



Kauno technologijos universitetas
Socialinių, humanitarinių mokslų ir menų fakultetas

Švietimo pagalbos specialistų tinklaveika, įgyvendinant įtraukujį ugdymą mokykloje

Baigiamasis magistro studijų projektas

Greta Gružauskaitė

autorė

Doc. dr. Edita Štuopytė

Vadovė

Kaunas, 2023



Kauno technologijos universitetas
Socialinių, humanitarinių mokslų ir menų fakultetas

Švietimo pagalbos specialistų tinklaveika, įgyvendinant įtraukujį ugdymą mokykloje

Baigiamasis magistro studijų projektas
Edukologija (6211MX020)

Greta Gružauskaitė

Projekto autorė

Doc. dr. Edita Štuopytė

Vadovė

Doc. dr. Aldona Augustinienė

Recenzentė

Kaunas, 2023

Kauno technologijos universitetas

Socialinių, humanitarinių mokslų ir menų fakultetas

Greta Gružauskaitė

**Švietimo pagalbos specialistų tinklaveika, įgyvendinant
įtraukujį ugdymą mokykloje**

Akademinio sąžiningumo deklaracija

Patvirtinu, kad:

1. baigiamąjį projektą parengiau savarankiškai ir sąžiningai, nepažeisdama(s) kitų asmenų autoriaus ar kitų teisių, laikydamasi(s) Lietuvos Respublikos autorių teisių ir gretutinių teisių įstatymo nuostatų, Kauno technologijos universiteto (toliau – Universitetas) intelektinės nuosavybės valdymo ir perdavimo nuostatų bei Universiteto akademinės etikos kodekse nustatytų etikos reikalavimų;
2. baigiamajame projekte visi pateikti duomenys ir tyrimų rezultatai yra teisingi ir gauti teisėtai, nei viena šio projekto dalis nėra plagijuota nuo jokių spausdintinių ar elektroninių šaltinių, visos baigiamojo projekto tekste pateiktos citatos ir nuorodos yra nurodytos literatūros sąrašė;
3. įstatymų nenumatytų piniginių sumų už baigiamąjį projektą ar jo dalis niekam nesu mokėjęs (-usi);
4. suprantu, kad išaiškėjus nesąžiningumo ar kitų asmenų teisių pažeidimo faktui, man bus taikomos akademinės nuobaudos pagal Universitete galiojančią tvarką ir būsiu pašalinta(s) iš Universiteto, o baigiamasis projektas gali būti pateiktas Akademinės etikos ir procedūrų kontrolieriaus tarnybai nagrinėjant galimą akademinės etikos pažeidimą.

Greta Gružauskaitė

Patvirtinta elektroniniu būdu

Gružauskaitė, Greta. Švietimo pagalbos specialistų tinklaveika, įgyvendinant įtraukųjį ugdymą mokykloje. Magistro studijų baigiamasis projektas / vadovė doc. dr. Edita Štuopytė. Kauno technologijos universitetas, Socialinių, humanitarinių mokslų ir menų fakultetas.

Studijų kryptis ir sritis (studijų kryptų grupė): Ugdymo mokslai (M02).

Reikšminiai žodžiai: švietimo pagalbos specialistai, tinklaveika, įtraukusis ugdymas.

Kaunas, 2023. 79 p.

Santrauka

Lietuvos švietimo sistema daugelį metų judėjo link inkluzinio ugdymo ir 2020 metų vasarą priėmė švietimo įstatymo pakeitimą, kuris įpareigoja nuo 2024 metų mokiniams, turintiems specialiųjų ugdymosi poreikių, ugdymą įgyvendinti visose privalomąjį ir visuotinį švietimą teikiančiose mokyklose ir kitose švietimo įstaigose (Lietuvos Respublikos švietimo įstatymo Nr. I-1489 5, 14, 21, 29, 30, 34 ir 36 straipsnių pakeitimo ir Įstatymo papildymo 45-1 straipsniu įstatymas, 2020 m. birželio 30 d. Nr. XIII-3268, 2020). Šis švietimo įstatymo potvarkis žymi konceptualų pokytį mąstyme apie įtraukųjį ugdymą: įtraukusis ugdymas iš pasakojimo apie specialiųjų poreikių turinčius vaikus tapo pasakojimu apie įtraukiasias mokyklas ir įtraukiasias mokymosi aplinkas, skirtas įvairaus fizinio, pažintinio ir socialinio pasirengimo vaikams (Qvortrup, Qvortrup, 2018). Įtraukiojo ugdymo įgyvendinimas kelia iššūkius mokykloms ir jose dirbantiems švietimo pagalbos specialistams, kurie turi teikti pagalbą ne tik mokiniams, turintiems specialiųjų ugdymosi poreikių, bet ir teikti pagalbą visai mokyklos bendruomenei specialiųjų ugdymosi poreikių tenkinimo klausimais. Siekiant sėkmingai įgyvendinti švietimo įstatyme nustatytus įtraukiojo ugdymo reikalavimus, tinklaveika tampa neatsiejama priemone, suteikiančia galimybę efektyviai įgyvendinti įtraukųjį ugdymą, palaikyti ryšį tarp švietimo pagalbos specialistų, specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių, mokytojų ir tėvų (globėjų ar rūpintojų), bei skatina bendradarbiavimą ir sąveiką tarp visų subjektų dalyvaujančių švietimo proceso. Tinklaveika leidžia pasiekti didesnę prieinamumą įvairioms mokymo priemonėms, palaikyti nuolatinį bendravimą ir bendradarbiavimą tiesioginėje ir nuotolinėje mokymosi aplinkoje bei prisitaikyti prie skirtingų mokinių specialiųjų ugdymosi poreikių. Šio **tyrimo tikslas**: atskleisti švietimo pagalbos specialistų tinklaveikos, įgyvendinant įtraukųjį ugdymą mokyklose, ypatumus. **Tyrimo objektas** – švietimo pagalbos specialistų tinklaveika. **Uždaviniai**: 1) teoriškai pagrįsti švietimo pagalbos specialistų tinklaveiką, įgyvendinant įtraukųjį ugdymą mokykloje 2) pagrįsti švietimo pagalbos specialistų tinklaveikos, įgyvendinant įtraukųjį ugdymą mokykloje, tyrimo metodologiją; 3) nustatyti švietimo pagalbos specialistų tinklaveikos, įgyvendinant įtraukųjį ugdymą mokykloje, ypatumus. Magistro baigiamajame projekte naudoti **duomenų rinkimo metodai**: mokslinės literatūros analizė, dokumentų analizė, iš dalies struktūruotas interviu. **Duomenų analizės metodai**: kokybinė turinio analizė. Tyrimo duomenų rinkimui pasirinktas kokybinio tyrimo metodas – iš dalies struktūruotas interviu. Interviu dalyvavo 9 švietimo pagalbos specialistai iš 7 skirtingų mokyklų. Remiantis kokybinio tyrimo rezultatais, galima teigti, kad išryškėjo švietimo pagalbos specialistų tinklaveikos oficialūs ir neoficialūs partneriai, kuriuos visus jungia bendri tikslai, veiklos ir tarpusavio ryšiai. Tyrimo duomenų analizė atskleidė, kad švietimo pagalbos specialistų, įgyvendinančių įtraukųjį ugdymą mokykloje, tinklaveikos pagrindiniai tikslai yra informaciniai mainai ir pagalba mokiniui. Atliekant duomenų analizę išskirtos pagrindinės veiklos, jungiančios tinklo dalyvius – socialinės medijos, susitikimai,

bendradarbiavimas, pokalbiai telefonu ir įvairios veiklos. Atliktas tyrimas išryškino, kad švietimo pagalbos specialistai, jungiasi į tinklus, siekiant užtikrinti kokybišką ir visapusišką įtraukiojo ugdymo procesą bei rasti efektyvius būdus įveikti atsiradusius iššūkius. Taip pat tinklaveikos procesas skatina specialistų kompetencijų augimą, nuolatinį mokymąsi ir tobulėjimą, siekiant geriau atitikti įtraukiojo ugdymo reikalavimus ir įgyvendinti naujausias praktikas. Tyrime atskleista, kad vienas iš tinklaveikos tikslų yra plėtoti ir diegti veiksmingus veiklos būdus bei priemones, kurios padėtų tinkamai organizuoti ir teikti pagalbą mokiniams, turintiems specialiųjų ugdymosi poreikių. Tyrimo dalyviai, švietimo pagalbos specialistai, teigė, kad tinklaveika skatina specialistus kūrybiškai, taikant technologines priemones, teikti pagalbą mokiniams, ieškoti būdų siekiant atliepti mokinių individualius poreikius ir įgyvendinti įtraukiojo ugdymo principus. Taip pat tinklaveikos procesas remiasi socialinio kapitalo kūrimu, tai yra bendradarbiavimu, pasitikėjimu ir išteklių dalinimusi tarp tinklo dalyvių. Specialistai formuoja tarpusavio paramą, siekia geresnių rezultatų ir bendro tikslo – sėkmingo įtraukiojo ugdymo įgyvendinimo. Šį darbą sudaro: įvadas, trys dalys (teorijai atskleisti, metodologijai pagrįsti ir empiriniam tyrimui atlikti), išvados, literatūros sąrašas, 4 lentelės, 26 paveikslų ir 16 priedai. Darbo apimtis be priedų — 79 lapai.

Gružauskaitė, Greta. Networking of Educational Support Professionals to Implement Inclusive Education at School. Master's Final Degree Project / supervisor assoc. prof. Edita Štuopytė; The Faculty of Social Sciences, Arts and Humanities, Kaunas University of Technology.

Study field and area (study field group): Educational Sciences (M02).

Keywords: Educational support specialists, networking, inclusive education.

Kaunas, 2023. 79 p.

Summary

The Lithuanian education system has been moving towards inclusive education for many years, and in the summer of 2020, it approved an amendment to the Law on Education, which will oblige it to implement education for pupils with special educational needs in all schools and other educational establishments providing compulsory and general education from 2024 (Lietuvos Respublikos švietimo įstatymo Nr. I-1489 5, 14, 21, 29, 30, 34 ir 36 straipsnių pakeitimo ir Įstatymo papildymo 45-1 straipsniu įstatymas, 2020 m. birželio 30 d. Nr. XIII-3268, 2020). This regulation of the Education Act marks a conceptual shift in thinking about inclusive education: from being a narrative about children with special needs, inclusive education has become a narrative about inclusive schools and inclusive learning environments for children of different physical, cognitive and social abilities (Qvortrup, 2018). The implementation of inclusive education poses challenges for schools and their educational support professionals, who must not only provide support to students with special educational needs, but also support the whole school community in addressing special educational needs. In order to successfully implement the requirements of inclusive education as set out in the Education Act, networking becomes an integral tool for the effective implementation of inclusive education, for communication between education support professionals, pupils with special educational needs, teachers and parents, and for fostering cooperation and interaction between all the actors involved in the educational process. Networking allows for greater accessibility to a wide range of learning resources, for continuous communication and cooperation in face-to-face and distance learning environments, and for adapting to the different special educational needs of pupils. The aim of this study is to reveal the specificities of networking among educational support professionals in the implementation of inclusive education in schools. The object of the study is the networking of educational support professionals. Objectives: 1) to provide a theoretical basis for the study of the networking of educational support professionals in the implementation of inclusive education at school 2) to provide a methodology for the study of the networking of educational support professionals in the implementation of inclusive education at school 3) to identify the specificities of networking of educational support professionals in the implementation of inclusive education at school. The methods of data collection used in the Master's thesis project were: analysis of scientific literature, analysis of documents, semi-structured interviews. Data analysis methods: qualitative content analysis. The qualitative research method chosen for the data collection was a semi-structured interview. The interviews were conducted with 9 educational support professionals from 7 different schools. Based on the results of the qualitative research, it can be said that the networking of educational support professionals has highlighted formal and informal partners, all of whom share common goals, activities and interconnections. The analysis of the survey data revealed that the main objectives of networking among educational support professionals implementing

inclusive education in schools are information exchange and student support. The data analysis identifies the main activities that connect the network participants as social media, meetings, collaboration, phone calls and various activities. The study highlighted that educational support professionals are networking to ensure a quality and comprehensive inclusive education process and to find effective ways to overcome challenges. The networking process also promotes the growth of professionals' competences, continuous learning and development in order to better meet the requirements of inclusive education and to implement the latest practices. The study reveals that one of the objectives of networking is to develop and implement effective practices and tools to organize and provide appropriate support for pupils with special educational needs. The study's participants, education support professionals, stated that networking encourages professionals to use technology to support pupils in a creative way, to find ways to meet pupils' individual needs and to implement the principles of inclusive education. The process of networking is also based on the creation of social capital, i.e. cooperation, trust and sharing of resources between network members. Professionals build mutual support, strive for better results and work towards the common goal of successful implementation of inclusive education. This thesis consists of: an introduction, three parts (to develop the theory, to justify the methodology and to carry out the empirical study), conclusions, a list of references, 4 tables, 26 figures and 16 annexes. The thesis contains 79 pages without appendices.

