų, rodo konfliktą tarp

socialinio aktyvinimo ir vengimo motyvacijos. Ankstyvojoje vaikystėje šis tipas siejamas su nerimastingumu ir baikštumu bendraujant su nepažįstamais bendraamžiais (Coplan et al., 1994), su bendraamžių atstūmimu (Rubin, Coplan, 1994), su silpnu gebėjimu reguliuoti neigiamas emocijas (Rubin, Coplan, 2004), su vidiniais sutrikimais ir motinos drovumu tiek pažįstamoje, tiek nepažįstamoje aplinkoje (Coplan et al., 1994; Coplan, Rubin, 1998).

Socialiai atsiribojusių mokinių įgalinimo teorinės prielaidos bendrojo lavinimo mokykloje. *Socialinis įgalinimas ir bendruomenė.* Vykstant pasaulio globalizacijai išskyla būtinybė analizuoti, vertinti, interpretuoti ir keisti socialinę aplinką multidisciplininiu lygiu, pasitelkiant tiek interpersonalinę, tiek aplinkos sistemas. Socialinių tyrimų aprašymuose, monografijose ir vadovėliuose vis dažniau randame terminų, apibrėžiančių visą socialinių mokslų sritį, tokių kaip: žmonių išteklių, žmogaus geografija, socialinė (žmogaus, bendruomenės) ekologija, socialinis (žmogaus) kapitalas, sveikatos kapitalas, socialinė atskirtis, gyventojų kokybė, žmogaus laiko vertė ir pan. Visų šių sąvokų neaptarsime, tačiau nagrinėdami vaikų socialinio atsiribojimo problemą neišvengiamai su dauguma jų susidursime. Mes gyvename įvairių sistemų apsuptyje. Kai kurių sistemų ryšiai yra labai glaudūs, kai kurių mažiau susiję. A. Šerkšnas teigė, kad atskiro individo negalima laikyti mechaniška bendruomenės dalimi, tačiau reikia įsidėmėti, kad kiekviena bendruomenė, visuomenė susideda iš individų ir nėra tokio bendruomenės tikslo, kuris pirmiau būtų nebuvo individo tikslu, ir kiekvienas atskiras individas yra tautos dvasios reiškėjas. A. Šerkšnas (1933) ypač akcentavo glaudų bendruomenės ir individo tarpusavio priklausomybės ryšį. *Kiekvienas atskiras individas yra tos bendruomenės (mokinių klasės) narys, tai drauge jis yra ir kito asmens visapusiškos raidos sąlyga;* tik tokia bendruomenė, kuria remiantis galima parengti žmogų ateities bendruomeniniam gyvenimui, gali funkcionuoti kaip dvasiškai centruota ir sutelkta bendruomenė.

Bendruomenė neatsiejamas žmonių socialinės jungties elementas, skatinantis socializaciją bendrąja prasme. Socializacija yra individo tapimas visuomenės neatsiejama dalimi, asmenybe; pagrindiniai socializacijos mechanizmai — męgdžiojimas, įtaiga, konformizmas, sąmoningas sekimas pavyzdžiais, visuomenės komunikavimo priemonių ir kultūros poveikis, tai visuomeniškai

kryptingos asmenybės formavimas per kryptingą ugdymą ir aplinkos veiksnius (Bitinas, 1999).

Vaikai jau ankstyvoje vaikystėje ištraukia į įvairias grupes, kai kurios jų tampa bendruomenėmis (vaikų darželio, mokyklos, klasės). *Klasė, vaikų grupė turi esminių bendruomenės bruožų ir yra didžiausios svarbos lavinant pilietinius įpročius ir savybes, siekiant įtraukti į socialinį gyvenimą mokinius, kurie yra linke atsiriboti, atsiskirti, yra uždari, drovūs, perdėtai kuklūs.*

