



VILNIAUS UNIVERSITETAS
FILOSOFIJOS FAKULTETAS
UGDYMO MOKSLŲ INSTITUTAS

EDUKOLOGIJOS MAGISTRO STUDIJŲ PROGRAMA

Gileta Pocienė

**ŠVIETIMO PAGALBOS MOKINIAMS ORGANIZAVIMAS
BENDROJO UGDYMO MOKYKLOSE: VADOVAVIMO
PATIRTYS**

Magistro darbas

Darbo vadovė: prof. dr. Renata Bilbokaitė

Vilnius
2026

Turinys

SANTRAUKA.....	3
SUMMARY.....	4
SANTRUMPOS.....	5
ĮVADAS.....	6
TEORINĖ DALIS.....	10
Švietimo pagalbos mokiniams samprata bendrojo ugdymo mokyklose.....	10
Švietimo pagalbos mokiniams organizavimo struktūra bendrojo ugdymo mokyklose.....	12
Švietimo pagalbos mokiniams organizavimo procesai bendrojo ugdymo mokyklose.....	15
Mokyklos vadovo ir Vaiko gerovės komisijos vaidmuo organizuojant švietimo pagalbą mokiniams..	19
Švietimo pagalbos mokiniams organizavimo problematika bendrojo ugdymo mokyklose.....	23
Švietimo pagalbos mokiniams organizavimo praktikos tarptautiniame kontekste.....	27
Švietimo pagalbos mokiniams organizavimo iššūkiai tarptautiniame kontekste.....	29
EMPIRINĖ DALIS.....	32
Tyrimo metodologija.....	32
Švietimo pagalbos mokiniams organizavimo procesas bendrojo ugdymo mokykloje.....	36
Vaiko gerovės komisijos vaidmuo ir veikla organizuojant švietimo pagalbą mokiniams.....	38
Individualus pagalbos planavimas mokiniams ir specialistų bendradarbiavimas.....	40
Mokyklų vadovų patirtys koordinuojant švietimo pagalbos specialistų veiklą bendrojo ugdymo mokyklose.....	43
Mokyklų vadovų taikomos koordinavimo praktikos organizuojant švietimo pagalbą.....	45
Mokyklų vadovų patiriami iššūkiai koordinuojant švietimo pagalbos specialistų veiklą.....	46
DISKUSIJA.....	49
IŠVADOS.....	52
LITERATŪROS SĄRAŠAS.....	53
PRIEDAI.....	59

SANTRAUKA

Dabartinėje švietimo sistemoje daug dėmesio skiriama mokinių ugdymosi poreikių įvairovei ir įtraukties principų įgyvendinimui, todėl švietimo pagalbos organizavimas bendrojo ugdymo mokyklose yra reikšminga ugdymo proceso kokybės prielaida. Lietuvoje stiprėjant įtraukiojo ugdymo kryptiai, mokykloms keliama didesni reikalavimai užtikrinti nuoseklų ir koordinuotą švietimo pagalbos teikimą, atliepiant individualius mokinių poreikius, sudarant sąlygas jų visaverčiam dalyvavimui ugdymo procese. Švietimo pagalba apima ne tik darbą su mokiniais, bet ir bendradarbiavimą su jų tėvais (globėjais, rūpintojais), mokytojais ir kitais specialistais, todėl jos organizavimas laikytinas kompleksiniu mokyklos veiklos procesu.

Nepaisant apibrėžtų švietimo politikos nuostatų ir teisinių reglamentų, praktikoje švietimo pagalbos organizavimas mokyklose susiduria su iššūkiais. Jie pasireiškia užtikrinant savalaikį pagalbos teikimą, derinant skirtingų specialistų veiklą, paskirstant atsakomybes ir valdant didėjančią mokinių ugdymosi poreikių įvairovę. Šios aplinkybės rodo, kad švietimo pagalbos organizavimas nėra vien tik normatyvinė nuostata, bet sudėtingas organizacinis procesas, reikalaujantis nuoseklių sprendimų mokyklos lygmeniu.

Moksliniuose tyimuose ir švietimo politikos dokumentuose aprašomi švietimo pagalbos principai ir įtraukties įgyvendinimo kryptys, tačiau mažiau dėmesio skiriama praktiniams organizaciniam sprendimams, mokyklų vadovų vaidmeniui organizuojant švietimo pagalbos specialistų veiklą. Todėl šiame darbe keliama problema, kaip švietimo pagalba organizuojama bendrojo ugdymo mokyklose ir kokią reikšmę šiame procese turi mokyklų vadovų vadybiniai sprendimai.

Tyrimo objektas - švietimo pagalbos mokiniams organizavimas bendrojo ugdymo mokyklose. Tyrimo tikslas - ištirti švietimo pagalbos organizavimą bendrojo ugdymo mokyklose, atskleidžiant mokyklų vadovų patirtis ir vadybinius sprendimus telkiant švietimo pagalbos specialistų veiklą.

Tyrimo taikomas kokybinis tyrimo metodas. Empiriniai duomenys renkami taikant pusiau struktūruoto interviu metodą, kalbinant bendrojo ugdymo mokyklų vadovus, atsakingus už švietimo pagalbos organizavimą. Tyrimu siekiama atskleisti, kaip mokyklų vadovai organizuoja švietimo pagalbos procesus, kaip telkia specialistus ir jų darnią veiklą. Taip pat kokius sprendimus priima siekdami užtikrinti pagalbos prieinamumą mokiniams.

Tikimasi, kad tyrimo rezultatai leis geriau suprasti švietimo pagalbos organizavimo ypatumus mokyklos praktikoje, išryškinti pagrindinius iššūkius ir atskleisti mokyklų vaidmenį organizuojant švietimo pagalbos procesus. Gauti duomenys gali būti reikšmingi analizuojant švietimo pagalbos praktiką, stiprinant vadybinius sprendimus mokyklose.

SUMMARY

In the contemporary education system, increasing attention is paid to the diversity of students educational needs and the implementation of inclusive education principles. Therefore, the organisation of educational support in general education schools is a significant precondition for the quality of the educational process. As inclusive education is being strengthened in Lithuania, schools face increasing demands to ensure consistent and coordinated provision of educational support, responding to individual student needs and creating conditions for their full participation in the educational process. Educational support includes not only work with students, but also cooperation with their parents (guardians), teachers and other specialists.

Despite clearly defined educational policy provisions and legal regulations, in practice the organisation of educational support in schools faces challenges. These are related to ensuring timely support, aligning the activities of different specialists, distributing responsibilities and responding to the increasing diversity of students needs. This shows that the organisation of educational support is not only a normative provision, but a complex organisational process requiring consistent managerial decisions at the school level.

Although scientific research and educational policy documents widely discuss the principles of educational support and inclusion, less attention is given to practical organisational solutions and the role of school leaders in organising the activities of educational support specialists. Therefore, this study addresses the problem of how educational support is organised in general education schools and what role school leaders managerial decisions play in this process.

The object of the research is the organisation of educational support for students in general education schools. The aim of the research is to analyse the organisation of educational support by revealing school leaders experiences and managerial decisions in mobilising the activities of educational support specialists.

A qualitative research method is applied. Empirical data are collected using semi-structured interviews with school leaders responsible for organising educational support. The study seeks to reveal how school leaders organise educational support processes, how they mobilise specialists' activities and what decisions they make to ensure accessibility of support for students.

It is expected that the results will contribute to a better understanding of educational support organisation at the school level, highlight key challenges and reveal the role of school leaders. The findings may be relevant for analysing practice and strengthening managerial decisions in schools.

SANTRUMPOS

VGK - Vaiko gerovės komisija

NŠA - Nacionalinė švietimo agentūra

ŠMSM - Lietuvos Respublikos švietimo, mokslo ir sporto ministerija

LR - Lietuvos Respublika

SUP - Specialieji ugdymosi poreikiai

LĮŠC - Lietuvos įtraukties švietime centras

OECD - angl. Organisation for Economic Co-operation and Development (liet. Ekonominio bendradarbiavimo ir plėtros organizacija – EBPO)

PPT - Pedagoginė psichologinė tarnyba

UNESCO - Jungtinių Tautų švietimo, mokslo ir kultūros organizacija (angl. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization)

EACEA - Europos švietimo ir kultūros vykdomoji agentūra (angl. European Education and Culture Executive Agency)

Eurydice - Europos Komisijos švietimo informacijos tinklas (angl. European Education Information Network)

IVADAS

Šiuolaikinėje švietimo sistemoje vis daugiau dėmesio skiriama mokinių ugdymosi poreikių įvairovei ir įtraukties principų įgyvendinimui. Lietuvos Respublikos švietimo įstatyme pabrėžiama švietimo sistemos pareiga užtikrinti kiekvieno mokinio ugdymosi poreikių atliepimą, saugią ugdymosi aplinką ir švietimo pagalbos teikimą, atsižvelgiant į individualius vaikų poreikius (Lietuvos Respublikos švietimo įstatymo pakeitimas, 2011). Tai rodo, kad mokyklai tenka atsakomybė ne tik už ugdymo turinio įgyvendinimą, bet ir už nuoseklų švietimo pagalbos organizavimą mokyklos lygmeniu.

Praktikoje švietimo pagalbos organizavimas mokyklose susiduria su iššūkiais, susijusiais su pagalbos teikimo savalaikiškumu, specialistų veiklos derinimu ir didėjančia mokinių ugdymosi poreikių įvairove (LĮŠC, 2025d). Tai atskleidžia atotrūkį tarp švietimo politikos nuostatų ir jų įgyvendinimo mokyklos kasdieniame gyvenime.

Pastaraisiais metais Lietuvos švietimo sistemoje sustiprėjo įtraukties kryptis, akcentuojanti sisteminių požiūrį į švietimo pagalbos organizavimą. Nacionaliniuose strateginiuose dokumentuose pabrėžiama mokyklų pareiga sudaryti sąlygas įvairių poreikių mokiniams ugdytis bendrojo ugdymo mokyklose ir užtikrinti jų ugdymosi sėkmę (ŠMSM, 2024; ŠMSM, 2025; Lietuva 2050, 2025). Taip skatinama pereiti nuo fragmentiško pagalbos teikimo prie nuoseklaus, visos mokyklos veiklą apimančio organizavimo modelio. Šiandien švietimo pagalbos sistema mokyklose jungia psichologinę, socialinę pedagoginę, specialiąją pedagoginę ir specialiąją pagalbą, skirtą atliepti skirtingus mokinių ugdymosi poreikius ir stiprinti jų gerovę (NŠA, 2022). Šios sistemos veiksmingumas priklauso nuo specialistų kompetencijų ir gebėjimo nuosekliai organizuoti jų veiklą mokykloje. Švietimo pagalbos organizavimas reikalauja suderinto specialistų, mokytojų ir mokyklos vadovų veikimo, aiškaus atsakomybių pasiskirstymo bei pakankamų organizacinių resursų. Praktikoje šį procesą apsunkina augantis mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, skaičius ir didėjanti pagalbos poreikių įvairovė (Miltenienė et al., 2022). Tarptautiniai tyrimai rodo, kad panašūs iššūkiai būdingi ir kitų šalių švietimo sistemoms (OECD, 2021a; OECD, 2023; European Agency, 2023).

Tyrimo problema ir aktualumas. Augantis mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, skaičius, didėjantis pagalbos poreikių sudėtingumas, švietimo pagalbos specialistų trūkumas ir netolygus jų prieinamumas nulemia situacijas, kai švietimo pagalbos organizavimas laikomas kompleksiniu procesu. Tyrimai rodo, kad pagalbos teikimas ne visada yra sistemingas ir savalaikis. Specialistų darbo krūvio paskirstymas, nepakankamai aiškus atsakomybių pasidalijimas ir riboti žmogiškieji ištekliai apsunkina nuoseklų pagalbos organizavimą, didina profesinio perdegimo riziką (Miltenienė et al., 2022; NŠA, 2023). Panašios tendencijos pastebimos ir tarptautiniu mastu. Daugelyje šalių mokyklos susiduria

su sunkumais organizuojant veiksmingą švietimo pagalbą mokiniams, ypač dėl didėjančios ugdymosi poreikių įvairovės ir specialistų trūkumo, o mokyklų vadovams tenka vis didesnė atsakomybė už specialistų veiklos organizavimą ir pagalbos prieinamumo užtikrinimą (OECD, 2021a; OECD, 2023; European Agency, 2023).

Mokyklos vadovai (direktoriai ir pavaduotojai ugdymui) šiame procese tampa pagrindiniais asmenimis, atsakingais už specialistų veiklos koordinavimą, organizacinių sprendimų priėmimą ir pagalbos sistemos veikimo užtikrinimą mokyklos vidiniuose procesuose. Nuo vadovo gebėjimo organizuoti procesus, telkti specialistų komandą ir reaguoti į kintančius mokinių poreikius priklauso švietimo pagalbos prieinamumas bei jos įgyvendinimo nuoseklumas praktikoje. Todėl svarbu analizuoti mokyklų vadovų patirtis ir jų taikomas vadybines praktikas organizuojant švietimo pagalbos specialistų veiklą.

Temos ištirtumas tarptautiniu lygiu. Tarptautiniu lygiu švietimo pagalbos organizavimas bendrojo ugdymo mokyklose nagrinėjamas kaip svarbi švietimo sistemų veiklos sritis, susijusi su mokinių ugdymosi poreikių atliepimu ir įtraukties užtikrinimu. OECD analitiniai dokumentai pabrėžia, kad nors švietimo pagalbos tikslai daugelyje šalių yra panašūs, jos organizavimo modeliai skiriasi priklausomai nuo šalies teisinio, administracinio ir kultūrinio konteksto. O švietimo pagalbos prieinamumas užtikrinamas taikant skirtingus organizacinius sprendimus (OECD, 2021a; OECD, 2023). Daugelyje šalių švietimo pagalba nėra sutelkta į vieną formalią struktūrą, bet įgyvendinama per mokyklos vidinius organizacinius procesus ir tarpdisciplinines specialistų praktikas, grindžiamas bendradarbiavimu (McLeskey et al., 2014; Varsik, 2022; OECD, 2021b; Ainscow, 2020). Tyrimuose pažymima, kad veiksmingas švietimo pagalbos organizavimas priklauso nuo mokyklos vidinių sprendimų, susijusių su specialistų funkcijų paskirstymu, veiklų derinimu ir išteklių valdymu (European Agency, 2023; OECD, 2021b). Vis dėlto mokyklos praktikoje organizacinių sprendimų ir juos įgyvendinančių vadybinių mechanizmų veikimas dažnai aptariamas fragmentiškai, todėl išlieka poreikis empiriniams tyrimams, orientuotiems į mokyklų vadovų patirtis organizuojant švietimo pagalbos specialistų veiklą.

Temos ištirtumas nacionaliniu lygiu. Nacionaliniu lygiu švietimo pagalbos organizavimo klausimai analizuojami tiek švietimo politikos dokumentuose, tiek moksliniuose tyrimuose. Švietimo sistemos dokumentuose švietimo pagalba siejama su lygių ugdymosi galimybių užtikrinimu, švietimo prieinamumu ir įtraukties plėtra (Lietuva 2050, 2025). Moksliniuose tyrimuose pabrėžiama, kad įtraukusis ugdymas reikalauja sisteminių pokyčių mokyklose ir glaudaus pedagogų, švietimo pagalbos specialistų darbo išvien, o įtrauktis suprantama kaip visos mokyklos atsakomybės sritis (Ališauskienė &

Miltenienė, 2018; Naujanienė & Ruškus, 2020). Tyrimuose taip pat nagrinėjamas mokyklų vadovų vaidmuo kuriant įtraukią mokyklą ir organizuojant įtraukties procesus (Miltenienė et al., 2022; Bilbokaitė et al., 2024). Vis dėlto šalies tyrimuose daugiau dėmesio skiriama bendriesiems įtraukties principams ir įtraukiojo ugdymo įgyvendinimui, o praktiniai mokyklos sprendimai, susiję su švietimo pagalbos specialistų veiklos organizavimu ir koordinavimu, nagrinėjami epizodiškai. Todėl aktualu analizuoti, kaip švietimo pagalba realiai organizuojama bendrojo ugdymo mokyklose ir kokią reikšmę šiuose procesuose turi mokyklų vadovų vadybiniai sprendimai.

Objektas - švietimo pagalbos mokiniams organizavimas bendrojo ugdymo mokyklose.

Tikslas - ištirti švietimo pagalbos mokiniams organizavimą bendrojo ugdymo mokyklose.

Uždaviniai:

1. Išanalizuoti švietimo pagalbos mokiniams organizavimo teorinius ir teisinius pagrindus, remiantis moksliniais šaltiniais ir švietimo sritį reglamentuojančiais dokumentais.
2. Išanalizuoti švietimo pagalbos organizavimo praktikas ir pagrindinius iššūkius bendrojo ugdymo mokyklose nacionaliniame ir tarptautiniame kontekste.
3. Atliekant empirinį tyrimą, atskleisti mokyklų vadovų patirtis koordinuojant švietimo pagalbos specialistų veiklą bendrojo ugdymo mokyklose.
4. Atliekant empirinį tyrimą, nustatyti pagrindinius iššūkius ir veiksnius, darančius įtaką švietimo pagalbos organizavimui mokyklos lygmeniu.

Darbo naujumas. Darbo naujumas siejamas su švietimo pagalbos mokiniams organizavimo analize mokyklos kontekste. Šį procesą nagrinėjant per mokyklų vadovų patirčių ir vadybinių sprendimų prizmę, organizuojant švietimo pagalbos specialistų veiklą. Moksliniuose tyrimuose stokojama dėmesio praktiniams organizaciniams sprendimams, priimamiems kasdienėje mokyklos veikloje. Tyrimu siekiama atskleisti, kaip normatyvinės nuostatos įgyvendinamos praktikoje ir kaip mokyklų vadovai, remdamiesi savo patirtimi, organizuoja švietimo pagalbos specialistų veiklą.

Darbo metodologija. Tyrime taikomas kokybinis tyrimo metodas, leidžiantis atskleisti mokyklų vadovų patirtis ir sprendimų priėmimo procesus organizuojant bei derinant švietimo pagalbos specialistų veiklą mokyklos aplinkoje. Teorinė tyrimo dalis grindžiama mokslinės literatūros, švietimo sritį reglamentuojančių teisės aktų ir švietimo politikos dokumentų analize. Empirinis tyrimas vykdomas taikant pusiau struktūruoto interviu metodą. Tyrime dalyvauja bendrojo ugdymo mokyklų vadovai – direktoriai (-ės) ir direktorių pavaduotojai (-os) ugdymui, atsakingi už švietimo pagalbos organizavimą ir specialistų veiklos koordinavimą mokyklose. Atliekant tyrimą laikomasi kokybinių tyrimų etikos principų, užtikrinant tyrimo dalyvių anonimiškumą, savanorišką dalyvavimą ir konfidencialumą.

Darbo struktūra. Darbą sudaro santraukos lietuvių ir anglų kalbomis, įvadas, teorinė ir empirinė darbo dalys. Teorinėje darbo dalyje analizuojamos švietimo pagalbos mokiniams organizavimo teorinės ir teisinės prielaidos, aptariamas Vaiko gerovės komisijos vaidmuo bei švietimo pagalbos organizavimo praktikos nacionaliniame ir tarptautiniame kontekste. Empirinėje darbo dalyje pristatoma tyrimo metodologija ir analizuojami tyrimo duomenys, atskleidžiant mokyklų vadovų patirtis organizuojant ir įgyvendinant švietimo pagalbą mokiniams mokykloje.

TEORINĖ DALIS

Švietimo pagalbos mokiniams samprata bendrojo ugdymo mokyklose

Švietimo pagalbos mokiniams samprata Lietuvos bendrojo ugdymo mokyklose buvo matoma platesniu mastu dar 2015 metais. Tuomet švietimo, mokslo ministerijos leidinių serijoje „Švietimo problemos analizė“ buvo išsamiai aptarti mokinių mokymosi sunkumų atpažinimo ir pagalbos teikimo organizavimo trūkumai. Analizėje įvardyta, kad mokymosi sunkumai bendrojo ugdymo mokyklose dažnai identifikuojami pavėluotai, o pagalba mokiniams teikiama fragmentiškai, nepakankamai sistemingai ir ne visada organizuotai. Pabrėžta, jog mokymosi pagalba neretai suvokiama kaip kompensacinė priemonė, skirta jau susiformavusioms spragoms taisyti - ji ne kaip prevencinė ir į ugdymo procesą integruota veikla, orientuota į ankstyvą sunkumų atpažinimą, nuoseklų jų veikimą. Dokumente taip pat akcentuota, kad veiksminga mokymosi pagalba pirmiausia turi būti teikiama pamokoje, integruojant ją į kasdienę mokytojo veiklą, diferencijuojant ir individualizuojant ugdymą, sistemingai stebint mokinių pažangą ir analizuojant taikomų priemonių poveikį. Taip pat išryškinta aiškaus atsakomybių pasiskirstymo, koordinavimo ir vadybinių sprendimų svarba, siekiant užtikrinti nuoseklų pagalbos organizavimą. Analizėje taip pat pastebima, kad mokymosi pagalbos prieinamumui ir kokybei įtakos turi ne tik išteklių pakankamumas, bet ir mokyklos vadovų vadybiniai gebėjimai, organizacinė kultūra (ŠMSM, 2015). Šios įžvalgos sudaro svarbią teorinę ir politinę prielaidą šiuolaikinei švietimo pagalbos sampratai, kurioje pagalba suvokiama kaip sisteminė, visos mokyklos bendruomenės atsakomybės sritis.

Švietimo pagalbos sampratos teisinis pagrindas įtvirtintas Lietuvos Respublikos švietimo įstatyme, kuriame nurodama, kad „švietimo pagalba – mokiniams, jų tėvams (globėjams, rūpintojams), mokytojams ir švietimo teikėjams specialistų teikiama pagalba, kurios tikslas - didinti švietimo veiksmingumą“ (LR švietimo įstatymo pakeitimas, 2011, p. 13). Šis apibrėžimas atskleidžia platų švietimo pagalbos gavėjų spektrą ir pabrėžia jos plačią reikšmę visos švietimo sistemos kontekste. Švietimo pagalba šiuo požiūriu suprantama ne tik kaip individuali intervencija konkrečiam mokiniui, bet ir kaip priemonė, skirta stiprinti visos mokyklos ugdymo proceso kokybę, didinti švietimo veiksmingumą, sudaryti sąlygas kiekvieno mokinio pažangai.

Mokslinėje literatūroje švietimo pagalba dažniausiai apibrėžiama kaip įvairių specialistų teikiamų pedagoginių, psichologinių, socialinių ir specialiųjų priemonių visuma, skirta padėti mokiniui įveikti ugdymosi sunkumus ir užtikrinti jo mokymosi pažangą. Ši pagalba grindžiama mokinio individualių poreikių, ugdymo aplinkos ir pedagoginių sprendimų sąveika, todėl laikoma ugdymo sistemos dalimi (Miltenienė et al., 2022; Galkienė, 2021). Tokia samprata išplečia švietimo pagalbos

ribas, nes ji suvokiama ne tik kaip reakcija į ugdymosi sunkumus, bet ir kaip prevencinė veikla, orientuota į mokymosi barjerų mažinimą ir visų mokinių įtrauktį į ugdymo procesą.

Šiuolaikinėje švietimo sistemoje švietimo pagalbos samprata glaudžiai siejama su įtraukiojo ugdymo idėjomis. Įtraukusis ugdymas grindžiamas principu, kad visi mokiniai, nepaisant jų gebėjimų, socialinės padėties ar specialiųjų ugdymosi poreikių, turi teisę mokytis bendrojo ugdymo mokyklose kartu su savo bendraamžiais. Tokiu požiūriu mokykla turi prisitaikyti prie mokinių įvairovės, o ugdymo procesas turi būti organizuojamas taip, kad kuo daugiau mokinių galėtų aktyviai dalyvauti pamokose (ar kitose veiklose) ir siekti asmeninės pažangos (Grincevičienė et al., 2015; Targamadzė, 2017). Mokslininkai pabrėžia, kad įtraukusis ugdymas reikalauja ne tik pedagoginių metodų pritaikymo, bet ir platesnių sisteminių pokyčių mokykloje, apimančių veikimą kartu, mokyklos kultūros stiprinimą, specialistų darbą komandoje ir veiksmingos švietimo pagalbos sistemos kūrimą. Įtraukties samprata mokyklose taip pat siejama su vaiko gerovės samprata, kurioje ugdymasis suvokiamas kaip platus procesas. Jis apimantis ne tik akademinis pasiekimus, o ir emocinę savijautą, socialinius santykius ir galimybes visavertiškai dalyvauti mokyklos bendruomenės gyvenime. Vaiko gerovė laikoma kintančia būseną, kurią formuoja įvairių veiksnių, tokių kaip šeimos aplinka, mokyklos palaikymas, socialiniai ryšiai ir pati visuomenės struktūra. Todėl mokykla laikoma viena svarbiausių institucijų, galinčių daryti tiesioginį poveikį vaikui, o švietimo pagalba aiškinama kaip svarbiu organizaciniu mechanizmu, padedančiu užtikrinti vaiko teisę mokytis pagal savo galimybes ir poreikius (Naujanienė & Ruškus, 2020). Pagal švietimo pagalbos organizavimo logiką pagalba siejama su mokinių patiriamais mokymosi sunkumais, kurie gali kilti dėl pažintinių, emocinių, elgesio, socialinių ar aplinkos veiksnių. Tokie sunkumai nebūtinai reiškia specialiųjų ugdymosi poreikių buvimą, todėl švietimo pagalba suprantama kaip lanksti ir diferencijuota veikla, skirta reaguoti tiek į laikinus, tiek į ilgalaikius ugdymosi iššūkius. Ši nuostata leidžia švietimo pagalbą vertinti ne kaip išimtinę priemonę atskirai mokinių grupei, bet kaip visiems prieinamą sistemą, orientuotą į ankstyvą sunkumų atpažinimą ir jų prevenciją (Miltenienė et al., 2022; Galkienė, 2021).

Šiame darbe švietimo pagalba mokiniams suprantama kaip kompleksinė ir sisteminė pedagoginių, psichologinių, socialinių bei specialiųjų priemonių visuma, skirta padėti mokiniui įveikti ugdymosi sunkumus, užtikrinti jo mokymosi pažangą ir visavertį dalyvavimą ugdymo procese. Ši pagalbos samprata grindžiama įtraukaus ugdymo principais ir prielaida, kad ugdymo sistema turi prisitaikyti prie mokinių įvairovės, sudarydama sąlygas kiekvieno mokinio ugdymosi poreikiams tenkinti bendrojo ugdymo mokykloje. Švietimo pagalba šiuo požiūriu suvokiama ne tik kaip individuali intervencija konkrečiam mokiniui, bet ir kaip sisteminė mokyklos veiklos dalis, apimanti mokytojų,

švietimo pagalbos specialistų ir mokyklos vadovybės bendradarbiavimą organizuojant mokinių ugdymosi paramą (Miltenienė et al., 2022; Galkienė, 2021; Naujanienė & Ruškus, 2020). Tokiu būdu švietimo pagalba gali būti suprantama kaip daugialypė sistema, apimanti įvairias pagalbos priemones, skirtas sudaryti sąlygas kiekvieno mokinio ugdymosi poreikiams tenkinti.

Švietimo pagalbos mokiniams organizavimo struktūra bendrojo ugdymo mokyklose

Švietimo pagalbos mokiniams organizavimas bendrojo ugdymo mokyklose grindžiamas tarpdisciplininė specialistų sistema, kurios paskirtis yra užtikrinti mokinio ugdymosi prieinamumą, atliepti individualius ugdymosi poreikius ir sudaryti sąlygas visaverčiam dalyvavimui ugdymo procese. Įtraukties stiprinimas Lietuvos švietimo sistemoje, ypač po Lietuvos Respublikos švietimo įstatymo pakeitimo ir papildymo (2020), numatančio palaipsnį perėjimą prie įtraukiojo ugdymo modelio ir galutinį jo įsigaliojimą nuo 2024 m. rugsėjo 1 d., reikšmingai išplėtė mokyklų atsakomybę organizuojant švietimo pagalbą mokiniams. Įtraukusis ugdymas suponuoja ne pavienių pagalbos priemonių taikymą, bet sisteminių požiūrį, kuriame švietimo pagalba yra laikoma integralia mokyklos organizacinės struktūros dalimi (Naujanienė & Ruškus, 2020). Nors dalis švietimo pagalbos specialistų bendrojo ugdymo mokyklose buvo ir anksčiau, įtraukaus ugdymo įgyvendinimas sustiprino jų vaidmenį ir sisteminę reikšmę mokyklos organizacinėje sandaroje (Lietuvos Respublikos švietimo įstatymo pakeitimas ir papildymas, 2020; ŠMSM, 2024).