Turinys

Lentelių sąrašas	9
Paveikslų sąrašas	10
Santrumpų ir terminų sąrašas	11
Įvadas	12
1. Švietimo pagalbos specialistų tinklaveikos, įgyvendinant įtraukųjį ugdymą mokykloje, teorinis modeliavimas	15
1.1. Švietimo pagalbos specialistų teikiama pagalba	15
1.2. Švietimo pagalbos specialistų veiklos, įgyvendinant įtraukųjį ugdymą, mokyklose	23
1.4. Švietimo pagalbos specialistų tinklaveika, įgyvendinant įtraukųjį ugdymą, mokykloje teorinis modeliavimas	36
2. Švietimo pagalbos specialistų tinklaveika, įgyvendinant įtraukųjį ugdymą mokykloje, tyrimo metodologija	38
2.1. Tyrimo logikos pagrindimas	38
2.2. Tyrimo metodų pagrindimas	39
2.3. Tyrimo etika ir apribojimai	41
3. Švietimo pagalbos specialistų tinklaveika, įgyvendinant įtraukųjį ugdymą, mokykloje tyrimas.....	43
3.1. Švietimo pagalbos specialistų tinklaveika, įgyvendinant įtraukųjį ugdymą, mokykloje interviu analizė	43
3.2. Tyrimo rezultatų aptarimas ir diskusija.....	69
Išvados.....	72
Rekomendacijos	73
Literatūros sąrašas.....	74
Informacijos šaltinių sąrašas.....	79
Priedai	80

Lentelių sąrašas

1 lentelė. Švietimo pagalbos specialistų kompetencijų struktūra	26
2 lentelė. Tinklaveikos teoriniai bruožai	36
3 lentelė. Iš dalies struktūruoto interviu klausimų pagrindimas.	40
4 lentelė. Dalyvių kodavimo lentelė.....	41

Paveikslų sąrašas

1 pav. Specialiojo pedagogo veikla	18
2 pav. Logopedo veikla	19
3 pav. Socialinio pedagogo veikla	20
4 pav. Psichologo veikla	21
5 pav. SENCO veikla	22
6 pav. Inkluzinio švietimo pagrindinės vertybės ir nuostatos	25
7 pav. Iššūkiai, su kuriais susiduria mokytojai įgyvendindami įtraukujį ugdymą	28
8 pav. Pagalbos modelis	29
9 pav. 8 pagrindinės švietimo tinklaveikos savybės	31
10 pav. Du socialiniai tinklai, vaizduojantys asimetrišką mokytojų grupių elgesį ieškant patarimų skaitymo (kairėje) ir matematikos (dešinėje) klausimais	35
11 pav. Švietimo pagalbos specialistų tinklaveika įgyvendinant įtraukujį ugdymą mokykloje teorinis modelis	37
12 pav. Švietimo pagalbos specialistų tinklaveika, įgyvendinant įtraukujį ugdymą mokyklose, tyrimo logika	38
13 pav. Įtraukiojo ugdymo įgyvendinimas mokyklose (kategorijos ir subkategorijos)	43
14 pav. Švietimo pagalbos specialistų kompetencijos (kategorijos ir subkategorijos)	49
15 pav. Pagalbos ir paramos SUP turintiems mokiniams organizavimo (kategorija ir subkategorijos)	52
16 pav. Kūrybiškas mokymas ir IKT panaudojimas (kategorija ir subkategorijos)	54
17 pav. Informacijos paieškos tinklai – ištekliai (kategorija ir subkategorijos)	54
18 pav. Socialinių tinklų panaudojimas (kategorijos ir subkategorijos)	57
19 pav. Švietimo pagalbos specialistų tinklaveikos partneriai	59
20 pav. Švietimo pagalbos specialistų tinklaveikos partneriai – mokinių tėvais (globėjais ar rūpintojais) (kategorijos ir subkategorijos)	59
21 pav. Švietimo pagalbos specialistų tinklaveikos partneriai – mokytojais (kategorijos ir subkategorijos)	61
22 pav. Švietimo pagalbos specialistų tinklaveikos partneriai – švietimo pagalbos specialistai (kategorijos ir subkategorijos)	63
23 pav. Švietimo pagalbos specialistų tinklaveikos partneriai – mokiniai (kategorijos ir subkategorijos)	64
24 pav. Švietimo pagalbos specialistų tinklaveikos partneriai – metodinių būrelių nariai (kategorijos ir subkategorijos)	65
25 pav. Švietimo pagalbos specialistų tinklaveikos partneriai – įvairios įstaigos ir organizacijos (kategorijos ir subkategorijos)	66
26 pav. Švietimo pagalbos specialistų tinklaveika, įgyvendinant įtraukujį ugdymą, mokykloje (duomenų apibendrinimas)	69

Santrumpų ir terminų sąrašas

Santrumpos:

SENCO – specialiojo ugdymo koordinatorius.

SUP – specialieji ugdymo(si) poreikiai.

VGK – vaiko gerovės komisija.

VTAT – savivaldybės vaiko teisių apsaugos tarnyba.

IKT – informacinės komunikacinės priemonės.

PPT – pedagoginė psichologinė tarnyba.

ŠPT – švietimo pagalbos tarnyba.

Terminai:

Švietimo pagalba – mokiniams, jų tėvams (globėjams, rūpintojams), mokytojams ir švietimo teikėjams specialistų teikiama pagalba, kurios tikslas – didinti švietimo veiksmingumą. Švietimo pagalba: psichologinė, socialinė pedagoginė, specialioji pedagoginė ir specialioji pagalba. (Lietuvos Respublikos švietimo įstatymas, 2011).

Įtraukusis ugdymas – tai įsipareigojimas įtraukti specialiųjų ugdymosi poreikių turinčius mokinius į bendrojo ugdymo mokyklas, tobulinant ir pritaikant konkrečią klasės praktiką pagal individualius mokinio poreikius, kai mokiniai turėtų būti ne tik fiziškai integruoti, bet ir socialiai įtraukti (Van Mieghem ir kt., 2020).

Tinklaveika (angl. *network* - tinklas, *networking* – tinklo kūrimas) – tinklų formavimas tikslingais veiksmais (Vilkas, Bučaitė, 2009). Tinklas yra laikomas, kuomet bendradarbiavimas yra neformalus, t.y. neapibrėžtas būtinaisiais darbo santykiais, bendradarbiavimas gali vykti tarp individų arba autonominių organizacijų siekiant bendro tikslo: keitimosi patirtimi ir žiniomis, idėjų skatinimui, inovacijoms ir kokybei, galima išskirti „tris pagrindinius tinklaveikos elementus: bendrą dalyvių tikslą, kolektyvinį jų organizavimąsi bei veiklą ir veikimą tinkle“ (Ribašauskienė, Šalengaitė, 2012, 190 p.)

Įvadas

Aktualumas. Tarptautinis įtraukiojo ugdymo proveržis siejamas su Salamankos deklaracija (UNESCO, 1994), kuomet specialųjį ugdymą turėjo pakeisti įtraukusis ugdymas, kuriuo siekiama bendrojo ugdymo klases atverti mokinių įvairovei, vengiant atskirtį didinančių ugdymo sprendimų (Nilholm, 2021). Lietuvos švietimo sistema daugelį metų judėjo link inkluzinio ugdymo ir 2020 metų vasarą priėmė švietimo įstatymo pakeitimą, kuris įpareigoja nuo 2024 metų mokiniams, turintiems specialiųjų ugdymosi poreikių, ugdymą įgyvendinti visose privalomąjį ir visuotinį švietimą teikiančiose mokyklose ir kitose švietimo įstaigose (Lietuvos Respublikos švietimo įstatymo Nr. I-1489 5, 14, 21, 29, 30, 34 ir 36 straipsnių pakeitimo ir Įstatymo papildymo 45-1 straipsniu įstatymas, 2020 m. birželio 30 d. Nr. XIII-3268, 2020). Šis švietimo įstatymo potvarkis žymi konceptualų pokytį mąstyme apie įtraukųjį ugdymą: įtraukusis ugdymas iš pasakojimo apie specialiųjų poreikių turinčius vaikus tapo pasakojimu apie įtraukiasias mokyklas ir įtraukiasias mokymosi aplinkas, skirtas įvairaus fizinio, pažintinio ir socialinio pasirengimo vaikams (Qvortrup, Qvortrup, 2018).

Pasak Trakšelio ir Martišauskienės (2016), Lietuvoje ugdymo įstaigos laikomos edukacinių ir socialinių paslaugų teikimo organizacija, kuriose 2021 – 2022 metų statistikos duomenimis mokosi beveik 43 tūkst. mokinių, kuriems reikalingi švietimo pagalbos specialistai (ŠVIS, 2021-2022, nr.22). Edukacines ir socialines paslaugas mokyklose teikia: administracija, mokytojai, specialistai, pedagogai dažnu atveju atlieka svarbiausias funkcijas tenkindami vaikų specialiuosius ugdymosi poreikius ir tiesiogiai dirbdami su jais kiekvieną dieną, šių paslaugų tikslas mažinti socialinę atskirtį, nepaisant mokinių gabumų ar socialinės padėties, siekiama juos vienodai įtraukti į mokykloje vykstantį ugdymo procesą (Trakšelys, Martišauskienė, 2016). Remiantis 2021 – 2022 metų statistikos duomenimis, Lietuvos bendrojo ugdymo mokyklose trūksta 909 švietimo pagalbos specialistų, t.y. psichologų, logopedų, specialiųjų pedagogų, socialinių pedagogų (ŠVIS, 2021-2022, nr.25). O remiantis Švietimo, mokslo ir sporto ministerijos duomenimis (2022), norint teikti tikslingą pagalbą mokiniams trūksta apie 1200 švietimo pagalbos specialistų. Su specialistų trūkumu susiduria ne tik Lietuvos, bet ir kitos valstybės, pavyzdžiui, Jungtinių Amerikos valstijų švietimo sistema (McLeskey ir kt., 2004).

2021 – 2022 metų statistikos duomenimis, vienam specialiąją pedagoginę ir/ar specialiąją pagalbą teikiančiam specialistui tenka beveik 45 moksleiviai, turintys specialiųjų ugdymosi poreikių (ŠVIS, 2021-2022, nr. 22). Didelis skaičius mokinių, kuriems reikalinga švietimo specialistų pagalba tenka ne tik specialistams, bet ir mokytojams, kurie turi su mokiniais dirbti kasdien. Mokytojai dažnai nesijaučia pasirengę dirbti su mokiniais, turinčiais specialiųjų ugdymosi poreikių (Ališauskas, Klizaitė, 2010).

Žinių, patirties, alternatyvių mokymo metodų ir priemonių paieškos sukuria sąlygas megztis bendradarbiavimo tinklams, kurie padėtų švietimo atstovams keistis informacija, patirtimi. Švietimo srityje jau mažiausiai du dešimtmečius vyksta mokyklų restruktūrizavimas ir vis daugiau dėmesio skiriama specialistų ir organizacijų vidaus ir tarpinstituciniams tinklams, ypač nuo devintojo dešimtmečio vidurio daugelis švietimo organizacijų suskubo steigti tinklus arba į juos jungtis, arba buvo aktyviai skatinamos tai daryti (Lima, 2010). Anot Lima (2010), švietimo tinklai gali būti labai skirtingo dydžio – mokytojų tinklai gali būti nuo nedidelių trijų ar keturių kolegų grupių, kurie kartu planuoja pamokas, iki daug didesnių mokytojų susivienijimų.

Problemos pagrindimas. Švietimo pagalbos specialistų darbo veiklos yra mažai nagrinėta tematika, Lietuvoje apie specialiosios pedagoginės pagalbos teikimą yra rašę (Ališauskas ir kt., 2008; Gudonis ir kt., 2011). Tuo tarpu pasauliniame kontekste, specialiosios pedagoginės pagalbos teikimo ypatumus analizuoja (Bettini ir kt., 2017; Cancio ir kt., 2018; Göransson ir kt., 2015; Hester ir kt., 2020; McLeskey ir kt., 2004; Takala ir kt., 2009). Lietuvos mokslininkai taip pat yra analizavę ir kitas švietimo pagalbos specialistų veiklas – socialinės pedagogikos teikimą ir veiklos modelius (Indrašienė ir kt., 2007; Merfeldaitė, 2007; Čiužas ir Leliūgienė, 2011; Leliūgienė ir kt., 2008). Analizuojant lietuviškus ir užsienio šaltinius išryškėjo pagrindinis skirtumas (darbo vieta) tarp logopedinės pagalbos teikimo Lietuvoje ir užsienio šalyse, logopedinės pagalbos teikimo ypatumus užsienio šalyse nagrinėjo (Adams ir Lloyd, 2007; Dockrell ir kt., 2006; Gallagher ir kt., 2019; White ir Spencer, 2018), Lietuvoje logopedo darbo ypatybes atskleidė (Ališauskas ir Danieliūtė, 2014; Cigaitė ir kt., 2014; Kairienė ir Raibužytė, 2014).