Socialinis įgalinimas ir mokytojo asmenybė. Mokyklos modernizavimo požiūriu, viena iš svarbiausių grandžių yra mokytojo asmenybės ypatumai, kuriuos Lietuvoje linkstama analizuoti ir tyrinėti remiantis humanistinės psichologijos principais. Kartu neatmetama galimybė, kad humanistinės psichologijos plėtrai didelę įtaką padarė individualiosios psichologijos idėjos apie asmenybės vientisumą, tikslingumą, kūrybiškumą (Watts, 1996). Pagrindiniai A. Adlerio ir jo sekėjų teiginiai skirti vaikų ir jų tėvų bei mokytojų auklėjimui, kad pastarieji savo poveikiu vaikams parengtų juos adekvačiai prisitaikyti prie visuomenės reikalavimų (Dreikurs et al., 1982; Pryor, Tolleruci, 1999). Individualiosios psichologijos duomenimis, vientisos asmenybės raidos pagrindas yra dinamiškas, tikslingas pranašumo siekis, atsirandantis dėl įgimto nevisavertiškumo jausmo (Adleris, 2003). Šis jausmas skatina individą įveikti sunkias situacijas, aplinkybes, savo neigiamas asmenybės savybes arba daryti poveikį kitiems žmonėms. Pranašumo siekiui tinkamą kryptį suteikia bendrystės jausmas. Šių dviejų pagrindinių asmenybės skatulių vedinas žmogus ir egzistuoja sociume. Manydamas, kad asmenybės branduolys susiformuoja ikimokyklinio amžiaus tarpsniu, A. Adleris (2003) išskirtinį dėmesį skiria šiam amžiui reikalingam pedagoginiam poveikiui, kuris nukreipia nevisavertiškumo jausmo kompensacijos mechanizmą socialiai naudinga kryptimi. Tačiau tam, kad būtų galima organizuoti adekvatų poveikį vaiko asmenybės raidai, patys ugdytojai turėtų būti „naudingoje“ gyvenimo pusėje, t. y. savo nevisavertiškumo jausmo kompensavimą grįstų išskleistu bendrystės jausmu. A. Adleris buvo įsitikinęs, kad tėvų padarytas klaidas auklėjant vaikus šeimoje turėtų taisyti mokykla. Todėl ypač daug dėmesio skyrė profesiniam mokytojų, auklėtojų rengimui ir jų asmenybės ugdymui, nes pedagogo profesija gali tapti nevisavertiškumo jausmo kompensacija vaikų sąskaita. Tai savo ruožtu gali trikdyti visavertės vaiko asmenybės raidą ir būti vaikams netinkamo nevisavertiškumo

kompensavimo modeliu (Dreikurs et al., 1982; Pryor, Tolleruci, 1999).

Nevisavertiškumo jausmas ir pranašumo siekis yra du priešingi poliai tapačios bendros tendencijos, kurią A. Adleris dažnai vadina siekiu įveikti nevisavertiškumo jausmo situaciją ir pasiekti pranašumo jausmą (Adleris, 2003). Pranašumo siekis visada yra nevisavertiškumo jausmo kompensacija. Šis jausmas išreiškia specifinį savo vietos pasaulyje išgyvenimą, kuris persmelkia visą asmenybę ir skatina jos tobulėjimo raida. Pranašumo siekis aktyvina žmogų ir rodo jo individualią prigimtį (Adleris, 2003). Bendrystės jausmas pranašumo siekiui suteikia kryptį, o ją lemia visuomeninė žmogaus prigimtis (Adleris, 2003). A. Adlerio teigimu, bendrystės jausmo galimybė yra įgimta, tačiau jo sklaida priklauso nuo aplinkos, visų pirma šeimos poveikio. Bendrystės jausmas taip pat universalus ir pasireiškia nuolatine, teigiama nuostata kitų žmonių atžvilgiu, nesąlygišku palankumu kitiems, rūpini-musi kitais ir noru jiems gero. Bendrystės jausmo aspektas: socialinis interesas išreiškia aktyvią, socialiai naudingą sąveiką su žmonėmis.

Bendrystės jausmo (kartu ir socialinio intereso) sunku išmokti, bet kai pedagogas jį patiria profesinio ir asmeninio bendravimo metu, tai gali kryptingai skleisti įgimto bendrystės jausmo pradmenis. *Mokiniai, bendraudami su tokiais pedagogais, patiria jų nuoširdų domėjimąsi, supratimą, rūpestį ir patys tampa gebančiais domėtis, suprantančiais kitus ir jiems padedančiais, t. y. skleidžia savo socialinį interesą, ypač tada, kai šeimos auklėjimo aplinka riboja jų sklaidą. Taigi išskleistas socialinis interesas yra pageidautina pedagogo savybė, norint įgalinti socialiai atsiribojusius mokinius.*

Socialinis įgalinimas bendraamžių grupėje. Paauglys, pereidamas nuo sąjungos su šeima prie stipresnių ryšių su bendraamžiais, įgyja daugiau nepriklausomybės, paauglys nori vis daugiau priimti bendraamžių vertybių, siekia kažką drauge veikti. Bendraamžiai labai veikia paauglio socialinį gyvenimą, todėl kai kurie autoriai kalba apie atskirą paauglių visuomenę.