Mokyklos švietimo pagalbos sistemos struktūrą sudaro psichologinė, socialinė pedagoginė, specialioji pedagoginė ir specialioji pagalba. Šių pagalbos rūšių veikla reglamentuojama atskirais teisės aktais: Mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, ugdymo organizavimo tvarkos aprašu; Specialiosios pagalbos teikimo mokyklose tvarkos aprašu; Psichologinės pagalbos teikimo tvarkos aprašu; Socialinės pedagoginės pagalbos teikimo vaikams ir mokiniams tvarkos aprašu; Socialinio pedagogo veiklos aprašu; Logopedų ir specialiųjų pedagogų veiklos aprašu ir Mokinio padėjėjo etato steigimo ir funkcijų aprašu. Dokumentuose apibrėžiami specialistų kvalifikaciniai reikalavimai, funkcijos, atsakomybės ribos ir pagalbos teikimo principai. Kartu šie dokumentai įtvirtina ir organizacinės atsakomybės paskirstymą - mokyklos vadovo atsakomybę už pagalbos prieinamumą ir organizavimą, mokyklos veikloje egzistuojančius mechanizmus.

Siekiant detaliau atskleisti švietimo pagalbos sistemos veikimo principus mokykloje, svarbu analizuoti ne tik jos struktūrą, bet ir konkrečias specialistų atliekamas funkcijas. Švietimo pagalbos specialistų veikla jungia vertinimo, konsultavimo ir tarpusavio saveikos funkcijas, kurios užtikrina kompleksinį mokinio poreikių tenkinimą ugdymo procese. Šios funkcijos skirtingų specialistų –

specialiųjų pedagogų, socialinių pedagogų ir psichologų – veikloje pasireiškia skirtingais aspektais (žr. 1 lentelę).

1 lentelė. Pagrindinės švietimo pagalbos rūšys ir jų paskirtis Lietuvoje. Sudaryta darbo autorės, remiantis ŠMSM (2022c) ir Eurydice (2024).

Specialioji pedagoginė pagalba	Socialinė pedagoginė pagalba	Specialioji pagalba	Psichologinė pagalba
Specialioji pedagoginė pagalba skirta didinti mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, ugdymosi veiksmingumą, pritaikant ugdymo turinį, metodus ir mokymo priemones, lavinant sutrikusias funkcijas. Ji apima individualų ar grupinį darbą su mokiniu, orientuotą į mokymosi sunkumų įveikimą ir ugdymosi pasiekimų gerinimą. Pagalbą teikia specialieji pedagogai, logopedai, tiflopedagogai ir surdopedagogai.	Socialinė pedagoginė pagalba skirta užtikrinti vaiko teisę į mokslą ir padėti spręsti socialinius, elgesio bei adaptacijos sunkumus. Ji apima darbą su mokiniu, jo šeima ir mokyklos bendruomene, siekiant gerinti ugdymosi sąlygas, stiprinti socialines ir emocines kompetencijas, užkirsti kelią socialinei atskirčiai. Socialinę pedagoginę pagalbą teikia socialiniai pedagogai.	Specialioji pagalba skirta sudaryti sąlygas mokiniui, turinčiam specialiųjų ugdymosi poreikių, dalyvauti ugdymo procese, teikiant individualią praktinę pagalbą ugdymo veikloje. Ji apima pagalbą atliekant užduotis, orientuojantis aplinkoje, bendraujant ir stiprinant savarankiškumą. Specialiąją pagalbą teikia mokinio padėjėjas, o esant poreikiui – gestų kalbos vertėjas.	Psichologinė pagalba skirta stiprinti mokinių psichologinę gerovę, emocinį atsparumą ir psichikos sveikatą, padedant spręsti mokymosi, elgesio ir emocinius sunkumus. Ji apima mokinių psichologinį vertinimą, konsultavimą, krizių įveikimą ir prevencinių priemonių taikymą, siekiant sudaryti saugią ir palankią ugdymosi aplinką ir užtikrinti mokinio visavertį dalyvavimą ugdymo procese. Psichologinę pagalbą teikia psichologai.

Lentelėje pateiktos švietimo pagalbos rūšys yra tarpusavyje susijusios ir viena kitą papildo, tačiau kiekviena jų orientuota į skirtingus mokinio ugdymosi poreikių aspektus. Psichologinė pagalba daugiausia siejama su mokinio emocinės gerovės stiprinimu ir emocinių bei elgesio sunkumų įveikimu, socialinė pedagoginė pagalba su socialinių problemų ir ugdymosi aplinkos veiksnių sprendimu, o specialioji pedagoginė ir specialioji pagalba orientuotos į ugdymo proceso pritaikymą ir mokinio dalyvavimo ugdyme užtikrinimą (Psichologinės pagalbos teikimo aprašas, 2024; Socialinės pedagoginės pagalbos teikimo vaikams ir mokiniams tvarkos aprašas, 2024; Specialiosios pedagoginės pagalbos teikimo asmenims tvarkos aprašas, 2024; Specialiosios pagalbos teikimo mokyklose tvarkos aprašas,

2024). Skirtingų specialistų veikimas kartu sudaro prielaidas visapusiškai atliepti mokinio ugdymosi poreikius, derinant emocinę, socialinę ir ugdymosi pagalbą. Visos pagalbos rūšys grindžiamos bendrais principais: pagalba organizuojama atsižvelgiant į mokinio poreikių vertinimą, siejama su ugdymo procesu, o pagalbos formos ir intensyvumas periodiškai peržiūrimi.

Organizaciniu požiūriu švietimo pagalbos sistema funkcionuoja keliuose lygmenyse. Pirmasis yra mokytojo ir klasės lygmuo, kuriame taikomos pirminės diferencijavimo priemonės ir inicijuojamas mokinio poreikių atpažinimas. Antrasis yra mokyklos lygmuo, kuriame dirba specialistai, rengiami individualūs ugdymo sprendimai, derinami veiksmai ir užtikrinama tarpdalykinė sąveika. Trečiasis yra išorinis arba tarpinstitucinis lygmuo, kuriame, esant poreikiui, įtraukiamos savivaldybės institucijos ir taikomas Koordinuotai teikiamų švietimo pagalbos, socialinių ir sveikatos priežiūros paslaugų tvarkos aprašas (2023), numatantis atvejo vadybininko ir tarpinstitucinio bendradarbiavimo funkcijas. Toks modelis atitinka sisteminį įtraukties supratimą, kuriame pabrėžiama, kad mokinių ugdymosi sunkumai negali būti apibrėžiami į individualias problemas, o turi būti vertinami platesniame organizaciniame ir socialiniame kontekste (Naujanienė & Ruškus, 2020).

Mokyklos vadovas laikomas centrine organizacinės sistemos figūra. Teisės aktai jam priskiria atsakomybę už pagalbos organizavimą ir prieinamumą, tačiau realioje praktikoje ši atsakomybė apima kur kas platesnį veiklos spektrą: specialistų darbo kuravimą, prioritetų nustatymą, išteklių paskirstymą, sprendimų suderinimą ir bendruomenės vieningumo kultūros formavimą. Todėl švietimo pagalbos struktūra gali veikti veiksmingai tik tada, kai ją papildo nuosekli planavimo praktika ir aiškiai apibrėžta atsakomybė. Švietimo pagalbos mokiniams organizavimo struktūra bendrojo ugdymo mokyklose apima ir specialistų funkcijas ir jų tarpusavio sąveiką, atsakomybės lygmenis.

Švietimo pagalbos mokiniams organizavimo procesai bendrojo ugdymo mokyklose

Švietimo pagalbos mokiniams organizavimas bendrojo ugdymo mokyklose yra nuoseklus, daugiapakopis ir tęstinis procesas, apimantis ugdymosi sunkumų atpažinimą, pagalbos poreikio įvertinimą, sprendimų priėmimą, pagalbos planavimą, įgyvendinimą ir jos peržiūrą. Pagalbos organizavimo pradžia siejama su ugdymo procesu ir mokytojo ar klasės vadovo gebėjimu pastebėti mokinio patiriamus mokymosi, elgesio, emocinius ar socialinius sunkumus. Pradinėje stadijoje taikomos pedagoginės priemonės – ugdymo diferencijavimas, užduočių struktūravimas, darbo tempo koregavimas, individualus paaiškinimas ir papildoma konsultacija. Šios priemonės atitinka personalizuoto ugdymo logiką, pagal kurią ugdymo sprendimai grindžiami mokinio pažinimu, jo stiprybių ir poreikių analize (Gaučaitė et al., 2023). Tokiu būdu pirminė pagalba turi prevencinį pobūdį ir atspindi bendrojo ugdymo

kokybės lygį – gebėjimą reaguoti į mokinių įvairovę dar prieš formuojantis ilgalaikiams sunkumams. Jeigu klasės lygmens priemonės nepakankamos, procesas pereina į institucinį lygmenį – į pagalbos organizavimą įtraukiama VGK ir švietimo pagalbos specialistai. Komisija analizuoja situaciją, apibendrina turimą informaciją ir priima sprendimus dėl tolesnių veiksmų (Mokyklos vaiko gerovės komisijos funkcijų, sudarymo ir jos organizavimo tvarkos aprašas, 2024). Šiame etape pagalbos organizavimas įgyja komandinį pobūdį. Specialiosios pedagoginės pagalbos literatūroje pabrėžiama, kad veiksminga pagalba grindžiama nuosekliu mokytojų ir specialistų bendradarbiavimu ir aiškiu atsakomybės pasiskirstymu (Kaffemanienė et al., 2023). Tokiu būdu sprendimai virsta kolegialūs, o pagalba užtikrinant nuoseklų veikimą.

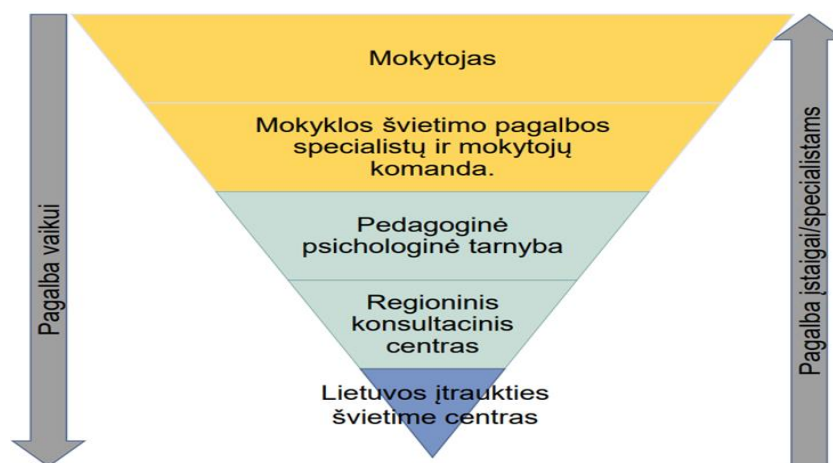
Pagalbos teikimas bendrojo ugdymo mokykloje pradedamas mokytojo lygmeniu. Mokytojas, stebėdamas ugdymo eigą ir mokinių pasiekimus, identifikuoja kylančius sunkumus ir taiko pirmines pagalbos priemones, remdamasis mokykloje nustatyta tvarka. Ši pagalba apima ugdymo metodų diferencijavimą, mokymosi tempo pritaikymą, papildomą paaiškinimą ir individualias ar grupines užduotis. Tokiu būdu švietimo pagalba pirmiausia įgyvendinama kaip neatsiejama ugdymo proceso dalis, o ne kaip atskira formaliai inicijuota procedūra (ŠMSM, 2024). Tais atvejais, kai mokytojo taikomos pagalbos priemonės nepakankamos ir mokinio pasiekimai išlieka žemesni nei bendraamžių, švietimo pagalbos organizavimas pereina į mokyklos segmentą. Mokytojas kreipiasi į mokyklos VGK, kuri inicijuoja mokinio ugdymosi sunkumų priežasčių analizę ir pirminį ugdymosi poreikių vertinimą. Komisija veikia kaip struktūrinis mechanizmas, užtikrinantis sistemingą ir koordinuotą pagalbos organizavimą, į procesą įtraukiant pedagogus, pagalbos specialistus, mokinio tėvus (globėjus) (Mokyklos vaiko gerovės komisijos funkcijų, sudarymo ir jos darbo organizavimo tvarkos aprašas, 2024).

Esant poreikiui, švietimo pagalbos organizavimas apima tarpinstitucinį darbą su savivaldybės pedagogine psichologine tarnyba, kuri atlieka išsamų mokinio ugdymosi poreikių vertinimą. Vertinimas apima pedagoginį, psichologinį, medicininį ir socialinį aspektus, o jo rezultatai aptariami su mokinio tėvais ir ugdančiu mokytoju. Remiantis vertinimo išvadomis gali būti skiriamas specialusis ugdymas ir (ar) švietimo pagalba, pritaikomos ugdymo programos, ugdymo aplinka bei mokymosi pasiekimų vertinimas, siekiant sudaryti sąlygas ilgalaikiai mokinio ugdymosi sėkmei (ŠMSM, 2024).

Mokykloje atliekamas pirminis mokinio ugdymosi poreikių vertinimas, kurio metu analizuojami mokymosi pasiekimai, elgesio ypatumai, socialinė ir emocinė situacija. Vertinimo išvadose gali būti siūloma skirti tam tikras švietimo pagalbos formas, nustatyti jų intensyvumą, trukmę ir numatyti pakartotinio vertinimo terminą (Mokinio specialiųjų ugdymosi poreikių vertinimo, ugdymo pritaikymo

ir (ar) reikalingos švietimo pagalbos skyrimo tvarkos aprašas, 2024). Kai mokyklos turimų išteklių nepakanka arba situacija sudėtinga, inicijuojamas kreipimasis į pedagoginę psichologinę tarnybą, kurios pateiktos rekomendacijos laikomos pagrindu sprendimams dėl specialiojo ugdymosi ar papildomos švietimo pagalbos. Pedagoginės psichologinės pagalbos teikimo modelis gali būti analizuojamas „apverstos piramidės“ principu, kuriame pagrindinė atsakomybė už pagalbos organizavimą tenka mokyklai (ŠMSM, 2022c). Šis modelis apibendrina anksčiau aptartą švietimo pagalbos organizavimo eigą ir atskleidžia pagalbos teikimo lygmenų struktūrą – nuo mokytojo ir mokyklos specialistų komandos iki savivaldybės ir nacionalinio lygmens institucijų, kurios įtraukiamos didėjant situacijos sudėtingumui (žr. 1 pav.).

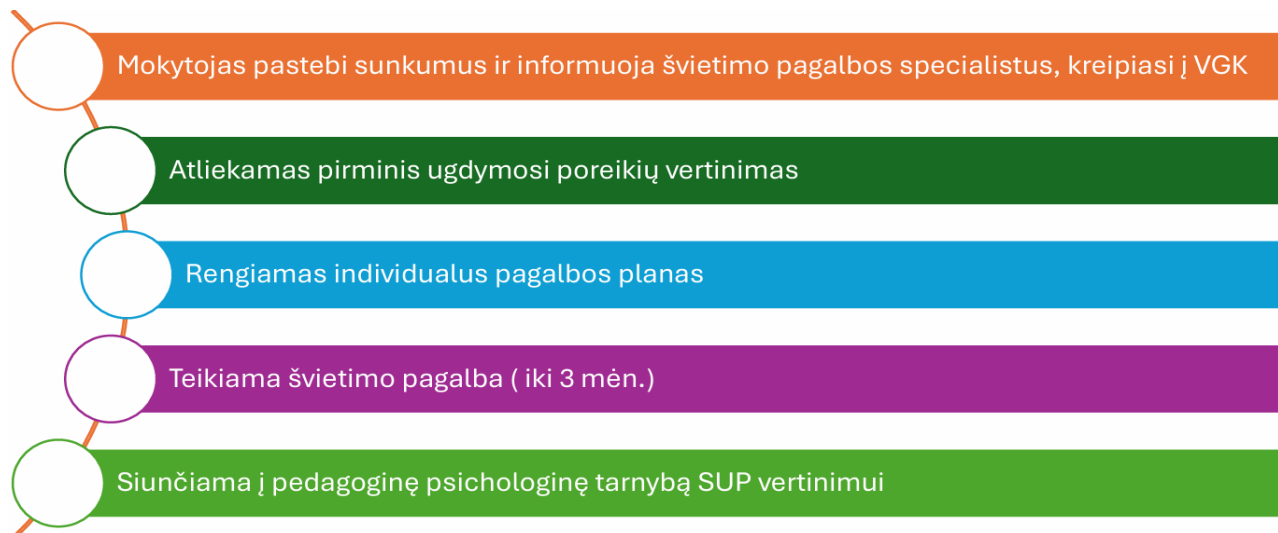
1 pav. Pedagoginės psichologinės pagalbos teikimo modelis (ŠMSM, 2022c).



Schemoje atsiskleidžia švietimo pagalbos organizavimo struktūra, kurioje pagrindinė atsakomybė už pagalbos teikimą tenka ugdymo įstaigai. Pradiniame etape pagalba organizuojama mokytojo ir mokyklos specialistų komandos lygmeniu, o sudėtingesniais atvejais į procesą įtraukiamos aukštesnio lygmens institucijos - pedagoginės psichologinės tarnybos, regioniniai centrai (Lietuvoje veikia 9 regioniniai centrai) ir nacionalinės institucijos. Toks modelis atspindi sisteminį švietimo pagalbos organizavimo principą, kai pagalbos teikimas organizuojamas skirtingais lygmenimis, atsižvelgiant į mokinio poreikius, o pagalba teikiama kuo arčiau mokinio. Kartu šis modelis parodo, kad švietimo pagalbos organizavimas nėra linijinis procesas, bet apima tarpusavyje susijusius lygmenis ir derinamą skirtingų institucijų veikimą.

Švietimo pagalbos organizavimo eigą galima analizuoti kaip proporcingumo principu grindžiamą modelį, kuriame sprendimai priimami atsižvelgiant į situacijos sudėtingumą ir turimus resursus. Šį modelį vizualiai atspindi 2-ame paveiksle pateikta schema, kurioje nuosekliai išdėstomi mokyklos veiksmai.

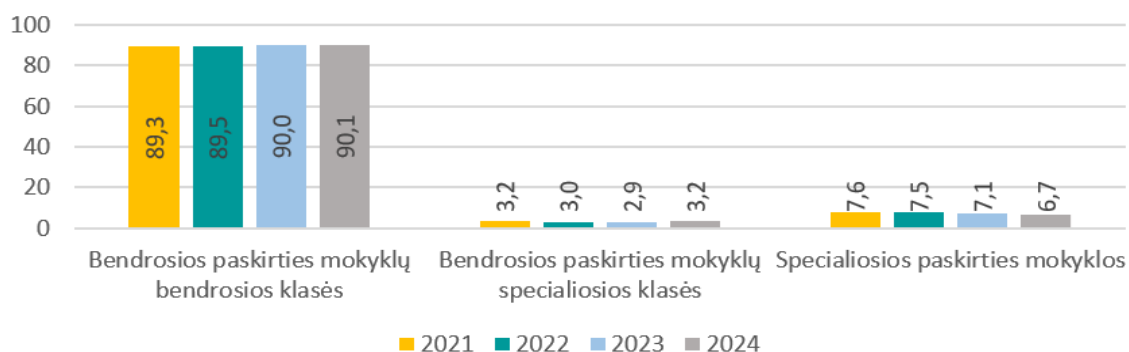
2 pav. Ugdymo įstaigos veiksmai pastebėjus vaiko sunkumus (Zacharevičienė, 2025).



Schemoje matyti, kad pradinėje stadijoje atsakomybė tenka mokytojui ir mokyklos vidaus specialistams, o išorinės institucijos įtraukiamos tuomet, kai vidiniai resursai yra nepakankami. Tai padeda identifikuoti individualų institucinį ir tarpinstitucinį atsakomybės lygmenis. Vis dėlto teisės aktuose nėra detaliai reglamentuojama griežta veiksmų chronologija ar konkretūs terminai (Mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, ugdymo ir švietimo pagalbos teikimo organizavimo tvarkos aprašas, 2025; Specialiosios pagalbos teikimo mokyklose (išskyrus aukštąsias mokyklas) tvarkos aprašas, 2024). Praktikoje tai reiškia, kad sprendimų tempas, pagalbos plano peržiūros dažnis ir intervencijų intensyvumas priklauso nuo mokyklos organizacinių gebėjimų, specialistų darbo krūvio ir vadovų sprendimų.

Siekiant įvertinti švietimo pagalbos organizavimo procesų kaitą nacionaliniu mastu, svarbu analizuoti specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių ugdymo pasiskirstymo pokyčius.

3 pav. Specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių ugdymo pasiskirstymo pokyčiai 2021–2024 m. (ŠMSM & NŠA, 2025).



Analizuojami duomenys rodo nuoseklią laikotarpio tendenciją, kai didėja specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių dalis, ugdoma bendrosios paskirties klasėse, o jų ugdymas specialiosiose mokyklose mažėja (ŠMSM & NŠA, 2025). Šie duomenys grindžiami Švietimo valdymo informacinės sistemos (ŠVIS) statistika, atspindinčia šalies lygmens švietimo procesų pokyčius. Tokia dinamika reiškia ne tik mokinių ugdymo vietos pokytį, bet ir struktūrinį švietimo sistemos transformacijos procesą, susijusį su didėjančiais reikalavimais bendrojo ugdymo mokykloms. Augantis specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių skaičius bendrojo ugdymo aplinkoje siejamas su didėjančiu poreikiu užtikrinti kompleksinę ir savalaikę švietimo pagalbą, taip pat su didesniais reikalavimais pedagogų kompetencijoms ir specialistų prieinamumui. Tokia kaita atspindi didėjančią švietimo pagalbos organizavimo sudėtingumą mokykloje ir aktualizuoja sisteminio šių procesų valdymo būtinybę.

Kitas svarbus procesas, remiantis mokinio specialiųjų ugdymosi poreikių pedagoginių psichologinių tarnybų vertinimo išvadomis, mokykloje rengiami individualūs dokumentai. Tai individualus ugdymo planas ir individualus pagalbos planas (Mokinio specialiųjų ugdymosi poreikių vertinimo, ugdymo pritaikymo ir (ar) reikalingos švietimo pagalbos skyrimo tvarkos aprašas, 2024). Šiuose planuose apibrėžiami konkretūs tikslai, jų įgyvendinimo terminai, numatomos priemonės tikslams pasiekti. Taip pat paskiriami atsakingi asmenys (planų koordinatoriai), kurie dažniausiai yra švietimo pagalbos specialistai.

Planavimo procesas grindžiamas personalizuoto ugdymo principu, pagal kurį sprendimai priimami remiantis mokinio profilio analize, apimančia jo stiprybes, galias, patirtis ir ugdymosi poreikius (Gaučaitė et al., 2023). Kartu specialiosios pedagoginės pagalbos kontekste akcentuojama komandinė plano rengimo logika ir pasidalytos atsakomybės principas, kai į planavimo procesą įtraukiami mokytojai, švietimo pagalbos specialistai ir mokinio tėvai (Kaffemanienė et al., 2023). Tokiu būdu individualūs planai yra ne tik formalūs dokumentai, o ir bendras rezultatas, sudarantis pagrindą nuosekliam ir sutelktam pagalbos įgyvendinimui.

Pagalbos įgyvendinimas grindžiamas nuolatine stebėseną ir sprendimų peržiūra, todėl įgyja ciklinę struktūrą. Pagalbos planai koreguojami atsižvelgiant į mokinio pažangą, kintančius poreikius ar naujai atsiradusias aplinkybes. Sudėtingesniais atvejais (dažniausiai susijusiais su mokinio elgesio ir emociniais sunkumais), kai mokykloje teikiama pagalba neduoda pakankamų rezultatų, organizuojamas tarpinstitucinis bendradarbiavimas, į procesą įtraukiant savivaldybės institucijas (Specialiosios pagalbos teikimo mokyklose (išskyrus aukštąsias mokyklas) tvarkos aprašas, 2024; Koordinuotai teikiamų švietimo pagalbos, socialinių ir sveikatos priežiūros paslaugų tvarkos parašas, 2023). Tokiu būdu švietimo pagalba įgyja refleksinį pobūdį, kai sprendimai nuolat peržiūrimi ir koreguojami, atsižvelgiant

į besikeičiančią situaciją. Šiame kontekste svarbiu laikomas pagalbos veiksmingumo vertinimas, kuris neapsiriboja vien akademiniiais pasiekimais. Vertinant pagalbos rezultatus atsižvelgiama į mokinio socialinį dalyvavimą, emocinę savijautą, išitraukimą į ugdymo procesą. Platesnė švietimo kokybės samprata leidžia švietimo pagalbą suvokti ne tik kaip kompensacinį mechanizmą, bet ir kaip sąlygą visaverčiam mokinio dalyvavimui ugdymo bendruomenėje. Todėl švietimo pagalbos organizavimas bendrojo ugdymo mokyklose yra labai platus ir cikliškas procesas, kuriame susipina pedagoginiai sprendimai, specialistų vieningas darbas ir bendras organizacinis suderinamumas.

Mokyklos vadovo ir Vaiko gerovės komisijos vaidmuo organizuojant švietimo pagalbą mokiniams

Mokyklos vadovo ir VGK vaidmuo yra esminis organizuojant švietimo pagalbą mokiniams bendrojo ugdymo mokykloje. Svarbus vaidmuo šiame procese tenka mokyklos vadovui, kuris yra atsakingas už strateginį mokyklos veiklos planavimą, pedagogų ir švietimo pagalbos specialistų darbo organizavimą, bendrystės kūrimą mokykloje. Šiandieninėje švietimo vadyboje mokyklos vadovas suvokiamas ne tik kaip administracinis vadovas, bet ir kaip lyderis, telkiantis bendruomenę bendriems tikslams. Targamadzė (2017) pažymi, kad mokyklos vadovo veikla turi būti grindžiama sisteminiu požiūriu į organizacijos valdymą, kai visi ugdymo proceso dalyviai veikia kaip tarpusavyje susiję elementai, siekiantys bendro tikslo - mokinių ugdymo(si) sėkmės.

Tyrimai rodo, kad mokyklų vadovai atlieka pagrindinį vaidmenį įgyvendinant įtraukiojo ugdymo pokyčius, nes būtent jie inicijuoja ir suvaldo organizacinius pokyčius, telkia mokyklos bendruomenę, stiprina komandinį darbą, sudaro sąlygas mokytojams ir švietimo pagalbos specialistams veiksmingai įgyvendinti įtraukiojo ugdymo principus (Bilbokaitė et al., 2024). Todėl sėkmingas įtraukiojo ugdymo įgyvendinimas priklauso ne tik nuo individualių pedagogų pastangų, bet ir nuo visos mokyklos bendruomenės nuostatų, kultūros ir veiksmingo švietimo pagalbos organizavimo mokykloje (Ališauskienė & Miltenienė, 2018). Šiame kontekste mokyklos vadovo lyderystė atsiskleidžia kaip esminė prielaida, leidžianti telkti bendruomenę, derinti specialistų veiklą ir užtikrinti nuoseklų švietimo pagalbos organizavimą mokykloje.