Pedagoginės psichologinės pagalbos indelį į specialųjį ugdymą nagrinėjo (Winter ir Bunn, 2019) psichologų, kaip karjeros specialistų, darbo ypatumus skirtingose šalyse lygino (Pociūte ir kt., 2019). Lietuvoje naujo, o užsienyje plačiai paplitusio SENCO veiklą ir įtaką įtraukiojo ugdymo kūrimuisi analizavo (Göransson ir kt., 2015; Williams-Brown ir Hodkinson, 2020; Winter ir Bunn, 2019; Fitzgerald ir Radford, 2017). Nagrinėjant švietimo pagalbos specialistų veiklas svarbu atkreipti dėmesį ir į jų pasirengimą tiek vertinat studijų kokybę (Ivoškuvienė ir kt., 2008), tiek į specialistų kompetencijas (Miltenienė ir kt., 2013). Įtraukiamam ugdymui itin svarbios mokytojų nuostatos į įtraukujį ugdymą ir mokinius turinčius specialiųjų ugdymosi poreikių, kuriuos nagrinėja (Galkienė, 2017; Kuginytė-Arlauskienė, 2010; Saloviita, 2020). Įtraukiojo ugdymo įgyvendinimo galimybes ir prielaidas analizavo: (Ainscow ir Sandill, 2010; Alves ir kt., 2020; Messiou ir Ainscow, 2020; Moliner ir kt., 2022). Į įtraukiojo ugdymo pagrindus gilinasi Alekhina ir kt. (2018), Florian (2019); Nilholm'as (2021), Qvortrup'as ir Qvortrup (2018), Miegheem'as ir kt. (2020). Tyrėjai analizuoja tinklaveika švietime (Lima, 2010; Rincón-Gallardo ir Fullan, 2016). Mokslininkai taip pat skiria dėmesio socialinių tinklų naudojimui švietime (Díaz-Pareja ir kt., 2021; Faizi ir kt., 2013; Greenhow ir Lewin, 2016; Gulzar ir kt., 2021; Habes ir kt., 2018; Raja, 2018; Wang, 2018). Vis tik analizuojant minėtus šaltinius, išryškėjo, kad trūksta darbų, skirtų švietimo pagalbos specialistų tinklaveikai, įgyvendinant įtraukujį ugdymą. Šiame kontekste keliami **šie probleminiai klausimai**: Kaip plėtojami švietimo pagalbos specialistų bendradarbiavimo tinklai? Kaip tinklaveikos plėtojimas padeda įgyvendinti įtraukujį ugdymą?

Tyrimo objektas – švietimo pagalbos specialistų tinklaveika.

Tikslas – atskleisti švietimo pagalbos specialistų tinklaveikos, įgyvendinant įtraukujį ugdymą mokyklose, ypatumus.

Uždaviniai:

1. Teoriškai pagrįsti švietimo pagalbos specialistų tinklaveiką, įgyvendinant įtraukujį ugdymą mokykloje;
2. Pagrįsti švietimo pagalbos specialistų tinklaveikos, įgyvendinant įtraukujį ugdymą mokykloje, tyrimo metodologiją;
3. Nustatyti švietimo pagalbos specialistų tinklaveikos, įgyvendinant įtraukujį ugdymą mokykloje, ypatumus.

Duomenų rinkimo metodai: mokslinės literatūros analizė, dokumentų analizė, iš dalies struktūruotas interviu.

Duomenų analizės metodai: kokybinė turinio analizė.

Konceptualios nuostatos

- Darbas iš dalies remiasi **Brofenbrenners ekologiniu modeliu**. Brofenbrenner'io ekologinė aplinka topologiškai suvokiama kaip koncentriškų struktūrų, kurių kiekviena yra kitos struktūros viduje, išsidėstymas (Bronfenbrenner, 1979), tačiau ypač svarbu atkreipti dėmesį į tris šio apibrėžimo ypatybes. Pirma, besivystantis asmuo laikomas ne tik *tabula rasa*, kuriam aplinka daro poveikį, bet ir augančia, dinamiška būtybe, kuri palaipsniui įsilieja į aplinką, kurioje gyvena, ir ją pertvarko (Bronfenbrenner, 1979) ir šiame darbe švietimo pagalbos specialistai matomi kaip nuolat kintančio ir tobulėjančio įtraukiojo ugdymo dalyviai, kurie sąveikauja su aplinka ir taip keičia nusistovėjusius procesus. Antra, kadangi aplinka taip pat daro įtaką ir reikalauja abipusio prisitaikymo, asmens ir aplinkos sąveika laikoma dvipusiška, t.y. pasižyminčia abipusiškumu (Bronfenbrenner, 1979), todėl tyrime išryškėja tarpusavio ryšių svarba ir keitimasis informacija. Trečia, raidos procesams svarbi aplinka neapsiriboja tik viena, artimiausia aplinka, bet apima ir tokios aplinkos tarpusavio ryšius, taip pat išorinę įtaką, kylančią iš platesnės aplinkos (Bronfenbrenner, 1979) tokiai sąveikai išryškinta pasirinkta tinklaveika, kuri leidžia atskleisti aplinkos dalyvių persidengiančius tinklus. Šame darbe itin svarbus procesas, kurio metu švietimo pagalbos specialistai dalyvauja socialinėse sąveikose ir jų metu vykstantys mokymosi, keitimosi mainai.
- Anot Bronfenbrenner (1979), aplinkos įvykiai, darantys didžiausią ir stipriausią įtaką asmens tobulėjimui, yra veikla, kuria užsiima kiti asmenys kartu su tuo asmeniu arba jo akivaizdoje, aktyvus įsitraukimas į tai, ką daro kiti, ar net vien tik stebėjimas to, ką daro kiti, dažnai įkvepia asmenį imtis panašios veiklos pačiam. Ši perspektyva yra nauja samprata apie besivystantį asmenį, aplinką ir ypač apie besivystančią jų tarpusavio sąveiką. Taigi šiame darbe vystymasis apibrėžiamas kaip ilgalaikis asmens suvokimo ir elgesio su aplinka pokytis (Bronfenbrenner, 1979).
- **Ekologines sistemas geriau suvokti kaip tinklą, o ne lizdus** (Neal ir Neal, 2013). Remiantis Neal ir Neal (2013), ekologinių sistemų apibrėžimas tinklo terminu ne tik suteikia daugiau teorinio aiškumo, bet ir suteikia ekologiškai teorijai formą, kuri labiau atitinka Bronfenbrennerio (1945) ankstyvą socialinių tinklų vaidmens vystymuisi pripažinimą ir šiame darbe atsiskleidžia per ryšius, sąveikas ir bendrus tikslus, veiklas.
- Ekologinė aplinka yra persidengianti struktūrų visuma, kurių kiekviena yra tiesiogiai ar netiesiogiai susijusi su kitomis struktūromis dėl tiesioginės ir netiesioginės jų dalyvių socialinės sąveikos (Neal ir Neal, 2013). Šis apibrėžimas ne tik pabrėžia, kad sistemos nebūtinai turi būti viena į kitą įterptos, bet ir paaiškina, kad būtent individų socialinės sąveikos su kitais modeliai lemia, kaip sistemos susijusios viena su kita (Neal, Neal, 2013), todėl, projekte pasirinkta remtis ekologiškai tinkline sistema, kurios dalyvių ryšiai persipina tarpusavyje.

Darbo apimtis: įvadas, trys dalys (teorijai atskleisti, metodologijai pagrįsti ir empiriniam tyrimui atlikti), išvados, literatūros sąrašas, 4 lentelės, 26 paveikslų ir 16 priedai. Darbo apimtis be priedų — 79 lapai.

1. Švietimo pagalbos specialistų tinklaveikos, įgyvendinant įtraukijį ugdymą mokykloje, teorinis modeliavimas

Šiame skyriuje analizuojamos švietimo pagalbos specialistų vykdomos veiklos, aptariamos specialistų veiklos, iššūkiai ir veiksniai, padedantys įgyvendinti įtraukijį ugdymą mokyklose. Nagrinėjami tyrimai, kuriuose išryškėja švietimo tinklaveikos svarba. Atlikus mokslinės literatūros apžvalgą nustatyta švietimo pagalbos specialistų bendradarbiavimo tinklų svarba ir sudarytas teorinis modelis.

1.1. Švietimo pagalbos specialistų teikiama pagalba

Šiomis dienomis iš mokytojų tikimasi prisitaikyti prie heterogeniškos mokinių populiacijos, tačiau mokytojai dažnai jaučiasi nepakankamai pasirengę, todėl baiminasi įtraukti specialiųjų ugdymosi poreikių turinčius mokinius į bendrąsias klases (Pit-Ten Cate ir kt., 2018). Kai mokytojams iškyla sunkumų ar baimių dirbant su mokiniais, o ypač su specialiųjų ugdymo(si) poreikių turinčiais mokiniais, jie turi galimybę kreiptis į švietimo pagalbos specialistus. Daugelyje šalių, anot McLeskey ir kt. (2004), specialiojo ugdymo mokytojų poreikį labiausiai lemia trys veiksniai: mokinių skaičius, mokytojų krūvis ir mokytojų trūkumas. Iš švietimo pagalbos specialistų tikimasi, kad jie ne tik dirbs su mokiniais, turinčiais specialiųjų ugdymo(si) poreikių, bet taip pat konsultuos, teiks pagalbą ir paramą mokytojams, tėvams (globėjams ar rūpintojams) ir kitiems suinteresuotiems subjektams (Bettini ir kt., 2017; Cancio ir kt., 2018; Göransson ir kt., 2015; Hester ir kt., 2020; McLeskey ir kt., 2004; Saloviita, 2020; Takala ir kt., 2009, 2020). Švietimo pagalbos specialistams tenka ne tik konsultuoti, teikti pagalbą ir paramą, bet ir skatinti ir padėti įtraukiojo ugdymo plėtrai, kad bendrojo ugdymo mokyklos būtų pajėgios priimti dalyvauti ir mokytis visus besimokančiuosius (Ainscow, 2020).

Specialiosios pedagoginės pagalbos paskirtis yra didinti mokinio, turinčio specialiųjų ugdymosi poreikių, įsitraukimą ir galimybes mokytis bendrojo ugdymo klasėse. Šią pagalbą teikia logopedai ir specialieji pedagogai, jeigu mokykla turi galimybių, taip pat surdopedagogai ir tiflopedagogai (NŠA, 2022). Vis tik daugelis bendrojo ugdymo mokyklų neturi viso spektro švietimo pagalbos specialistų. Remiantis Ališausko ir kt. (2008) tyrimu išryškėjo, kad mokyklų vadovai linkę specialiąją pedagoginę pagalbą iškeisti į specialiąją pagalbą, kurios teikėjai yra mokytojų padėjėjai. Tokios alternatyvos pasirinkimas gali būti nulemtas specialiųjų pedagogų trūkumo arba todėl, kad mokytojo padėjėjui nereikalingas pedagoginis išsilavinimas, o tai reiškia mažesnes išlaidas mokyklai, tačiau tai neužtikrina kokybiško ugdymo visiems mokiniams. Mokytojų padėjėjų pasirengimas leidžia jiems tik teikti paramą mokiniams, bet ne juos mokytį (Ališauskas ir kt., 2008). Ališausko ir kt. (2008) tyrime nustatytas logopedinės pagalbos teikimo trūkumas, nes kai kuriuose mokyklose nėra logopedų ar apskritai nenurodyta, kad yra mokinių, turinčių kalbos ir kalbėjimo sutrikimų. Tyrėjai pastebi, kad tokių mokyklų vadovai neteikia prašymų gauti specialiųjų ugdymo(si) poreikių mokinio krepšelio, kad nereiktų teikti pagalbos (Ališauskas ir kt., 2008). Mokyklos, neteikdamos realios informacijos savivaldybei apie mokinius, turinčius kalbos ir kalbėjimo sutrikimus, išsprendžia mokyklos švietimo pagalbos specialistų trūkumą, tačiau neužtikrina mokinių teisės į kokybišką ir visapusišką ugdymą (Ališauskas ir kt., 2008). Remiantis Martišauskienės, Trakšelio (2017) atliktu tėvų (globėjų, rūpintojų) nuomonės apie švietimo paslaugų kokybę tyrimu, paaiškėjo, kad tėvų (globėjų, rūpintojų) nuomone, kokybiškiausias specialiąsias paslaugas teikia logopedai, tada psichologai, o specialiojo pedagogo paslaugas įvertintos kaip nepakankamai kokybiškos.

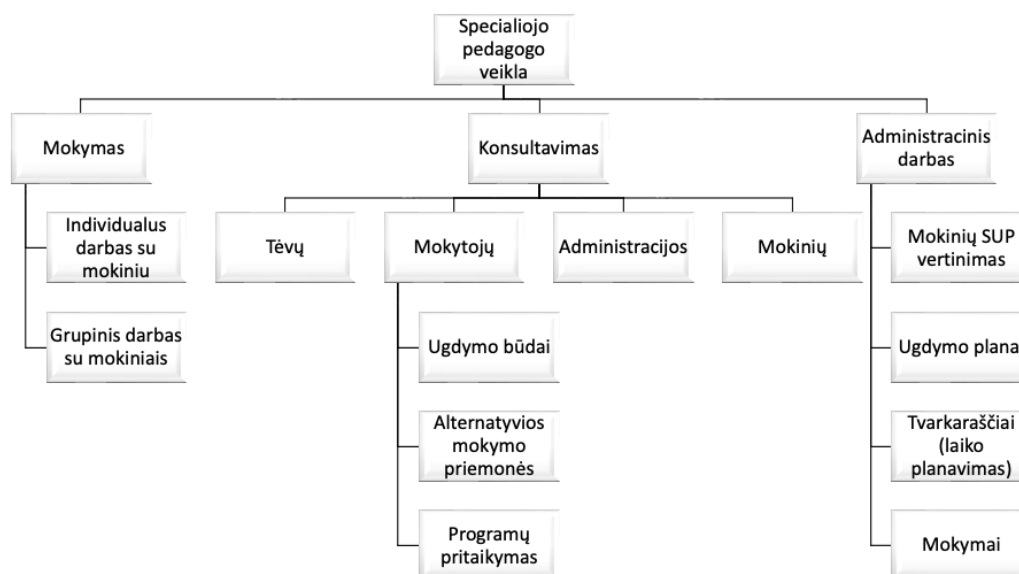
Specialusis pedagogas. Vienas iš pagrindinių švietimo pagalbos teikėjų yra specialusis pedagogas. Mokyklose specialioji pedagoginė pagalba, dažniausiai teikiama individualiai arba grupelėse (Ališauskas ir kt., 2008). Specialieji pedagogai dirba tik su mokiniais, turinčiais vidutinių, didelių ar labai didelių specialiųjų ugdymo(si) poreikių, o su nedideliais specialiaisiais ugdymo(si) poreikiais dirba bendrojo ugdymo mokytojai, todėl jiems teikiamos specialiųjų pedagogų konsultacijos apie alternatyvius ugdymo būdus, alternatyvių priemonių naudojimą ir programų pritaikymą (Ališauskas ir kt., 2008).