Paauglių grupių fenomenas daugelyje visuomenių yra universalus. Jos egzistuoja Vakarų ir Rytų šalyse. Paauglio santykiai šeimoje labai svarbūs, nes kuo jie blogesni tuo paauglį labiau veikia bendraamžiai.

Paauglių grupes galima skirstyti į artimų (2—9 žmonių) ir į platesnę grupę, kurią sudaro geri pažįstami (15—30). Platesnėje grupėje pradeda bendrauti priešingų lyčių paaugliai.

Dalyvis	Veikla
Socialinis pedagogas (ir SPP komanda)	Telkti mokytojus ir klasių vadovus bendrai veiklai, t. y. organizuoti mokymus ir susirinkimus veiklai ir rezultatams aptarti.
Klasės auklėtojai	Telkti socialiai aktyvius mokinius (lyderius, turinčius aukštą socialinį statusą, kuriuos, remiantis sociometrinio testo rezultatais, rinkosi SAM) ir jų tėvus, t. y. organizuoti lyderių veiklą pamokų ir nepamokinės veiklos metu taip, kad kartu būtų įtraukiami socialiai atsiriboję mokiniai.
Mokytojai	Telkti socialiai aktyvius mokinius (lyderius, turinčius aukštą socialinį statusą, kuriuos, remiantis sociometrinio testo rezultatais, rinkosi SAM), t. y. organizuoti lyderių veiklą po pamokų taip, kad kartu būtų įtraukiami socialiai atsiriboję mokiniai.
Klasės mokiniai išaidėjai (SAM pasirinktieji pagal visus kriterijus)	Pamokų ir nepamokinės veiklos metu savo veiksmais nuolat įtraukti į bendrą veiklą atsiribojusius mokinius, t. y. kartu atlikti mokytojo skirtas užduotis, kartu užsiimti mėgstama veikla, kviešti juos į savo susibūrimus, skatinti juos kalbėti ir pasakoti apie save ir savo pomėgius.
SAM tėvai (ir kiti jų šeimos nariai)	Skatinti SAM ir mokinių išaidėjų bendravimą nepamokinės veiklos metu (ruošiant namų darbus, laisvalaikiu ir pan.).
Mokinių išaidėjų tėvai (ir kiti jų šeimos nariai)	Skatinti SAM ir mokinių išaidėjų bendravimą nepamokinės veiklos metu (ruošiant namų darbus, laisvalaikiu ir pan.).

Lentelė. SAM įgalinimo proceso dalyvių veikla

Pastaba. SPP komanda — socialinės-pedagoginės pagalbos komanda. SAM — socialiai atsiribojantys mokiniai.

Paauglių tapsmui bendravimas bendraamžių grupėje yra labai svarbus įgyjant socialinę patirtį, laisvėjant nuo šeimos, formuojant individualią pažiūrų sistemą. Paauglys, nepriimtas į grupę (izoliuotas ar atstumtas), patiria neigimas emocijas, prastą savęs vertinimą ir pan. Todėl nepaprastai svarbu išryškinti teigiamas jo savybes, ugdyti pasitikėjimą savimi, ruošti integracijai į bendraamžių būrį.