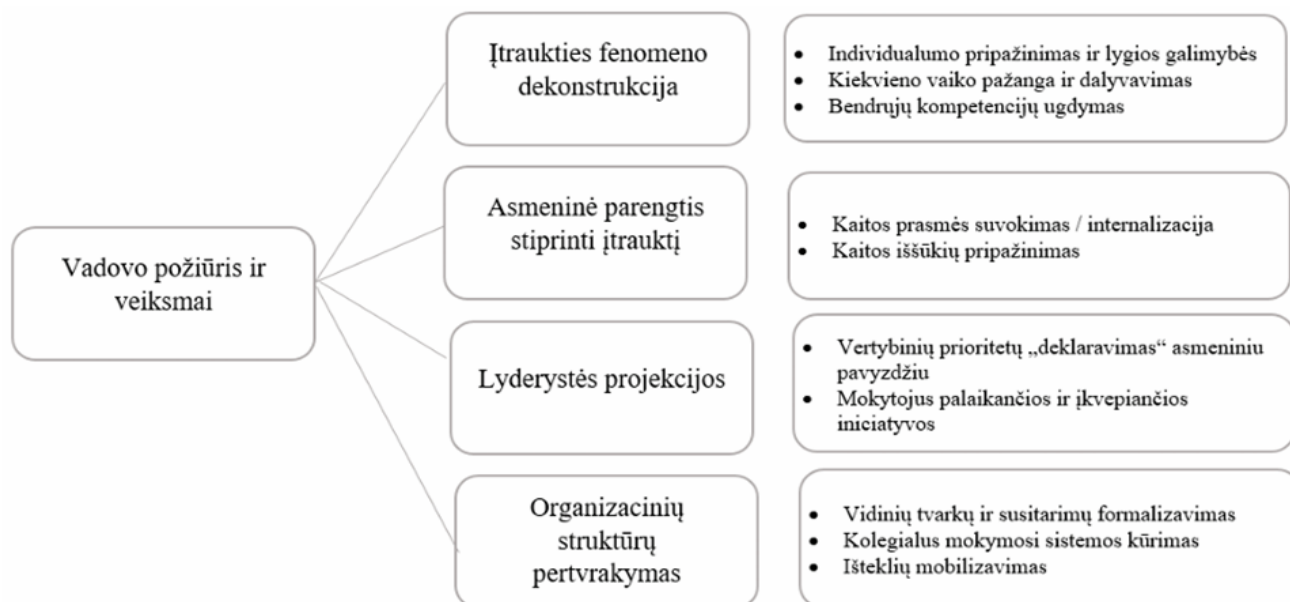
Vadovo vaidmuo yra ypač reikšmingas prižiūrint švietimo pagalbos specialistų veiklą, nes jis atsakingas už funkcijų paskirstymą, darbo organizavimą ir veikimo kartu su mokytojais skatinimą. Efektyvus specialistų komandos veikimas sudaro galimybes laiku identifikuoti mokinių ugdymosi sunkumus ir užtikrinti tinkamos pagalbos teikimą. Specialistų komandos veiklos organizavimas taip pat apima kontaktinio ir nekontaktinio darbo laiko paskirstymą, mokinių informacijos analizę, ryšio

palaikymą su tėvais ir kitų kasdienių veiklų įgyvendinimą. Įtraukusis ugdymas grindžiamas visos mokyklos bendruomenės įsitraukimu, todėl specialistų ir mokytojų darbas kartu turi būti paremtas partnerystės ir tarpusavio pasitikėjimo principais. Tik tokioje profesinio veikimo kultūroje galima sukurti mokymosi aplinką, pritaikytą skirtingiems mokinių poreikiams ir skatinančią kiekvieno mokinio pažangą (Galkienė, 2021). Kaip pažymi Nedzinskaitė-Mačiūnienė ir kt. (2024), šios veiklos efektyvumą lemia ne tik individualios vadovo kompetencijos, bet ir platesnis organizacinis, socialinis kontekstas. Kaip mokyklos kultūra, struktūra, mokytojų kompetencijos, bendruomenės įsitraukimas, išorinė socialinė ir kultūrinė aplinka. Todėl vadovo gebėjimas telkti komandą ir kurti tarpusavio veikimu grįstą organizacinę kultūrą laikomas viena svarbiausių veiksmingos švietimo pagalbos sistemos sąlygų (Melnikova & Šakytė-Statnickė, 2023). Svarbi vadovo veiklos dimensija atsiskleidžia kuriant sisteminių požiūrį į mokinių gerovę ir švietimo pagalbos organizavimą. Vadovo iniciatyvos, strateginiai sprendimai ir gebėjimas organizuoti specialistų komandą sudaro terpę efektyviai spręsti mokinių ugdymosi sunkumus ir stiprinti mokyklos bendruomenės tarpusavio ryšius. Tyrimai rodo, kad mokyklos, kuriose vadovai aktyviai skatina pedagogų ir švietimo pagalbos specialistų veikimą kartu, dažniau sukuria palankią mokymosi aplinką ir pasiekia geresnių ugdymo rezultatų (Leithwood et al., 2006; Naujanienė & Ruškus, 2020).

Mokyklos vadovo vaidmuo plėtojant įtraukųjį ugdymą ir organizuojant švietimo pagalbą analizuojamas ir empiriniu lygmeniu. Analizuojant mokyklų vadovų požiūrį į įtraukųjį ugdymą, Miltenienė ir kt. (2022) autoriai išskiria pagrindines vadovų veiklos kryptis, kurios atskleidžia, kaip formuojama įtrauki ugdymo aplinka mokykloje (žr. 4 pav.). Šis modelis leidžia kompleksiskai vertinti mokyklos vadovo vaidmenį, apimant tiek jo požiūrį į įtrauktį, tiek praktinius veiksmus, susijusius su organizaciniais sprendimais ir bendruomenės telkimu. Modelyje išskiriamos kelios tarpusavyje susijusios kryptys. Įtraukties fenomeno suvokimas, asmeninė parengtis stiprinti įtrauktį, lyderystės raiška, organizacinių struktūrų pertvarkymas. Tai rodo, kad mokyklos vadovo veikla apima ne tik administracines funkcijas, bet ir vertybinių nuostatų formavimą, pedagogų palaikymą bei iniciatyvų skatinimą, taip pat vidinių susitarimų kūrimą ir išteklių mobilizavimą. Toks kompleksinis požiūris sudaro prielaidas kurti mokyklos kultūrą, kurioje pripažįstama mokinių įvairovė ir užtikrinamos lygios ugdymosi galimybės. Autoriai taip pat pabrėžia, kad įtraukiojo ugdymo įgyvendinimas glaudžiai susijęs su vadovo gebėjimu telkti mokyklos bendruomenę, skatinti pedagogų ir švietimo pagalbos specialistų bendradarbiavimą, priimti organizacinius sprendimus, leidžiančius veiksmingai reaguoti į skirtingus mokinių ugdymosi poreikius. Tokiu būdu mokyklos vadovo lyderystė atsiskleidžia kaip esminis

veiksny, užtikrinantis ne tik įtraukties plėtrą, bet ir efektyvų švietimo pagalbos organizavimą mokykloje (Miltenienė et.al., 2022).

4 pav. Vadovo požiūris ir veikmė plėtojant įtraukųjį ugdymą mokykloje (Miltenienė et al., 2022).



Organizuojant švietimo pagalbą labai svarbi struktūra mokykloje yra VGK, kuri organizuoja švietimo pagalbos teikimą mokiniams ir užtikrina skirtingų specialistų veiklų derinimą. Empiriniai duomenys rodo, kad praktikoje komisija atlieka ne tik formaliai apibrėžtas funkcijas, bet ir veikia kaip pagrindinė grandis, atsakinga už pedagoginės psichologinės tarnybos rekomendacijų įgyvendinimą ir nuoseklų švietimo pagalbos organizavimą mokykloje (Lišč, 2025d). Komisijos veikla apima mokinių ugdymosi sunkumų analizę, pagalbos planavimą ir organizavimą, prevencinių priemonių inicijavimą, ryšių palaikymą su mokinių tėvais ir kitomis institucijomis.

VGK veikla grindžiama tarpdisciplininiu požiūriu, sudarančiu prielaidas kompleksiskai vertinti mokinio situaciją ir priimti pagrįstus sprendimus dėl pagalbos teikimo. Skirtingų sričių specialistų įsitraukimas leidžia ne tik tiksliau identifikuoti ugdymosi sunkumus, bet ir užtikrinti nuoseklų, sutelktą procesą. Tokiu būdu komisija prisideda prie prevencinių priemonių įgyvendinimo. Stiprina mokinių socialinę ir emocinę gerovę. Tap pat kuria sąlygas veiksmingai spręsti kylančias problemas. Vis dėlto švietimo pagalbos organizavimas, kuriame dalyvauja komisija susiduria su tam tikrais iššūkiais. Vienas svarbiausių jų santykis su mokinių tėvais, kuris praktikoje gali būti apsunkintas dėl skirtingų lūkesčių, informacijos trūkumo ar nepakankamo įsitraukimo. Be to, tyrimų duomenys atskleidžia ir kitus sunkumus, tokius kaip specialistų trūkumas, rekomendacijų įgyvendinimo sudėtingumas ir poreikis

stiprinti tarpinstitucinį bendradarbiavimą (LĮŠC, 2025d). Šie veiksniai rodo, kad veiksmingas švietimo pagalbos organizavimas priklauso ne tik nuo formalių struktūrų veikimo, bet ir nuo visų suinteresuotų šalių įsitraukimo ir tarpusavio veiklos dermės.

VGK veiklą reglamentuoja Lietuvos Respublikos švietimo, mokslo ir sporto ministro patvirtintas Mokyklos vaiko gerovės komisijos funkcijų, sudarymo ir jos darbo organizavimo tvarkos aprašas (2024), kuriame numatyta, kad komisija organizuoja ir koordinuoja švietimo pagalbos teikimą mokiniams, analizuoja mokinių ugdymosi, elgesio ir emocinius sunkumus, teikia rekomendacijas pedagogams ir tėvams. Šis teisinis reglamentavimas apibrėžia komisijos atsakomybę ir įtvirtina jos, kaip vienijančios institucijos vaidmenį mokyklos švietimo pagalbos sistemoje. Analizuojant VGK veiklą svarbu pabrėžti ir jos sąveiką su mokyklos vadovu. Komisijos pirmininkas derina komisijos darbą ir atsako už sprendimų įgyvendinimą, tačiau veiksmingas šios struktūros funkcionavimas priklauso nuo mokyklos vadovo sudaromų organizacinių sąlygų, specialistų įtraukimo ir sprendimų įgyvendinimo užtikrinimo. Todėl mokyklos vadovo ir pastarosios komisijos bendradarbiavimas gali būti laikomas viena svarbiausių prielaidų užtikrinant nuoseklų ir sutelktą švietimo pagalbos organizavimą mokykloje (LĮŠC, 2025d).

Švietimo pagalbos organizavimas mokykloje yra kompleksinė sistema, kurioje svarbų vaidmenį atlieka tiek mokyklos vadovo lyderystė, tiek VGK koordinuojamos funkcijos. Šių elementų sąveika sudaro galimybes užtikrinti sistemingą pagalbos teikimą, laiku identifikuoti mokinių ugdymosi sunkumus ir kurti sąlygas jų socialinei, emocinei, akademiniai raidai (Miltenienė et al., 2022; Naujanienė & Ruškus, 2020; Leithwood et al., 2006).

Švietimo pagalbos mokiniams organizavimo problematika Lietuvos bendrojo ugdymo mokyklose

Švietimo pagalbos organizavimas Lietuvos bendrojo ugdymo mokyklose, nors ir reglamentuotas teisės aktais bei grindžiamas įtraukiojo ugdymo principais, praktikoje susiduria su įvairiais organizaciniais, profesiniais ir sisteminiais iššūkiais. Tyrimų ir analitinių švietimo dokumentų duomenys rodo, kad švietimo pagalbos įgyvendinimą dažnai riboja žmogiškųjų išteklių stoka, didėjanti mokinių ugdymosi poreikių įvairovė bei nevienodos mokyklų organizacinės galimybės (ŠMSM, 2022a).

Vienas reikšmingiausių iššūkių yra švietimo pagalbos specialistų trūkumas. Nacionalinio tyrimo duomenimis, daugiau nei pusė mokyklų nurodo nepakankamą specialistų skaičių, ypač psichologų, specialiųjų pedagogų ir logopedų, todėl sudėtinga užtikrinti savalaikę ir nuoseklią pagalbą visiems mokiniams (NŠA, 2023). Analitiniai švietimo sistemos dokumentai taip pat patvirtina, kad specialistų

trūkumas riboja galimybes mokyklose užtikrinti nuoseklų pagalbos teikimą (ŠMSM, 2025). Dėl ribotų žmogiškųjų išteklių dalis mokinių, kuriems rekomenduota švietimo pagalba, praktikoje ne visada gauna jiems reikalingas konsultacijas ar specialistų paslaugas. Tai riboja galimybes laiku įveikti mokymosi sunkumus ir gali turėti neigiamos įtakos mokinių mokymosi pažangai bei emocinei savijautai. Lietuvos švietimo būklės analizė rodo, kad 2021 m. net penktadaliui specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių nebuvo suteikta reikalinga švietimo pagalba (ŠMSM, 2022b).

Papildomų įžvalgų apie praktinius švietimo pagalbos organizavimo sunkumus pateikia naujausi tyrimai. Lietuvos įtraukties švietimo centro atliktos pedagogų apklausos duomenimis, pagalbą mokiniams, turintiems intelekto sutrikimą, dažniausiai teikia specialusis pedagogas (30 proc.), socialinis pedagogas (26 proc.), psichologas (22 proc.) ir logopedas (19 proc.). Tyrimo rezultatai taip pat rodo, kad švietimo pagalbos specialistų įsitraukimas į ugdymo procesą ne visada yra pakankamas - net 68 proc. specialistų nurodė niekada neteikiantys pagalbos mokytojui ar mokinio padėjėjui pamokos metu. Pastebima, kad specialistų pagalba dažniau teikiama individualių konsultacijų forma, o tiesioginis bendradarbiavimas ugdymo procese vyksta rečiau (LĮŠC, 2025c).

Švietimo pagalbos organizavimo sunkumai Lietuvos bendrojo ugdymo mokyklose atsiskleidžia ne tik per atskirus veiksmus, bet ir kaip tarpusavyje susijusių priežasčių sistema. Vienas iš naujausių LĮŠC atliktų tyrimų, kuriame dalyvavo 931 ikimokyklinio, priešmokyklinio, pradinio, pagrindinio, vidurinio ugdymo ir profesinio mokymo programas vykdančių Lietuvos ugdymo įstaigų V GK pirmininkai. Tyrimo duomenims gauti buvo naudojama specialiai šiam tyrimui sukurta anketa, kurią parengė Lietuvos įtraukties švietime centro specialistai (psichologai, socialinis pedagogas, specialieji pedagogai ir logopedas). Išanalizuoti apklausos duomenys, pateikti ataskaitoje, leidžia išskirti pagrindines priežastis, dėl kurių ugdymo įstaigoms kyla sunkumų taikant pedagoginės psichologinės tarnybos pateiktas rekomendacijas. Gilinantį į pateiktus duomenis matyti, kad viena reikšmingiausių priežasčių, lemiančių sunkumus taikant pedagoginės psichologinės tarnybos rekomendacijas, yra švietimo pagalbos specialistų trūkumas (žr. 5 pav.). Tai rodo, kad mokykloms sudėtinga užtikrinti nuoseklų ir savalaikį pagalbos teikimą mokiniams, turintiems specialiųjų ugdymosi poreikių. Taip pat išryškėja kiti svarbūs veiksniai – mokinio padėjėjų trūkumas, nepakankamai pritaikyta ugdymo aplinka bei mokytojų praktinių įgūdžių stoka. Šie rezultatai leidžia daryti išvadą, kad švietimo pagalbos organizavimo sunkumai kyla ne dėl pavienių priežasčių, o dėl tarpusavyje susijusių struktūrinių ir organizacinių veiksnių visumos, apsunkinančios veiksmingumą įtraukiojo ugdymo įgyvendinimą mokyklose (LĮŠC, 2025d).

5 pav. Ugdymo įstaigoms kylančių sunkumų taikant PPT rekomendacijas priežastys (proc.) (LĮŠC, 2025d).



Svarbu pastebėti, kad antroje vietoje VGK pirmininkai išryškina, kad ugdymo organizavimo galimybes apsunkina mokytojų praktinių įgūdžių trūkumas, dirbant su specialiųjų ugdymosi poreikių mokiniais. Šie duomenys koreliuoja su specialistų trūkumu. Jų trūkstant, negauna pagalbos nei ugdytinis, nei mokytojas, kuris neturi galimybės pasitarti, paklausti specialisto praktinių patarimų.

Didėjanti mokinių ugdymosi poreikių įvairovė taip pat kelia papildomų iššūkių švietimo pagalbos organizavimui mokyklose. Šalies duomenys rodo, kad nors pastaraisiais metais švietimo pagalbos specialistų skaičius didėja, kartu didėja ir mokinių, kuriems reikalinga įvairių specialistų pagalba skaičius, todėl mokykloms vis tiek sudėtinga užtikrinti pakankamą pagalbos prieinamumą visiems mokiniams (ŠMSM, 2022b). Bendrojo ugdymo mokyklose daugėja mokinių, patiriančių mokymosi, emocinių ar elgesio sunkumų, todėl švietimo pagalba turi būti organizuojama kompleksiskai

ir apimti skirtingas pagalbos formas. Tyrimai rodo, kad mokinių patiriama ugdymosi sėkmė yra glaudžiai susijusi su mokyklos gebėjimu laiku atpažinti mokinių ugdymosi sunkumus ir suteikti reikalingą pagalbą (LĮŠC, 2025b). Todėl veiksmingas švietimo pagalbos organizavimas reikalauja nuoseklaus specialistų bendradarbiavimo, ugdymo proceso pritaikymo ir individualių mokinių poreikių analizės.

Kitas svarbus veiksnys, turintis įtakos švietimo pagalbos organizavimui, yra pedagogų pasirengimas dirbti įtraukioje mokykloje. Tyrimai rodo, kad daliai mokytojų vis dar trūksta kompetencijų diferencijuoti ugdymą, pritaikyti mokymo metodus ir efektyviai dirbti su skirtingų ugdymosi poreikių mokiniais (LĮŠC, 2025a; LĮŠC, 2025d). Nacionalinio tyrimo rezultatai rodo, kad savivaldybių atstovų vertinimu mokytojams vis dar trūksta kompetencijų dirbti su specialiųjų poreikių turinčiais mokiniais, todėl mokytojų profesinis tobulėjimas ir praktiniai mokymai laikomi vienu svarbiausių veiksmų stiprinant įtraukiojo ugdymo įgyvendinimą mokyklose (NŠA, 2023). Naujausi tyrimai taip pat rodo, kad dalis pedagogų patiria praktinių sunkumų dirbdami su specialiųjų ugdymosi poreikių turinčiais mokiniais bendrojo ugdymo klasėse. Pedagogų apklausos duomenimis, apie penktadalis mokytojų nurodė, kad jų turimų žinių nepakanka dirbant su intelekto sutrikimą turinčiais mokiniais, todėl jiems reikalinga papildoma metodinė pagalba ir profesinis tobulėjimas (LĮŠC, 2025c). Todėl mokytojų profesinės kompetencijos ir gebėjimas bendradarbiauti su švietimo pagalbos specialistais laikomi svarbiu veiksmu, lemiančiu veiksmingą švietimo pagalbos organizavimą mokykloje. Lietuvos mokytojai darbą klasėje su skirtingų gebėjimų mokiniais ir specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių ugdymą įvardija kaip vieną iš sričių, kuriose jaučia didžiausią profesinio tobulėjimo poreikį (ŠMSM, 2022b).

Svarbią vietą švietimo pagalbos sistemoje užima mokinio padėjėjai, kurių vaidmuo įgyvendinant įtraukųjį ugdymą pastaraisiais metais nuosekliai didėja. Tyrimo rezultatai rodo, kad mokyklos akcentuoja mokytojo padėjėjų poreikį, kuris tampa vis svarbesnis įgyvendinant įtraukųjį ugdymą ir užtikrinant mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių dalyvavimą ugdymo procese (NŠA, 2023). Mokinio padėjėjas padeda mokiniui ar mokinių grupei dalyvauti ugdymo procese, ypač tais atvejais, kai dėl įvairių sutrikimų ar ugdymosi sunkumų mokiniui sudėtinga savarankiškai įsitraukti į mokymosi veiklas. Mokinio padėjėjo teikiama pagalba gali būti organizuojama skirtingu intensyvumu – nuo epizodinės pagalbos iki kelių valandų per dieną, priklausomai nuo mokinio ugdymosi poreikių. Pagrindinis mokinio padėjėjo tikslas yra padėti mokytojui sudaryti tinkamas ugdymosi sąlygas specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems mokiniams ir sudaryti galimybes jiems aktyviai dalyvauti ugdymo procese kartu su kitais mokiniais (Mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, ugdymo ir švietimo pagalbos teikimo organizavimo tvarkos aprašas, 2025). Mokinio padėjėjai taip pat padeda

mokiniams orientuotis mokymosi aplinkoje, atlikti mokytojo skirtas užduotis, naudotis mokymo priemonėmis ir bendradarbiauja su mokytojais bei kitais švietimo pagalbos specialistais.

Vis dėlto praktikoje mokyklos susiduria ir su mokinio padėjėjų darbo organizavimo iššūkiais. Didėjant specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių skaičiui ir plečiantis įtraukiojo ugdymo praktikai, mokinio padėjėjų poreikis nuosekliai auga, tačiau jų skaičius ne visuomet atitinka realius mokyklų poreikius. Tyrimų duomenys taip pat rodo, kad mokinio padėjėjų pagalba mokiniams ne visada yra nuosekliai užtikrinama – dalis pedagogų nurodo, kad pamokų metu tokia pagalba teikiama ne visais atvejais, nors mokiniams ji yra reikalinga (LĮŠC, 2025c). Be to, mokinio padėjėjams keliama palyginti nedideli formalūs kvalifikaciniai reikalavimai, todėl jų pasirengimas dirbti su specialiųjų ugdymosi poreikių turinčiais mokiniams gali būti nevienodas. Dėl šios priežasties mokykloms svarbu sudaryti sąlygas mokinio padėjėjams nuolat tobulinti profesines kompetencijas ir glaudžiai bendradarbiauti su kitais švietimo pagalbos specialistais (Mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, ugdymo ir švietimo pagalbos teikimo organizavimo tvarkos aprašas, 2025).

Svarbus aspektas, susijęs su švietimo pagalbos organizavimu mokyklose, yra ir švietimo pagalbos specialistų krūvis. Be tiesioginio darbo su mokiniams, specialistai atlieka daug papildomų funkcijų, kurios reikalauja reikšmingų laiko ir profesinių resursų. Specialistai aktyviai dalyvauja mokyklos ir tarpinstituciniuose posėdžiuose. Taip pat jie rengia metodinę ir atraminę medžiagą mokiniams, konsultuoja mokytojus ir teikia rekomendacijas dėl ugdymo proceso pritaikymo specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems mokiniams. Dėl šių papildomų veiklų dalis specialistų darbo laiko skiriama ne tiesioginiam darbui su mokiniams, todėl mokyklose ne visuomet pavyksta užtikrinti pakankamą individualių konsultacijų skaičių visiems mokiniams, kuriems tokia pagalba yra rekomenduojama.

Švietimo pagalbos organizavimas Lietuvos bendrojo ugdymo mokyklose gali būti suprantamas kaip sudėtingas procesas, kurį veikia įvairūs švietimo sistemos veiksniai – specialistų prieinamumas, pedagogų pasirengimas dirbti įtraukioje aplinkoje, didėjanti mokinių ugdymosi poreikių įvairovė ir mokyklų organizaciniai ištekliai. Todėl siekiant užtikrinti veiksmingą švietimo pagalbos organizavimą svarbu stiprinti mokyklų žmogiškuosius išteklius, sudaryti sąlygas specialistų profesiniam tobulėjimui ir užtikrinti nuoseklų specialistų bei pedagogų bendradarbiavimą ugdymo procese.

Aptarti švietimo pagalbos organizavimo sunkumai rodo veiksmingas švietimo pagalbos organizavimas reikalauja ne tik formalių sprendimų, bet ir nuoseklaus jų įgyvendinimo praktikoje, stiprinant specialistų bendradarbiavimą ir užtikrinant pagalbos prieinamumą visiems mokiniams.

Švietimo pagalbos mokiniams organizavimo praktikos tarptautiniame kontekste

Daugelyje užsienio šalių mokyklų pagalbos organizavimas vykdomas per įvairias tarpdisciplinines specialistų komandas ar koordinavimo modelius, tačiau formalizuotas Vaiko gerovės komisijos modelis, būdingas Lietuvos švietimo sistemai, nėra taikomas.

Tarptautinėje švietimo politikoje švietimo pagalbos organizavimas laikomas svarbia įtraukiojo ugdymo įgyvendinimo sąlyga. Šiuolaikinės švietimo sistemos siekia užtikrinti, kad mokyklos gebėtų reaguoti į didėjančią mokinių ugdymosi poreikių įvairovę ir sudarytų sąlygas kiekvienam mokiniui dalyvauti ugdymo procese. Įtraukusis ugdymas šiuo požiūriu suprantamas ne tik kaip mokinių dalyvavimas bendrojo lavinimo klasėse, bet ir kaip platesnė švietimo sistemos organizavimo kryptis, apimanti barjerų mokymuisi šalinimą, ugdymo turinio ir mokymo metodų pritaikymą bei įvairias pagalbos formas, skirtas skirtingiems mokinių poreikiams atliepti (UNESCO, 2020). Tokia kryptis siejama su siekiu mažinti mokinių pasiekimų skirtumus ir užtikrinti didesnę švietimo teisingumą. Mokslinėje literatūroje taip pat pabrėžiama, kad įtraukusis ugdymas siejamas su švietimo sistemų pastangomis kurti mokyklas, kurios gebėtų ugdyti visus mokinius, nepaisant jų individualių skirtumų ir sistemingai šalinti mokymosi bei dalyvavimo ugdyme barjerus (Ainscow, 2020).

Svarbi švietimo pagalbos organizavimo praktikos dalis yra mokinių ugdymosi poreikių nustatymas ir jų nuolatinė stebėseną. Daugelyje Europos švietimo sistemų mokyklos taiko įvairius mokinių vertinimo ir stebėsenos mechanizmus, padedančius identifikuoti mokymosi, elgesio ar socialinius emocinius sunkumus. Tokios procedūros sudaro prielaidas ne tik sistemingai analizuoti mokinių ugdymosi situaciją, bet ir priimti duomenimis grįstus sprendimus dėl pagalbos organizavimo. Europos švietimo sistemų analizės rodo, kad švietimo politikoje vis daugiau dėmesio skiriama mokinių mokymosi ir socialinių poreikių atpažinimui bei pagalbos organizavimui mokyklose (Varsik, 2022).

Tarptautinėje praktikoje švietimo pagalba dažniausiai organizuojama pasitelkiant įvairių sričių specialistus dirbančius mokyklose. Pavyzdžiui, Suomijos švietimo sistemoje taikomas trijų pakopų pagalbos modelis (angl. three-tier support system), kuris apima bendrąją, intensyvesnę ir specializuotą pagalbą, leidžiančią lanksčiai reaguoti į mokinių ugdymosi poreikius skirtingais lygmenimis. Europos švietimo sistemų analizė rodo, kad mokyklose dirbantys psichologai, specialiojo ugdymo specialistai, logopedai, socialiniai darbuotojai ar mokytojų, mokinių padėjėjai prisideda prie mokinių ugdymosi sunkumų identifikavimo ir pagalbos organizavimo (EACEA, 2023). Šie specialistai konsultuoja mokytojus, teikia individualią pagalbą mokiniams ir dalyvauja sprendžiant sudėtingesnes ugdymosi situacijas. Jų veikla neapsiriboja tik individualiomis konsultacijomis – specialistai taip pat dalyvauja planuojant ugdymo procesą rengiant individualius ugdymo planus ir kuriant mokymosi aplinką,

pritaikytą skirtingiems mokinių poreikiams. Tokia praktika sudaro prielaidas integruoti švietimo pagalbą į kasdienį ugdymo procesą ir stiprina mokyklos gebėjimą reaguoti į mokinių poreikių įvairovę. Mokslinėje literatūroje pažymima, kad veiksmingas švietimo pagalbos organizavimas įtraukiose mokyklose dažnai grindžiamas sisteminiu požiūriu į mokinių ugdymosi poreikius ir įvairių specialistų bendradarbiavimu, kuris leidžia sutelkti pagalbos teikimą ir užtikrinti nuoseklią paramą mokiniams (McLeskey et al., 2014).