Specialioji pedagoginė pagalba teikiama bendrojo ugdymo arba specialiosiose mokyklose. Suomijoje veikia pagrindinių mokyklų sistema, kurioje yra didelis segreguoto ugdymo sektorius (Takala ir kt., 2009). Specialiųjų mokyklų skaičius nuolat mažėja, tačiau į specialiojo ugdymo klases (esančias bendrojo ugdymo mokyklose) perkeltų mokinių dalis yra viena didžiausių Europoje (Takala ir kt., 2009). Kaip nurodo Takala ir kt. (2009), Suomijoje didžiulę svarbą turi ankstyvoji intervencija ir ankstyvoji pagalba mokymosi sutrikimų turintiems vaikams. Pagalba ir parama teikiama iš karto, kai tik pastebimi sunkumai – pirmiausia mokinio klasės mokytoja teikia papildomas pagalbos priemones, o jei to nepakanka, kiekvienoje mokykloje mokiniai gali gauti specialiojo mokytojo pagalbą (Takala ir kt., 2009). Remiantis Saloviita (2020), Suomijoje specialusis ugdymas apibrėžiamas kaip specialiojo ugdymo mokytojo vedamas mokymas, kuris skirstomas į du tipus. Pirmasis ir labiausiai paplitęs šios pagalbos organizavimo būdas, kai mokiniai, kuriems reikalinga specialioji pedagoginė pagalba, tam tikrų pamokų metu lankosi specialiojo pedagogo kabinete, individualiai arba nedidelėse grupėse mokosi nuo vienos valandos iki kelių valandų per savaitę (Saloviita, 2020; Takala ir kt., 2009). Šią pagalbą inicijuoja klasės mokytojas arba tėvai (globėjai, rūpintojai). Mokinys lieka mokytis bendrojo ugdymo mokykloje, tačiau jam kas savaitę padeda specialiojo ugdymo mokytojas, tačiau jei mokinys turi didelių mokymosi sunkumų, gali būti siūloma skirti nuolatinį specialųjį ugdymą (Saloviita, 2020). Ši iniciatyva, kurios metu teikiama dalinė specialiojo ugdymo pagalba, yra viena iš pagrindinių priemonių, kaip Suomija skatina įtraukųjį ugdymą (Saloviita, 2020; Takala ir kt., 2009). Dalyvaujant daliniame specialiajame ugdyme nereikia nei individualaus ugdymo plano, nei jokių oficialių sprendimų, nes mokiniai mokosi laikinai ir tai užima tik dalį mokymosi dienos, tokia specialiosios pagalbos priartinimo galimybė leidžia mokiniams ir toliau mokytis bendrojo ugdymo mokykloje (Takala ir kt., 2009). Antroji specialiojo ugdymo forma apima oficialų vaiko perkėlimą į specialiąją paramą, tai suteikia teisę mokiniui mokytis su specialiuoju pedagogu (Saloviita, 2020). Mokinio priskyrimas specialiajai paramai įprastai reiškia jo perkėlimą į specialiojo ugdymo klasę, šios klasės dažniausiai yra bendrojo ugdymo mokyklose (Saloviita, 2020).

Remiantis Suomijoje atliktu tyrimu (Takala ir kt., 2009) galima teigti, kad specialiojo ugdymo mokytojai turi būti dvigubi ekspertai - specialieji pedagogai turi gerai išmanyti specialųjį ugdymą ir gebėti konsultuoti (tėvus (globėjus, rūpintojus), mokytojus, mokinius, mokyklos administraciją). Takala ir kt. (2009) bendrojo ugdymo mokyklose dirbančių specialiojo ugdymo mokytojų darbo turinį suskirstė į tris kategorijas: mokymas, konsultavimas ir darbas su dokumentais. Pasak Takala ir kt. (2009), pagrindiniai iššūkiai specialiojo ugdymo pedagogų darbe yra poreikis skirti daugiau laiko konsultacijoms, bendradarbiavimui ir planavimui, gauti daugiau resursų, sumažinti darbo krūvį ir aiškiau apibrėžti darbo profilį. Kaip teigia Takala ir kt. (2009), specialiojo ugdymo kokybė daugiausia priklauso nuo mokinių motyvavimo ir mokytojo profesinių gebėjimų (tiek dalykinių, tiek tarpasmeninių).

Göransson'o ir kt. (2015) tyrime buvo siekiama išsiaiškinti Švedijos specialiųjų pedagogų, specialiųjų ugdymo įstaigų auklėtojų ir specialiojo ugdymo pedagogų žinias ir vertybes, taip pat pagrindus, kuriais remdamosi šios profesinės grupės gali tvirtinti, kad turi specialių žinių, susijusių su mokyklinių sunkumų nustatymu ir darbu su jais. Tyrimo rezultatai rodo, kad specialieji pedagogai mano, jog jų žinios remiasi tvirtu moksliniu pagrindu ir apima gebėjimus, padedančius atliepti grupės ar klasės įvairovę (Göransson ir kt., 2015). Jie taip pat mano, kad turi žinių, susijusių su konsultavimu, bendradarbiavimu su kolegomis, tėvais (globėjais, rūpintojais) ir kitais suinteresuotaisiais subjektais, specialieji pedagogai nurodo, kad jie gali koordinuoti prevencines programas, vadovauti mokyklos plėtros darbams, pavyzdžiui, siekiant labiau pritaikytos ir įtraukios praktikos (Göransson ir kt., 2015). Jie taip pat mano, kad jų žinios, įgytos studijų metu, apima tokius gebėjimus, padedančius ugdyti mokinius individualiai arba grupėse, kuomet mokosi ir specialiųjų ugdymosi poreikių turintys, ir jų neturintys mokiniai (Göransson ir kt., 2015). Tyrime išryškėjo šios specialiojo pedagogo funkcijos: individualus darbas su mokiniais, mokymai, mokinių poreikių vertinimai, dokumentacijos tvarkymas ir darbas pagal individualius ugdymo planus. Pedagogai nurodė, kad dalį savo darbo laiko skiria bendradarbiavimui su mokinių tėvais (globėjais ar rūpintojais) ir mokinių gerovės komandomis. Pastebima, kad skirtingose mokyklų organizacijose pradinė, vidurinė, aukštesniųjų ir specialiųjų mokyklų specialieji pedagogai dažniausiai moko vaikus individualiai (mažesnėse grupėse) (Göransson ir kt., 2015).

Specialiesiems pedagogams tenkančių pareigų gausa (žr. 1 pav.) gali būti susijusi su specialiųjų pedagogų trūkumu, kaip pavyzdžiui, pastarąjį dešimtmetį Jungtinėse Amerikos Valstijose, visoje šalyje trūksta aukštos kvalifikacijos specialiojo ugdymo pedagogų, dirbančių su specialiųjų ugdymosi poreikių turinčiais mokiniais (Cancio ir kt., 2018; Hester ir kt., 2020; McLeskey ir kt., 2004). Amerikos mokslininkai (Bettini ir kt., 2017; Cancio ir kt., 2018; Hester ir kt., 2020; McLeskey ir kt., 2004) gilinasi į veiksnius, kurie daro įtaką specialiųjų pedagogų išėjimui iš darbo. Norint suprasti, kodėl specialieji pedagogai palieka savo darbo vietas, buvo svarbu išsiaiškinti apie streso suvokimą ir specialiųjų pedagogų naudojamus streso įveikos mechanizmus. Tuo tikslu Cancio ir kt. (2018) atliko tyrimą siekdami nustatyti, ar specialieji pedagogai patiria stresą darbe ir jei taip, kaip jie susidoroja su stresu. Tyrimo rezultatai rodo, kad specialieji pedagogai stresą patiria dirbdami savo darbą, jį kelia padidėjęs darbo krūvis, daugybė pareigų, spaudimas dėl mokinių pasiekimų, mokinių elgesio ir nerimas dėl specialiųjų pedagogų pareigų egzistavimo (Cancio ir kt., 2018). Galima prielaida, kad specialiųjų pedagogų patiriamas su darbu susijęs stresas trukdo jų darbo kokybei. Remiantis Hester ir kt. (2020) tyrimu apie specialiųjų pedagogų patiriamą perdegimą (Hester ir kt., 2020), išryškėjo, kad specialieji pedagogai kaip vieną pagrindinių perdegimo priežasčių įvardijo nesusikalbėjimą ir nepakankamą mokyklos administracijos palaikymą. Taip pat tyrimas išryškino, kad specialieji pedagogai patiria stresą ne tik dirbant tiesiogiai su mokiniais, bet stresą jiems kelia ir kitos pareigos, pavyzdžiui, bendradarbiavimas su kitais mokytojais, bendravimas su tėvais (globėjais ar rūpintojais), laiko planavimas ir tvarkaraščių sudarymas, darbas su mokytojo padėjėjais (Hester ir kt., 2020). Respondentai siejo jų patiriamą stresą su nesugebėjimu patenkinti mokinių akademinių ir (arba) elgesio poreikių dėl paramos ir išteklių trūkumo (Hester ir kt., 2020). Daugiau nei pusė apklausos dalyvių mano, kad jų profesija daro neigiamą poveikį jų bendrai gyvenimo kokybei, todėl dalis specialiųjų pedagogų planuoja išeiti iš darbo (Hester ir kt., 2020).

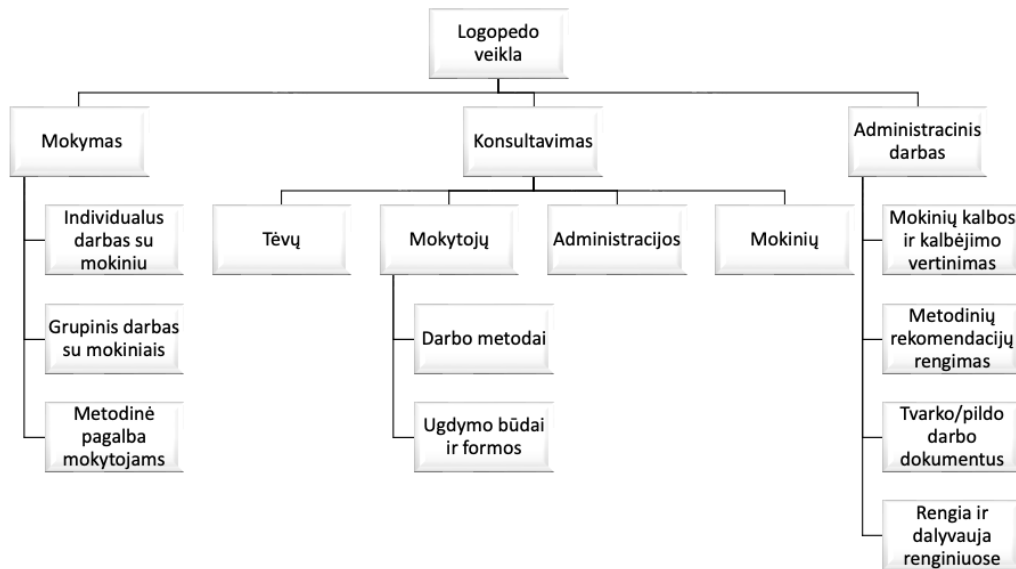


1 pav. Specialiojo pedagogo veikla (sudaryta darbo autorės)

Logopedas. Skirtingose šalyse vyrauja skirtingi logopedinės pagalbos modeliai, pavyzdžiui, Australijoje, kaip ir Jungtinėje Karalystėje, dauguma logopedų dirba sveikatos apsaugos departamentuose, o mokytojai – švietimo departamentuose, todėl dažnu atveju mokiniai, turintys kalbos ir kalbėjimo sunkumų, logopedinės pagalbos negali gauti mokyklose (Glover ir kt., 2015). Logopedai yra labai svarbūs teikiant visapusišką pagalbą specifinių kalbos ir kalbėjimo sutrikimų turintiems mokiniams (Dockrell ir kt., 2006). Anot Ivoškuvienės ir kt. (2008), norint užtikrinti mokinių, turinčių specialiųjų ugdymo(si) poreikių, mokymosi sėkmę itin svarbus specialisto pasirengimas: žinios, gebėjimai, nes nuo to priklauso, kaip logopedas gebės pasirinkti darbo metodus, ugdymo strategijas ir kaip gebės skatinti mokinių motyvaciją ir įsitraukimą viso darbo metu. Remiantis Ivoškuvienės ir kt. (2008) atliktu tyrimu, pastebima, kad logopedo profesija nėra pasirenkama atsitiktinai, dažniausiai tai lemia vidinės asmens paskatos, t.y. noras padėti vaikams, turintiems kalbos ir kalbėjimo sutrikimų. Tyrime taip pat išryškėjo, kad reikalingiausios žinios, įgytos studijų metu, yra logopedijos, bendradarbiavimo su šeima, vaikų raidos vertinimo, emocijų ir elgesio sutrikimų, raidos ir pedagoginės psichologijos, specifinių mokymosi negalių, bendrosios ir specialios pedagogikos žinios (Ivoškuvienė ir kt., 2008).