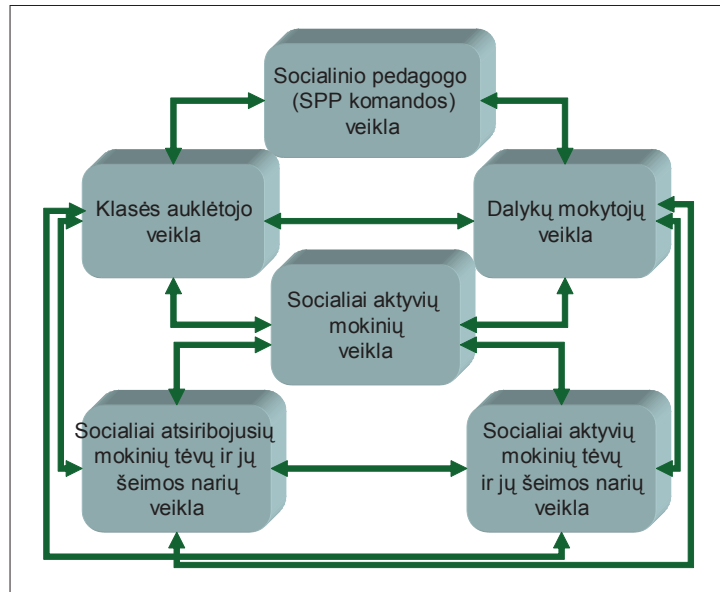
L. B. Rosenfeld ir kt. (2000) tyrė pagrindinės mokyklos moksleivių socialinio palaikymo tinklo, t. y. tėvų, mokytojų, draugų, įtaką mokinių pažangumui, lankomumui ir elgesio problemoms mokykloje. Tyrimo rezultatai parodė, kad mokiniai, prastai vertinę tėvų, mokytojų ir draugų socialinį palaikymą, turėjo blogus mokyklos pasiekimų rodiklius. Palyginus moksleivius, kurie puikiai vertino tik vieno ar dviejų palaikymo teikėjų paramą, su moksleiviais, kurie vertino visų trijų palaikymo teikėjų paramą, paaiškėjo, kad antros grupės moksleivių elgesys ir lankomumas geresni, jie daugiau laiko skiria namų darbams, yra labiau patenkinti mokykla, geriau vertina save, geresni ir jų pažymiai. Kaip socialinis palaikymas pozityviai veikia mokinių, aiškinama įvairiai. J. D. Coie (1993) ir kiti tyrėjai mano, kad *socialinis palaikymas apskritai prisideda prie vaiko raidos bei jo prisitaikymo mokykloje ir yra apsauginis veiksnys, nes tyrimai rodo, kad vaikai, esantys rizikos grupėje, gauna mažiau socialinio palaikymo nei kiti*. Mokyklos ir tėvų bendradarbiavimo svarba pabrėžiama tiek Lietuvos, tiek užsienio autorių darbuose.

Vakarų šalių mokslininkai atliko nemažai tyrimų, analizuojančių teigiamą bendraamžių poveikį mokyklinio amžiaus tarpsniu (Moroz; Jones, 2002;

Fantuzo et al., 2005 b, 2006, 2007). K. B. Moroz ir K. M. Jones (2002) *tyrimų rezultatai taip pat atskleidė pozityvų bendraamžių poveikį (angl. Positive Peer Reporting — PPR) siekiant socialiai įgalinti atsiribojusius mokinius bendrojo lavinimo mokyklos kasdieninėje klasės veikloje*.

J. Fantuzo ir kt. (2005 a) tyrė socialiai aktyvių mokinių, kaip bendravimo „skatintojų“, poveikį uždariems mokiniams. Socialiai aktyvūs vaikai, tarp bendraamžių pripažįstami lyderiais, mokytojų buvo skatinami į veiklą įtraukti uždarus, atsiribojusius bendraamžius. Mokytojų ir klasių vadovų skatinami jie pamokų, nepamokinės veiklos metu savo veiksmais atsiribojusius mokinius nuolat įtraukia į bendrą veiklą, t. y. kviečia juos kartu atlikti mokytojo skirtas užduotis, kartu užsiimti mėgstama veikla, kviečia juos į savo susibūrimus, skatina kalbėti ir pasakoti apie save, savo pomėgius, siūlosi kartu su jais užsiimti mėgstama veikla. Mokytojo vaidmuo čia yra telkti socialiai aktyvius mokinius (lyderius, turinčius aukštą socialinį statusą), organizuoti lyderių veiklą pamokų ir nepamokinės veiklos metu taip, kad kartu būtų įtraukiami socialiai atsiriboję mokiniai. J. Fantuzo ir kt. (2005) šį socialinio įgalinimo metodą pavadino „*Grižtamuoju bendraamžių poveikiu*“ („*Resilient Peer Treatment*“ (RTP). J. Fantuzo ir kt. (2005) pastebėjo, kad taikant tokį socialinio įgalinimo metodą tiek laboratorinėmis, tiek natūraliomis mokyklinio gyvenimo sąlygomis socialiai atsiribojusių afroamerikiečių vaikų elgesyje labai sutrumpėjo laikas, kurį jie praleidžia vieni, pailgėjo bendros veiklos laikas ir padaugėjo kontaktų su bendraamžiais, sumažėjo atsisakymų kartu užsiimti bendra veikla su bendraamžiais. Remdamiesi

Pav. Socialiai atsiribojusių mokinių įgalinimo bendrojo lavinimo mokykloje modelis



minėtų tyrimų rezultatais, mokslininkai iškėlė hipotezę, kad RTP metodas galėtų būti tinkamas įvairių socialinių grupių ir kultūrų socialiai atsiribojusių vaikų įgalinimui.