Daugelyje šalių švietimo pagalbos organizavimas siejamas su komandinio darbo principu. Tarptautinėse švietimo politikos analizėse pabrėžiama, kad mokyklose dažnai veikia multidisciplininės specialistų komandos, kuriose veikia kartu pedagogai, psichologai, specialiojo ugdymo specialistai ir socialiniai darbuotojai (Varsik, 2022; EACEA, 2023). Tokios komandos kartu analizuoja mokinių ugdymosi situaciją ir planuoja tinkamiausias pagalbos priemones. Skirtingų profesinių perspektyvų derinimas leidžia išsamiau įvertinti mokinio ugdymosi situaciją ir priimti pagrįstus sprendimus dėl ugdymo pritaikymo ar papildomos pagalbos organizavimo. Komandinis specialistų darbas laikomas svarbia sąlyga siekiant užtikrinti nuoseklų ir savalaikį pagalbos procesą mokykloje. Panašūs modeliai taikomi ir kitose šalyse, pavyzdžiui, Jungtinėje Karalystėje, kur mokyklose veikia specialiųjų ugdymosi poreikių koordinatoriai (SENCO), atsakingi už pagalbos organizavimą ir specialistų veiklos telkimą mokykloje (EACEA, 2023). Vis dėlto tyrimuose pažymima, kad net ir taikant komandinio darbo modelį, praktikoje kyla iššūkių užtikrinant nuoseklią specialistų partnerystę, todėl vien struktūrinių sprendimų nepakanka – būtina ir efektyvi darbų organizavimo praktika kiekvienoje ugdymo įstaigoje.

Tarptautinė praktika rodo, kad švietimo pagalbos priemonės dažnai orientuotos į tam tikras mokinių grupes, kurios patiria didesnę ugdymosi riziką. Europos švietimo sistemų analizėse pabrėžiama, kad tarp tokių grupių dažniausiai minimi mokiniai, turintys specialiųjų ugdymosi poreikių ir negalia, migrantų ar pabėgėlių vaikai bei mokiniai iš socialiai pažeidžiamų šeimų (EACEA, 2023). Šiems mokiniams gali būti taikomos įvairios pagalbos formos – individualizuotos programos, papildomos mokymosi konsultacijos, kalbos mokymo programos ar socialinė ir psichologinė pagalba. Tokios kompetencijos leidžia mokytojams efektyviau pritaikyti ugdymo procesą ir sudaryti sąlygas mokiniams gauti nuoseklią ir jų poreikius atitinkančią pagalbą.

Svarbi švietimo pagalbos organizavimo sąlyga yra ir mokytojų gebėjimas dirbti su įvairių ugdymosi poreikių mokiniiais. Tarptautinėse švietimo politikos analizėse pabrėžiama, kad mokytojams tenka svarbus vaidmuo identifikuojant mokinių mokymosi sunkumus ir taikant diferencijuotus mokymo metodus (OECD, 2025). Todėl daugelyje šalių mokytojų rengimo ir profesinio tobulėjimo programose vis daugiau dėmesio skiriama įtraukiojo ugdymo kompetencijoms ir kooperacijai su švietimo pagalbos

specialistais gebėjimams. Tokios kompetencijos leidžia mokytojams efektyviau pritaikyti ugdymo procesą ir sudaryti sąlygas mokiniams gauti nuoseklų ir jų poreikius atitinkančią pagalbą.

Tarptautinė švietimo praktika rodo, kad veiksmingas švietimo pagalbos organizavimas mokyklose grindžiamas kompleksiniu požiūriu į mokinių ugdymosi poreikius. Švietimo sistemos siekia derinti ankstyvą mokinių ugdymosi sunkumų atpažinimą, specialistų komandinį darbą, tikslines pagalbos priemones skirtingoms mokinių grupėms ir mokytojų profesinių kompetencijų stiprinimą. Tokia sistema leidžia mokykloms lanksčiau reaguoti į mokinių poreikių įvairovę ir sudaro galimybes kurti įtraukią ugdymo aplinką, kurioje švietimo pagalba yra ne papildoma, o integralia ugdymo proceso dalimi. Vis dėlto švietimo politikos analizėse pažymima, kad praktinis šių principų įgyvendinimas mokyklose dažnai susiduria su įvairiais organizaciniais ir sisteminiais iššūkiais, susijusiais su specialistų prieinamumu, mokytojų pasirengimu dirbti įtraukioje aplinkoje bei švietimo išteklių paskirstymu (Mezzanotte & Calvel, 2023; EACEA, 2023). Taigi švietimo pagalbos organizavimas mokyklose yra ne tik struktūrinis, bet ir kompleksinis vadybinis procesas, kuriame esminę reikšmę įgyja skirtingų specialistų veiklos su(si)telkimas ir bendradarbiavimo užtikrinimas.

Švietimo pagalbos mokiniams organizavimo iššūkiai tarptautiniame kontekste

Tarptautiniuose tyrimuose pažymima, kad švietimo sistemos dažnai susiduria su sunkumais užtikrinant pakankamą švietimo pagalbos prieinamumą visiems mokiniams, kuriems jos reikia. Pavyzdžiui, UNESCO ir Europos švietimo sistemų analizėse atkreipiamas dėmesys, kad švietimo pagalbos organizavimas mokyklose dažnai susijęs su specialistų trūkumu, pedagogų pasirengimu dirbti su įvairių ugdymosi poreikių mokiniams bei nevienodu švietimo išteklių paskirstymu tarp skirtingų švietimo sistemų ir regionų (UNESCO, 2020; Mezzanotte & Calvel, 2023). Tokios aplinkybės gali apsunkinti nuoseklų pagalbos organizavimą mokyklose ir riboti galimybes laiku reaguoti į mokinių ugdymosi poreikius. Tarptautinėje literatūroje taip pat pabrėžiama, kad įtraukaus ugdymo įgyvendinimas reikalauja ne tik formalių švietimo politikos sprendimų, bet ir nuoseklių organizacinių pokyčių mokyklų lygmeniu, nes būtent mokyklos kasdienėje praktikoje tenka spręsti su mokinių įvairove susijusius ugdymo iššūkius (Ainscow, 2020).

Vienas ryškiausių iššūkių su kuriuo susiduria daugelio Europos šalių švietimo sistemos, yra švietimo pagalbos specialistų trūkumas mokyklose. Nors švietimo politika vis dažniau akcentuoja specialistų komandų svarbą ugdymo įstaigose, praktikoje jų prieinamumas išlieka nevienodas. Europos Komisijos švietimo informacijos tinkle (Eurydice) analizėje pažymima, kad daugelyje šalių mokykloms sudėtinga užtikrinti pakankamą psichologų, specialiojo ugdymo specialistų, logopedų ar socialinių

darbuotojų skaičių (EACEA, 2023). Dėl to švietimo pagalba mokiniams ne visuomet teikiama laiku ir pakankamu mastu, o mokytojams tenka didesnė atsakomybė sprendžiant mokinių mokymosi ar socialinius sunkumus. Tarptautinėse švietimo politikos analizėse taip pat pabrėžiama, kad specialistų trūkumas gali riboti mokyklų galimybes nuosekliai organizuoti pagalbą mokiniams ir apsunkinti įtraukiojo ugdymo įgyvendinimą. Tyrėjai taip pat pažymi, kad veiksminga pagalbos sistema mokyklose dažnai priklauso nuo to, kaip gerai skirtingų sričių specialistai gali sąveikauti ir organizuoti savo veiklą, nes kompleksiniai mokinių poreikiai dažniausiai reikalauja tarpdisciplininio požiūrio (McLeskey et al., 2014).

Ši problema virsta dar aktualesnė didėjant mokinių ugdymosi poreikių įvairovei. Daugelyje švietimo sistemų daugėja mokinių, kuriems reikalinga papildoma pedagoginė, psichologinė ar socialinė pagalba. Tokios tendencijos siejamos su didėjančiu specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių skaičiumi, taip pat su socialinių ir kultūrinių veiksnių įvairove mokyklose. OECD švietimo politikos analizėse pažymima, kad švietimo sistemoms ne visuomet pavyksta pakankamai greitai prisitaikyti prie šių pokyčių, todėl mokykloms tenka dirbti su ribotais žmogiškaisiais ištekliais ir didėjančiais mokinių ugdymosi poreikiais (OECD, 2025; Varsik 2022). Šios aplinkybės lemia, kad švietimo pagalbos organizavimas daugelyje šalių tampa vis sudėtingesniu organizaciniu ir pedagoginiu uždaviniu. Dėl šios priežasties švietimo politikoje vis dažniau pabrėžiama ankstyvo mokinių ugdymosi sunkumų atpažinimo ir savalaikės pagalbos svarba, nes tai padeda sumažinti ilgalaikes mokymosi problemas ir padeda efektyviau planuoti pagalbos priemones mokyklose (UNESCO, 2020).

Kitas svarbus iššūkis yra mokytojų pasirengimas dirbti su įvairių ugdymosi poreikių mokiniams. Įtraukaus ugdymo plėtra reiškia, kad mokytojams tenka vis didesnė atsakomybė diferencijuoti ugdymą, pritaikyti mokymo metodus ir dirbti kartu su švietimo pagalbos specialistais. Tarptautiniuose tyrimuose pažymima, kad dalis pedagogų vis dar jaučia nepakankamą pasirengimą dirbti su specialiųjų ugdymosi poreikių turinčiais mokiniams ar organizuoti individualizuotą mokymąsi. Todėl mokytojų profesinis tobulėjimas ir praktinis pasirengimas laikomi vienais svarbiausių veiksnių, leidžiančių stiprinti švietimo pagalbos organizavimą mokyklose (OECD, 2025; EACEA, 2023). Tyrimai rodo, kad mokytojų kompetencijų stiprinimas įtraukiojo ugdymo srityje taip pat padeda geriau dirbti su švietimo pagalbos specialistais ir sudaro prielaidas veiksmingesniam pagalbos organizavimui mokykloje (McLeskey et al., 2014).

Tarptautinėje literatūroje taip pat pabrėžiama, kad švietimo pagalbos organizavimas mokyklose kelia didelių iššūkių mokyklų vadovams. Mokyklų vadovai atlieka svarbų vaidmenį telkiant specialistų darbą, planuojant švietimo pagalbos paslaugas ir užtikrinant bendradarbiavimą tarp pedagogų, specialistų

ar mokinių šeimų. Tačiau šios funkcijos reikalauja sudėtingų organizacinių sprendimų ir papildomų vadybinių kompetencijų. Įvairiose OECD švietimo politikos analizėse pažymima, kad mokyklų vadovams dažnai tenka spręsti išteklių paskirstymo, specialistų darbo organizavimo ir mokytojų profesinio palaikymo klausimus, ypač mokyklose, kuriose mokosi daugiau specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių ar socialiai pažeidžiamų mokinių. Mokslinėje literatūroje taip pat pabrėžiama, kad mokyklų vadovų lyderystė gali turėti reikšmingą poveikį mokyklos organizaciniams procesams ir komandinės kultūros kūrimui, kuris yra svarbus siekiant užtikrinti veiksmingą pagalbos teikimą mokiniams (Leithwood et al., 2006, DeMatthews & Mawhinney, 2014).

Papildomų iššūkių kyla ir organizuojant specialistų bei mokytojų tarpusavio darbą mokyklose. Nors komandinio darbo modelis laikomas viena veiksmingiausių švietimo pagalbos organizavimo praktikų, praktikoje jo įgyvendinimas ne visuomet yra nuoseklus. Kai kuriose mokyklose specialistai daugiau dirba individualiai su mokiniais, o bendras planavimas su mokytojais ar mokyklos administracija vyksta rečiau. Tokia situacija gali apsunkinti nuoseklų pagalbos organizavimą ir mažinti švietimo pagalbos priemonių veiksmingumą (EACEA, 2023). Todėl vis daugiau dėmesio skiriama bendradarbiavimui grįstų darbo modelių kūrimui mokyklose, kurie padėtų geriau užtikrinti sąveiką skirtingų specialistų veikloje ir nuoseklesnę pagalbos teikimą mokiniams (McLeskey et al., 2014).

Pabrėžiama, kad švietimo pagalbos prieinamumas gali skirtis priklausomai nuo švietimo sistemos finansinių ir organizacinių išteklių. Kai kuriose šalyse mokyklos turi daugiau galimybių įdarbinti papildomus specialistus, mažinti klasių dydį ar organizuoti papildomas mokyklos veiklas. Kitose švietimo sistemose tokios galimybės yra ribotesnės, todėl pagalbos organizavimas labiau priklauso nuo mokyklos turimų resursų. Europos Komisijos analitinėse apžvalgose pažymima, kad nevienodas išteklių paskirstymas gali turėti įtakos mokinių galimybėms gauti jiems reikalingą pagalbą ir prisidėti prie ugdymosi skirtumų tarp skirtingų mokyklų ar regionų (EACEA, 2020).

Tarptautinė švietimo praktika rodo, kad švietimo pagalbos organizavimas mokyklose yra sudėtingas procesas, kurį veikia įvairūs švietimo sistemos veiksniai – specialistų prieinamumas, mokytojų kompetencijos, mokyklų organizaciniai ištekliai ir mokyklų vadovų lyderystė. UNESCO ir Europos švietimo sistemų analizėse pabrėžiama, kad šių veiksnių derinimas yra svarbus siekiant užtikrinti veiksmingą pagalbos sistemą mokiniams (UNESCO, 2020; EACEA, 2023). Vis dėlto praktikoje švietimo sistemos susiduria su reikšmingais organizaciniais ir struktūriniais iššūkiais, susijusiais su specialistų prieinamumu, mokytojų pasirengimu dirbti įtraukioje aplinkoje ir nevienodu švietimo išteklių paskirstymu (OECD, 2025; EACEA, 2020).

EMPIRINĖ DALIS

Tyrimo metodologija

Tyrimo metodologinė prieiga. Tyrime taikyta kokybinė tyrimo strategija, sudaranti galimybes išsamiai analizuoti tiriamą reiškinį ir atskleisti tyrimo dalyvių patirtis, požiūrį bei individualias interpretacijas. Ši strategija pasirinkta siekiant suprasti nagrinėjamą problemą, atskleisti jos ypatumus ir identifikuoti pasikartojančias reikšmes.

Duomenų rinkimui taikytas pusiau struktūruotas interviu metodas, leidžiantis iš anksto numatyti pagrindines tyrimo temas, kartu išlaikant lankstumą ir sudarant sąlygas gilintis į respondentų atsakymus ir prireikus užduoti papildomus klausimus. Šis metodas pasirinktas dėl galimybės atskleisti individualias tyrimo dalyvių patirtis, nuostatas ir įžvalgas nagrinėjamu klausimu.

Surinkti duomenys analizuoti taikant kokybinę turinio analizę, kuri leidžia sistemingai nagrinėti tekstinę informaciją, išskiriant prasminius vienetus, juos grupuojant į subkategorijas ir kategorijas bei interpretuojant jų turinį. Analizės metu buvo taikomi nuoseklūs etapai: pirminis duomenų skaitymas, prasminių vienetų identifikavimas ir kodavimas, jų grupavimas į subkategorijas, aukštesnio lygmens kategorijų formavimas ir duomenų interpretavimas. Šių etapų metu suformuotos kategorijos ir subkategorijos, kurios pateikiamos rezultatų dalyje.

Atliekant analizę buvo siekiama išlaikyti duomenų autentiškumą, todėl kategorijos ir subkategorijos formuotos remiantis respondentų išsakytomis mintimis, neiškraipant jų turinio prasmės. Analizės procese identifikuotos pasikartojančios temos ir reikšmės, leidusios atskleisti nagrinėjamo reiškinio struktūrą.

Tyrimo metodologija grindžiama kokybinio tyrimo principais ir remiasi Gaižauskaitės ir Valavičienės (2016) pateiktomis kokybinio interviu duomenų analizės nuostatomis, akcentuojančiomis prasminių vienetų išskyrimą, jų kodavimą, grupavimą į subkategorijas ir kategorijas bei interpretaciją.

Tyrimo dalyviai ir jų atranka. Tyrime dalyvavo 12 švietimo įstaigų vadovų - mokyklų direktoriai ir direktorių pavaduotojai ugdymui. Visi tyrimo dalyviai užima VGK pirmininko pareigas ir tiesiogiai dalyvauja mokinių ugdymosi sunkumų vertinimo bei švietimo pagalbos organizavimo procesuose. Dėl užimamų pareigų ir profesinės patirties jie laikomi respondentais, galinčiais pateikti aktualią informaciją apie nagrinėjamą reiškinį.

Tyrimo dalyviai atstovavo Lietuvos bendrojo ugdymo mokykloms - progimnazijoms ir gimnazijoms, veikiančioms įvairiuose Lietuvos miestuose. Į tyrimą nebuvo įtrauktos pradinės mokyklos ir ikimokyklinio ugdymo įstaigos, siekiant koncentruotis į bendrojo ugdymo mokyklų švietimo pagalbos

organizavimo patirtis. Formuojant tyrimo imtį buvo atsižvelgta į dalyvių profesinę patirtį ir atstovaujamas ugdymo įstaigas. Toks tyrimo dalyvių pasirinkimas sudarė galimybes analizuoti švietimo pagalbos organizavimo ypatumus skirtinguose instituciniuose kontekstuose.

Remiantis Gaižauskaitės ir Valavičienės (2016) rekomendacijomis, tyrimo dalyvių atranka buvo vykdoma taikant tikslinės ir patogiosios atrankos principus, būdingus kokybiniais tyrimams. Dalyviai buvo pasirenkami atsižvelgiant į jų kompetenciją ir profesinę patirtį nagrinėjamoje srityje, siekiant surinkti informatyvius, tyrimo tikslą atitinkančius duomenis. Kontaktas su potencialiais tyrimo dalyviais buvo užmezgamas elektroniniu paštu, taip pat pasitelkiant profesinius ryšius.

Tyrimo dalyvių charakteristika pateikiama 2 lentelėje. Analizuojant pateiktus duomenis matyti, kad tyrimo dalyviai pasižymi reikšminga profesine patirtimi švietimo srityje - darbo patirtis svyruoja nuo 10 iki 35 metų, o vadybinė patirtis - nuo kelių mėnesių iki 25 metų. Visi respondentai turi aukštąjį išsilavinimą, dauguma - magistro laipsnį. Tyrime dalyvavusios mokyklos yra skirtingo dydžio, jose mokinių skaičius svyruoja nuo 460 iki daugiau nei 1100 mokinių, o specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių skaičius taip pat varijuoja, sudarydamas prielaidas atskleisti skirtingas švietimo pagalbos organizavimo situacijas.

Tyrimo dalyvių geografinė įvairovė sudaro prielaidas analizuoti švietimo pagalbos organizavimo ypatumus skirtinguose instituciniuose ir regioniniuose bendrojo ugdymo mokyklų kontekstuose.

2 lentelė. Tyrimo dalyvių charakteristika.

Respondentas	Užimamos pareigos mokykloje	Lytis ir amžius	Išsilavinimas	Darbo patirtis	Vadybinė patirtis	Atstovaujamos mokyklos tipas	Mokykloje mokosi iš viso mokinių	Mokykloje mokosi SUP mokinių	Švietimo pagalbos specialistų skaičius mokykloje	Miestas, kuriame dirbate
V1	Direktorius	Mot. 41 m.	Magistras	17 m.	3 m.	Valstybinė	593	42	9	Vilnius
V2	Dir. pavaduotoja s ugdymui ir specialusis pedagogas	Mot. 47 m.	Magistras	25 m.	17 m.	Valstybinė	848	104	8	Klaipėda
V3	Dir. pavaduotoja s ugdymui	Mot. 55 m.	Bakalauras	29 m.	7 m.	Valstybinė	658	67	7	Telšiai
V4	Dir. pavaduotoja s ugdymui ir socialinis pedagogas	Mot. 41 m.	Magistras	19 m.	2 m.	Valstybinė	612	82	8	Vilnius

V5	Dir. pavadootoja s ugdymui ir socialinis pedagogas	Mot. 43 m.	Magistra s	23 m.	12 m.	Valstybin ė	670	120	15	Vilnius
V6	Dir. pavadootoja s ugdymui	Mot. 46 m.	Magistra s	24 m.	15 m.	Valstybin ė	1113	89	9	Vilnius
V7	Dir. pavadootoja s ugdymui	Mot. 27 m.	Magistra s	10 m.	5 mėn.	Valstybin ė	690	130	16	Kaunas
V8	Dir. pavadootoja s ugdymui ir specialusis pedagogas	Mot. 53 m.	Magistra s	30 m.	15 m.	Valstybin ė	584	83	6	Telšiai
V9	Dir. pavadootoja s ugdymui	Mot. 53 m.	Magistra s	35 m.	6 m.	Valstybin ė	659	92	7	Tauragė
V10	Direktorius	Mot. 56 m.	Bakalaur as	36 m.	25 m.	Valstybin ė	460	63	5	Klaipėdo s apskritis
V11	Dir. pavadootoja s ugdymui	Mot. 46 m.	Magistra s	25 m.	9 m.	Valstybin ė	1124	109	14	Vilnius
V12	Dir. pavadootoja s ugdymui	Mot. 38 m.	Magistra s	15 m.	2 m.	Valstybin ė	703	126	16	Vilnius

Tyrimo organizavimas ir eiga. Tyrimas buvo vykdomas 2026 m. vasario - kovo mėn. Duomenys rinkti taikant pusiau struktūruoto interviu metodą, kuris kokybiniuose tyrimuose leidžia atskleisti tyrimo dalyvių patirtis, požiūrį bei suteikia galimybę gilintis į nagrinėjamą reiškinį iš jų perspektyvos.

Visi interviu buvo atliekami nuotoliniu būdu, naudojant „Microsoft Teams“ platformą, siekiant sudaryti galimybes dalyvauti skirtinguose Lietuvos miestuose dirbantiems tyrimo dalyviams. Toks duomenų rinkimo būdas leido užtikrinti tyrimo lankstumą bei prieinamumą respondentams, nepriklausomai nuo jų geografinės vietos.

Interviu metu buvo vadovaujamasi iš anksto parengtomis gairėmis, kurias sudarė 11 pagrindinių klausimų. Atsižvelgiant į kokybinio tyrimo pobūdį, interviu metu buvo išlaikytas lankstumas – tyrimo eigoje užduodami papildomi klausimai, siekiant išsamiau atskleisti tyrimo dalyvių patirtis ir požiūrį. Toks interviu organizavimas atitinka kokybinio tyrimo logiką, kurioje svarbus ne tik iš anksto numatytas struktūravimas, bet ir galimybė adaptuoti klausimus pagal tyrimo situaciją.

Visi interviu buvo įrašomi gavus tyrimo dalyvių sutikimą, o vėliau perrašomi ir transkribuojami. Kokybiniuose tyrimuose pirminė informacija dažniausiai fiksuojama tekstine forma, siekiant išsaugoti respondentų pasisakymų turinį ir kontekstą, kuris yra esminis duomenų analizės pagrindas. „Microsoft Teams“ platforma buvo pasirinkta ne tik dėl galimybės vykdyti nuotolinius pokalbius, bet ir dėl patogaus

įrašų valdymo ir transkribavimo proceso, užtikrinančio tikslesnį duomenų fiksavimą. Interviu trukmė svyravo nuo maždaug 60 iki 80 minučių.

Surinkti duomenys buvo sisteminami ir analizuojami taikant kokybinę turinio analizę. Analizės metu tekstiniai duomenys buvo skaidomi į prasminius vienetus, koduojami, grupuojami į subkategorijas ir kategorijas bei interpretuojami, siekiant atskleisti esmines tiriamo reiškinių reikšmes. Kategorijos ir subkategorijos formuotos remiantis empiriniais duomenimis, nuosekliai pereinant nuo pirminės informacijos prie apibendrintų reikšmių.

Tyrimo etika. Atliekant tyrimą buvo laikomasi pagrindinių kokybinių tyrimų etikos principų. Tyrimo dalyviai buvo iš anksto informuoti apie tyrimo tikslą, eigą bei duomenų panaudojimo paskirtį, užtikrinant jų teisę savanoriškai dalyvauti tyrime arba bet kuriuo metu atsisakyti dalyvavimo.

Tyrimo metu buvo vadovaujamasi Gaižauskaitės ir Valavičienės (2016) išskirtais interviu tyrimo etikos principais, kurie pabrėžia tyrimo dalyvio autonomijos gerbimą, informuotumo užtikrinimą, anonimiškumą, konfidencialumą ir privatumo išsaugojimą bei tyrimo dalyvių apsaugą nuo galimos psichologinės ar moralinės žalos. Šie principai laikomi esminiais kokybiniuose tyrimuose, kuriuose analizuojamos asmeninės patirtys ir požiūriai.

Taip pat buvo laikomasi akademinio sąžingumo principų, užtikrinant, kad surinkti duomenys būtų analizuojami ir interpretuojami nekeičiant jų prasmės bei neiškraipant tyrimo dalyvių pateiktos informacijos.

Švietimo pagalbos mokiniams organizavimo procesas bendrojo ugdymo mokykloje

Proceso inicijavimas mokytojo lygmenyje

Švietimo pagalbos organizavimo procesas mokyklose dažniausiai pradedamas mokytojo lygmenyje, kai pastebimi pirmieji mokinio ugdymosi sunkumai. Tyrimo dalyvių pasisakymuose nuosekliai kartojasi, kad švietimo pagalbos organizavimo procesą inicijuoja mokytojai (V1 – V12). Dirbdamas su mokiniu kasdien, mokytojas pirmasis pastebi mokymosi ar elgesio pokyčius ir inicijuoja tolimesnius veiksmus. Tai atspindi ir konkrečiuose atsakymuose, pavyzdžiui, „dažniausiai ateina mokytojai. . . na ir pasako, kad yra problema“ (V1), „pirmieji pastebi vaiko sunkumus tai žinoma mokytojai“ (V2). „Pradinių klasių mokytojos yra aktyvios ir jau pastabios per tiek metų, o dalykininkai, tai su jais būna visaip, bet dažnai pasidalina savo nerimu, kad gal kažkas netaip“ (V12). Toks nuoseklus akcentas skirtingų tyrimo dalyvių patirtyse leidžia teigti, kad mokytojo vaidmuo proceso pradžioje yra sistemiškai reikšmingas. Šią tendenciją sustiprina ir tyrimo dalyvių vertinimai apie mokytojų

iniciatyvumą. Dauguma jų sako, kad mokytojai ne tik pastebi sunkumus, bet ir aktyviai inicijuoja pagalbos procesą, konsultuojasi su švietimo pagalbos specialistais mokykloje ir ieško sprendimų (V1, V2, V3, V5, V9, V10). Pabrėžiama, kad „nėra nei vieno mokytojo, kuris nepastebėtų tų sunkumų“ (V1), „Šiaip dauguma mokytojų tikrai pas mus eina, sako . . . ir nebijo to įvertinimo. Tai aišku, aš manau, kad mūsų mokytojai yra jau sąmoningi nu šitoj srity pasiekę sąmoningumo lygį ir tuos įvertinimus patys inicijuoja.“ (V2). Kai kuriais atvejais iniciatyvumas įvardijamas net kaip perteklinis, kai mokytojai linkę gana greitai reaguoti į kylančius sunkumus ar prašyti papildomos pagalbos (V3, V10). Tai atskleidžia, kad mokytojo vaidmuo proceso pradžioje yra ne tik formaliai svarbus, bet ir aktyviai įgyvendinamas praktikoje.

Specialistų įsitraukimas organizuojant pagalbą

Tyrimo dalyvių įžvalgose nuosekliai kartojasi, kad pagrindinį vaidmenį inicijuojant švietimo pagalbos procesą atlieka mokytojai ir praktikoje ši iniciatyva dažnai išsiplečia į platesnį bendradarbiavimą. Daugelyje pasisakymų matyti, kad į procesą įsitraukia švietimo pagalbos specialistai, kurie ne tik reaguoja į mokytojų pateiktą informaciją, bet ir patys dalyvauja situacijos analizėje bei tolimesnių sprendimų priėmime (V1 – V12). Pavyzdžiui, nurodoma, kad mokytojas, pastebėjęs sunkumus, kreipiasi į specialistą, kuris stebi mokinį ir vertina jo pasiekimus, o vėliau kartu su mokytoju ir kitais komandos nariais sprendžia dėl tolimesnių veiksmų (V3, V6, V11). Kitais atvejais specialistai patys inicijuoja situacijos analizę, pastebėję mokinio sunkumus ugdymo aplinkoje (V2, V5, V7).

Tėvų įsitraukimas į pagalbos procesą

Taip pat kelių tyrimo dalyvių refleksijose atsikartoja, kad pagalbos proceso inicijavime dalyvauja tėvai (V4, V5, V6, V9). Nors tai nėra dažnas atvejis, tačiau tėvų įsitraukimas tampa svarbus, ypač tuomet, kai sunkumai pirmiausia išryškėja namų aplinkoje. „Pradžioje gali pastebėti mokytojai, bet būna ir taip, kad pirmiausia kreipiasi tėvai. Jie pastebi, kad vaikas per ilgai daro namų darbus, kad jam sunku, dažnai nesupranta pamokose . . . labai įvairių atvejų būna, bet dažniausiai tai yra mokytojai ir tėvai“ (V6).