Pasak White ir Spencer (2018), Jungtinėje Karalystėje daugelis logopedijos tarnybų turi ribotas galimybes teikti pagalbą mokyklose, todėl kai kurios iš jų siūlo užsakomąją logopedo pagalbą, kad pagerintų teikiamas paslaugas ir suteiktų mokykloms galimybę padidinti logopedo pagalbos kiekį ir mastą. Remiantis White ir Spencer (2018) tyrimu pastebima, kad papildoma logopedo pagalba reikalinga dėl didelio skaičiaus vaikų, turinčių kalbos ir kalbėjimo sutrikimus, ypač lopšeliuose – darželiuose ir pradinėse klasėse. Tyrime išryškėja, kad logopedinė parama dažniausiai apsiriboja tik vienkartinė logopedine terapija, taip pat logopedai konsultuoja tėvus (globėjus ar rūpintojus), apmoko mokytojus kaip dirbti su mokiniais, turinčiais kalbos ir kalbėjimo sutrikimų, bei atlieka kalbos ir kalbėjimo vertinimus (White, Spencer, 2018). Australijoje logopedai teikia paslaugas vaikams mokykloje per pamokas, klinikoje pamokų ir ne pamokų laikais, naudoja įvairius paslaugų teikimo būdus, dažniausiai taikomos konsultacijos ir individuali terapija (Glover ir kt., 2015).

Remiantis Lietuvos Respublikos švietimo, mokslo ir sporto ministro patvirtintu Savivaldybės pedagoginės psichologinės tarnybos logopedo pavyzdiniu pareigybės aprašymu, logopedas turi įvertinti mokinio kalbą ir kalbėjimą, pasiūlyti ugdymo metodus, būdus ir formas, prireikus rekomenduoti teikti logopedo pagalbą, taip pat konsultuoti mokinius, tėvus (globėjus, rūpintojus) ir mokytojus dėl pagalbos teikimo, ugdymo organizavimo (žr. 2 pav.)¹. Logopedams taip pat tenka teikti metodinę pagalbą visiems su ugdymu susijusiems subjektams, tvarkyti ir pildyti su darbu susijusius dokumentus ir užtikrinti informacijos konfidencialumą².



2 pav. Logopedo veikla (sudaryta darbo autorės)

Socialinis pedagogas. Vis spartėjant narkotikų plitimui, didėjant nepilnamečių nusikalstamumui, plintant fiziniam ir psichologiniam smurtui prieš vaikus, kyla socialinės pedagoginės pagalbos poreikis bendrojo ugdymo mokyklose (Merfeldaitė, 2007). Socialiniai pedagogai bendrauja su mokiniais ir padeda jiems spręsti kylančias problemas (Augustinienė ir kt., 2012). Pasak Augustinienės ir kt. (2012), socialiniai pedagogai turi tiek visuomeninę pareigą veikti profesionaliai, tiek moralinę ir pilietinę atsakomybę spręsti socialinio neteisingumo problemas.

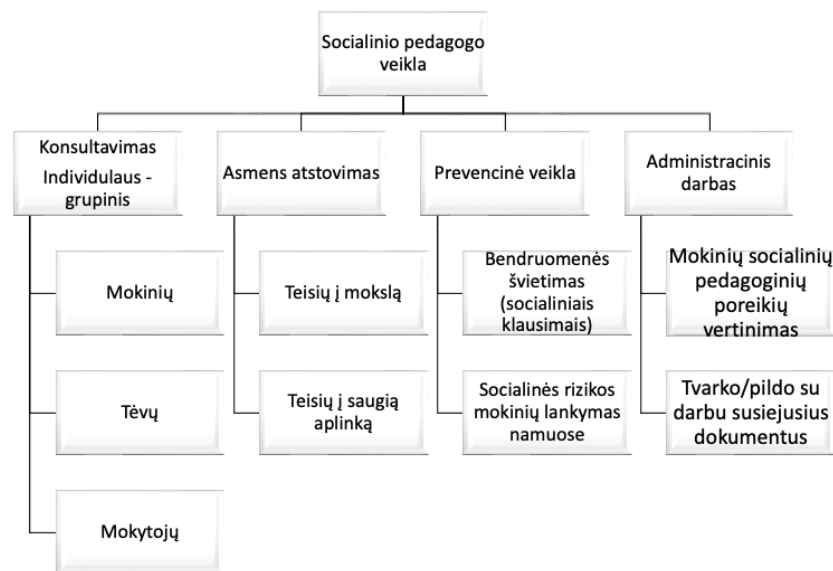
Socialinio pedagogo veikla (žr. 3 pav.) apima tokias pareigybes kaip tėvų (globėjų ar rūpintojų), mokinių, pedagogų ar kitų suinteresuotų subjektų konsultavimą, taip pat svarbu užtikrinti mokinių teises į mokslą ir saugią aplinką (NŠA, 2023). Socialiniai pedagogai taip pat dažnai teikia individualią ir grupinę pagalbą įvairioms socialinėms grupėms (Augustiniene ir kt., 2012). Remiantis Čiužo ir Leliūgienės (2011) tyrimu, pastebima, kad socialiniai pedagogai dažnai gina ir atstovauja vaikų teisę gauti kokybišką ugdymą ir mokytis saugioje aplinkoje, dirba su mokiniais, priskiriamais socialinės rizikos grupei, bei lanko juos namuose. Tyrime išryškėjo, kad socialiniams pedagogams dažnai tenka atlikti socialinio darbuotojo pareigas, tokias kaip nemokamo maitinimo dokumentacijos

¹ Įsakymas „Dėl Savivaldybės pedagoginės psichologinės tarnybos logopedo pavyzdinio pareigybės aprašymo“, 2004 m. rugpjūčio 20 d. Nr. ISAK-1304., Vilnius. [žiūrėta 2023-04-20]. Prieiga per internetą: <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/TAIS.240011>

² Įsakymas „Dėl savivaldybės pedagoginės psichologinės tarnybos logopedo pavyzdinio pareigybės aprašymo“, 2004 m. rugpjūčio 20 d. Nr. ISAK-1304., Vilnius). [žiūrėta 2023-04-20]. Prieiga per internetą: <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/TAIS.240011>

tvarkymas, pavėžėjimo problemų sprendimas (Čiužas, Leliūgienė, 2011). Socialiniai pedagogai tampa ir mediatoriais, atliekant svarbias prevencines veiklas (Merfeldaitė, 2007). Remiantis Lietuvos Respublikos švietimo, mokslo ir sporto ministro patvirtintu Mokyklos socialinio pedagogo pavyzdiniu pareigybės aprašu, socialinis pedagogas vertina mokinių socialinės pedagoginės pagalbos poreikį, esant poreikiui gali dalyvauti pamokose, neformaliojo švietimo ir kitose veiklose, šviečia mokyklos bendruomenę mokyklos lankomumo, pozityvios socializacijos ir kitų socialinių reiškinių klausimais, tvarko ir pildo su darbu susijusius dokumentus³.

Siekiant, kad socialinė pagalba būtų veiksminga, itin svarbus komandinis darbas. Merfeldaitės (2007) tyrimas, kurio tikslas buvo išsiaiškinti socialinės pedagoginės pagalbos komandos formavimosi ir veikimo ypatumus, atkleidė, kad galimos dvejopos socialinės pedagoginės komandos: vidinė (socialinis pedagogas, psichologas, klasės auklėtojas, administracijos narys, spec. pedagogas ar logopedas) ir multidisciplininė komanda, kai kviečiami asmenys iš kitų institucijų: VTAT inspektorius, seniūnijos darbuotojas, policijos atstovas, medikas ir kiti (Merfeldaitė, 2007). Pasak respondentų, abiejų komandų lyderiais privalo būti socialinis pedagogas, kuris turi pasižymėti gebėjimais organizuoti darbą komandoje ir palaikyti visų narių motyvaciją (Merfeldaitė, 2007). Tačiau nuo 2011 metų tokios multidisciplininės komandos buvo pakeistos VGK (vaiko gerovės komisija), kuriose turi dalyvauti bent vienas švietimo pagalbos specialistas (socialinis pedagogas, specialusis pedagogas, psichologas, logopedas), taip pat mokytojai, mokyklos vadovas ir/ar pavaduotojas, gali būti įtraukiami tėvai (globėjai ar rūpintojai). VGK sprendžia problemas ir jų priežastis, tokias kaip nenoras lankyti mokyklos, patyčios, nesėkmingo mokymo(si) priežastys⁴.



3 pav. Socialinio pedagogo veikla (sudaryta darbo autorės)

Psichologas. Dar viena švietimo pagalbos kryptis yra psichologinė pagalba, kurios teikėjai yra psichologai, jie rūpinasi moksleivių gerbūviu ir vidine darna (NŠA, 2023). Psichologai mokyklose

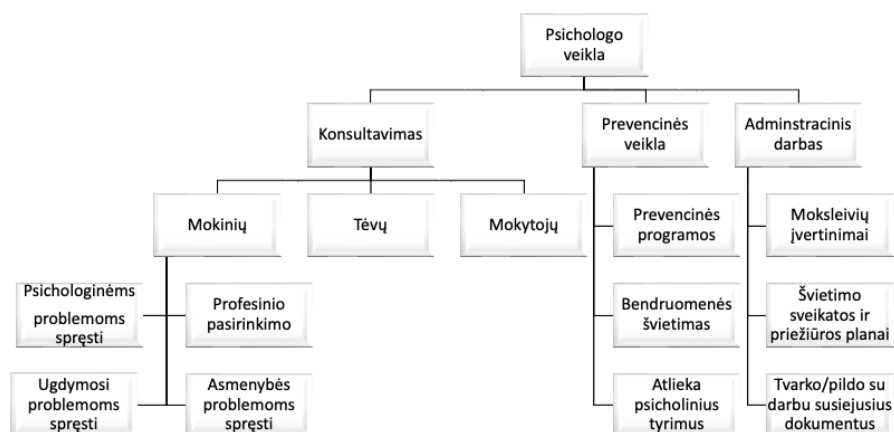
³ Įsakymas „Dėl mokyklos socialinio pedagogo pavyzdinio pareigybės aprašo patvirtinimo“, 2016 m. lapkričio 2 d. Nr. V-951, Vilnius. [žiūrėta 2023-04-20]. Prieiga per internetą: <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/0a41f940a20911e68987e8320e9a5185>

⁴ Įsakymas „Dėl mokyklos vaiko gerovės komisijos sudarymo ir jos darbo organizavimo tvarkos aprašo patvirtinimo“, 2011 m. balandžio 11 d. Nr. V-579, Vilnius. [žiūrėta 2023-04-20]. Prieiga per internetą: <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/TAIS.396543>

vykdo (žr. 4 pav.) prevencines programas, teikia individualias ir grupines konsultacijas mokiniams, tėvams (globėjams ar rūpintojams) ir kitiems susiejusiems subjektams (NŠA, 2023). Pasak Winter ir Bunn (2019), švietimo psichologų darbą apima ne tik parama ir reagavimas į specialiųjų ugdymosi poreikių turinčius mokinių ir jaunuolių poreikius, bet ir parama mokykloms, kuriose jie mokosi. Remiantis Lietuvos Respublikos švietimo, mokslo ir sporto ministro patvirtintu psichologo pavyzdiniu pareigybės aprašu, psichologas turi įvertinti mokinio galias ir sunkumus, bei raidos ypatumus, taip pat kitas problemas: psichologines, asmenybės ar ugdymosi, bendradarbiavimo su mokytojais, švietimo pagalbos specialistais ir kitais subjektais. Konsultuoja asmenybes, ugdymosi ar karjeros klausimais, inicijuoja prevencines programas, šviečia mokyklos bendruomenę psichologiniais klausimais, tvarko/pildo su darbu susijusius dokumentus⁵.

Pociūtės ir kt. (2019) atliktu tyrimo, kuriame siekta išsiaiškinti, kas mokyklose teikia konsultacijas susijusias su karjera ir jos planavimu, rezultatai parodė, kad Lietuvoje psichologai konsultuoja ne tik apie psichologinę sveikatą, bet ir apie karjeros galimybes. Kitose šalyse psichologai nevykdė tokių konsultacijų. Tyrimas taip pat atskleidė, kad psichologai jaučia poreikį gilinti žinias ir supratimą apie mokinių karjeros galimybes (Pociūtės ir kt., 2019).