Socialiai atsiribojusių mokinių įgalinimo bendrojo lavinimo mokykloje teorinis modelis. Remiantis teorine analize išskirti socialiai atsiribojusių mokinių įgalinimo bendrojo lavinimo mokykloje proceso dalyviai, apibrėžtos jų funkcijos ir veikla, nukreipta vieno tikslo link, t. y. siekianti sukurti tinkamą socialiai atsiribojusius mokinius įgalinančią aplinką bendrojo lavinimo mokykloje (žr. lentelę).

Apibrėžus socialiai atsiribojusių mokinių įgalinimo proceso bendrojo lavinimo mokykloje dalyvius, jų funkcijas ir veiklą buvo numatyti visų dalyvių tarpusavio ryšiai bei sukonstruotas teorinis socialiai atsiribojusių mokinių įgalinimo bendrojo lavinimo mokykloje modelis (žr. pav.).

Ekspertinis vertinimas. Analizuojant ekspertų išsakytus teiginius paaiškėjo, kad respondentų nuomonė iš esmės vieninga. Ekspertai teigė, kad socialiai uždaru mokinių įgalinimo procesą turi inicijuoti socialinis pedagogas kartu su klasės auklėtoju ir mokytojais, papildomojo ugdymo mokytojais, visa mokyklos bendruomene todėl, kad vaiko socializacija bus sėkminga tik dirbant komandinį darbą. Tokių apklaustųjų nuomonę patvirtina išsakytieji teiginiai: „mano manymu, socialiai uždaru mokinių įgalinimo procesą turi inicijuoti socialinis pedagogas kartu su klasės auklėtoju ir mokytojais“; „atsakingas turėtų būti klasės auklėtojas, nes jo pareiga rūpintis, kad auklėtiniai jaustųsi visaverčiais klasės mokiniais. Labai svarbu pedagogams bendradarbiauti, kad būtų pasiekti geriausi rezultatai, užsibrėžti tikslai“;

„už socialiai atsiribojusio mokinio įgalinimą turi būti atsakinga visa pedagoginė ir psichologinė mokytojų komanda, nes būtent ji vykdytų įgalinimo procesą“; „turėtų inicijuoti psichologinės ir pedagoginės komandos nariai, o atsakinga už šio proceso veiksmingumą yra visa mokyklos bendruomenė. Tokia pagalba būtų veiksmingesnė ir pačiu laiku“; „klasės auklėtojas, socialinis pedagogas, psichologas, papildomojo ugdymo mokytojas, visa mokyklos bendruomenė taip pat tėvai. Vaiko socializacija bus sėkminga dirbant komandinį darbą“.

Ekspertai vieningai teigė, kad visų dalyvių funkcijas turėtų nustatyti psichologinė-pedagoginė komanda; jos narius turėtų vienyti bendrų tikslų siekimas. Tai patvirtina tokie apklaustųjų teiginiai, kaip antai: „norint pasiekti gerų rezultatų, reikia visiems dalyviams veikti išvien, kad procesas nenutrūktų“; „visi dalyviai privalėtų turėti bendrus tikslus, kurių per visą įgalinimo procesą siektų“; „dalyvius turėtų vienyti bendra veikla, tik vieninga, bendradarbiaujanti komanda galėtų pasiekti užsibrėžtus tikslus“; „socialinė-pedagoginė komanda, rengdama planą, numato, kokias funkcijas atliks specialistai, klasių auklėtojai, dalykų mokytojai ir kt.“; „klasės auklėtojo funkcija — vaiko aktyvinimas, įtraukimas į klasės veiklą, organizavimą, darbą, žaidimų organizavimą, kurie skatina bendravimą ir bendradarbiavimą, dalyko mokytojo — aktyvių mokymo metodų propagavimas, socialinio pedagogo — vaikų įtraukimas į projektinę veiklą ir pan., mokyklos administracijos — parengti programą „Darbas su socialiai uždariais mokiniais“ (integruotą, komandinį, projektinį darbą pateikia įvairiomis metodinėmis rekomendacijomis, pareigbių instrukcijomis ir pan.)“.