Mokytojų iniciatyvumo skirtumai

Išryškėja nevienodo mokytojų įsitraukimo aspektas. Nors daugelis akcentuoja mokytojo kaip pagrindinio iniciatoriaus vaidmenį, praktikoje matyti, kad iniciatyvumo lygis gali skirtis (V2, V3, V6, V7, V11, V12). Ši situacija įvardijama respondentų kaip „Tai situacija yra visokia, negaliu pasakyti taip, kad visi mūsų mokytojai labai iniciatyviai *čionais* atneša tuos atvejus. Manau, kad tai susiję labai stipriai su asmenine atsakomybe, kiek man tas yra svarbu požiūriu į vaiką. Tai vėlgi kiek man svarbu atliepti vaiko poreikius ir kiek aš na užsimerkiu ir visiems darau vienodai. Tai susiję ir su žinių, kompetencijų

bagažu atpažinti sunkumus. Tai susiję ir su krūviu, kad aš kaip darbuotojais, jeigu, pavyzdžiui, pas mane ten kokių dešimt atvejų, nu tai man jau rankos svyra, kad aš jau tada užsimerkiu ir aš galvoju, kad aš tų popierių nebenoriu pildyti.“ (V7). „Tas iniciatyvumas labai siejasi ir su noru paskui papildomai dirbti, pildyti vertinimo formas, skirti dėmesio vaikui. Yra mokytojų, kurie linkę sakyti, kad ‘pas mane viskas gerai’, bet kai ateini į pamoką, matai kad taip nėra“ (V12). Tai leidžia daryti prielaidą, kad švietimo pagalbos proceso inicijavimas priklauso ne tik nuo nustatytos tvarkos, bet ir nuo individualių mokytojų kompetencijų, patirties, požiūrio, aktyvumo.

Mokinio situacijos stebėseną

Prieš pereinant prie formalesnių sprendimų, mokinio situacija paprastai yra stebima ilgesnį laiką. Šis aspektas minimas nemažos dalies tyrimo dalyvių interviu fragmentuose (V3, V5, V7, V9, V10), pabrėžiant, kad sprendimai negali būti grindžiami vienkartinio pastebėjimu. „Reikėtų tam tikrą laiką jį patyrinti“ (V5), „sunkumai turi būti pasikartojantys“ (V7). Stebėjimas vyksta natūralioje ugdymo aplinkoje, analizuojant mokinio darbą pamokose, jo pasiekimus ir elgesį (V3). Tokia praktika rodo, kad proceso pradžioje siekiama surinkti pakankamai duomenų, leidžiančių pagrįsti tolimesnius sprendimus.

Informacijos analizė ir bendradarbiavimas

Surinkta informacija vėliau yra sisteminama ir aptariama platesniame kontekste. Šiame etape išryškėja mokytojų ir švietimo pagalbos specialistų partnerystės svarba, kurią akcentuoja nemažos dalies tyrimo dalyvių atsakymai (V2, V3, V6, V9, V11). Pasisakymuose pažymima, kad „renkama informacija apie pasiekimus ir elgesį“ (V9), „analizuojami rezultatai“ (V3), tačiau kartu išryškėja ir problemos – „mokytojai ne visada pateikia išsamią informaciją, kažką tarsteli ir paskui jau vėl sako viskas gerai. Pastebiu, kad kai kurie yra nusivylę švietimo pagalbos specialistų darbu, labai nenori įsileisti į pamokas stebėti“ (V12). „Bet didžiausia problema vis dėlto yra ta komunikacija, kad labai dažnai mokytojas, susidūręs su mokinio sunkumais pamokose neateina iki to švietimo pagalbos specialisto pasikonsultuoti, kaip dabar jam čia elgtis. Ypatingai, jeigu vaikas neturi dokumentų, jeigu tiesiog tik tai yra sunkumai, tie mokymosi. Tada labai dažnas atvejis, kad nurašo ‘tinginys’ nu čia nepasimokė, nepadarė, nesusimąstydami, kad jam gali būti nesuprantama, nes tikrai yra sunkumai, kuriuos praleidome“ (V11). Taigi proceso kokybė tiesiogiai priklauso nuo informacijos tikslumo ir išsamumo, o ne tik nuo pačios struktūros egzistavimo.

Stebėseną ir sprendimų peržiūra

Proceso dalimi išlieka ir nuolatinė stebėseną bei VGK priimtų sprendimų peržiūra. Šis aspektas minimas kelių tyrimo dalyvių interviu fragmentuose (V3, V4, V7, V9), pabrėžiant, kad mokinio pažangą yra sekama, o pagalbos priemonės gali būti koreguojamos. Kaip pažymima, „stebima, kaip sekasi“ (V3),

„sprendžiama, ar reikia keisti pagalbą“ (V7), „sprendimai peržiūrimi Vaiko gerovės komisijoje“ (V4). Tai rodo, kad švietimo pagalbos organizavimas yra tęstinis ir cikliškas procesas. Dalis tyrimo dalyvių akcentuoja, kad mokyklos dažnai taiko lanksčius sprendimus, prisitaikydamos prie konkrečių situacijų (V6, V7, V8, V10). Pastebima, kad pagalba pirmiausia išbandoma praktikoje, pagal neseniai pedagoginės psichologinės tarnybos pateiktas rekomendacijas – „tris mėnesius teikiame pagalbą . . . ir tada sprendžiam“ (V7), „jau kai posėdyje nusprendžiame, kad tikrai mokiniui yra sunkumai, tada pradedam teikti pagalbą, nes tik po jos galėsime kreiptis į ppt“ (V12). Kitais atvejais „ieškome būdų, kaip prisitaikyti, kaip padėti ir vaikui ir mokytojams, pas mus pulsas“ (V6), „ne visada laikomės formalios tvarkos“ (V8). Tai rodo, kad realus švietimo pagalbos organizavimas vyksta derinant nustatytas procedūras su praktiniais sprendimais, atsirandančiais reaguojant į konkrečius mokinių poreikius.

Vaiko gerovės komisijos vaidmuo ir veikla organizuojant švietimo pagalbą

Vaiko gerovės komisija kaip pagrindinė pagalbos koordinavimo grandis

VGK mokyklose yra pagrindinė švietimo pagalbos organizavimo ir koordinavimo grandis, kaip mano daugelis tyrime dalyvavusių dalyvių (V1, V3, V4, V5, V6, V7, V10, V11, V12). Jie pabrėžia, kad būtent per šią mokyklos struktūrą (komisiją) yra priimami oficialūs sprendimai, paskirstomos atsakomybės ir užtikrinamas viso proceso nuoseklumas. Kaip pastebi vienas tyrimo dalyvis, „Vaiko gerovės komisija atlieka patį svarbiausią vaidmenį, per kurį mes kompleksiškai bandom suteikti pagalbą mokiniui. Posėdžio metu sprendžiam, kas už ką bus atsakingas, paskirstom atsakomybes ir po kurio laiko vėl grįžtam prie to paties vaiko ir vertinam ar situacija keičiasi“ (V1). Kituose interviu duomenyse taip pat akcentuojama, kad visi sprendimai telkiami būtent komisijos lygmenyje: „viskas vyksta per Vaiko gerovės komisiją – ten aptariami visi atvejai, sprendžiama, kokios pagalbos reikia, kas ją teiks ir kaip viskas bus organizuojama toliau“ (V5). „VGK vaidmuo pas mus be galo svarbus, esam ne sykį pasimokę, kad viską turim protokoluotis. Tai visus susitarimus, tiek mokyklos viduje, tiek paskui jei reikės eiti į išorę, aišku čia reti atvejai, bet viską fiksuojam. Man pačiai tada būna daug aiškiau kas ką turėjo padaryti, kur stringam ir panašiai . . . Dirbame dėl vaiko, kad jam teikti kiek įmanoma savalaikę pagalbą, tai tuos sugulusius per VGK posėdžių susitarimus aš labai žiūriu . . . Tie šiaip susibėgimai yra gerai, daug pasidarai iki posėdžio, bet pats pagrindas ir atspirtis yra Vaiko gerovės komisijos narių nutarimai“ (V12).

Tyrimo dalyvių atsakymai rodo, kad komisijos veikla grindžiama komandiniu principu, įtraukiant klasės auklėtojus, mokytojus (dalykininkus), švietimo pagalbos specialistus, administraciją ir tėvus (V1, V2, V3, V5, V6, V7, V8, V10, V11, V12). Sprendimai priimami bendru sutarimu, aptariant situaciją iš skirtingų perspektyvų. Kaip pažymima, „kviečiamas mokytojas, tėvai, specialistai į posėdį ir

kalbamasi apie susitarimus ir įsipareigojimus, kas ką daro toliau“ (V2). Tai rodo, kad VGK veikia ne tik kaip sprendimų priėmimo vieta, bet ir kaip vienijanti komanda, užtikrinanti grandžių įsitraukimą.

Vaiko gerovės komisijos veiklos lankstumas ir operatyvumas

Komisijos veikla pasižymi lankstumu bei operatyvumu. Tyrimo dalyviai akcentuoja, kad susitikimai vyksta reguliariai, tačiau esant poreikiui sprendimai priimami ir nelaukiant formalių posėdžių. Sako, „renkamės kiekvieną savaitę, bet jei reikia susirenkam dažniau“ (V3), o kai kuriais atvejais „nelaukiam susirinkimų, sprendžiam čia ir dabar“ (V6), „žinokite yra buvę ir ne kartą, kai turim du posėdžius per savaitę ir tokius rimtus su svečiais“ (V12). Tai rodo, kad praktikoje VGK veikia kaip dinamiška struktūra, prisitaikanti prie konkrečių situacijų ir mokinių poreikių.

Darbo krūvio ir laiko stokos iššūkiai

Vis dėlto tyrimo dalyvių interviu atsiskleidžia ir reikšmingi iššūkiai. Vienas dažniausiai minimų yra dideli darbo krūviai ir laiko stoka. Pabrėžiama, kad „specialistai daug turi pildyti dokumentacijos, laiko sąnaudos labai didelės“ (V3), „mokytojai turi daug pildyti dokumentų“ (V2), o specialistai yra „labai užimti, plaukia įvairiausių situacijų, reikia padėti vaikui, mokytojui, o kur dar kokie renginiai, pagalbos planų derinimas“ (V4). Dėl to kai kuriais atvejais procesas įgauna formalumo bruožų. Vienas tyrimo dalyvis mini „viskas tampa labai šabloniška, nes tiesiog nėra laiko gilintis į kiekvieną atvejį taip, kaip norėtusi, todėl daroma pagal bendrą modelį“ (V7). Tai rodo, kad didelis darbo krūvis tiesiogiai veikia sprendimų kokybę ir jų individualizavimą..

Bendradarbiavimo su tėvais sunkumai

Bendradarbiavimas su tėvais yra kitas reikšmingas iššūkis. Dažnai susiduriama su situacijomis, kai tėvai vengia pripažinti problemą arba nesutinka su siūloma pagalba. Nurodoma, „didžiausias sunkumas yra tėvų pripažinimas, kad vaikui reikia pagalbos“ (V1), o kai kuriais atvejais tėvai „nenori pripažinti problemų“ (V5, V6, V9, V12). Tai apsunkina sprendimų priėmimą ir gali sulėtinti visą pagalbos organizavimo procesą.

Specialistų trūkumo ir koordinavimo problemos

Išryškėja iššūkiai susiję su specialistų trūkumu ir jų darbo organizavimu. Tyrimo dalyviai akcentuoja, kad specialistai yra labai užimti, sudėtinga suderinti jų darbo laiką, o dažnoje mokykloje trūksta (V1, V4, V9, V11, V12). Pastebima, kad nemažai specialistų – logopedų, specialiųjų pedagogų dirba per dvi darbo įstaigas (V3, V8, V10, V11, V12), todėl suderinti VGK posėdžius, neplanuotus pasitarimus ar bent kažkiek koreguoti konsultacijų grafikus mokslo metų eigoje yra praktiškai neįmanoma. Tai daro tiesioginę įtaką pagalbos prieinamumui ir jos teikimo nuoseklumui.

Nepaisant iššūkių, tyrimo dalyvių interviu duomenyse matyti, kad mokyklose formuojasi tam tikros švietimo pagalbos organizavimo praktikos, susijusios su atsakomybių paskirstymu, susitarimų fiksavimu ir nuolatine mokinio situacijos stebėseną (V4, V5, V10). Taip pat akcentuojama, kad prie aptartų atvejų grįžtama, vertinami pokyčiai ir esant poreikiui, koreguojami sprendimai (V1, V3, V4, V5, V7, V9, V10, V11). Šios praktikos dažniausiai įgyvendinamos ribotų laiko ir žmogiškųjų išteklių sąlygomis, todėl VGK veikla ne visada leidžia tiek individualizuoti pagalbą, kiek norėtų patys mokyklų vadovai. Tyrimo duomenys leidžia matyti, kad formali VGK struktūra savaime neužtikrina veiksmingumo – esminę reikšmę įgyja realiai veikiantys susitarimai, vadovo organizuotumas ir gebėjimas palaikyti proceso tęstinumą sudėtingomis praktinėmis sąlygomis.

Individualus pagalbos planavimas mokiniams ir specialistų bendradarbiavimas

Kolektyvinis individualių pagalbos planų rengimas

Individualių pagalbos planų rengimas mokyklose atsiskleidžia kaip kolektyvinis procesas, apimantis skirtingų ugdymo proceso dalyvių įsitraukimą. Interviu duomenys rodo, kad planavimas nėra vieno specialisto atsakomybė. Jis grindžiamas bendru darbu tarp klasės auklėtojo, mokytojų ir švietimo pagalbos specialistų, o kai kuriais atvejais ir mokyklos administracijos. Kaip respondantai mini, „kai rengiamas pats planas, labai įtraukiamas klasės vadovas, kuris formuluoja tikslą, prisideda prie priemonių numatymo, tarpininkauja bendradarbiaujant su tėvais“ (V4), o sprendimai galutinai derinami platesniame kontekste „kai sėdim vaiko gerovės komisijos posėdyje, tada jau įsitraukia ir auklėtojai, ir mokytojai, ir specialistai“ (V3). Panašios praktikos minimos ir kituose interviu, kuriuose planų rengimas siejamas su kelių specialistų bendru darbu ir klasės auklėtojo į(si)traukimu (V1, V7, V12).

Pastebima, kad dažnai VGK pirmininkai siekia peržiūrėti parengtus pagalbos planus, stebėti juose numatytų terminų laikymąsi ir pan. (V1, V6, V7, V9, V10, V11, V12). Tai užtikrina, kad planavimas mokyklose grindžiamas pakankamu kolegialumu ir atsakomybe, o ne vien individualiu sprendimų priėmimu.

Pagalbos planų koordinavimo ir terminų iššūkiai

Kartu išryškėja, kad planų rengimas yra glaudžiai susijęs su jų įgyvendinimo koordinavimu. Nors plane dažnai numatomos atsakomybės ir klasių auklėtojams, tėvams, praktikoje koordinavimo funkcija dažniausiai tenka švietimo pagalbos specialistams. Kaip pažymima, „tas koordinavimas ir visas krūvis dažniausiai būna ant specialistų pečių“ (V3), o esant didesniam mokinių skaičiui „tam vienam koordinatoriui yra sudėtinga apčiuopti problemą ir dar sudėtingiau kontroliuoti plano vykdymą“ (V5).

Šios įžvalgos kartojasi ir kituose pasisakymuose, rodančiuose, kad specialistai neretai prisiima platesnę atsakomybę (V7, V9).

Reikšmingas aspektas, išryškėjantis individualių pagalbos planų rengimo procese, yra laiko veiksnio įtaka pačiai planavimo eigai. Apklausų duomenys rodo, kad formaliai numatyti terminai dažnai neatitinka realių planavimo galimybių. „Mes esam pasiskirstę, kad tuos individualius planus valdo tie mūsų švietimo pagalbos specialistai. Bet didžiausias krūvis kam tenka, tai specialiajam pedagogui ir logopedui. Tai suruošti pagal terminus, kaip yra prašoma dokumentaliai, kad vos ne rugsėjo mėnesį, spalio jau mėnesį jie turėtų veikti, būti įgalinti, aptari su tėvais, su mokiniais – man tai yra mokykloje misija neįmanoma ir mes tikrai, nemeluojame ir neslepian, tikrai nuklystame iki lapkričio pabaigos“ (V2). „Individualius pagalbos planus pagal dokumentus mes turėtume parengti iki rugsėjo pirmosios dienos. Kas yra absoliučiai neįmanoma“ (V5). Pats procesas netgi išsitiesia dar ilgiau: „šitas procesas paprastai išsitiesia visą pusmetį“ (V5), „turim vieną kolegę, ji aišku, dirba per dvi mokyklas, kuri dar neparengusi šešių individualių planų, nors ką mes jau čia turim? – kovo pabaigą“ (V7).

Tokios dalyvių patirtys leidžia matyti, kad planų rengimas mokyklose dažnai vėluoja, išsitiesia ir nevyksta laikantis formaliai numatytų terminų. Planavimo procesas praktikoje susiduria su reikšmingais laiko ir darbo organizavimo iššūkiais, kurie apsunkina savalaikį planų rengimą ir jų įgyvendinimo pradžią.

Pagalbos planų formalizavimo rizika

Su planavimo eiga susijusi ir planų formalizavimo rizika. Respondentai pabrėžia, kad planai gali prarasti savo prasmę, jei nėra nuosekliai prižiūrimi ir taikomi praktikoje: „jeigu planas tik parašomas ir neperžiūrimas, jis tampa visiškai formalus dalykas“ (V6). Kituose atsakymuose akcentuojama, kad siekiant išvengti formalumo būtinas nuolatinis grįžimas prie plano ir jo koregavimas pagal realią situaciją (V2, V5, V9, V11, V12). Todėl plano vertė priklauso ne nuo jo parengimo fakto, bet nuo jo gyvumo ir naudojimo kasdienėje praktikoje. Tokios planavimo ir įgyvendinimo spragos turi tiesioginę įtaką mokiniui. Nors individualus pagalbos planas formaliai yra skirtas užtikrinti tikslingą ir nuoseklų pagalbos teikimą, praktikoje jo rengimo vėlavimas, formalizavimas ar nepakankamas įgyvendinimo koordinavimas reiškia, kad pagalba ne visada pasiekia savo pagrindinį tikslą – laiku ir kryptingai reaguoti į mokinio ugdymosi poreikius. Panašu, kad tokiose situacijose pats mokinys tampa labiau „laukiantis sistemos veikimo“, nei realiai gaunantis nuoseklų, planu pagrįstą pagalbą.

Tėvų įsitraukimo netolygumai

Atskirai išryškėja tėvų įsitraukimo aspektas. Nors tėvai yra įtraukiami į planavimo procesą, jų dalyvavimas ne visada yra aktyvus. Dalyviai pažymi, kad dalis tėvų į individualius pagalbos planus žiūri

gana formaliai ir linkę atsakomybę perkelti mokyklai: „kitas iššūkis yra tas, kad tėvai į tą planą nežiūri pakankamai rimtai . . . didžioji dalis tėvų žiūri formaliai, nes mano, kad vis dėlto atsakomybė didžiausia tenka mokyklai, o tėvų vaidmuo yra daugiau stebėtojo, pasyvus“ (V2). Kituose pasisakymuose tai įvardijama dar paprasčiau „nelabai noriai įsitraukia, nulis reakcijos“ (V4). Kai kuriais atvejais tėvai tampa itin aktyvūs ir kelia aukštus lūkesčius mokyklai: „tie tėvai kaip tik kartais mes jaučiame tokį spaudimą, kad per daug reikalauja, nes mes bendrojo ugdymo mokykla“ (V2). Dėl šių skirtingų situacijų mokyklos darbuotojams tenka papildomai dirbti siekiant tėvų įtraukties – aiškinti, tartis ir padėti jiems suprasti plano turinį (V6, V9). Tėvų įsitraukimas planavimo procese yra nevienodas ir svyruoja nuo pasyvaus dalyvavimo iki itin aktyvaus įsitraukimo, o tai apsunkina nuoseklų darbą.

Formalus ir neformalus specialistų bendradarbiavimas

Analizuojant specialistų darbą, matyti, kad jis vyksta tiek formaliose, tiek neformaliose formose. Formalus kartu darbas organizuojamas per VGK posėdžius ir reguliarius specialistų susitikimus (V1 – V12). Minimi kassavaitiniai aptarimai (V5, V7, V9, V10, V12), „yra tas toks neformalus pagalbos specialistų ir mokytojų bendradarbiavimo klubas pas mus, kai vieną kartą savaitėje . . . renkasi visi ir ten kažką aptaria. Tai yra nustatytas laikas, kada mokytojai gali ateiti į specialistų komandą ir pasikalbėti su kažkokiais rūpimais klausimais. . . kad nebūtų dabar aš *biški* nubėgsiu pas vieną specialistą, dabar aš nubėgsiu pas kitą ir pats savo pertraukos nebeturi, gaišinti pamokų laiką ir specialistų ir savo, tai ne – yra sutartas vienas kartas savaitėje“ (V10). Taip pat svarbus kasdienis darbas, kai specialistai „kasdien dalinamės informacija, tariamės, diskutuojam“ (V5), o kai kuriais atvejais „neformalioje aplinkoje kartais pasiekama daugiau nei formaliuose susitikimuose“ (V1). Profesinė sąveika grindžiama ne tik nustatytomis struktūromis, bet ir kasdiene profesine sąveika.

Tyrimo duomenys rodo, kad individualių pagalbos planų rengimas ir įgyvendinimas mokyklose išlieka probleminė sritis, kurioje susiduria formalūs reikalavimai ir ribotos praktinės galimybės. Tai daro tiesioginę įtaką planų kokybei ir jų įgyvendinimo nuoseklumui. Išryškėja, kad būtent individualių pagalbos planų rengimas ir jų įgyvendinimo derinimas, kartu su pirminiu mokinių ugdymosi poreikių vertinimu, sudaro sudėtingiausią švietimo pagalbos organizavimo dalį mokyklose. Nors abi šios sritys yra aiškiai apibrėžtos formaliais reikalavimais, praktikoje jos susiduria su laiko sąnaudomis, informacijos kokybe, organizavimo sudėtingumu ir tėvų įsitraukimu (V1-V12).

Mokyklų vadovų patirtys koordinuojant švietimo pagalbos specialistų veiklą bendrojo ugdymo mokyklose

Komandos telkimas ir veiklos koordinavimas

Koordinavimas dažnai siejamas su procesų planavimu, dokumentų priežiūra ir atsakomybių paskirstymu. Respondentų išsakytose mintyse atsiskleidžia, kad praktikoje ši veikla apima ir komandos telkimą, nuolatinę procesų stebėseną, sprendimų priėmimą sudėtingomis sąlygomis ir emocinį įsitraukimą (V1–V12). Vienas ryškiausių aspektų, atsikartojančių skirtingų tyrimo dalyvių interviu duomenyse, yra vadovo vaidmuo telkiant švietimo pagalbos specialistų komandą ir užtikrinant bendrą veiklos kryptį (V1, V2, V4, V5, V6, V11, V12). Respondentai pabrėžia, kad švietimo pagalbos sistema negali būti veiksminga, jei specialistai dirba fragmentiškai ir neorganizuotai. Svarbiausia yra „vieningai koordinuoti tą grupę tam, kad jiniai vieningai dirbtų, kad būtų pilna komanda ir kad dirbtų viena kryptimi“ (V1). Panašios nuostatos atsikartoja ir kituose interviu, kuriuose akcentuojama, kad komandos stiprumas priklauso ne tik nuo specialistų skaičiaus, bet ir nuo jų gebėjimo veikti kartu (V1, V5, V9, V10, V11). Vadovas švietimo pagalbos organizavime veikia kaip tarpininkas tarp skirtingų specialistų veiklų, siekdamas jas sujungti į nuoseklią sistemą.

Procesų stebėseną ir kasdienis veiklos organizavimas

Išryškėja nuolatinės švietimo pagalbos proceso stebėsenos svarba (V3, V6, V9, V12). Koordinavimas nėra suvokiamas kaip vienkartinis sprendimas ar formalus posėdžių organizavimas, tai tęstinis procesas, reikalaujantis nuolatinio įsitraukimo. Vadovas turi „laikyti pulsą“ ir užtikrinti, kad procesai vyktų „laiku ir kokybiškai“ (V6). „Aš pati nesuprantu, kaip aš tiek atlaikau, bet pas mane visa informacija. Jei tik ko nežinau, iškart pasijunta, kad kažkur stringam, kažkas nelaimingas. Tiesiog turiu matyti viską, nes žinau, kad poto gesinsim gaisrus“ (V2). Mokyklos vadovo vaidmuo siejamas su gebėjimu matyti visumą ir laiku pastebėti nukrypimus. Daugelyje interviu dalyvių pabrėžiama, kad svarbu stebėti, ar susitarimai įgyvendinami, ar pagalbos priemonės veikia, ar nėra spragų komunikacijoje (V3, V7, V9, V12). Tai rodo, kad derinimas praktikoje yra dinamiškas procesas, kuriame nuolat reaguojama į besikeičiančias situacijas. Nuolatinė stebėseną glaudžiai susijusi su bendradarbiavimo organizavimu. Tyrimo dalyviai nurodo, kad specialistų darbas kartu vyksta tiek formaliose, tiek neformaliose formose (V1–V12). Formalus bendravimas dažniausiai siejamas su VGK veikla ir reguliariais susitikimais, tačiau kartu akcentuojami kasdieniai susitikimai. Kaip akcentuojama „kiekviena diena diktuoja savo sąlygas“ (V1), „neformalioje aplinkoje kartais pasiekama daugiau nei formaliuose susitikimuose“ (V1). Suprantama, kad realus telkimas vyksta ne tik per formalius mechanizmus, bet ir per nuolatinę komunikaciją, kurią vadovas turi palaikyti ir skatinti.

Vadovo atsakomybės kompleksiskumas

Atsiskleidžianti tyrimo duomenyse plati vadovo atsakomybės apimtis (V1-V12). Respondentai pabrėžia, kad švietimo pagalbos koordinavimas apima daug skirtingų veiklų ir reikalauja plataus kompetencijų spektro. „Tai yra be galo skirtingos sritys. Pavyzdžiui, socialinio pedagogo darbas, kur nu žiauriai reikia turėti daug *pasikaustymo*, tiek teisinio, tiek ar ne konsultavimo toje srityje, tiek dokumentavimo srityje, tiek vaiko teisių apsaugos srityje. O kur kiti specialistai . . . turi žinoti skaičius, pareigybines gerai ir taip toliau” (V2). Panašiai kitas respondentas akcentuoja būtinybę išmanyti „visus dokumentus, teisinę bazę“, specialistų funkcijas ir darbo organizavimą (V12). Tokie interviu fragmentai leidžia suprasti, kad vadovo darbas šioje srityje yra kompleksiškas ir reikalaujantis nuolatinio sprendimų priėmimo įvairiose situacijose.

Emocinis įsitraukimas ir atsakomybės našta

Emocinis aspektas yra labai reikšminga vadovų patirčių dalis (V2, V4, V5, V6, V12). Respondentai pabrėžia, kad švietimo pagalbos organizavimas reikalauja nuolatinio emocinio įsitraukimo, nes tenka spręsti jautrias situacijas ir palaikyti komandą. Kaip pažymi vienas tyrimo dalyvis, svarbu parodyti specialistams: „jūs man rūpate, aš jus matau, aš jus palaikau“ (V2). Tuo pačiu akcentuojama ir perdegimo rizika, kai „vidiniai resursai baigiasi“ (V2). Kituose pasisakymuose išryškėja ir vienišumo jausmas, kai „už pirmininko slepiasi visi“ (V4, V8, V12), o atsakomybė už sprendimus lieka vadovui. „Kai eini į tokias pareigas, tai aiškiai supranti kokią atsakomybę neši, čia juk vien problemos . . . Tai žinoma, kad visų akys į tave, juk tu vadovas, tu ir galutinis atsakingas“ (V9). Tokios patirtys leidžia matyti, kad koordinavimas yra ne tik organizacinė, bet ir emocinė veikla, reikalaujanti atsparumo ir gebėjimo išlaikyti stabilumą.

Vadovo vaidmuo derinant skirtingų dalyvių lūkesčius

Svarbus aspektas yra ir vadovo vaidmuo tarpininkaujant tarp skirtingų proceso dalyvių (V2, V8, V7, V11, V12). Respondentai nurodo, kad tenka derinti mokytojų, specialistų ir tėvų lūkesčius, o tai dažnai sukelia papildomų iššūkių. Bendraujant su tėvais svarbu gebėti parodyti empatiją ir tinkamai komunikuoti, nes priešingu atveju situacija gali tapti konfliktinė (V2).