Winter ir Bunn (2019) siekė išsiaiškinti Anglijos švietimo psichologų požiūrį į jų profesinį dalyvavimą, vaidmenį ir indėlį specialiosiose mokyklose, skirtose mokiniams, turintiems didelių ir įvairiapusių mokymosi sunkumų. Mokyklose psichologai kaip pagrindines savo darbo sritis nurodė: mokinių psichologinių poreikių įvertinimus, švietimo sveikatos ir priežiūros planų įgyvendinimo susitikimus, vienkartinis, periodinius ir metinius vertinimus ir individualų darbą su mokiniais (Winter, Bunn, 2019). Tik nedidelė dalis psichologų nurodė, kad mokykloje vykdė projektinį darbą, kuriam reikėjo pastovaus įsitraukimo, o prevencinis darbas ir personalo priežiūra buvo rečiausiai atliekami darbai (Winter, Bunn, 2019). Tyrimas išryškino psichologų galimybes darbinėje veikloje: sisteminių darbų ir papildomą darbą su mokyklos bendruomene, pavyzdžiui, mokymus, darbą su tėvais (globėjais ar rūpintojais) ir konsultacijas (Winter, Bunn, 2019).



4 pav. Psichologo veikla (sudaryta darbo autorės)

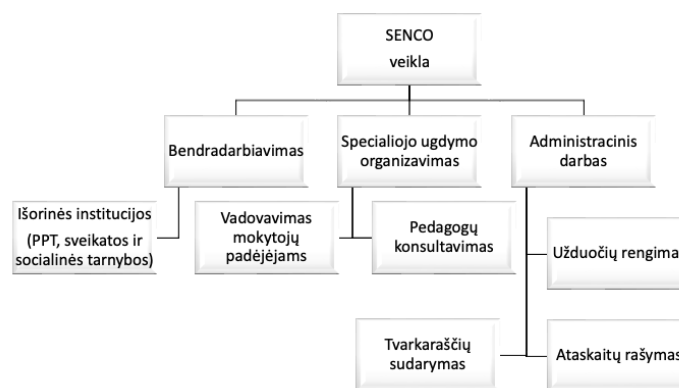
SENCO (specialiųjų ugdymosi poreikių koordinatorius). Lietuvoje nauja, tačiau kitose šalyse jau spėjusi įsitvirtinti SENCO (specialiojo ugdymo koordinatorių) praktika, kurios veikla apima visos

⁵ Įsakymas „Dėl mokyklos psichologo bendrųjų pareiginių nuostatų“, 2005 m. liepos 22 d. Nr. ISAK-1548, Vilnius. [žiūrėta 2023-04-20]. Prieiga per internetą: <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/TAIS.260357>

mokymo įstaigos specialiojo ugdymo priežiūrą ir organizavimą. Švedijoje yra dvi profesinės grupės, kurios turi didelę įtaką švietimo darbui, susijusiam su mokiniais, kuriems reikalinga specialioji pedagoginė pagalba – specialiųjų ugdymosi poreikių koordinatoriai (SENCO) ir specialiojo ugdymo pedagogai (Göransson ir kt., 2015; Takala ir kt., 2020). Göransson‘as ir kt. (2015) įvardino, kad beveik visi SUP mokiniai lanko bendrojo ugdymo mokyklą, tačiau yra nedidelis skaičius mokinių, kurie mokosi specialiosiose mokyklose.

Anglija yra dar viena šalis, kuri taiko SENCO pagalbos modelį. Pasak Williams-Brown‘ ir Hodkinson‘o (2020), ne taip seniai Anglijoje buvo manoma, kad mokiniai, turintys specialiųjų ugdymosi poreikių, yra nemokytini. Nuo XX a. ketvirtojo iki septintojo dešimtmečio mokyklose ėmė keistis klasių įvairovė, pirmiausia dėl bendruomeninio požiūrio į lygybę švietimo sistemoje, todėl švietimo specialistai turi būti pasirengę spręsti problemas, susijusias su besikeičiančiais mokiniais, kurie atvyksta į specialiąsias mokyklas (Williams-Brown, Hodkinson, 2020). Kiekvienoje mokykloje turi būti paskirtas specialiųjų ugdymosi poreikių koordinatorius (specialusis pedagogas SENCO), atsakingas už pagalbą mokiniams, turintiems specialiųjų ugdymosi poreikių, priežiūrą (Winter ir Bunn, 2019).

Airijos tyrėjų komanda (Fitzgerald, Radford, 2017) atliko tyrimą pagrindinio ugdymo mokyklose, norėdami išsiaiškinti specialiųjų ugdymosi poreikių koordinatoriaus (SENCO) veiklą ir atsakomybę (žr. 5 pav.). Tyrimo duomenys rodo, kad su SENCO vaidmeniu susijęs didelis administracinis darbas. Tokios užduotys, kaip įrašų tvarkymas, ataskaitų rašymas, papildomos pagalbos tvarkaraščių sudarymas, specialiųjų ugdymosi poreikių, turinčių mokinių identifikavimas ir ryšių palaikymas su išorės institucijomis, buvo nurodytos kaip svarbiausios SENCO pareigos (Fitzgerald, Radford, 2017). Tarp papildomų komentarų buvo ir toks: „aš visa tai darau ir dėstau visą darbo dieną“ (Fitzgerald, Radford, 2017, 458 p.). Galima teigti, kad daugelis SENCO atlieka operatyvines funkcijas. Jiems tenka atlikti administracines pareigas, kurios tam tikra prasme trukdo strategiškai vystyti įtraukųjį ugdymą visoje mokykloje. Vis dėlto duomenų apie tai, kad SENCO būtų išitraukę į mokymo ir pedagogikos klausimus, susijusius su visos klasės mokymu ir mokymusi, rasta nedaug (Fitzgerald, Radford, 2017). Darbuotojų kvalifikacijos kėlimas ir mokyklų planas dėl įtraukiojo ugdymo įgyvendinimo buvo įvardyti kaip mažiausiai svarbūs šių pareigų aspektai. Tai gali reikšti, kad mokyklose egzistuoja dviguba specialiojo ir bendrojo ugdymo sistema (Fitzgerald, Radford, 2017). Tyrime taip pat pastebėta, kad SENCO, užimantys vadovaujančias pareigas mokykloje, turėjo daugiau galimybių daryti įtaką visos mokyklos sistemų, skatinančių įtraukųjį ugdymą, kūrimui (Fitzgerald, Radford, 2017).



5 pav. SENCO veikla (sudaryta darbo autorės)

Apibendrinant galima pastebėti, kad daugelyje šalių pagrindinėje mokykloje dirbantys švietimo pagalbos teikėjai yra specialieji pedagogai ir/arba specialieji koordinatoriai (SESCO). Taip pat pastebima, kitų šalių praktika, kuomet psichologinę ir logopedinę pagalbą mokykla užsako pagal poreikį arba pagalba teikia už mokyklos ribų. Tuo tarpu, Lietuvos mokyklose švietimo pagalbos specialistai yra socialiniai pedagogai, specialieji pedagogai, psichologai ir logopedai. Galima pastebėti, kad pagrindinės švietimo pagalbos specialistų atliekamos veiklos – darbas su mokiniais, tėvų (globėjų ir rūpintojų) ir pedagogų konsultavimas bei darbas su dokumentais.

1.2. Švietimo pagalbos specialistų veiklos, įgyvendinant įtraukųjį ugdymą, mokyklose

Remiantis Alekhinos ir kt. (2018), įtraukties idėjos plito sisteminiu pobūdžiu, kuris suteikė pradžią pokyčiams ne tik organizacinėje programos ir turinio srityje, bet ir aksiologinėje srityje, kurioje plėtojamas šiuolaikinis švietimas. Iš įvairių šalių teisės aktų pasitraukus „nemokytumo“ idėjai ir instituciškai garantuotai teisei į bendrą specialiųjų poreikių turinčių mokinių ugdymą (Alekhina ir kt., 2018), kuri, vengiant segreguotų ugdymo sprendimų, turėjo pakeisti įtraukusis ugdymas, o bendrojo lavinimo klasės turėjo būti atviros įvairovei (Nilholm, 2021). Perėjimas nuo specialiojo ugdymo prie įtraukiojo kėlė ir iki šiol kelia įvairių sunkumų. Pasak Nilholm'o (2021), buvo nustatyta keletas įtraukiojo ugdymo problemų, pavyzdžiui, žinių trūkumas kaip sukurti iš tiesų įtraukią klasę, taip pat išlikusi segreguoto ugdymo praktika, skirtingos mokytojų ir tėvų (globėjų ar rūpintojų) nuomonės dėl ugdymo tinkamumo. Vis tik tyrėjai Fitzgerald'as, Radford'as (2017) teigia, kad įtraukią praktiką skatinančių sistemų kūrimą palengvina universalus požiūris taikymas.

Pasak Ainscow'o (2020), kai kuriose šalyse (taip pat ir Lietuvoje), įtraukusis ugdymas vis dar laikomas neįgalių vaikų ugdymu bendrojo ugdymo įstaigose. Tačiau tarptautiniu mastu įtraukusis ugdymas suvokiamas kaip principas, kuriuo remiama ir sveikinama visų besimokančiųjų įvairovė (Ainscow, 2020). Juo siekiama panaikinti socialinę atskirtį, kurią lemia požiūris ir nusistatymai prieš rasę, socialinę klasę, etninę priklausomybę, religiją, lyties ir gebėjimų įvairovę (Ainscow, 2020). Įtraukusis ugdymas remiasi įsitikinimu, kad švietimas yra pagrindinė žmogaus teisė ir teisingesnės visuomenės pagrindas, o įtraukiojo ugdymo apibrėžtis apima procesą, susijusį su kliūčių, trukdančių visiems mokiniams dalyvauti, mokytis ir siekti laimėjimų, identifikavimu ir šalinimu (Ainscow, 2020). Nilholm'as (2021) rašė apie sunkumų turinčių mokinių įtraukimą į bendrojo ugdymo klases, tačiau tyrimuose vis dar dažnai kalbama apie specialiųjų poreikių mokinius, daugiausia dėmesio skiriant neįgaliams arba specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems mokiniams. Trūksta tyrimų, kurie metodologiškai įtikinamai parodytų, kaip praktiškai gali būti formuojama įtrauki aplinka, kurioje dalyvauja visi mokiniai (Nilholm, 2021).

Viena iš įtraukiojo ugdymo pradininkių – Italijos mokyklų sistema, kuri remiasi Italijos konstitucija, kurioje teikiama didelė reikšmė siekiant pašalinti visas kliūtis, kurios gali apriboti asmeninį tobulėjimą ar galimybę dalyvauti visuomeninėje veikloje (Ianes, Demo, Dell'Anna, 2020). Dėl šių priežasčių inkluzinio ugdymo idėja Italijoje įsitvirtino daugiau nei prieš 50 metų, kuomet buvo uždarytos specializuotos mokyklos ir centrai. Italijoje tėvai (globėjai ar rūpintojai) gali registruoti vaikus į pageidaujamą mokyklą. Organizuojant įtraukųjį ugdymą nuo specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių skaičiaus priklauso klasės dydis, taip pat pirminis mokytojų ir pagalbinių mokytojų rengimas (Europos specialiojo ugdymo plėtros agentūra, 2016).

Italijos mokyklų sistemoje visuose švietimo lygmenyse aiškiai atskiriami du pagrindiniai mokytojų tipai: klasės/dalykų mokytojai ir pagalbiniai mokytojai. Pagalbiniai mokytojai skiriami klasėms, kuriose yra mokinių, turinčių patvirtintą (medicininiu požiūriu) negalią. Pagalbinių mokytojų skaičius klasėje priklauso nuo vaikų, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių skaičiaus (Ianes, Demo, Dell'Anna, 2020). Pagalbiniai mokytojai (specialieji pedagogai) turi būti baigę pradinio ugdymo bakalaurą ir magistro studijas, arba turėti specializaciją: specialiojo ugdymo, raidos psichopatologijos, neuropsichiatrijos, negalios ir rehabilitacijos psichologijos, specialiųjų mokymosi metodų ir mokymo specializacijų srityse (Europos specialiojo ugdymo plėtros agentūra, 2016). Logopedai, tiflopedagogai, surdopedagogai nepriklauso švietimo, universitetų ir mokslinių tyrimų ministerijai, todėl jų pagalba neteikiama mokyklose. Remiantis mokytojų mokymosi ir socializacijos rezultatų vertinimais tiek specialiųjų ugdymosi poreikių mokiniams, tiek kitiems jų bendraklasiams, visiškai įtraukiose klasėse pasiekiami žymiai aukštesnių rezultatų nei klasėse, kuriose negalią turintys mokiniai mokosi tik kelias valandas. Pastebėta, kad mokymo ir mokymosi metodų įvairovė koreliuoja su visų mokinių aukštesniais mokymo(si) rezultatais (Ianes, Demo, Dell'Anna, 2020). Saloviita, Consegna (2019) tyrimų projektai rodo, kaip mokinių su negalia buvimas įtraukioje mokymosi aplinkoje paskatino naudoti specialiojo ugdymo srityje ar net terapinėje aplinkoje sukurtus instrumentus, metodus ugdant visus mokinius.