Ekspertai išreiškė nuomonę, kad aktyvūs mokiniai turėtų daugiausia įtakos socialiai uždariems, kad jie galėtų būti įgalinimo proceso dalyviais ir turėtų ne tik dalyvauti veikloje, bet ir ją organizuoti, planuoti. Tai įrodo išsakyti teiginiai: „Aktyvūs mokiniai galėtų patraukti savo veiklon socialiai uždarus mokinius; taip jie galėtų tapti įgalinimo proceso dalyviais“. „Pamokyti juos galėtų socialinis pedagogas, nes, manau, kad socialinis pedagogas gali kompetentingiau atlikti šį mokymą, o dėl įtraukimo į veiklą didesnė atsakomybė tektų auklėtojams ir dalykų mokytojams“; „manau, kad būtų įmanoma ši veikla. Tai, ko gero, ir būtų vienas iš problemos sprendimo variantų“; „manau, kad būtent tokie mokiniai turėtų daugiausia įtakos socialiai uždariems mokiniams, nes mokiniams didžiausią įtaką daro bendraamžiai“; „mokinius turėtų būtina mokyti specialistai, taip pat į šį procesą turėtų būti įtraukti ir dalykų mokytojai“; „labai veiksmingas metodas „Bendraamžiai bendraamžiams“; „draugų pagalba gali būti daug veiksmingesnė nei suaugusių žmonių“; „aktyvesni mokiniai turėtų būti ne tik įtraukiami į veiklą, bet ir į jos organizavimą, planavimą“; „aktyvesni mokiniai turi būti nuolat įtraukiami į socialinę veiklą, nes jie ne tik patys tobulės, bet ir padės aplinkiniams, ne tokiems aktyviems mokiniams“.

REZULTATŲ APTARIMAS

Atlikta teorinė analizė ir ekspertų vertinimas parodė, kad:

- socialiai atsiribojusių mokinių įgalinimą turėtų inicijuoti: psichologinės-pedagoginės komandos nariai kartu su socialiniu pedagogu, įtraukdami dalykų mokytojus, klasių auklėtojus; turėtų būti rengiami planai, užsibrėžiami tikslai, o visus proceso dalyvius turi sieti vieningai organizuota veikla;
- klasė, vaikų grupė turi esminių bendruomenės bruožų ir yra labai svarbi lavinant pilietinius įpročius ir savybes, siekiant įtraukti į socialinį gyvenimą mokinius, kurie yra linę atsiriboti, atsiskirti, yra uždari, drovūs, perdėtai kuklūs;
- socialiai atsiribojusių mokinių socialinio įgalinimo bendrojo lavinimo mokykloje paveikiais proceso dalyviais galėtų būti socialiai aktyvūs bendraamžiai. Aktyvių mokinių bendravimas, bendradarbiavimas su socialiai atsiribojusiais mokiniams yra veiksmingesnis sprendžiant įtakos klausimą nei suaugusiųjų. Aktyvių mokinių mokymą turėtų organizuoti

socialiniai pedagogai, tos srities specialistai.

- socialiai atsiribojusių mokinių socialinio įgalinimo bendrojo lavinimo mokykloje paveikiais proceso dalyviais turi būti mokinių tėvai ir kiti šeimos nariai.

Apibendrinant atliktą teorinę analizę ir ekspertinio vertinimo rezultatus svarbu pabrėžti, kad norint taikyti mokyklinėje praktikoje sukonstruotą teorinį socialiai atsiribojusių mokinių įgalinimo modelį, pirmiausia būtina jį patikrinti eksperimentiniu arba veiklos tyrimu.

IŠVADOS

1. Socialinio atsiribojimo sąvoką apibūdiname kaip tam tikrą vaiko ar paauglio elgesenos modelį, pagal kurį vaikas nuolat vengia bet kokios sąveikos su bendraamžiais ar jų grupėmis jam gerai pažįstamomis situacijomis.
2. Socialiai atsiriboti linę (uždari) mokiniai gali būti atskirti kitų arba dėl gyvenime susiklosčiusių aplinkybių, kurios nesuteikia jiems strategijų sėkmingai socializacijai. Tai reiškia ne tik mažesnes galimybes naudotis įvairiomis socialinėmis garantijomis ar privilegijomis, bet ir mažesnes galimybes aktyviai mokytis, dalyvauti socialinėje, vėliau ir profesinėje veikloje.
3. Socialinis įgalinimas skiriamas socialiniam funkcionavimui gerinti suteikiant socialinę (aktyvaus bendravimo ir bendradarbiavimo) paramą.
4. Klasė, vaikų grupė turi esminių bendruomenės bruožų ir yra labai svarbi lavinant pilietinius įpročius bei savybes, siekiant įtraukti į socialinį gyvenimą mokinius, kurie yra linę atsiriboti, atsiskirti, yra uždari, drovūs, perdėtai kuklūs.
5. Socialiai atsiribojusių mokinių įgalinimą turėtų inicijuoti: psichologinės-pedagoginės komandos nariai kartu su socialiniu pedagogu, įtraukdami dalykų mokytojus, klasių auklėtojus; turėtų būti rengiami planai, užsibrėžiami tikslai, o visus proceso dalyvius turėtų sieti vieningai organizuota veikla.
6. Socialiai atsiribojusių mokinių socialinio įgalinimo bendrojo lavinimo mokykloje paveikiais proceso dalyviais galėtų būti socialiai aktyvūs bendraamžiai ir jų tėvai, socialiai atsiribojusių mokinių tėvai. Aktyvių mokinių bendravimas, bendradarbiavimas su socialiai atsiribojusiais mokiniams yra veiksmingesnis sprendžiant įtakos klausimą nei suaugusiųjų. Aktyvių mokinių mokymą turėtų organizuoti socialiniai pedagogai, tos srities specialistai.