Mokyklų vadovų patirtys telkiant švietimo pagalbos specialistų veiklą apima organizacinį, tarpasmeninį ir emocinį lygmenį, kurie tarpusavyje persipina ir sudaro kompleksinį procesą. Vadovo veikla šioje srityje atsiskleidžia kaip nuolatinis darbas su žmonėmis, procesais ir situacijomis, reikalaujantis lankstumo, atsakomybės ir gebėjimo išlaikyti bendrą pagalbos teikimo kryptį.

Mokyklų vadovų taikomos koordinavimo praktikos organizuojant švietimo pagalbą

Susitikimų ir aptarimų organizavimas

Mokyklų vadovų taikomos praktikos organizuojant švietimo pagalbą mokiniams mokyklos lygmeniu nėra aiškiai struktūruotos ar nuosekliai apibrėžtos, o dažniau pasireiškia kaip situaciniai sprendimai, kuriuos vadovai priima reaguodami į konkrečias aplinkybes (V1–V12). Nors egzistuoja formalios struktūros, tokios kaip VGK ar specialistų susitikimai, vadovų veikla derinant švietimo pagalbą dažniau grindžiama kasdieniu operatyviu reagavimu nei iš anksto suplanuotomis darbo strategijomis. Analizuojant tyrimo dalyvių atsakymus matyti, kad viena iš dažniausiai taikomų vadovų kasdinių praktikų yra susitikimų ir aptarimų organizavimas, per kuriuos siekiama sujungti skirtingų specialistų ir mokytojų veiklą (V1–V12). Vadovai inicijuoja komisijos posėdžius, reguliarius specialistų susitikimus ar neformalius pasitarimus, kuriuose aptariamos situacijos ir priimami sprendimai. Kaip pažymi respondentai, „renkamės kiekvieną savaitę, bet jei reikia – dažniau“ (V3), o kai kuriais atvejais „yra nustatytas laikas, kada mokytojai gali ateiti pas specialistus“ (V10). Tačiau šios veiklos respondentų nėra įvardijamos kaip sąmoningai kuriamos praktikos, jos labiau suvokiamos kaip natūrali darbo dalis, kurią vadovas palaiko ir inicijuoja.

Sprendimų priėmimas ribotų išteklių sąlygomis

Reikšminga vadovų praktika yra sprendimų priėmimas ribotų išteklių sąlygomis, kai tenka nuolat perskirstyti turimus resursus (V4, V8, V10, V11). Respondentų pasisakymuose atsiskleidžia, kad būtent vadovui tenka priimti sprendimus, kuriems mokiniams pagalba bus teikiama pirmiausia, kaip ją organizuoti ir koku mastu ją galima užtikrinti. Kaip pažymima, „kažkas sustabdoma ir įterpiamas kitas vaikas“ (V10), „retinamos konsultacijos“ (V11), o sprendimai priimami „žiūrint pagal sudėtingumą“ (V4). Tokiose situacijose vadovo laviravimo praktika įgauna sprendimų priėmimo ir prioritetų nustatymo pobūdį, kuris dažnai grindžiamas ne formaliais kriterijais, o situacijos vertinimu.

Lankstus reagavimas ir neformalios praktikos

Analizuojant tyrimo duomenis taip pat matyti, kad vadovai pagalbos teikimą dažnai įgyvendina per lankstų reagavimą į situacijas ir nukrypimą nuo formalių procedūrų (V6, V8, V12). Respondentai nurodo, kad realiose situacijose ne visada įmanoma laikytis nustatytų tvarkų, todėl vadovams tenka priimti sprendimus „čia ir dabar“ (V6) ir pripažinti, kad „ne visada laikomės formalios tvarkos“ (V8). Viena iš vadovų taikomų derinimo praktikų yra gebėjimas adaptuoti procesus prie realių sąlygų, net jei tai reiškia nukrypimą nuo nustatytų procedūrų.

Tyrimo duomenyse taip pat atsiskleidžia, kad vadovai dažnai derina pagalbą per neformalias praktikas, kurios nėra fiksuojamos dokumentuose (V1, V6). Respondentai mini, kad dalis sprendimų

priimama „susitarus“, „geranoriškai“, o kai kurie veiksmai „niekur nefiksuojami“ (V1). Tai leidžia matyti, kad vadovo koordinavimo veikla neapsiriboja formaliomis procedūromis, bet apima ir neformalų problemų sprendimą, kuris leidžia greičiau reaguoti į situacijas, tačiau kartu apsunkina nuoseklumo užtikrinimą. Svarbu ir tai, kad vadovo taikomos įvairios praktikos stipriai priklauso nuo individualaus požiūrio ir iniciatyvos (V7, V11, V12). Respondentai nurodo, kad koordinavimo kokybė priklauso nuo vadovo gebėjimo įsitraukti, priimti sprendimus ir palaikyti procesus. Iniciatyvumas siejasi su „asmenine atsakomybe“ ir požiūriu į pagalbos organizavimą (V7). Tai pagrindžia, kad koordinavimo praktikos nėra vienodai taikomos skirtingose mokyklose ar situacijose, o priklauso nuo konkretaus vadovo veikimo.

Mokyklų vadovų taikomos koordinavimo praktikos organizuojant švietimo pagalbą mokiniams nėra aiškiai struktūruotos ar standartizuotos, bet formuojasi kaip situaciniai sprendimai, kuriuos vadovai priima reaguodami į konkrečius iššūkius. Vadovo veikla šioje srityje atsiskleidžia kaip nuolatinis procesų, žmonių ir resursų derinimas, kuriame svarbiausia yra gebėjimas prisitaikyti prie kintančių sąlygų ir užtikrinti, kad pagalba mokiniui būtų suteikta, net jei tai vyksta ne per aiškiai apibrėžtas praktikas.

Mokyklų vadovų patiriami iššūkiai koordinuojant švietimo pagalbos specialistų veiklą

Specialistų trūkumas ir darbo organizavimo sudėtingumas

Mokyklų vadovų patirtys organizuojant švietimo pagalbos specialistų veiklą yra glaudžiai susijusios su nuolatinio įtampų valdymu, atsirandančiu tarp formalių reikalavimų ir realių galimybių juos įgyvendinti (V1–V12). Respondentų interviu mintyse aiškiai atsiskleidžia, kad vadovai veikia sistemoje, kurioje švietimo pagalbos organizavimas yra apibrėžtas dokumentuose, tačiau praktikoje dažnai susiduria su ribotais ištekliais, neapibrėžtumu ir koordinavimo sunkumais.

Vienas ryškiausių iššūkių yra specialistų trūkumas ir jų darbo organizavimo sudėtingumas (V1, V3, V2, V4, V9, V11, V12). Vadovai pabrėžia, kad net ir turint specialistus, jų realus prieinamumas yra ribotas, nes dalis jų dirba keliose įstaigose, todėl „suderinti darbo laiką praktiškai neįmanoma“ (V3). Be to, vienam specialistui tenkantis mokinių skaičius yra per didelis, o tai riboja galimybes teikti nuoseklią pagalbą: „Jie patys tada labai pavargsta, užsidaro ir nieko nenori pasidaro vangūs. Tai aš manau, kad būtina pakeisti tą skaičių mokinių vienam specialistui, nes tikrai yra per daug. Labai daug administracinio darbo jiems tenka, kartais daugiau rašo negu veikia, tai čia tikrai reikėtų pokyčių.“ (V1). Panašias išvalgas turi V11, V12 tyrimo dalyviai.

Svarbus iššūkis, išryškėjantis tyrimo duomenyse, yra specialistų darbo laiko struktūros neapibrėžtumas, ypač susijęs su nekontaktinėmis valandomis. Respondentai pažymi, kad šio darbo

turinys nėra aiškiai reglamentuotas, todėl praktikoje kyla neaiškumų dėl veiklų paskirstymo ir atsakomybės ribų. Kaip teigiama, „tas buvimas netiesioginiam darbe . . . toks neapibrėžtumas yra labai labai negeras dalykas“ (V11), o kitas respondentas papildo, kad „ir tas netiesioginis darbas – tai iš tiesų irgi labai abstrakčiai apibrėžtas, tiksliau išvis neapibrėžtas, labai menkai ir priklauso nuo mokyklos vadovo. Ten galima pakišti po šitom netiesioginėm valandom viską“ (V5). V2 taip pat akcentuoja šį ilgą laiką trunkantį iššūkį: „Iš trisdešimt šešių valandų aštuoniolika . . . va taip padalinti aštuoniolika kontaktinių, o aštuoniolika kažkur... Kur va tas neapibrėžtumas yra labai labai negeras dalykas, tai taip norisi turėti tą dokumentą, dokumentų bazę, kuri sakytų, kad vat šitas yra taip, šitas yra taip . . . ir tam lankstumui paliktų iš tikrųjų labai minimaliai. Tada visiems, manau, bus paprasčiau gyvent.“ (V2). Tai rodo, kad vadovams tenka papildoma atsakomybė ne tik koordinuoti specialistų veiklą, bet ir apibrėžti jų darbo turinį, užtikrinti jo nuoseklumą.

Aiškaus reglamentavimo ir darbo sąlygų stoka

Ši situacija atskleidžia platesnę aiškesnio reglamentavimo stoką. Tyrimo dalyviai akcentuoja aiškos dokumentų bazės ir konkretaus funkcijų apibrėžimo svarbą, kuris leistų vienodai suprasti švietimo pagalbos organizavimo principus praktikoje. Interviu duomenys rodo, kad neapibrėžtumas apima ne tik darbo laiko struktūrą, bet ir bendrą atsakomybių paskirstymą, o tai apsunkina tiek veiklų koordinavimą, tiek sprendimų priėmimą mokykloje.

Neapibrėžtumo situaciją dar labiau komplikuoja specialistų darbo sąlygos. Tyrimo dalyviai pažymi, kad mokyklose dažnai trūksta fizinių darbo vietų specialistams: „mokykloje mums reikalingos patalpos . . . reikėtų kabinetų. Etatų tai turim laisvų, bet kur sutalpinti?“ (V6). Be to, specialistų pasirinkimus lemia ir kitose įstaigose siūlomos sąlygos – galimybė dirbti nuotoliu, turėti pastovią darbo vietą ar lankstesnį darbo organizavimą. Kaip pažymi respondentai, tai tampa papildomu iššūkiu vadovams, nes specialistai linkę rinktis tas mokyklas, kuriose sudaromos palankesnės darbo sąlygos (V11, V12). Dėl to vadovams tenka ne tik organizuoti darbą, bet ir nuolat ieškoti būdų, kaip išlaikyti specialistus.

Santykis su išorinėmis institucijomis

Analizuojant tyrimo duomenis ypač ryškiai išsiskiria iššūkiai, susiję su bendradarbiavimu su išorinėmis institucijomis. Nors teoriškai šie ryšiai turėtų stiprinti švietimo pagalbos sistemą ir jos teikimą mokyklose, praktikoje jis dažnai suvokiamas kaip neefektyvus. Tyrimo dalyviai akcentuoja, kad sudėtingais atvejais mokyklos „dažniausiai stringa ir lieka vienos“, o procesas virsta „raštų siuntinėjimu ir atsimušinėjimu be realios pagalbos“ (V5). Panašios patirtys atsiskleidžia ir kituose pasisakymuose: „mes rašom, jie atrašo ir tuo viskas pasibaigia“ (V10). Tyrimo dalyvis V3 akcentuoja, kad pasigenda

tėvų atsakomybės, kurią ragintų priimti savivaldybės institucijos, o ne tik mokyklos administracija. V12 irgi reiškia panašią poziciją: „kiek man teko susidurti su išorės institucijomis, vaiko teisėmis – nuolat yra gaunama ne pagalba, o reikalavimai mokyklai. Nesu susidūrusi nei su viena institucija, kuri reikalautų tėvų atsakomybės. Nu vat gal mūsų ppt adekvačiai reaguoja ir padeda. O šiaip viskas kalbama švelniai, o mokyklai “padarėt daug, bet dar galite tą ir aną. Bijo tėvų, pataikauja jiems. Nusvyra rankos, nes jauti, kad rašei raštus, įdėjai tam darbo, bet be reikalo, prisidarei tik sau audito” (V12). Tokiose situacijose mokyklos ne tik nesulaukia realios pagalbos, bet ir patiria papildomą administracinę naštą, kuri neatneša tiesioginės naudos mokiniui. Lemia situacijas, kai mokykla tampa pagrindiniu atsakomybės centru.

Santykio su tėvais sudėtingumas

Šiame kontekste išryškėja ir sudėtingas santykis su mokinių tėvais (V1, V2, V3, V6, V11, V12). Tyrimo dalyviai nurodo, kad vienas didžiausių iššūkių yra tėvų nenoras pripažinti problemą ar priimti siūlomą pagalbą. Kaip pažymima, „didžiausias sunkumas yra tėvų pripažinimas“ (V1), o kai kuriais atvejais tėvai „nenori pripažinti problemų“ (V5, V6). Tokiose situacijose vadovas tampa tarpininku, kuriam tenka derinti skirtingus interesus, aiškinti sprendimus ir išlaikyti konstruktyvų dialogą. Tai rodo, kad koordinavimas peržengia mokyklos vidaus ribas ir apima sudėtingą komunikaciją su išorine aplinka.

Sprendimų priėmimas neapibrėžtumo sąlygomis

Analizuojant tyrimo duomenis taip pat matyti, kad vadovai susiduria su neapibrėžtumu ir aiškių veikimo gairių trūkumu. Nors egzistuoja teisės aktai ir rekomendacijos, praktikoje daugelis sprendimų priimami remiantis patirtimi, intuicija ar situacijos vertinimu (V6, V8, V12). Tai skatina matyti, kad vadovo koordinavimo veikla dažnai vyksta „čia ir dabar“ logika, kur svarbiausia tampa gebėjimas greitai reaguoti, o ne laikytis iš anksto apibrėžtų modelių.

Mokyklų vadovai sutelkdami švietimo pagalbą veikia sudėtingoje sistemoje, kurioje susikerta riboti žmogiškieji ir materialiniai ištekliai, neapibrėžti darbo organizavimo aspektai ir ne visada efektyvus bendradarbiavimas su išorinėmis institucijomis, taip pat mokinių tėvais. Vadovo veikla šioje srityje atsiskleidžia kaip nuolatinis balansavimas tarp to, kaip turėtų būti, ir to, kaip įmanoma veikti realiomis sąlygomis.

DISKUSIJA

Atlikus kokybinį tyrimą, taikant pusiau struktūruoto interviu metodą, buvo siekta atskleisti švietimo pagalbos mokiniams organizavimą bendrojo ugdymo mokyklose, analizuojant mokyklų vadovų patirtis ir jų vadybinius sprendimus. Tyrimo rezultatai parodė, kad švietimo pagalbos organizavimas yra kompleksinis procesas, kuris praktikoje įgyvendinamas nevienodai, priklausomai nuo konkrečios mokyklos konteksto. Interviu duomenys atskleidė, kad šis procesas nėra vien formalus, teisės aktuose apibrėžtas mechanizmas, bet nuolat kintanti praktika, kurioje susipina struktūriniai reikalavimai, žmogiškieji santykiai ir situaciniai sprendimai. Tai leidžia švietimo pagalbą vertinti kaip kompleksinę, tačiau praktikoje nevienodai realizuojamą sistemą, kurios veiksmingumas priklauso ne tik nuo reglamentavimo, bet ir nuo konkrečių mokyklos bendruomenės narių veikimo.

Tyrimo rezultatai parodė, kad mokyklos vadovo vaidmuo švietimo pagalbos organizavime yra esminis, tačiau kartu itin sudėtingas. Interviu dalyviai akcentavo, kad vadovams tenka ne tik užtikrinti formalių reikalavimų įgyvendinimą, bet ir spręsti praktinius iššūkius, susijusius su specialistų stoka, ribotais ištekliais bei ne visada aiškiu atsakomybių pasiskirstymu. Tai skatina kelti klausimą, ar švietimo pagalbos sistema nėra pernelyg perkeliama į mokyklos lygmenį, paliekant vadovams atsakomybę už sprendimus, kuriems ne visada sudaromos adekvačios sąlygos. Tokia situacija rodo, kad vadovo vaidmuo tampa ne tik organizacinis, bet ir kompensacinis – mokykla tampa pagrindine erdve, kurioje sprendžiamos sisteminės švietimo pagalbos organizavimo problemos. Ši įžvalga dera su mokslinėje literatūroje akcentuojamu mokyklos vadovo vaidmens sudėtingumu įtraukiojo ugdymo kontekste. Kur pabrėžiama, kad vadovui tenka koordinuoti specialistų veiklą, užtikrinti bendradarbiavimą ir priimti sprendimus, susijusius su pagalbos organizavimu (DeMatthews & Mawhinney, 2014). Tačiau šio tyrimo duomenys leidžia papildyti šias įžvalgas, parodant, kad praktikoje vadovo funkcijos išsiplečia ir apima ne tik koordinavimą, bet ir sisteminių trūkumų kompensavimą.

Empiriniai duomenys taip pat atskleidė, kad didžiausi iššūkiai kyla ne tiek dėl pačių pagalbos principų, kiek dėl jų įgyvendinimo praktikoje. Nors teisės aktuose švietimo pagalbos organizavimas yra pakankamai aiškiai apibrėžtas, realioje mokyklų veikloje jis įgyja skirtingas formas, priklausomai nuo turimų resursų, specialistų kompetencijų ir bendruomenės įsitraukimo. Tai skatina teigti, kad egzistuoja reikšmingas atotrūkis tarp normatyvinio lygmens ir praktinio švietimo pagalbos organizavimo įgyvendinimo mokyklose. Šios įžvalgos dera su tyrimais, kuriuose pažymima, kad švietimo pagalbos organizavimas dažnai susiduria su praktinio įgyvendinimo iššūkiais, susijusiais su ribotais ištekliais ir organizacinėmis sąlygomis (Miltenienė et al., 2022). Panašią problematiką išryškina ir Ruškus (2025),

pabrėždamas, kad įtraukties principai praktikoje neretai praranda savo pirminę reikšmę, o deklaruojamos nuostatos ne visuomet realizuojamos realiose ugdymo situacijose.

Svarbus diskusinis aspektas susijęs su mokyklos vadovo vaidmeniu kuriant įtraukią kultūrą. Tyrimo rezultatai rodo, kad įtrauktis nėra vien struktūrinis ar organizacinis reiškiny – ji pirmiausia yra vertybinė ir kultūrinė praktika, susijusi su bendruomenės nuostatomis ir požiūriu į įvairovę. Interviu dalyviai akcentavo, kad vadovo gebėjimas telkti bendruomenę, kurti pasitikėjimu grįstus santykius ir formuoti bendrą požiūrį daro tiesioginę įtaką švietimo pagalbos veiksmingumui. Tai rodo klausimą, ar įtraukties įgyvendinimas Lietuvoje nėra pernelyg redukuojamas į procedūras, nepakankamai akcentuojant organizacinės kultūros ir lyderystės svarbą.

Lyginant empirinio tyrimo rezultatus su teorinėje dalyje aptartais modeliais, galima pastebėti, kad pagrindiniai principai – bendradarbiavimas, individualių poreikių atliepimas ir sisteminis požiūris – išlieka aktualūs. Tačiau interviu duomenys parodė, kad praktikoje šie principai dažnai įgyvendinami fragmentiškai. Ypač ryškus skirtumas matomas strateginio planavimo ir duomenimis grįstų sprendimų srityje, kurie teorijoje įvardijami kaip būtini, tačiau empiriniuose duomenyse beveik neatsispindi. Galima daryti prielaidą, kad mokyklų veikloje dažniau dominuoja reaktyvus, o ne nuosekliai planuojamas švietimo pagalbos organizavimas.

Tyrimo metu taip pat išryškėjo didesnis nei tikėtasi dėmesys kasdieni praktikai ir žmogiškiesiems santykiams. Interviu dalyviai pabrėžė, kad kasdienėje veikloje dažniausiai susiduriama su situacijomis, kurias tenka spręsti operatyviai, todėl formalios procedūros ne visada gali būti taikomos tiesiogiai. Nors buvo tikėtasi, kad vadovai labiau akcentuos struktūrinius sprendimus, jų patirtys atskleidė, kad realioje veikloje svarbiausi tampa komunikacija, pasitikėjimas ir gebėjimas spręsti situacijas „čia ir dabar“. Tai pagrindžia, kad švietimo pagalbos organizavimas mokyklose iš esmės grindžiamas praktine patirtimi.

Vertinant tyrimo reikšmę, galima teigti, kad jis atskleidžia ne tik švietimo pagalbos organizavimo principus, bet ir realias mokyklų vadovų patirtis, iššūkius. Tyrimo rezultatai gali būti naudingi tiek mokyklų vadovams, reflektuojantiems savo praktiką, tiek švietimo politikos formuotojams, nes parodo, kad vien normatyvinio reglamentavimo nepakanka užtikrinti veiksmingą pagalbos sistemą.

Tyrimo rezultatai turi būti vertinami kritiškai, atsižvelgiant į ribotą respondentų skaičių ir jų atstovaujamus kontekstus, kurie neleidžia daryti plačių apibendrinimų. Kokybinio tyrimo pobūdis suponuoja interpretatyvumą, todėl ateities tyrimuose būtų tikslinga įtraukti platesnį dalyvių ratą ir taikyti mišrius tyrimo metodus.

Švietimo pagalbos organizavimas bendrojo ugdymo mokyklose atsiskleidžia kaip sudėtingas ir sistemiškai jautrus procesas, kuriame susiduria formalios nuostatos ir praktinė realybė. Tyrimo rezultatai rodo, kad šios sistemos veiksmingumas priklauso ne tik nuo struktūrinių sprendimų, bet ir nuo žmonių. Jų kompetencijų ir gebėjimo kurti santykius, vienyti veiklas kasdienėje praktikoje. Tai stiprina prielaidą, kad siekiant stiprinti švietimo pagalbos sistemą būtina ne tik tobulinti reglamentavimą, bet ir kryptingai stiprinti jo įgyvendinimą mokyklų lygmeniu.

IŠVADOS

Išanalizavus mokslinę literatūrą ir švietimo sritį reglamentuojančius dokumentus nustatyta, kad švietimo pagalbos mokiniams organizavimas bendrojo ugdymo mokyklose yra kompleksinis procesas, grindžiamas sisteminiu požiūriu į mokinio poreikius ir integruotu skirtingų ugdymo proceso dalyvių veikimu. Švietimo pagalba apima ne tik specialistų teikiamas paslaugas, bet ir visos mokyklos bendruomenės veiklą, kurioje svarbus mokytojų, švietimo pagalbos specialistų, mokyklos vadovų ir tėvų veiklos derinimas. Teisiniame lygmenyje švietimo pagalbos sistema yra aiškiai reglamentuota, bet praktinis jos įgyvendinimas priklauso nuo mokyklos lygmens organizacinių sprendimų ir turimų galimybių. Reikšmingą vaidmenį šiame procese atlieka Vaiko gerovės komisija, veikianti kaip koordinuojanti struktūra, atsakinga už mokinių situacijų analizę, sprendimų priėmimą ir pagalbos proceso inicijavimą. Komisijos veiklos veiksmingumas siejamas su jos narių veikimu kartu, aiškiu funkcijų pasiskirstymu, aktyviu mokyklos vadovo įsitraukimu, užtikrinančiu nuoseklų sprendimų įgyvendinimą praktikoje.

Išanalizavus švietimo pagalbos organizavimo praktikas nacionaliniu ir tarptautiniu kontekstu, nustatyta, kad pagrindiniai iššūkiai yra susiję su specialistų trūkumu, nevienodu išteklių paskirstymu, didėjančia mokinių poreikių įvairove bei sudėtingu skirtingų institucijų veiklos derinimu. Nors teoriniu lygmeniu akcentuojamas sisteminis ir strategiškai planuojamas pagalbos organizavimas, praktikoje dažnai dominuoja situaciniai sprendimai, priklausantys nuo konkrečių mokyklos galimybių ir turimų resursų.

Empirinio tyrimo metu atskleista, kad mokyklų vadovų patirtys organizuojant ir derinant švietimo pagalbos specialistų veiklą pasižymi nuolatiniu sprendimų priėmimu, veiklų derinimu ir komunikacijos užtikrinimu tarp skirtingų švietimo pagalbos procese dalyvaujančių asmenų. Vadovai veikia kaip pagrindiniai šio proceso koordinatoriai, kurių veikla apima tiek formalių reikalavimų įgyvendinimą, tiek praktinį kasdienių problemų sprendimą, siekiant užtikrinti švietimo pagalbos prieinamumą mokiniams.

Empirinio tyrimo pagrindu nustatyta, kad švietimo pagalbos organizavimą mokyklos organizacinėje sistemoje labiausiai veikia specialistų trūkumas ir dideli darbo krūviai, nepakankamai aiškus specialistų veiklos organizavimas. Sudėtingas bendradarbiavimas su išorinėmis institucijomis ir nevienodas tėvų įsitraukimas į pagalbos mokiniui procesus. Švietimo pagalbos veiksmingumas priklauso ne tik nuo formalios sistemos egzistavimo, bet ir nuo realių organizacinių sąlygų, mokyklos bendruomenės veikimo kartu bei vadovo gebėjimo koordinuoti procesus ir prisitaikyti prie kintančių situacijų.

LITERATŪROS SĄRAŠAS

Ainscow, M. (2020). *Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences*. Nordic Journal of Studies in Educational Policy.
<https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>

Ališauskienė, S., Miltenienė, L. (2018). *Inkliuzinis ar įtraukusis ugdymas: socialinių konstruktyvų interpretacijos švietimo kaitos kontekste*. Specialusis ugdymas / Special education 2018 1 (38). Šiaulių universitetas.
<https://DOI: 10.21277/se.v1i38.430>

Bilbokaitė, R., Bilbokaitė-Skiauterienė, I., Valuntinaitė, V. (2024). *Įtraukiojo ugdymo įgyvendinimas: mokyklų vadovų patirtys valdant pokyčius*. Specialusis ugdymas / Special Education, 47, 5–19.
<https://doi.org/10.15388/se.2024.47.1>

DeMatthews, D. E., & Mawhinney, H. B. (2014). *Social Justice Leadership and Inclusion: Exploring Challenges in an Urban District Struggling to Address Inequities*. Educational Administration Quarterly.
https://www.researchgate.net/publication/275861579_Social_Justice_Leadership_and_Inclusion

Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (EACEA) (2020). *Equity in School Education in Europe: Structures, policies and student performance*. Eurydice report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
<https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/publications/equity-school-education-europe>

The Eurydice Network on Education Systems and Policies in Europe (Eurydice) (2024). *Specialiuju ugdymosi poreikių tenkinimas Lietuvoje*.
<https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/lt/eurypedia/lithuania/specialiuju-ugdymosi-poreikiu-tenkinimas>

European Education and Culture Executive Agency (EACEA) (2023). *Promoting diversity and inclusion in schools in Europe*. Eurydice report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
<https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/publications/promoting-diversity-and-inclusion-schools-europe>

Gaižauskaitė, I., Valavičienė, N. (2016). *Socialinių tyrimų metodai: kokybinis interviu*. Vilnius: Mykolo Romerio universitetas.

Galkienė, A., Monkevičienė, O. (Sud.) (2023). *Sėkmingas įtraukusis ugdymas*. Tvaraus ugdymo proceso modeliavimas. Vytauto Didžiojo universitetas.
<https://ebooks.vdu.lt/einfo/3161/sekmingas-itraukusis-ugdymas-tvaraus-ugdymo-proceso-modeliavimas/>

Galkienė, A. (2021). *Values supporting the sustainability of inclusive education in different practices. Proceedings of the International Scientific Conference*. Volume II, May 28th-29th, 2021. 192-202. Vytautas Magnus University, Lithuania.
<https://doi.org/10.17770/sie2021vol2.6422>

Gaučaitė, R., Kazlauskienė, A. & Vilutienė, R. (Sud.) (2023). *Personalizuotas ugdymas tvariam švietimui*. Įtraukiamam ugdymui įgyvendinti. Mokytojo knyga. Vilniaus universiteto knyga.