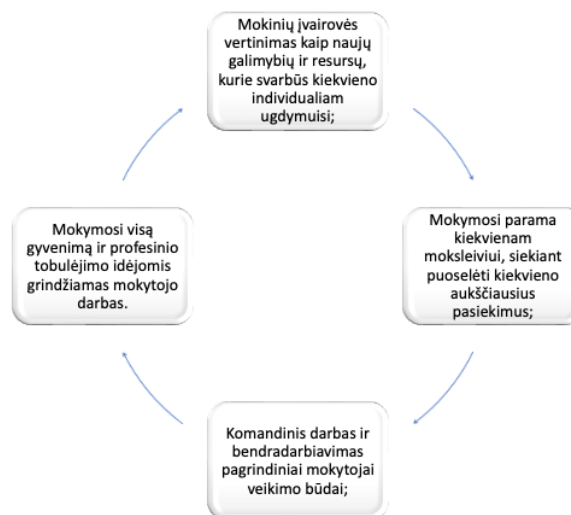
Messiou, Ainscow'o (2020) tyrimo rezultatai atskleidė, kad įtraukiamojo tyrimo, kaip metodo, įdiegimas lėmė pokyčius mokyklų gyvenime. Kai kurių mokyklų mokytojai pasakojo, kad tai paskatino didesnę demokratiją mokyklų bendruomenėse, nes suaugusieji pamatė savo mokinių potencialą prisidėti prie tobulėjimo (Messiou, Ainscow, 2020). Kai kurie mokytojai kalbėjo apie tai, kad įtraukiamojo tyrimo, kaip metodo, diegimas pakeitė jų mokyklų kultūrą. Tokie rezultatai reiškia, kad įvyko požiūrio ir įsitikinimų pokyčiai, apie tai kas gali būti įmanoma, ypač kalbant apie mokinius, kurie anksčiau buvo laikomi problemiškais (Messiou, Ainscow, 2020). Praktiškai tai reiškė santykių pokyčius: tarp mokytojų, tarp mokinių, ir, svarbiausia, tarp mokytojų ir jų mokinių (Messiou, Ainscow, 2020).

Moliner ir kt. (2022), savo tyrimu siekė išsiaiškinti pagrindinius veiksnius, susijusius su mokyklomis, kuriose inicijuojami tobulinimo ir pokyčių procesai. Tyrimo respondentai pastebi sąvokos "įtrauktis" apibrėžimo problemišumą, o ši sąvoka tai yra vienas iš svarbiausių veiksnių, padedančių nustatyti įtraukiojo ugdymo tikslą ir apimtį (Moliner ir kt., 2022). Dalyviai sutinka, kad svarbu išsiaiškinti šią sąvoką, nes vertindami jos įgyvendinimą mokyklose jie pastebi tam tikrų įtampų ir prieštaravimų (Moliner ir kt., 2022). Tikslinės grupės apklausa parodė, kad įtraukimas turi lygybės ir socialinio teisingumo aspektą, kuris verčia remtis socialinės darnos ir pertvarkos dinamiką. Tyrimo rezultatai rodo, kad dalyviai sutinka, kad įtraukiojo ugdymo praktikos pritaikymą palengvintų praktiniai – veiklos tyrimai. Išorės tyrėjai, mokyklos direktoriai ir mokytojai nurodo, kad vadovybė nepakankamai remia mokytojų atliekamą mokslinių tyrimų funkciją, dėl to atsiranda atskirtis tarp tyrėjų ir praktikų, o tai trukdo mokyklose vykdyti pertvarkos veiksmus (Moliner ir kt., 2022). Anot Moliner ir kt. (2022), sutariama dėl lyderystės mokyklų tobulinimo procesuose apibrėžimo pagal bendradarbiavimo parametrus. Pertvarkos veiksmai negali priklausyti nuo vieno asmens ar vadovų komandos. Paskirstytas vadovavimas ir veiksmų tinklų kūrimas yra mokyklose vykdomų tobulinimo projektų tęstinumo garantas. Dalyvių patirtis rodo, kad kelią link įtraukiojo ir pertvarkomojo švietimo modelio palengvina tai, kai mokyklos vadovų komanda skatina ir reguliuoja bendradarbiavimo intervencijos procesus, atsižvelgdama į mokyklos dalyvių poreikius (Moliner ir

kt., 2022). Remiantis Moliner ir kt.(2022) duomenimis, dalyvių pedagoginės praktikos refleksija atsako į įvairias nuostatas, principus ir vertybes, būdingas emancipaciniam įtraukiojo ugdymo modeliui, kuris skatina mokytojus keisti savo klasės praktiką. Praktikos apžvalga yra mokymo ir mokslinių tyrimų lydinčiojo proceso dalis mokyklų kaitos ir tobulinimo procesuose, todėl visa bendruomenė gali išsakyti savo nuomonę ir kartu tampa paramos šaltiniu šiai pertvarkai. Vis tik, kaip teigia Moliner ir kt. (2022), mokytojai užsimena, kad pačioje mokykloje trūksta bendradarbiavimo kultūros.

Pedagogų nuostatos ir požiūris į įtraukijį ugdymą turi didelę įtaką įtraukties įgyvendinimui. Kaip teigia Saloviita (2020), jei mokytojas nenori, kad jo klasėje mokytūsi konkretus vaikas, tai nei papildomos priemonės ar mokymai nepadėtų išvengti nesėkmės, nes būtent mokytojui tenka pagrindinis vaidmuo kuriant klasėje tolerantišką ir palankią aplinką, tinkamą įtraukiamam ugdymui užtikrinti (Alekhina ir kt., 2018). Vien išteklių, pavyzdžiui, žinių ar pagalbos buvimas, negali nulemti teigiamo rezultato, svarbu, kad mokytojo nuostatos ir požiūris sutaptų su turimais ištekliais ir jų panaudojimu nustatytam tikslui pasiekti t.y. įtraukiamam ugdymui įgyvendinti. Anot Alekhina ir kt. (2018), vienas iš svarbiausių sėkmingo įtraukiojo ugdymo paradigmos diegimo veiksnių yra mokytojų noras ir pasirengimas pokyčiams susietiems su naujo ugdymo diegimo procesu.

Remiantis Saloviita (2020) atliktu tyrimu išryškėjo, kad tik nedidelė dalis mokytojų buvo griežtai nusistatę prieš įtraukijį ugdymą ir dar mažesnė dalis, kurie labai pritarė įtraukiamam ugdymui. Nepaisant šiek tiek nepalankios bendros atmosferos, galima pastebėti, kad nors bendras mokytojų požiūris į įtrauktį yra gana neigiamas, dauguma jų mano, kad specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems mokiniams galima efektyviai padėti bendrojo ugdymo klasėse. Be to, tik maža dalis respondentų, mano, kad geriausias rezultatas pasiekiamas mokinių patalpinus į specialiojo ugdymo klasę (Saloviita, 2020). Tuo tarpu, lyginat su Galkienės (2017) tyrimu, 60 proc. Lietuvos mokytojų labai palankiai vertina įtraukijį ugdymą ir įvardina tai kaip demokratijos ženklą bei galimybę mokiniui nenutolti nuo artimiausios bendruomenės. Kaip jau minėta, tyrimai atskleidžia (Galkienė, 2017; Saloviita, 2020), kad tarp mokytojų vyrauja skirtingos nuomonės ir nusistatymai. Europos specialiojo ugdymo plėtros agentūra (2012) nustatė keturias pamatines vertybes ir nuostatas, kuriomis visi pedagogai, dirbantys įtraukiojo ugdymo sistemoje, privalo grįsti savo darbą (žr. 6 pav.).



6 pav. Inkluzinio švietimo pagrindinės vertybės ir nuostatos (sudaryta darbo autorės)

Jei norime sukurti novatorišką, įtraukią ir atsakingą visuomenę, universitetai turi rengti būsimus specialistus, kurie būtų teisingesni, labiau atsidavę savo profesijai, labiau įsitraukę į juos supančią visuomenę ir labiau linkę palengvinti socialinius pokyčius, taip pat ir savo artimiausioje aplinkoje (Díaz-Pareja ir kt., 2021).

Švietimo pagalbos specialistai (specialieji pedagogai, logopedai, psichologai, socialiniai pedagogai) dirba su skirtingų (specifinių) mokymosi sutrikimų turinčiais mokiniais, todėl jų pasirengimas nėra vienodas, būsimų specialistų profesinis rengimas priklauso nuo to, kokią pagalbą turės teikti tikslinei asmenų grupei (Miltenienė ir kt., 2013). Remiantis Miltenienės ir kt., (2013) tyrimu, kuriuo buvo siekiama išsiaiškinti specialistų pasirengimą dirbti su specifinių mokymosi sutrikimų turinčiais mokiniais, pagal gautus atsakymus buvo sudaryta kompetencijų lentelė (žr. 1 lentelė.), kurioje išsiskyrė penkios pagrindinės kompetencijų grupės ir jų subkategorijos. Tyrime išryškėjo, kad švietimo pagalbos specialistai privalo turėti platų žinių, gebėjimų ir kompetencijų spektrą, kuris leistų specialistams geriau pažinti mokinį ir individualizuoti kiekvieno mokinio ugdymo patirtį.

1 lentelė. Švietimo pagalbos specialistų kompetencijų struktūra (Miltenienė ir kt., 2013)

Kategorijos	Subkategorijos
Bendrosios ir specifinės žinios	Tarpdisciplininės žinios
	Dalykinės – profesinės žinios
Vaiko ir jo individualumo pažinimo kompetencija	Sutrikimų atpažinimas
	Įvairių vertinimo būdų taikymas
Pagalbos mokiniui teikimo kompetencija	Ugdymo individualizavimas
	Metodinės medžiagos ir priemonių kūrimas
	IKT naudojimas
	Pozityvios sąveikos su vaiku ir mokymosi motyvacijos palaikymas
	Tarpininkavimas
	SUP mokinių socialinio dalyvavimo skatinimas
Bendradarbiavimo kompetencija	Pedagogų konsultavimas pagalbos vaikui klausimais
	Bendradarbiavimas tarp specialistų
	Dalijimasis patirtimi su studentais
	Bendravimas su tėvais (globėjais ar rūpintojais)
Asmeninės kompetencijos	Poreikio mokytis visą gyvenimą pripažinimas
	Laiko vadyba

Žvelgiant iš tarptautinės perspektyvos, Švedijos specialiųjų pedagogų rengimas nėra tipiškas. Švedijoje specialusis pedagogas, norėdamas įgyti specialiojo ugdymo specialisto arba specialiojo pedagogo kvalifikaciją, pirmiausia turi įgyti mokytojo laipsnį, po kurio seka pusantrų metų (aukštesnio lygio) studijos (Göransson ir kt., 2015). Švedijos mokyklų sistema nuo seno garsėja savo siekiu būti "mokykla visiems", manoma, kad specialieji pedagogai atlieka svarbų vaidmenį siekiant kurti įtraukesnes mokyklas. Remiantis Takala ir kt. (2020) tyrimu, kuriame dalyvavo 114 pedagogai (57 Švedijos ir 57 Suomijos bendrojo ugdymo mokytojų ir specialiųjų pedagogų). Tyrime siekta išsiaiškinti, kas atsakingas už specialiųjų ugdymosi poreikių mokinių ugdymą. Didžioji dalis Švedijos mokytojų atsakė, kad visi mokytojai, kurie moko mokinį, yra atsakingi už jo ugdymą. Tačiau Suomijos mokytojai teigė, kad daugiausia atsakomybės tenka specialiajam pedagogui. Remiantis tyrimu galima formuoti prielaidą, kad šiame tyrime dalyvavusios Švedijos mokyklos atrodė labiau įtraukiančios, ir kartu jos mažiau taikė "pull-out" modelį, išvedant mokinius iš klasės į mažas grupes (Takala ir kt. (2020)).

Įtraukiojo ugdymo įgyvendinimas mokyklose yra neatskiriama nuo bendradarbiavimo. Remiantis Messiou ir Ainscow'u (2020) tyrimu pastebima, kad mokytojai ypač vertina pamokų planavimą su kolegomis, mokiniais ir tyrėjais. Pedagogai taip pat džiaugėsi galimybe pamatyti kaip dirba kiti mokytojai, ir tuo pačiu išryškina profesinę izoliaciją, kuri vis dar egzistuoja tarp mokytojų daugelyje mokyklų. Sužinojus, ką daro kiti kolegos, mokytojai jautė galintys dalintis patirtimi ir ištekliais. Tai taip pat padėjo nepažįstamus dalykus paversti pažįstamais, nes mokytojai daugiausia dėmesio skyrė ir aptarinėjo detales, pavyzdžiui, užduočių atlikimo instrukcijas, darbo grupėse formas ir grįžtamojo ryšio su mokiniais naudojimą (Messiou ir Ainscow 2020). Tyrimo rezultatuose atsiskleidė mokinių ir mokytojų bendradarbiavimo svarba, kaip patys mokytojai pastebėjo, jog diskutuojant su mokiniais buvo kvestionuojamos suaugusiųjų savaime suprantamos prielaidos apie tai, kas daro mokymąsi įmanomą. Tai savo ruožtu privertė kai kuriuos mokytojus išreikšti nuostabą dėl to, ką gali pasiūlyti mokiniai. Kai kuriais atvejais tai taip pat paskatino mokytojus jautriau reaguoti į atskirus mokinius (Messiou, Ainscow, 2020).