LITERATŪRA

- Adleris, A. (2003). *Žmogaus pažinimas*. Vilnius.
- Bitinas, B. (1999). *Ugdymo filosofijos pagrindai*. Vilnius. P. 79.
- Coie, J. D., Watt, N. F., West, S. G. et al. (1993). The science of prevention: A conceptual framework and some directions for a National Research Program. *American Psychologist*, 48, 1013—1022.
- Coplan, R. J., Rubin, K. H. (1998). Exploring and assessing nonsocial play in the preschool. The development and validation of the preschool play behavior scale. *Social Development*, 7, 72—91.
- Coplan, R. J., Rubin, K. H., Fox N. A., Calkins, S. D., Stewart, S. L. (1994). Being alone, playing alone, and acting alone: Distinguishing among reticence, and passive- and active-solitude in young children. *Child Development*, 65, 129—137.
- Cornwall, J. R., Perlman, B. (1990). *Organisational Entrepreneurship*. Boston: IRWIN.
- Dabartinės lietuvių kalbos žodynas*. (1993). Vilnius: Mokslo ir enciklopedijų leidykla. P. 203.
- Dreikurs, R. and others (1982). *Maintaining Sanity in the Classroom*. Bristol.
- Fantuzzo, J., Bulotsky-Shearer, R., McDermott, P. et al. (2007). Investigation of dimensions of social-emotional classroom behavior and school readiness for low-income urban preschool children. *School Psychology Review*, 36, 44—62.
- Fantuzzo, J., Manz, P., Atkins, M., Meyers, R. (2005 a). Peer-mediated treatment of socially withdrawn maltreated preschool children: Cultivating natural community resources. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 34, 322—327.
- Fantuzzo, J., Perlman, S. (2007). The unique impact of out of home placement and the mediating effects of child maltreatment and homelessness on early school success. *Children and Youth Services Review*, 29, 941—960.
- Fantuzzo, J., Perry, M., Childs, S. (2006 a). Parent satisfaction with educational experiences scale: A multivariate examination of parent satisfaction with early childhood programs. *Early Childhood Research Quarterly*, 21 (2), 142—152.
- Fantuzzo, J., Rouse, H. L., McDermott, P. et al. (2005 b). Early childhood experiences and kindergarten success: A population-based study of a large urban setting. *School Psychology Review*, 34 (4), 571—588.
- Gerhold, M., Laucht, M., Texdorf, C., Schmidt, M. H., Esser, G. (2002) Early mother—infant interaction as a precursor to childhood social withdrawal. *Child Psychiatry & Human Development*, 32 (4), 277—293.
- Hart, H. C., Yang, C., Nelson, L. J. et al. (2000). Peer acceptance in early childhood and subtypes of socially withdrawn behaviour in China, Russia, and United States. *International Journal of Behavioural Development*, 24 (1), 73—81.
- Koberg, C. S., Boss, R. W., Senjem, J. C. (1999). Antecedents and outcomes of empowerment: Empirical evidence from the health care industry. *Group Organization Management: An International Journal*, 1, 24, 71—91.
- Ladd, G. W., Herald, S. L., Andrews, R. K. (2006). Young children's peer relations and social competence. In B. Spodek & O. N. Saracho (Eds.), *Handbook on the Education of Young Children* (pp. 23—54). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Ladd, G. W. (2006). Peer rejection, aggressive or withdrawn behavior, and psychological maladjustment from ages 5 to 12: An examination of four predictive models. *Child Development*, 77 (4), 822—846.
- Ladd, G. W., Troop-Gordon, W. (2003). The role of chronic peer adversity in the development of children's psychological adjustment problems. *Child Development*, 74, 1325—1348.
- Lipinskienė, D. (2002). *Edukacinė studentų įgalinanti studijuoti aplinka: daktaro disertacija*. Kaunas.
- Malinauskienė, O., Žukauskienė, R. (2007). Paauglių emocinių ir elgesio sunkumų sąsajos ir pokyčiai per trejus metus: amžiaus ir lyties ypatumai. *Psichologija*, 35, 19—31.
- Moroz, K. B., Jones, K. M. (2002). The effects of Positive Peer Reporting on children's social involvement. *School Psychology Review*, 31 (2), 235—245.
- Nelson, L. J., Hart, C. H., Robinson, C. C., Olsen, S. F., Rubin, K. H. (2000). *Relations between Sociometric Status and Three Subtypes of Withdrawn Behavior in Preschool Children: A Multi-method Perspective*. Manuscript submitted for publication.
- Pryor, D. B., Tolleruci, T. R. (1999). Applications of Adlerian principles in school setting. *Professional School Counseling*, 2, 299—305.
- Rosenfeld, L. B., Richman, J. M., Bowen, G. L. (2000). Social support networks, and school outcomes: The centrality of the teacher. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 205—226.
- Rubin, K. H., Coplan, R. (2004). Paying attention to and not neglecting social withdrawal and social isolation. *Merrill-Palmer Quarterly*, 50, 506—534.
- Sondaitė, J., Žukauskienė, R. (2004). Paauglių socialinės strategijos ir emocinės elgesio problemos. *Psichologija*, 29, 106—114.
- Šerkšnas, A. (1933). *Mokyklinė bendruomenė: praktinės pedagogikos studijos*. Kaunas. P. 140.
- Thorlakson, A. J. H., Murray, R. P. (1996). An empirical study of empowerment in the workplace. *Group & Organisation Management*, 1, 21, 67—83.
- Usher, R., Bryant, J., Johnston, R. (1997). *Adult Education and the Postmodern Challenge: Learning Beyond the Limits*. London: Routledge.
- Watts, R. E. (1996). Social interest and the core conditions: Could it be that Adler influenced Rogers. *Journal of Humanistic Counselling, Education and Development*, 34, 165—171.