Grincevičienė, V., Szerląg, A., Dziubacka, K., Targamadžė, V. (2015). *Įtraukusis ugdymas: mokinių tėvų rūpesčiai ir lūkesčiai*. Santalka: Filologija, Edukologija / CoaCtivity: Philology, Educology 2015.
<http://dx.doi.org/10.3846/cpe.2015.269>

Kaffemanienė I., Kantanavičiūtė-Petružė R., Musteikienė G., Jurevičienė M., Giedraitienė L., Žymantienė A., Tomėnienė L., Bilbokaitė-Skiauterienė I. & Bilbokaitė R. (Sud.). (2023). *Specialioji pedagoginė pagalba tvariam švietimui personalizuoto ugdymo kontekste*. Metodinė priemonė. Vilniaus universiteto leidykla.

Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., & Hopkins, D. (2006). *Seven strong claims about successful school leadership*. Nottingham: National College for School Leadership.

<https://assets.publishing.service.gov.uk/media/5a7df7f9e5274a2e87daeb06/seven-claims-about-successful-school-leadership.pdf>

Lietuva 2050, (2025). *Valstybės pažangos strategija „Lietuvos ateities vizija Lietuva 2050“*. Kelrodė Lietuva: valstybė, kurioje noriu gyventi ir kurti. Valstybė, kurią noriu saugoti. Švietimo sričiai aktualios strategijos ištraukos.

https://smsm.lrv.lt/public/canonical/1766486163/7239/Valstyb%C4%97s%20pa%C5%BEangos%20strategija_%C5%A1vietimas_elektroninis%20variantas.pdf

Lietuvos respublikos įsakymo Nr. 818 *Dėl mokyklos vaiko gerovės komisijos funkcijų, sudarymo ir jos darbo organizavimo tvarkos aprašo patvirtinimo* (2024).

<https://www.e-tar.lt/portal/lt/legalAct/9649cf1045c811efbdaea558de59136c/asr>

Lietuvos Respublikos įsakymo Nr. V-928 *Dėl mokinio specialiųjų ugdymosi poreikių vertinimo, ugdymo pritaikymo ir (ar) reikalingos švietimo pagalbos skyrimo tvarkos aprašo patvirtinimo* (2026).

<https://www.e-tar.lt/portal/legalAct.html?documentId=3023591066c811efafbb8694c098bac5>

Lietuvos Respublikos įsakymo Nr. V-1265/V-685/A1-317 *Dėl mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, grupių nustatymo ir jų specialiųjų ugdymosi poreikių skirstymo į lygius tvarkos aprašo patvirtinimo* (2013).

<https://www.e-tar.lt/portal/lt/legalAct/TAR.37B80BC37360/asr>

Lietuvos Respublikos švietimo įstatymo pakeitimo įstatymas Nr. XI-1281 (2011).

<https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/TAIS.395105/asr>

Lietuvos Respublikos švietimo įsakymo Nr. I-1489 5, 14, 21, 29, 30, 34 ir 36 straipsnių pakeitimo ir Įstatymo papildymo 45-1 straipsniu įstatymas (2020).

<https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/a396c630c07711eaae0db016672cba9c>

Lietuvos Respublikos įsakymo Nr. V-651/A1-455/V-1004 *Dėl koordinuotai teikiamų švietimo pagalbos, socialinių ir sveikatos priežiūros paslaugų tvarkos aprašo patvirtinimo* (2023).

<https://www.e-tar.lt/portal/lt/legalAct/5321ed508d7211e7a3c4a5eb10f04386/asr>

Lietuvos Respublikos įsakymo Nr. V-547 *Dėl psichologinės pagalbos teikimo tvarkos aprašo patvirtinimo* (2024).

<https://www.e-tar.lt/portal/lt/legalAct/81e4dbb0110611efbcbfb318996800a8>

Lietuvos Respublikos įsakymo Nr. V-553 *Dėl švietimo, mokslo ir sporto ministro 2016 m. lapkričio 2 d. įsakymo nr. V-950 „Dėl socialinės pedagoginės pagalbos teikimo vaikams ir mokiniams tvarkos aprašo patvirtinimo“ pakeitimo* (2024).

<https://www.e-tar.lt/portal/lt/legalAct/54fc7750111211efbcbfb318996800a8>

Lietuvos Respublikos įsakymo Nr. V-950, įsakymo Nr. V-553 redakcija *Dėl socialinės pedagoginės pagalbos teikimo vaikams ir mokiniams tvarkos aprašo patvirtinimo* (2024).

<https://www.e-tar.lt/portal/lt/legalAct/624ea570a19111e69ad4c8713b612d0f/asr>

Lietuvos Respublikos įsakymo Nr. V-1228, įsakymo Nr. V-603 redakcija *Dėl specialiosios pedagoginės pagalbos teikimo asmenims tvarkos aprašo patvirtinimo* (2024).
<https://www.e-tar.lt/portal/ru/legalAct/TAR.2926557049F3/asr>

Lietuvos Respublikos įsakymo Nr. V-898 *Dėl specialiosios pagalbos teikimo mokyklose (išskyrus aukštąsias mokyklas) tvarkos aprašo patvirtinimo* (2024).
<https://e-tar.lt/portal/lt/legalAct/348a91d0608811efafbb8694c098bac5>

Lietuvos Respublikos įsakymo Nr. V-1795 *Dėl mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, ugdymo ir švietimo pagalbos teikimo organizavimo tvarkos aprašo patvirtinimo* (2025).
<https://www.e-tar.lt/portal/lt/legalAct/TAR.F0E90ABE387D/asr>

Lietuvos įtraukties švietime centras (LĮŠC) (2023). *Lietuvos pedagoginių psichologinių tarnybų veikla 2023 m.* Duomenis rinko ir ataskaitą rengė: Valantiejiene, S., Palačionienė, L., Vyšniauskienė, A., Vadakojienė, A. & dr. Kalvaitis, A.
<https://lisc.lt/wp-content/uploads/2025/07/Lietuvos-pedagoginiu-psichologiniu-tarnybu-veikla-2023-1.pdf>

Lietuvos įtraukties švietime centras (LĮŠC) (2024). *Lietuvos pedagoginių psichologinių tarnybų veikla 2024 m.* Duomenis rinko ir ataskaitą rengė: Valantiejiene, S., Palačionienė, L., Vyšniauskienė, A., Vadakojienė, A., Zabulionienė, J. & dr. Kalvaitis, A.
<https://lisc.lt/wp-content/uploads/2025/12/Lietuvos-pedagoginiu-psichologiniu-tarnybu-veikla-2024-m.pdf>

Lietuvos įtraukties švietime centras (LĮŠC) (2025a). *Pedagogų pasirengimas ugdyti specifinių mokymosi sutrikimų turinčius mokinius.* Duomenis rinko ir ataskaitą rengė: dr. Martinėlienė, R. I., Petrulienė, J., dr. Saveljeva, R., Valantiejiene, S. & Vilkauskienė K.
<https://lisc.lt/wp-content/uploads/2025/12/Pedagogu-pasirengimas-ugdyti-specifiniu-mokymosi-sutrikimu-turincius-mokinius.pdf>

Lietuvos įtraukties švietime centras (LĮŠC) (2025b). *Vaikų balsas: progimnazijos mokinių įtraukiojo ugdymo patirtys.* Duomenis rinko ir ataskaitą rengė: Girdzijauskienė, S., Černiauskienė, A., Kairienė, A., Petrulienė, J., Skirgailaitė, B., Zokas, Š. & Basevičiūtė E.
<https://lisc.lt/wp-content/uploads/2025/12/Vaiku-balsas-tyrimo-ataskaita.pdf>

Lietuvos įtraukties švietime centras (LĮŠC) (2025c). *Pedagogų, dirbančių su mokiniais, turinčiais intelekto sutrikimą, apklausos apibendrinimas.* Duomenis rinko ir ataskaitą rengė: Tijunonienė, E., Melceris, E., Palačionienė, L.
<https://lisc.lt/wp-content/uploads/2026/01/Pedagogu-dirbanciu-su-mokiniais-turinciais-intelektosutrikima-apklauskos-ataskaita-2025.pdf>

Lietuvos įtraukties švietime centras (LĮŠC) (2025d). *Vaiko gerovės komisijų pirmininkų apklausos apie pedagoginės psichologinės tarnybos specialiųjų ugdymosi poreikių vertinimo išvadų ir rekomendacijų pritaikymo ir mokinio (vaiko) ugdymo organizavimo galimybes ataskaita.*
[Vaiko-geroves-komisiju-pirmininku-apklauskos-ataskaita-2025.pdf](https://lisc.lt/wp-content/uploads/2025/12/Vaiko-geroves-komisiju-pirmininku-apklauskos-ataskaita-2025.pdf)

McLeskey, J., Waldron, N. L., Spooner, F. & Algozzine, B. (2014). *Handbook of Effective Inclusive Schools*. New York: Routledge.
https://www.academia.edu/122368889/Handbook_of_Effective_Inclusive_Schools

Melnikova, J., Šakytė-Statnickė, G. (2023). *The impact of school leaders on teachers' engagement in school improvement through an intergenerational diversity lens.* Regional FoRmation and development StudieS, No. 1 (42). Klaipėdos universitetas, Klaipėdos valstybinė kolegija.
<https://doi.org/10.15181/RFDS.V42I1.2603>

Mezzanotte, C., & Calvel, C. (2023). *Indicators of inclusion in education: A framework for analysis*. OECD Education Working Paper No. 300.

https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2023/10/indicators-of-inclusion-in-education_11108200/d94f3bd8-en.pdf

Miltenienė L., Valuckienė J., Damkuvienė M., Balčiūnas S., Petukienė E. (2022). *Vadovų požiūris ir veikmė kuriant įtraukią mokyklą*. Specialusis ugdymas / special education, 2022, 1 (44).
<https://doi.org/10.15388/se.2022.v1i44.11>

Nacionalinė švietimo agentūra (NŠA) (2022). *Įtraukties link. Ką turi žinoti mokykla?* Atmintinė mokykloms.

<https://www.nsa.smsm.lt/wp-content/uploads/2025/08/Itraukties-link.-Ka-turi-zinoti-mokykla.Atmintine-mokykloms.pdf>

Nacionalinė švietimo agentūra (NŠA) (2022c). *Pagalbos mokiniui specialistų rengimas ir funkcijos: Lietuvos ir užsienio patirtis*.

https://smsm.lrv.lt/uploads/smsm/documents/files/Pagalbos%20mokiniui%20specialist%C5%B3%20rengimas_elektroninis%20galutinis.pdf

Nacionalinė švietimo agentūra (NŠA) (2023). *Pasirengimas įtraukiajam ugdymui: savivaldybių, bendrojo ugdymo mokyklų bei profesinių mokyklų, vykdančių bendrąjį ugdymą, lygmenys*. Nacionalinio tyrimo ataskaita.

https://www.nsa.smsm.lt/projektai/wp-content/uploads/2023/08/2023_Nacionalinio-tyrimo2_ataskaita_Pasirengimas-itraukiajam_ugdym.pdf

Naujanienė R. & Ruškus J. (2020). *Vaiko ir šeimos gerovės sampratos atspindžiai praktikoje*. Žurnalas, Socialinis darbas. Patirtis ir metodai / Social Work. Experience and Methods 2020, nr. 26 (2), Vytauto didžiojo universitetas.

<https://doi.org/10.7220/2029-5820.26.2.1>

Nedzinskaitė-Mačiūnienė, R., Stasiūnaitienė, E., & Česnavičienė, J. (2024). *Vadovo lyderiavimo stiliaus ir kontekstinių kintamųjų sąsajos*. Pedagogika, 153(1), 69–89.

https://www.researchgate.net/publication/381496857_Vadovo_lyderiavimo_stiliaus_ir_kontekstiniu_kintamuju_sasajos

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2023). *A snapshot of equity and inclusion in OECD education systems: Findings from the Strength through Diversity Policy Survey*, OECD Education Working Paper No. 284.

https://www.oecd.org/en/publications/a-snapshot-of-equity-and-inclusion-in-oecd-education-systems_801dd29b-en.html

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2025). *Education Policy Outlook 2025. Nurturing Engaged and Resilient Lifelong Learners in a World of Digital Transformation*. OECD Publishing, Paris.

<https://doi.org/10.1787/c3f402ba-en>

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) 2023. *Equity and Inclusion in Education: Finding Strength through Diversity*, OECD Publishing, Paris.

<https://doi.org/10.1787/e9072e21-en>

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) 2021a. *Supporting students with special needs: A policy priority for primary education*, OECD Publishing, Teaching in Focus 2021/40.

https://www.oecd.org/en/publications/supporting-students-with-special-needs_d47e0a65-en.html

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) 2021b. *Promoting inclusive education for diverse societies: A conceptual framework*, OECD Education Working Paper No. 260. https://www.oecd.org/en/publications/promoting-inclusive-education-for-diverse-societies_94ab68c6-en.html

Ruškus, J. (2025). Įtraukusis ugdymas: skaičiai ir jų šešėliai. Lietuvos žmogaus teisių centras. <https://manoteises.lt/straipsnis/jonas-ruskus-itraukusis-ugdymas-skaiciai-ir-ju-seseliai/>

Švietimo, mokslo ir sporto ministerija (ŠMSM) & Nacionalinė švietimo agentūra (NŠA) (2025). *Lietuva. Švietimas šalyje ir regionuose 2025: Darnus ugdymas*. https://smsm.lrv.lt/public/canonical/1756135086/6961/Lietuva.%20%C5%A0vietimas%20%C5%A1alyje%20ir%20regionuose.%20Darnus%20ugdymas_2025-08-25.pdf

Švietimo, mokslo ir sporto ministerija (ŠMSM), Švietimo aprūpinimo centras (2018). *Lietuva. Švietimo būklės apžvalga 2018*. Gera mokykla. https://smsm.lrv.lt/uploads/smsm/documents/files/tyrimai_ir_analizes/SB_apzvalga_2018.pdf

Švietimo, mokslo ir sporto ministerija (ŠMSM) (2022a). *Įtraukties švietime plėtros gairės*. <https://smsm.lrv.lt/uploads/smsm/documents/files/aalaikini/Itraukties%20svietime%20pletros%20gaire%20201.pdf>

Švietimo, mokslo ir sporto ministerija (ŠMSM) (2022b). *LIETUVA. Švietimas šalyje ir regionuose. Įtraukusis ugdymas*. https://smsm.lrv.lt/uploads/smsm/documents/files/tyrimai_ir_analizes/2022/Svietimas_Lietuvoje_2022.pdf

Švietimo, mokslo ir sporto ministerija (ŠMSM) (2022c). *Pedagoginės psichologinės pagalbos teikimo modelis* [Pranešimas]. Vilnius, Lietuva.

Švietimo, mokslo ir sporto ministerija (ŠMSM) (2024). *Švietimo pagalba specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems mokiniams*. <https://smsm.lrv.lt/lt/veiklos-sritys-1/smm-svietimas/svietimas-pradinis-ugdymas/svietimo-pagalba-specialiuju-ugdymosi-poreikiu-turintiems-mokiniams/>

Švietimo, mokslo ir sporto ministerija (ŠMSM) (2015). *Švietimo problemos analizė*. https://smsm.lrv.lt/uploads/smsm/documents/files/svietimas/Mokymosi-pagalba_2015%20Nr17.pdf

Švietimo, mokslo ir sporto ministerija (ŠMSM) (2025). *Ko pasiekta, įgyvendinant Švietimo plėtros programą?* Švietimo problemos analizė – Švietimo, mokslo ir sporto ministerijos leidinių serija. Išleido Nacionalinės švietimo agentūros Bendrųjų reikalų departamento Administravimo skyrius. <https://www.nsa.smsm.lt/wp-content/uploads/2025/12/svietimo-pletros-programa-viesinimui.pdf>

Targamadzė, V. (2017). *Švietimo organizacijų vadyba: teorija ir praktika*. Vilnius: Vilniaus universitetas. https://www.fsf.vu.lt/dokumentai/Ugdymo_mokslu_institutas/Targamadz%C4%97_V.2019_Geros_mokyklos_koncepcijos_%C4%AFgyvendinimas.pdf

Universalaus dizaino mokymuisi gairės: mokymosi kelias kiekvienam ir kiekvienai. (2023). Vilnius: Europos socialinio fondo agentūra. <https://tukstantmeciomokyklos.lt/wp-content/uploads/2023/11/Universalaus-dizaino-mokymuisi-gaires.pdf>

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (2020). *Inclusion and education: all means all*. Global Education Monitoring Report.
<https://doi.org/10.54676/JJNK6989>

Valstybės pažangos strategija (2024). Lietuvos ateities vizija „Lietuva 2050“. Sudarė Giedrius Viliūnas. Išleido Lietuvos Respublikos Seimo kanceliarija.

Varsik, S. (2022). *A snapshot of equity and inclusion in OECD education systems: Findings from the Strength through Diversity Policy Survey*. OECD Education Working Papers No. 284. OECD Publishing.
https://www.oecd.org/en/publications/a-snapshot-of-equity-and-inclusion-in-oecd-education-systems_801dd29b-en.html

Zacharevičienė, A. (2025 m. spalio 23 d.) *Sunkumus patiriančių ir specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių vaikų įtrauktis: nuo vertinimo iki pagalbos* [Pranešimas]. Informacinis pranešimas Vilniaus savivaldybės bendrojo ugdymo mokyklų vadovams. Vilnius, Lietuva.

PRIEDAI

Priedas nr. 1

Pusiau struktūruoto interviu klausimai

1. Kaip Jūsų mokykloje paprastai pradedamas mokinių ugdymosi poreikių vertinimo procesas? Kas dažniausiai jį inicijuoja?
2. Kaip apibūdintumėte mokytojų iniciatyvumą atpažįstant mokinių ugdymosi sunkumus ir inicijuojant pagalbą mokiniui? Gal galėtumėte pateikti pavyzdžių?
3. Su kokiais sunkumais dažniausiai susiduriama atliekant pirminį mokinių ugdymosi poreikių vertinimą mokykloje? Kokie veiksniai lemia šiuos sunkumus?
4. Koks yra Vaiko gerovės komisijos vaidmuo organizuojant švietimo pagalbą mokiniams Jūsų mokykloje? Kaip šis procesas paprastai vyksta?
5. Kokie iššūkiai dažniausiai kyla rengiant ir įgyvendinant individualius pagalbos planus mokiniams?
6. Kaip apibūdintumėte švietimo pagalbos specialistų situaciją Jūsų mokykloje? Kokių specialistų labiausiai trūksta arba su kokiais sunkumais susiduriama juos pritraukiant?
7. Kaip Jūsų mokykloje organizuojamas švietimo pagalbos specialistų bendradarbiavimas sprendžiant mokinių ugdymosi sunkumus?
8. Su kokiais iššūkiais dažniausiai susiduriama koordinuojant skirtingų švietimo pagalbos specialistų darbą mokykloje?
9. Kaip Jūsų mokykloje sprendžiamos situacijos, kai mokiniui reikalinga papildoma švietimo pagalba, tačiau mokyklos specialistų galimybės ją teikti yra ribotos (pvz., dėl užimtų grafikų ar pasibaigus numatytam konsultacijų laikotarpiui)?
10. Koks yra Jūsų, kaip vadovo / pavaduotojo ugdymui / atsakingo asmens, vaidmuo organizuojant švietimo pagalbą mokiniams? Kokios pagrindinės atsakomybės Jums tenka?
11. Kokių pokyčių, Jūsų nuomone, labiausiai reikėtų mokyklos ar švietimo sistemos lygmeniu, kad švietimo pagalbos mokiniams organizavimas būtų veiksmingesnis?

Priedas nr. 2

Interviu su progimnazijos pavaduotoja ugdymui, Vaiko gerovės komisijos pirmininke, interviu (V5) transkripcija.

G.P. Kaip Jūsų mokykloje paprastai pradedamas mokinių ugdymosi poreikių vertinimo procesas? Kas dažniausiai jį inicijuoja?

V5: Tai ugdymosi poreikių procesas vertinimo yra nuolatinis, inicijuoja jį mokytojas. Jeigu tai yra nauji atvejai, visi mokytojai yra supažindinti, kad pastebėjus kažkokius sunkumus tam tikro mokinio, reikėtų tam tikrą laiką jį patyrinėti, pabandyti pasigilinti į tuos sunkumus ir duoti žinią Vaiko gerovės komisijai apie pastebėtus ir patiriamus vaiko sunkumus. Tai mokytojas, kuris yra pirminis, arčiausiai vaiko, yra tas pastebėtojas. Būna atvejų, kad tą procesą inicijuoja specialistai ir tėvai, kurie pastebi, mano, kad vaikui reikia atskiros pagalbos ir įtaria galbūt, kad turi kažkokių specialiųjų ugdymosi poreikių, bet tėvai taip pat kreipiasi į mokytoją-auklėtoją. Mokytojas pritaria arba ne, ir kreipiasi į vaiko gerovės komisiją. Vis tiek galutinis sprendimas yra jau Vaiko gerovės komisijos.

G.P. Kaip apibūdintumėte mokytojų iniciatyvumą atpažįstant mokinių ugdymosi sunkumus ir inicijuojant pagalbą mokiniui? Gal galėtumėte pateikti pavyzdžių?

V5: Na manau pradiniam ugdyme tai iš tiesų tai yra dažnas reiškinys kai mokytojai, ir nori, ir pastebi, ir net dažniau kreipiasi gal negu iš tiesų, tie poreikiai vėliau būna aptinkami. Iš tiesų mokytojai bendradarbiauja ypač pradiniam ugdyme labai noriai ir tariausi su pagalbos mokiniui specialistais, Vaiko gerovės komisija, pastebėję tam tikrus sunkumus. Žinoma, mokytojai nėra specialistai ir jie nebūtinai įvertina ir diagnozuoja jau kažkokį sutrikimą, bet pastebėję sunkumus jie tikrai netyli, o tariausi, diskutuoja ir tą žinią iki Vaiko gerovės komisijos atneša. Gal didesnių sunkumų kyla jau progimnazinėse klasėse, kai ne vienas mokytojas yra atsakingas už vaiką, ne kaip pradinėse, tik tai už savo dalyką. Na bet žinoma ir sunkiau pastebėti tuos tam tikrus sunkumus, kai susitinki su vaiku tikrai vieną kartą ar du kartus per savaitę. Be to, kiekvieną dalyko specifinė šiek tiek sritis yra, tai čia tas atpažįstamumas, gal sakyčiau sudėtingesnis, retesnis. Natūralu, tie poreikiai dažniausiai ir turėtų būti diagnozuojami pradiniam ugdyme, o jau ne pagrindiniame. Pagrindiniame ugdyme jau kažkokie tik tai praleisti, nepastebėti atvejai iškyla. Bendrai, tai neįsivaizduojamas kažkoks mokytojų nutylėjimas ar per mažas iniciatyvumas šiuo klausimas.

G.P. Su kokiais sunkumais dažniausiai susiduriama atliekant pirminį mokinių ugdymosi poreikių vertinimą mokykloje? Kokie veiksniai lemia šiuos sunkumus?

V5: Anksčiau, prieš keletą metų, tai tikrai buvo didžiulė problema. Pagalbos mokiniui specialistų trūko ir tiesiog, kadangi mūsų mokykloje yra labai daug specialiųjų ugdymosi, poreikių, vaikų ir pagalbos

mokiniui specialistai yra labai užimti, tai atliekant pirminius vertinimus būdavo problema. Tiesiog dėl specialistų laiko stokos susidarydavo nemažos eilės, kada specialistai galėtų iš savo srities įvertinti mokinius. Dabar situacija bent jau mūsų mokykloje yra tikrai geresnė. Mes turim daugiau pagalbos mokiniui specialistų, tai ta laiko problema nebeišlieka tokia didelė problema, su kuria iš tiesų neretai tekdavo susidurti. Mūsų esama problema yra tėvų neigiamas požiūris, kai tėvai nenori pripažinti problemų, nesutinka. Ir čia yra atskiras darbas su tėvais, įtikinti juos atlikti tą pirminį vertinimą ir padėti jiems susitaikyti, suprasti apie ką čia yra, nes dažnai tas “pedagoginė psichologinė tarnyba” yra išgirstamas žodis kaip didžiulis baubas, kaip liga, kaip problema, kurių tėvai nenori pripažinti. Tai tikrai šita problema yra, bet ne visais atvejais tikrai. Labiau išskirtiniai atvejai būna, bet, bet tenka padirbėti su tėvais dėl jų susitaikymo ir pripažinimo. Daugiau nežinau, man atrodo, kad toliau visas vertinimas vyksta sklandžiai, bent jau mūsų mokykloje mes turime ilgametę patirtį turinčius pagalbos mokiniui specialistus, psichologus, specialiuosius pedagogus, logopedus, turinčius aukštas kvalifikacijas. Ir jie tikrai yra ne naujokai šitame procese ir seka, ir įstatymus, ir naujovės, ir šiaip turi didelę patirtį ir pačiame vertinime. Man atrodo, problemų nekylo. Iš pedagoginės psichologinės tarnybos dažnai gauname pagyrimų, kad mūsų pirminiai poreikių vertinimai yra atliekami labai kokybiškai ir gerai.

G.P. Koks yra Vaiko gerovės komisijos vaidmuo organizuojant švietimo pagalbą mokiniams Jūsų mokykloje? Kaip šis procesas paprastai vyksta?

V5: Manau, kad bendradarbiavimas yra didelis, įsitraukimas komisijos didelis. Kokie sunkumai? Sunkumai mūsų mokykloje, mano manymu, yra tas, kad dabar yra labai gausus pagalbos mokiniui specialistų kiekis. Ir tie patys specialistai dažnai dirba ir mokytojais, tai sunku būna susiderinti ir dėl veiklų, ir dėl laiko, tiek dėl bendradarbiavimo, diskusijų ir bendrų darbų, tiek ir vaikų pasiskirstymo konsultacijoms, pratyboms. Bet taip, žinoma, VGK vaidmuo organizuojant švietimo pagalbą yra pagrindinis. Jis esminis yra mokykloje tas organas, kuris organizuoja ir koordinuoja švietimo pagalbą visiems vaikams mokykloje. Tai yra esminis organizatorius. Nuo ten viskas ir prasideda. Vaiko gerovės komisija rengia metinį planą, kiekvienas pagalbos mokiniui specialistas ten gauna savo vaidmenį. Ir bendros veiklos taip pat atsispindi šitam plane, jame yra visiems metams suplanuota visa švietimo pagalba visai mokyklai. Švietimo pagalbos gavėjų sąrašas yra sudaromas, tada paskirstoma pagalba tarp skirtingų specialistų ir poto mokslo metų eigoje, taip pat per Vaiko gerovės komisijos posėdžius, susirinkimus yra skiriama papildoma pagalba, eigoje perskirstoma pagalba mokiniams. Viskas vyksta per Vaiko gerovės komisiją – ten aptariami visi atvejai, sprendžiama, kokios pagalbos reikia, kas ją teiks ir kaip viskas bus organizuojama toliau. Vaidmuo čia didžiulis, viskas eina per komisiją.

G.P. Kokie iššūkiai dažniausiai kyla rengiant ir įgyvendinant individualius pagalbos planus mokiniams?

V5: Kyla iššūkių daug. Individualūs pagalbos planai ne taip jau seniai atkeliavo į Lietuvos mokyklas. Iš tiesų manau, kad tai nėra iki galo pritaikyta ir suderinta pagal mokyklų veiklos galimybes.

Mes turime labai daug savo mokykloje individualių pagalbos planų. Kadangi turim labai daug specialiųjų ugdymosi poreikių vaikų. Stengiamės rengti tuos planus, kaip ir nurodyta ne tikrai tom keturiom privalomoms grupėms sutrikimų, bet visiems mokiniams rekomenduojama. Tai mes norėtume atliepti tą poreikį visiem mokiniam, kas teoriškai atrodo tikrai labai gražiai ir gerai, ir mes tam pritariame, bet praktiškai įgyvendinti, tai yra be galo sudėtinga. Nes individualus pagalbos planas apima platų spektrą pagalbos mokiniams tam reikalingas atskiras žmogus, kuris būtų labai stipriai įsitraukęs į sudėtį. Mažiau sudėtingumo yra pradiniam ugdyme, kai yra vienas mokytojas. Bet kai yra progimnazinės klasės ir vaikas iš tiesų bendrauja su daugelio dalykų mokytojais ir šiaip yra pabirę tie vaikai labiau po mokyklą nėra koncentruoti vienoje vietoje tai tam vienam koordinatoriui yra sudėtinga apčiuopti problemą ir dar sudėtingiau kontroliuoti plano vykdymą, kuris turėtų išryškėti individualiam pagalbos plane. Ir dar sudėtingiau yra kontroliuoti ir prižiūrėti tą individualaus pagalbos plano vykdymą. Tai tikrai yra labai sudėtinga.