THEORETICAL ASSUMPTIONS OF EMPOWERMENT OF SOCIALLY WITHDRAWN PUPILS AT SCHOOL

Laima Kyburienė^{1,3}, Donatas Senikas², Žibuoklė Senikienė³
*Vytautas Magnus University¹, Kaunas University of Medicine², Kaunas College³,
Kaunas, Lithuania*

ABSTRACT

The goal of the paper is to investigate possibilities of social empowerment for socially withdrawn pupils at school. The idea of school life completeness and harmony is emphasized as determinant of spiritual development of a person. Years spent at school enable a child to learn a lot of new things, to better understand the surrounding world and find a lot of friends. For most children who start school, the future seems challenging and full of various opportunities. They believe they can reach and conquer everything. The school, as well as friendship with their contemporaries, is very important for schoolchildren. The process of socialization (the opposite of isolation and self-isolation) during the school years actually is a complete impact of the environment on a child giving him / her an opportunity to fully indulge into the life of society.

Disassociated children who seem to be successful (good results, satisfactory behaviour) may have emotional problems: they may feel uncomfortable if they are asked to talk in front of the class, their hands tremble while speaking, their voice is very low and lamentable, and they prefer staying aloof. A high level of uneasiness is characteristic to such children. They underestimate themselves; they are easily hurt and cannot express all their abilities.

After presenting the conceptions of social empowerment and social withdrawal, the attention was focussed on possibilities of social empowerment of socially withdrawn pupils at school.

Research data collected indicates that it is theoretically possible to build a model in order to socially empower those pupils who are socially withdrawn through proper guidance concerning the development of necessary social interaction skills:

- Social educators and special psychologic-pedagogical teams should initiate social empowerment programs for socially withdrawn pupils. School subject teachers should be involved in this process too.
- Class, group of peers have the main lineaments of community and also have the highest importance in citizenship education and social empowerment of socially withdrawn pupils.
- Socially active classmates can be useful participants in the process of social empowerment of socially withdrawn pupils. Social educators and teachers must take care, however, to properly prepare socially active classmates for proper participation in this process.
- In conclusion it should be stressed that this theoretical model of social empowerment of socially withdrawn pupils at school can be used only after its verification by an experiment or an action research and further research.

Keywords: social withdrawal, social empowerment, model of empowerment.

Gauta 2008 m. kovo 10 d.
Received on March 10, 2008

Priimta 2008 m. gruodžio 9 d.
Accepted on December 9, 2008

Laima Kyburienė
Kauno kolegija
(Kaunas College)
J. Basanavičiaus g. 4, LT-57178 Kėdainiai
Lietuva (Lithuania)
Tel +370 616 00 707
E-mail laima.kyburiene@fc.kauko.lt