Kita didžiulė problema yra tai, kad individualius pagalbos planus pagal dokumentus mes turėtume pasirengti iki rugsėjo pirmosios dienos. Kas yra absoliučiai neįmanoma, nes tiek laiko prasme nėra galimybių šimtam dvidešimt, tarkim, mūsų mokyklos mokinių per savaitę parengti planus grįžus rugpjūčio paskutinę savaitę po atostogų, juolab kad juos reikia derinti ir su vaiku, ir su tėvais. Turėtume bendrai išsikelti tas problemas ir pagalbos priemones ir būdus, kurie būtų suderinti su visom trim pusėm. Tai iš tiesų nėra įmanoma padaryti iki rugsėjo pirmos dienos. Dar kitas dalykas yra mokiniai, kurie ateina tik taip tik šviežiai, kurie tik pradės mokytis. Mes jau visiškai nepažįstame. Tai tokiem mokiniam kurių nu nežinau nei poreikių, nei pačių mokinių nepažįsti, tai visiškai neįmanoma parengti iki rugsėjo pirmos. Na ir šitas procesas paprastai išsitiesia visą pusmetį, geriausiu atveju, o pagal dokumentus mes dar turim tris berods kartus aptarti, peržiūrėti, koreguoti planus, kas irgi reikalauja didžiulių žmogiškųjų resursų, kurių mokyklos neturi. O planai praranda savo prasmę, jei nėra nuosekliai peržiūrimi.

G.P. Kaip apibūdintumėte švietimo pagalbos specialistų situaciją Jūsų mokykloje? Kokių specialistų labiausiai trūksta arba su kokiais sunkumais susiduriama juos pritraukiant?

V5: Na šiuo metu mūsų mokykloje turbūt yra neeilinė situacija, mums netrūksta pagalbos mokiniui specialistų, o jeigu trūksta, tai labai mažos dalies. Aš neturiu tokios informacijos šiai dienai, bet, mano žiniomis, išvis netrūksta specialistų pagal tai, kiek mums yra skirta pareigybių. Turbūt mūsų mokykloje didžiausia problema yra su socialiniais pedagogais, nes etatai yra išskaidyti ir kai žmonės nedarba visą laiką mokykloje, tai labai sudėtinga, nes socialinis pedagogas yra reikalingas. Dažniausiai tas žmogus, kuris turi būti čia ir dabar. Na o darbas nuotoliu yra toks tikrai ribotas ir nepakankamai efektyvus. O visa kita man atrodo mes visai išpildome. Žinau, kad psichologų mes turime du etatus ir mes juos abu esame užpildę, bet poreikis mokinių pagalbai nėra patenkinamas, bent jau tai, ką rekomenduoja pedagoginė psichologinė tarnyba. Tai tik paviršius yra su psichologais uždengiamas pagalbos, nes ilgalaikės pagalbos tikrai neįmanoma su dviem etatais tiek daug žmonių, tiek suteikti. Specialiųjų pedagogių turime labai nemažai. Šiuo metu logopedų taip pat manau, kad čia pasidengia pilnai pagalba. Dėl specialiųjų pedagogų - mano asmenine nuomone, tai yra problema dėl to, kad žmonės dirba keliais

etatais ir mokytojais, ir specialiaisiais pedagogais, tai čia atsiranda sunkumų. Bet šiaip visos pareigybės yra užimtos ir iš tiesų dar prieš porą metų tai buvo didžiulė problema - pagalbos mokiniui specialistų pritraukimas ir jų buvimas mokykloje. Tai dabar, matyt, ir valstybės programos papildomi renkami kursai finansuojami valstybės prie to prisidėjo, kad pagalbos mokiniui specialistų tikrai yra priruošt. Ir matom ir darbo rinkoj yra jau pasiūlymų, kreipiasi žmonės, kas anksčiau buvo visiškai misija neįmanoma surasti specialųjį pedagogą ar logopedą ir psichologą. Manau, bendrai Lietuvoje psichologų turbūt trūksta labiausiai šiuo metu.

G.P. Kaip Jūsų mokykloje organizuojamas švietimo pagalbos specialistų bendradarbiavimas sprendžiant mokinių ugdymosi sunkumus?

V5: Tai pagalbos mokiniui specialistai bendradarbiauja, jeigu taip jau labai formaliai paėmus, tai per Vaiko gerovės komisiją. Bet iš esmės, mano įsitikinimu, tai yra visiškai kultūrinis klausimas kiek įstaigoje apskritai yra bendradarbiavimo kultūros ir kiek žmonės nori tarpusavyje dalintis, kiek bendrauja. Tai man atrodo su tuo pas mus mokykloje yra viskas gerai. Ir tame tarpe, ir pagalbos mokiniui specialistai labai gražiai bendradarbiauja tarpusavyje formaliai, oficialiai per Vaiko gerovės komisiją kai reikia. Netgi labiau sakyčiau ir daugiau kasdieniam gyvenime tiesiog susitarus, susitikus dalinantis, diskutuojant atskirais klausimais, kai prireikia. Tai kasdien dalinamės informacija, tariamės, diskutuojam. Bet, jeigu kalbant formaliai, tai taip, per Vaiko gerovės komisiją. Šiuo metu mes turime netgi švietimo pagalbos specialistų kassavaitinius susirinkimus. Tokius atskirtus nuo Vaiko gerovės komisijos, nes į Vaiko gerovės komisiją mes atiname su kažkokiomis realiomis situacijomis ir numatomais sprendimais, ištirtomis situacijomis ir numatomais sprendimais, o tie švietimo pagalbos specialistų susirinkimai kassavaitiniai po pusvalandį kiekvieną savaitę. Visi susibėgam į vieną vietą ir atsinešam vat šviežius atvejus, kas neramina, kas kirba, tai turim tokius reguliarius susitikimus ir tai tikrai padeda bendradarbiavimui.

G.P. Su kokiais iššūkiais dažniausiai susiduriama koordinuojant skirtingų švietimo pagalbos specialistų darbą mokykloje?

V5: Nu kas pirmas į galvą ateina, tai laikas turbūt. Laikas, didžiulis užimtumas ir apkrova specialistų. Dar sudedant ir su dalykinėmis pamokomis, nes specialistai visi dirba maksimaliu etatu, po pusantro etato - tiek, kiek maksimaliai yra leidžiama. Ir surasti, ir susiderinti laiko vis susitikimams, aptarimams yra tikrai sudėtinga. Tai tas susitikimas fiksuotas pusvalandžio vieną kartą per savaitę iš tiesų yra labai geras dalykas, nes turim užsifiksavę laiką, kuris yra nekintantis. O kai prireikia ką nors skubiai spręsti ir daugiau negu dviejų žmonių rate, tai labai sudėtinga tampa tą laiką suderinti. Daugiau nežinau, aš tų iššūkių, kas čia dar? Gal dar vienu galiu papildyti aspektu dėl tokios truputį takoskyros tarp naujai atėjusių dirbti specialistų ir senbuvų. Tai gal ir yra šiek tiek trinties šitoje vietoje dėl bendradarbiavimo, bet, kita vertus, tai gal čia ir natūralus dalykas iš karto susipažinus, kadangi mūsų pagalbos mokiniui specialistai tikrai labai pasipildė, atsinaujino. Tai yra daug naujų, daug senų darbuotojų tai šiek tiek gal

jaučiama trintis tarp tų jaunųjų ir senųjų. Bet, kaip ir sakiau, man atrodo natūralus dalykas žmonėms susitikus, dirbant bendrai ne iš karto, ne per vieną dieną atsiranda ir bendravimo kultūra, ir pasitikėjimas. Ir man atrodo, mes visai sklandžiai einam link to susivienodinimo, bet kai vienu metu buvo didelė kaita ir labai didelis naujų žmonių skaičius atėjo, tai ta šiek tiek trintis jautėsi.

G.P. Kaip Jūsų mokykloje sprendžiamos situacijos, kai mokiniui reikalinga papildoma švietimo pagalba, tačiau mokyklos specialistų galimybės ją teikti yra ribotos (pvz., dėl užimtų grafikų ar pasibaigus numatytam konsultacijų laikotarpiui)?

V5: Iš tiesų stengiamės ir kiekvieną kartą iškilus naujai situacijai yra peržvelgiami pagalbos mokiniui specialistų grafikai, peržvelgiamas pagalbos poreikis ir reaguojama pagal svarbą ir numatomą efektyvumą kam tuo metu yra didesnis poreikis ir didesnis būtinumas. Taip yra peržvelgiami šitie dalykai, taip. Na o apie tuos atvejus, kurie yra tikrai tokie rimti, sudėtingi, kur mokytojai patiria sunkumų, pats vaikas ryškiai patiria sunkumų, tai man atrodo šitie atvejai nėra kvestionuojami ir pagalbos mokiniui specialistų, nes jie yra pakankamai supratingi, kompetentingi suprasti, pamatyti, kur tas pagalbos poreikis yra didesnis ir man atrodo, kad nesukelia didelio nepasitenkinimo, kad reikia kažką pastumdėti grafike. Kiti atvejai - yra tokių atvejų kai, tarkim, iš tėvų pusės arba gal net ir iš pedagogų kai kurių pusės, na žodžiu, tie atvejai, kai ištyrus atvejį, pagalbos mokiniui specialistai nesutinka, kad tai yra svarbus ir skubus arba labai reikalaujantis papildomos pagalbos atvejis ir reikia tą vaiką imti pagalbos pratyboms. Bet, tarkim, tėvai mano kitaip - tėvai reikalauja, prašo ir nurodo, kad čia labai reikia, bet jeigu pagalbos specialistai nemato poreikio, tai iš tiesų sukelia didelį tėvų ir kartais mokytojų nepasitenkinimą. Ir aš manau, kad tikrai reikėtų pasitikėti labiau pagalbos mokiniui specialistais. Mes stengiamės tą ir daryti ir argumentuoti ir atliepti, ir įrodyti, kad vienas atvejis yra svarbesnis negu kitas. Analizuojame kiekvieną iš atvejų, stengiamės.

G.P. Koks yra Jūsų, kaip vadovo / pavaduotojo ugdymui / atsakingo asmens, vaidmuo organizuojant švietimo pagalbą mokiniams? Kokios pagrindinės atsakomybės Jums tenka?

V5: Tai gal pradėti reikia nuo komandos - nuo komandos subūrimo surinkimo. Kalbu apie pagalbos mokiniui specialistus. Visų pirma, tai rūpestis prieš du metus buvo labai didelis, kad apskritai tų pagalbos mokiniui specialistų trūksta, tai trūksta žmogiškųjų išteklių komandoje. Tai pirmas rūpestis šitą surinkti, turėti komandą, turėti komandą tokią, kuri yra kompetentinga ir bendradarbiaujanti tarpusavyje. Na o tada jau lieka tik darbų koordinavimas pagal įstatymus, pagal mokyklos tvarkas, atliepian visas Vaiko gerovės komisijos funkcijas, kitus įstatymus. Pagrindas aš manau, kad yra žmogiškieji ištekliai ir stipri komanda su stipria komanda galima viską nuveikti.

Žinoma, aš apie vadovo psichologinį, emocinį krūvį galėčiau daug kalbėti, nes tai yra neapsakomai sunkus darbas.

G.P. Kokių pokyčių, Jūsų nuomone, labiausiai reikėtų mokyklos ar švietimo sistemos lygmeniu, kad švietimo pagalbos mokiniams organizavimas būtų veiksmingesnis?

V5: Man atrodo, kad pirmas dalykas ko reikia mokykloms, tai reikia aktyvesnio, įtraukesnio, efektyvesnio bendradarbiavimo su išorės institucijomis. Mokyklos pakankamai, bent jau mūsų mokykla, tikrai viduje su švietimo pagalba veikia labai neblogai, bet kai prisireikia pagalbos iš išorės, mes dažniausiai stringame. Ir tada prasideda raštų siuntinėjimas ir atsimušinėjimas - be realios pagalbos. Tai kalbu absoliučiai apie visas institucijas, kai atsiranda sudėtingi atvejai, pagalbos mokyklos realiai nesulaukia. Dažniausiai ji būna formali, dėl pluso arba ieškant kaltų. Tai čia, aš manau, yra didžiausia problema mokyklose - neefektyvus ir nesklandus bendradarbiavimas su išorės institucijomis.

Dar aš pati esu socialinė pedagogė, tai mane labiausiai ir jaudina ir trikdo socialinių pedagogų darbo laiko apskaita ir pasiskirstymas tarp tiesioginio ir netiesioginio darbo. Jeigu visų kitų specialistų yra aiškiai įvardinta įsakymuose, kiek jie turi pagal etatą konsultuoti ir su kiek vaikų turi dirbti, tai socialiniams pedagogams visiškai neregamentuotas yra šitas dalykas. Kas mane iš tiesų labai trikdo, man nėra iki galo aiškios socialinio pedagogo funkcijos. Kiekvienoje mokykloje jos yra suprastos labai skirtingai ir priklauso labai nuo vadovo įsikišimo. Tai pagal įstatymą man atrodo socialinio pedagogo funkcijas ir darbo pobūdį, ir pasiskirstymą tarp vaikų reikėtų stipriai pakoreguoti. Specialiesiems pedagogams, logopedams ir psichologams yra nurodytas konkretus vaikų skaičius, kas palengvina pačiam specialistui darbą. Aišku, mokyklos vadovams nepalengvina, nes tada labai pritrūksta tų etatų ir skirstant etatus nėra matyt, atsižvelgiama į vaikų skaičių.

Ir tas netiesioginis darbas - tai iš tiesų irgi labai abstrakčiai apibrėžtas, tiksliau išvis neapibrėžtas, labai menkai ir na priklauso nuo mokyklos vadovo. Ten galima pakišti po šitom netiesioginėm valandom viską.

Priedas nr. 3

Lentelėje pateikiamas kokybinės turinio analizės pavyzdys, atskleidžiantis interviu duomenų analizės eigą nuo prasminių vienetų išskyrimo ir pirminių kodų formavimo iki subkategorijų ir kategorijų išgryninimo.

Interviu ištrauka	Pirminis kodas	Subkategorija	Kategorija
„dažniausiai ateina mokytojai . . . na ir pasako, kad yra problema“ (V1), „pirmieji pastebi vaiko sunkumus tai žinoma mokytojai“ (V2); “Pradinių klasių mokytojos yra aktyvios ir jau pastabios per tiek metų, o dalykininkai, tai su jais būna visaip, bet dažnai pasidalina savo nerimu, kad gal kažkas netaip” (V12); „Šiaip dauguma mokytojų tikrai pas mus eina, sako . . . ir nebijo to įvertinimo. Tai aišku, aš manau, kad mūsų mokytojai yra jau sąmoningi nu šitoj srity pasiekę sąmoningumo lygį ir tuos įvertinimus patys inicijuoja. “ (V2).	Mokytojai inicijuoja pagalbos procesą; mokytojai pirmieji pastebi sunkumus	Proceso inicijavimas mokytojo lygmenyje	Švietimo pagalbos mokiniams organizavimo procesas bendrojo ugdymo mokykloje
„Dažniausiai viskas prasideda nuo mokytojo . . . pamato, vaikui kažkas nesiseka ar elgesys keičiasi. Tada jis kreipiasi į specialistus, kalbamės visi kartu, tariamės, stebim situaciją. Nebūna taip, kad vienas žmogus spręstų problem, dažniausiai įsitraukia ir specialusis pedagogas, ir socialinis pedagogas, kartais administracija. Tada jau visi kartu žiūrim, ką galim padaryti, kaip padėti vaikui ir nuo ko pradėti“ (V6).	Į procesą įsitraukia skirtingi specialistai; situacija aptariama kartu	Specialistų įsitraukimas organizuojant pagalbą	
„Pradžioje gali pastebėti mokytojai, bet būna ir taip, kad pirmiausia kreipiasi tėvai. Jie pastebi, kad vaikas per ilgai daro namų darbus, kad jam sunku, dažnai nesupranta pamokose . . . labai įvairių atvejų būna, bet dažniausiai tai yra mokytojai ir tėvai“ (V6).	Tėvai pastebi mokinio sunkumus; tėvai inicijuoja kreipimąsi pagalbos	Tėvų įsitraukimas į pagalbos procesą	
„Tai situacija yra visokia, negaliu pasakyti taip, kad visi mūsų mokytojai labai iniciatyviai čionais atneša tuos atvejus. Manau, kad tai	Mokytojų iniciatyvumas skiriasi; iniciatyvumą veikia	Mokytojų iniciatyvumo skirtumai	

susiję labai stipriai su asmenine atsakomybe, kiek man tas yra svarbu požiūriu į vaiką. Tai vėlgi kiek man svarbu atliepti vaiko poreikius ir kiek aš na užsimerkiu ir visiems darau vienodai. Tai susiję ir su žinių, kompetencijų bagažu atpažinti sunkumus. Tai susiję ir su krūviu, kad aš kaip darbuotojais, jeigu, pavyzdžiui, pas mane ten kokių dešimt atvejų, nu tai man jau rankos svyra, kad aš jau tada užsimerkiu ir aš galvoju, kad aš tų popierių nebenoriu pildyti.“ (V7). „Tas iniciatyvumas labai siejasi ir su noru paskui papildomai dirbti, pildyti vertinimo formas, skirti dėmesio vaikui. Yra mokytojų, kurie linkę sakyti, kad ‘pas mane viskas gerai’, bet kai ateini į pamoką, matai kad taip nėra“ (V12).	darbo krūvis ir kompetencijos		
„Reikėtų tam tikrą laiką jį patyrinti“ (V5); „Sunkumai turi būti pasikartojantys, negalima spręsti tik iš vieno karto ar vienos situacijos. Būna, kad vaikas vieną dieną nesusikaupia ar kažko neatlieka, bet tai dar nereiškia, kad jau reikalinga pagalba. Reikia matyti pasikartojimą ir tam tikrą tęstinumą, kad būtų galima priimti tolimesnius sprendimus“ (V7).	Mokinio situacija stebima ilgesnį laiką; sprendimai grindžiami pasikartojančiais sunkumais	Mokinio situacijos stebėsena	
„mokytojai ne visada pateikia išsamią informaciją, kažką tarsteli ir paskui jau vėl sako viskas gerai. Pastebiu, kad kai kurie yra nusivylę švietimo pagalbos specialistų darbu, labai nenori įsileisti į pamokas stebėti“ (V12); “Bet didžiausia problema vis dėlto yra ta komunikacija, kad labai dažnai mokytojas, susidūręs su mokinio sunkumais pamokose neateina iki to švietimo pagalbos specialisto pasikonsultuoti, kaip dabar jam čia elgtis. Ypatingai, jeigu vaikas neturi dokumentų, jeigu tiesiog tik tai yra sunkumai, tie mokymosi. Tada labai	Nepakankamas informacijos pateikimas; sunkumai tariantis su specialistais	Informacijos analizė ir bendradarbiavimas	

dažnas atvejis, kad nurašo 'tinginys' nu čia nepasimokė, nepadare, nesusimąstydami, kad jam gali būti nesuprantama, nes tikrai yra sunkumai, kuriuos praleidome (V11).			
„Tris mėnesius teikiame pagalbą . . . ir tada sprendžiam“ (V7); „jau kai posėdyje nusprendžiame, kad tikrai mokiniui yra sunkumai, tada pradedam teikti pagalbą, nes tik po jos galėsime kreiptis į ppt“ (V12); „ieškome būdų, kaip prisitaikyti, kaip padėti ir vaikui ir mokytojams, pas mus pulsas“ (V6), „ne visada laikomės formalios tvarkos“ (V8).	Pagalba koreguojama pagal situaciją; taikomi lankstūs sprendimai	Stebėsena ir sprendimų peržiūra	

Priedas nr. 4

Informacinis lapas apie tyrimą ir sutikimo dalyvauti tyrime forma:

Vilniaus universitetas
Filosofijos fakultetas, Ugdymo mokslų institutas

Dalyvio vardas, pavardė:

Dalyvio kontaktai (el. paštas, tel. nr.):

Tyrėjo vardas, pavardė ir statusas: Gileta Pocienė magistro studentė

Tyrėjo afiliacija: Vilniaus universitetas, Edukologijos magistrantūros studijų programa švietimo politikos ir lyderystės mokyklų vadovams šaka

Tyrėjo tel. nr.:

Tyrėjo el. paštas:

INFORMUOTO ASMENS SUTIKIMO FORMA

ŠVIETIMO PAGALBOS MOKINIAMS ORGANIZAVIMAS BENDROJO UGDYMO MOKYKLOSE: VADOVAVIMO PATIRTYS

Baigiamojo darbo tyrimo aprašymas:

Darbo tikslas – atskleisti, kaip bendrojo ugdymo mokyklose organizuojama švietimo pagalba mokiniams ir kokios yra mokyklų vadovų patirtys koordinuojant švietimo pagalbos specialistų darbą bei sprendžiant mokinių ugdymosi sunkumus.

Mokslinė problema:

Kaip bendrojo ugdymo mokyklose organizuojama švietimo pagalba mokiniams ir su kokiais iššūkiais susiduria mokyklų vadovai koordinuodami švietimo pagalbos specialistų veiklą bei užtikrindami pagalbos teikimą mokiniams?

Jei sutinkate, Jei nesutinkate,
pažymėkite varnelę pažymėkite varnelę

- | | | |
|--|--------------------------|--------------------------|
| 1. Aš patvirtinu, kad buvau informuotas ir suprantu baigiamojo darbo tyrimo „Švietimo pagalbos mokiniams organizavimas bendrojo ugdymo mokyklose: mokyklų vadovų patirtys“ eigą. Turėjau galimybę susipažinti su informacija, užduoti klausimus ir į juos gauti atsakymus. | ☐ | ☐ |
| 2. Aš esu informuotas, kad mano dalyvavimas yra savanoriškas ir kad aš galiu iš tyrimo pasitraukti bet kuriuo metu, nenurodydamas priežasties, nepatirdamas jokių neigiamų padarinių ar negaudamas baudų. | ☐ | ☐ |
| 3. Aš esu informuotas, kad prieigą prie mano pateiktų asmens duomenų turės tik studentė (-as), kaip duomenys bus saugomi ir kas bus su duomenimis parengus baigiamąjį darbą. | ☐ | ☐ |
| 4. Aš esu informuotas, kur kreiptis dėl tyrimo. | ☐ | ☐ |
| 5. Aš sutinku, kad būtų daromas garso įrašas. | ☐ | ☐ |

- | | | |
|---|--------------------------|--------------------------|
| 5. Aš esu informuotas, kaip garso įrašai bus naudojami apibendrinant tyrimų rezultatus. | ☐ | ☐ |
| 6. Aš sutinku, kad mano citatos būtų anonimizuotos arba pseudonimizuotos apibendrinant tyrimų rezultatus. | ☐ | ☐ |
| 7. Aš sutinku, kad mano pasisakymai / citatos būtų cituojamos tik nenurodant mano asmens duomenų. | ☐ | ☐ |
| 8. Aš sutinku dalyvauti tyrime | ☐ | ☐ |

Dalyvio vardas ir pavardė

data

parašas

Priedas nr. 5

Dirbtinio intelekto (DI) naudojimo deklaracija

Studentas (-ė): Gileta Pocienė

Baigiamojo darbo tema: Švietimo pagalbos mokiniams organizavimas bendrojo ugdymo mokyklose: vadovavimo patirtys

Vadovaudamasi/s „*Dirbtinio intelekto naudojimo Vilniaus universitete gairėmis*“, patvirtinu, kad rengdamas (-a) šį baigiamąjį darbą:

1. **Prisiimu atsakomybę** už viso darbe pateikto turinio kūrimą ir jo originalumą. Patvirtinu, kad generatyvinio DI įrankiai buvo naudojami tik kaip pagalbinė priemonė, o ne kaip darbo bendraautorius ar autorius.
2. **Atlikau turinio patikrą (validaciją).** Visi DI sugeneruoti faktai, nuorodos ir duomenys buvo patikrinti pirminiuose šaltiniuose.
3. **Užtikrinau duomenų saugą.** Į DI sistemas nekėliau konfidencialių tyrimo duomenų, asmens duomenų ar nepublikuotos medžiagos.
4. **Pateikiu įrodymus.** Tais atvejais, kai buvo generuojamas didesnės apimties tekstas ar turinys, visa generavimo išklotinė (transkripcija) pateikiama darbo prieduose (kaip nurodyta lentelėje žemiau).

DI įrankių naudojimo ataskaita:

DI įrankis	Naudojimo tikslas	Taikymo vieta darbe	Studento (-ės) indėlis ir validacija
ChatGPT – 5.5	Akademinių teksto formuluočių ir struktūros tikslinimas	Santrauka, įvadas, teorinė dalis, metodologija, empirinė dalis, diskusija, išvados	Bendrą darbo struktūrą, tyrimo kryptį, tyrimo objektą, tikslą ir uždavinius formavau savarankiškai, konsultuodamasi su darbo vadove. DI buvo naudojamas kaip pagalbinė priemonė tikrinant akademinių teksto aiškumą, pastraipų nuoseklumą, argumentavimo logiką ir stilistinį vientisumą.

			Visi galutiniai struktūriniai ir turinio sprendimai priimti autorės, remiantis mokslinė literatūra, empiriniu tyrimu ir darbo vadovės pastabomis.
ChatGPT – 5.5	Pagalbinės išvalgos teorinės medžiagos struktūravimui	Teorinė dalis	Pagrindinius teorinius šaltinius, autorius ir analizės kryptis atrinkau savarankiškai. DI padėjo identifikuoti galimas teorinių autorių grupavimo kryptis, pasiūlė papildomų mokslinės literatūros paieškos raktažodžių ir galimų teminių sąsajų. Visi naudoti moksliniai šaltiniai buvo tikrinami originaliuose tekstuose, o parafrazės rengtos savarankiškai laikantis akademinio sąžiningumo principų.
ChatGPT – 5.5	Interviu klausimų formuluočių aiškumo tikslinimas	Tyrimo metodologija, interviu klausimynas	Pirminį pusiau struktūruoto interviu klausimyną parengiau pati. DI naudotas kaip pagalbinė priemonė klausimų aiškumui, akademiniam stiliui ir loginės sekos nuoseklumui tikrinti. Galutinės klausimų formulotės koreguotos ir patvirtintos autorės pagal tyrimo tikslą, uždavinius ir empirinio tyrimo logiką.
Microsoft Teams	Pirminis interviu įrašų transkribavimas	Empirinio tyrimo duomenų rengimas	Interviu atlikau savarankiškai. Automatinė

automatinė transkripcija			„Microsoft Teams“ transkripcija naudota kaip techninė pagalba rengiant tekstinius interviu failus. Po transkribavimo visi tekstai buvo papildomai peržiūrėti, tikslinti ir anonimizuoti rankiniu būdu. Citatas, kategorijas ir interpretacijas rengiau savarankiškai remdamasi tyrimo duomenimis.
ChatGPT – 5.5	Empirinės dalies teksto aiškumo ir struktūros tikslinimas	Empirinio tyrimo rezultatų dalis	Empirinės analizės kategorijas, subkategorijas ir prasminius kodus formavau savarankiškai, remdamasi interviu transkripcijų analize. DI buvo naudojamas kaip pagalbinė priemonė tikrinant temų pavadinimų aiškumą, teksto nuoseklumą ir empirinės dalies stilistinių vientisumą. Visos citatų atrankos, interpretacijos ir analitinės išvados parengtos autorės savarankiškai.
ChatGPT – 5.5	Diskusijos dalies struktūros ir argumentavimo aiškumo tikslinimas	Diskusija	Diskusijos dalį formavau savarankiškai, interpretuodama tyrimo rezultatus ir siedama juos su analizuota mokslinė literatūra. DI buvo naudojamas kaip pagalbinė priemonė tikrinant teksto struktūros aiškumą ir

			argumentavimo nuoseklumą. Visos interpretacijos, teorinių ir empirinių išvalgų sąsajos, galutiniai apibendrinimai parengti autorės savarankiškai.
ChatGPT – 5.5	Išvadų teksto glaustumo, aiškumo ir atitikties darbo uždaviniams tikrinimas	Išvados	Išvadas rengiau remdamasi teorinės analizės ir empirinio tyrimo rezultatais. DI naudotas kaip pagalbinė priemonė tikrinant išvadų aiškumą, akademinį stilių, pasikartojimų mažinimą ir jų atitiktį darbo tikslui, uždaviniams. Galutinis išvadų turinys suformuluotas ir patvirtintas autorės.

Studento (-ės) parašas:



Data: 2026-05-19