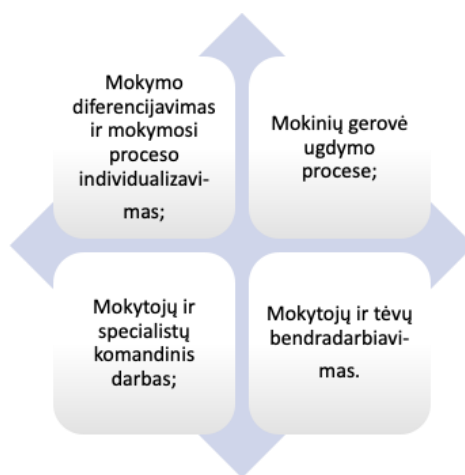
Darbo kartu naudą pastebi ne tik mokytojai, bet ir mokiniai. Remiantis Messiou, Ainscow'u (2020), dalyvavimas įtraukiojo tyrimo veikloje pastebimai pagerino jų požiūrį į mokymąsi, daugelis mokinių labiau įsitraukė į pamokas ir pozityviau vertino save kaip besimokančiuosius. Mokiniai, kurie dirba komandoje su mokytojais, įgauna daugiau saviveiksmingumo ir atsakomybės už savo mokymąsi. Įtraukiojo ugdymo praktika, kurioje visi gali dalyvauti, įgalina visus dalyvius, taip pat keičia nusistovėjusius įsitikinimus apie mokytojo ir mokinio vaidmenius (Messiou, Ainscow, 2020).

Bendradarbiavimo ir komandinio darbo svarba išryškėjo ir Europos specialiojo ugdymo plėtros agentūros (2022) nustatytuose septyniuose pagrindiniuose principuose, kuriais remiantis kuriama, peržiūrima ar derinama kompetencijų sistema, skirta įtraukiamam ugdymui įgyvendinti:

1. *Švietimo specialistų ir mokytojų bendradarbiavimas.* Mokytojai neturėtų dirbti izoliuotai arba tik homogeniškoje grupėse, kurias sudaro tik mokytojai. Įtraukiojoje praktikoje turi dalyvauti specialistų komandos. Įtraukioji praktika turi sujungti švietimo specialistus, dalijantis profesiniais poreikiais ir patirtimi įtraukiojo ugdymo srityje (Europos specialiojo ugdymo plėtros agentūra, 2022).
2. *Skatinti komandinę refleksiją.* Įtraukiojo ugdymo įgyvendinimas yra sudėtingas procesas, reikalaujantis platesnio mąsto refleksijos ir įsitraukimo. Nepakanka mokytojų ar kitų specialistų dalyvavimo asmeniniame ar individualiame lygmenyje. Siekiant paremti gebėjimų stiprinimą, pripažįstama, kad komandinė refleksija yra labai svarbi įtraukiojo ugdymo kompetencijos tobulinimo procese. Perkeliant dėmesį nuo individualių rezultatų ir savo veiksmingumo į komandinę refleksiją, kolektyvinį profesinį mokymąsi (Europos specialiojo ugdymo plėtros agentūra, 2022).
3. *Dalijimasis mokytojo požiūriu, dalijimasis visos mokyklos vizija.* Siekiant abipusio švietimo specialistų supratimo, kompetencijų ugdymas įtraukties srityje turi atspindėti mokytojų įgūdžius ir praktiką. Švietimo pagalbos specialistai turi dalyvauti pokalbiuose su mokytojais: mokant (*in teaching*), mokant kartu (*co – teaching*) ir teikiant pagalbą mokytojui, siekiant įtraukti visus besimokančiuosius, kurti įtraukią mokymosi aplinką ir draugišką mokyklos kultūrą (Europos specialiojo ugdymo plėtros agentūra, 2022).

4. *Dėmesys lygybei, dėmesys visiems besimokantiejiems.* Siekiant įgyvendinti įtraukųjį ugdymą svarbu atkreipti dėmesį į mokinių įvairovės privalumus ir sunkumus. Turi būti atstovaujama visiems besimokantiejiems turi būti pripažįstami skirtingi požiūriai, tačiau didžiausias dėmesys turi būti skiriamas kokybiškam švietimui visiems (Europos specialiojo ugdymo plėtros agentūra, 2022).
5. *Holistinis požiūris į kompetencijų ugdymą.* Įtraukties kompetencijų ugdymo sistemoje turi būti laikomasi holistinio ir dinamiško požiūrio į švietimo specialistų kompetencijas, kurios turi būti palaipsniui įgyjamos, pasiekiamos ir nuolat tobulinamos. Kompetencijos suprantamos kaip kompleksinis požiūrių, žinių ir įgūdžių derinys, kuriuo grindžiami gerai apgalvoti veiksmai ir sėkminga veikla (Europos specialiojo ugdymo plėtros agentūra, 2022).
6. *Profesinio mokymosi priemonė, skirta naudoti įvairiais lygmenimis.* Norint plėtoti ir palaikyti įtraukųjį praktiką, specialistams reikia nuolatinio profesinio mokymosi galimybių, kuriose jie galėtų dalyvauti bendradarbiaudami. Mokyklų švietimo komandoms reikia tarpusavio paramos, grįžtamojo ryšio ir keitimosi informacija ne tik apie asmeninę praktiką. Bendradarbiavimo tinklai mokyklų, bendruomenės ir politikos lygmeniu papildo vienas kitą, kad būtų didinami profesiniai gebėjimai įtraukųjio ugdymo srityje (Europos specialiojo ugdymo plėtros agentūra, 2022).
7. *Vertybėmis grindžiamas požiūris.* Siekiant užtikrinti tvarią įtraukųjį praktiką ir veiksmingą specialistų bendradarbiavimą, kompetencijos ugdymas įtraukties srityje turi atspindėti bendras įtraukties vertybes (Europos specialiojo ugdymo plėtros agentūra, 2022).

Komandinio darbo ir bendradarbiavimo trūkumas ypač išryškėja diegiant įtraukųjį ugdymą. Lakkala ir kt. (2019), Galkienės (2017) tyrimai atskleidė, kokius iššūkius patiria mokytojai, įgyvendinantys įtraukųjį ugdymą (žr. 7 pav.). Lakkala ir kt. (2019), Galkienė (2017) pastebi, kad pedagogams nepavyksta visų sunkumų išspręsti tradiciniais metodais.

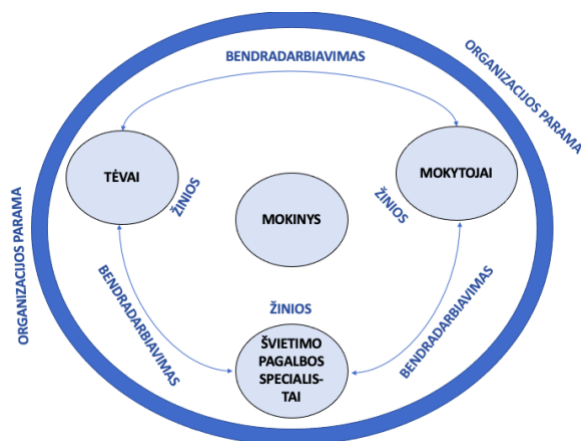


7 pav. Iššūkių, su kuriais susiduria mokytojai įgyvendindami įtraukųjį ugdymą (sudaryta darbo autorės)

Tyrimo metu mokytojai pastebėjo, kad kyla sunkumų diferencijuojant mokymą ir mokymosi medžiagą bei sudėtinga įtraukti specialiųjų ugdymosi poreikių turinčius mokinius į klasės mokinių socialinius tinklus (Galkienė, 2017). Pedagogai taip pat atkreipė dėmesį į mokytojų padėjų trūkumą

bei pasigedo bendradarbiavimo su švietimo pagalbos specialistais. Mokytojai pastebi, kad tėvai (globėjai ar rūpintojai), auginantys specialiujų ugdymosi poreikių turinčius vaikus, dažnai neigia vaikų patiriamus sunkumus ir neįsitraukia į mokymo procesą (Lakkala ir kt., 2019). Galkienės, (2017) tyrime pastebima, kad pedagogai ir mokinių tėvai (globėjai ar rūpintojai) linkę įtraukę ugdymą sieti su švietimo pagalbos specialistų prieinamumu bei lankstesniu ugdymo organizavimu ir aplinkos pritaikymu. Tyrime dalyvavę tėvai (globėjai ar rūpintojai) atskleidžia, kad bendrojo ugdymo mokyklas keitė į specialiojo ugdymo mokyklas dėl švietimo pagalbos specialistų trūkumo ir perpildytų klasių (Galkienė, 2017). Tėvai (globėjai ar rūpintojai) kaip dar vieną mokyklų keitimo priežastį įvardino psichologinį nesaugumą, kurį vaikai patiria negalėdami pritapti prie bendraamžių, taip pat kitų moksleivių provokacijų. Mokinių tėvai (globėjai ar rūpintojai) pažymi, kad pastebi bendradarbiavimo stoką tarp klasės mokytojo ir švietimo pagalbos specialistų, dėl tos priežasties užsiėmimai vyksta ištraukiant moksleivį iš klasės (Galkienė, 2017). Svarbu pastebėti, kad tiek mokytojai, tiek tėvai (globėjai ar rūpintojai) sutinka, kad vienas iš pagrindinių sėkmingo mokymo(si) veiksnių yra švietimo specialistų pagalba mokiniams, turintiems specialiujų ugdymosi poreikių. Kaip teigia Galkienė (2017), ypatingai svarbus tampa bendradarbiavimas tarp mokytojų ir specialistų. Šie tyrimai padeda geriau suprasti kokias kliūtis ir sunkumus mokytojams tenka patirti, siekiant teikti tikslingą pagalbą mokiniams įtraukiojo ugdymo klasėse.

Tyrimai rodo, kad sėkmingą vaiko su negalia įtraukimą į bendrojo ugdymo klases gali palengvinti reguliarus mokytojų ir švietimo pagalbos specialistų bendradarbiavimas (Glover ir kt., 2015). Analizuojant Glover'io ir kt. (2015) tyrimą, pastebima, kad norint suteikti visapusišką pagalbą mokiniui itin svarbūs veiksniai yra individualūs įgūdžiai, žinios, pasirengimas, tarpprofesinis bendradarbiavimas ir parama, bei organizacinė sistema (žr. 8 pav.). *Individualiu lygmeniu* tyrimo dalyviai (mokytojai, švietimo pagalbos specialistai ir tėvai (globėjai ar rūpintojai)) išreiškė poreikį gilinti žinias; *tarpprofesiniu lygmeniu* dalyviai išreiškė norą, kad visos šalys glaudžiau bendradarbiautų; *organizaciniu lygmeniu* dalyviai išreiškė poreikį ir norą gauti didesnę paramą iš ugdymo įstaigos, kuri padėtų sustiprinti ir paremti tai, ko reikia specialistui individualiu ir tarpprofesiniu lygmeniu (Glover ir kt., 2015). Šio tyrimo rezultatų modelį galima susieti su Bronfenbrenner'io ekologiniu sistemos modeliu, kuriuo remiantis įvairi aplinka, kurioje dalyvauja asmuo, tiesiogiai keičia individą (Bronfenbrenner, 1979). Ekologinis požiūris yra pagrįstas vaiko supančios aplinkos santykiu ir kokybe, o tinkama mikro sistema užtikrina vaiko gerovę ir skatina vaiko raidą (Neal ir Neal, 2013).



8 pav. Pagalbos modelis (Glover ir kt., 2015)

Tačiau ekologinės sistemos teorijos konceptualizavimas pagal socialinius tinklus lemia akivaizdžiai kitokį mokinių supančių ekologinių sistemų išsidėstymą - mokinys pasirodo kaip dalis persidengiančių arba susikertančių ekologinių sistemų, kurios tarpusavyje susijusios tiesioginėmis ir netiesioginėmis socialinėmis sąveikomis (Neal, Neal, 2013). Taigi tėvus (globėjus ar rūpintojus), mokytojus ir švietimo pagalbos specialistus sieja bendras požiūris į vaiką ir ugdymą, lemiantis aktyvesnę jų socialinę sąveiką ir tvirtesnius tarpusavio santykius (Neal, Neal, 2013), kurie sukuria terpę bendradarbiavimui.

Apibendrinant galima pastebėti, kad įtraukiojo ugdymo įsitvirtinimas mokykloje yra glaudžiai susijęs su bendradarbiavimu, kuris turi būti tapęs mokyklos kultūros dalimi ir skatinamas tiek mokyklos viduje tarp mokytojų ir švietimo pagalbos specialistų, tiek tarp mokinių ir mokytojų/specialistų, tiek išorėje tarp tėvų (globėjų ar rūpintojų) ir mokytojų/specialistų bei tarpinstituciniu lygmeniu. Taip pat norint teikti kokybišką pagalbą, įtraukiojo ugdymo mokyklose itin svarbus švietimo pagalbos specialistų pasirengimas teikti individualizuotą pagalbą, kuri remtųsi mokinio stiprybėmis.

1.3. Švietimo pagalbos specialistų tinklaveika

Šiuolaikinėms visuomenėms vis dažniau būdingos labai įvairios ir sudėtingos organizacijos formos. Perėjimas prie naujų organizacinių formų prasidėjo jau XX a. viduryje, kai darbo vietų programose pradėta pabrėžti grupinius procesus ir komandinį darbą kaip esminius veiksnius, lemiančius didesnę organizacijos produktyvumą ir inovacijas (Lima, 2010). Vėliau šie pokyčiai apėmė organizacijų tarpusavio santykius ir lėmė platų tarp organizacinių tinklų formavimąsi (Lima, 2010). Dėl vis didėjančio tinklų paplitimo daugelyje socialinio gyvenimo sričių ir jų išsigalėjimo, kartais jie vadinami įvairiais terminais ir išsireiškimais. Kalbant apie tarp organizacinius tinklus švietimo srityje, dažniausiai vartojami tokie terminai: sąjungos, koalicijos, kolaboracijos, grupės, sambūriai, komisijos, komandos, partneriai, grupės, būreliai, fondai ir susivienijimai (Lima, 2010).

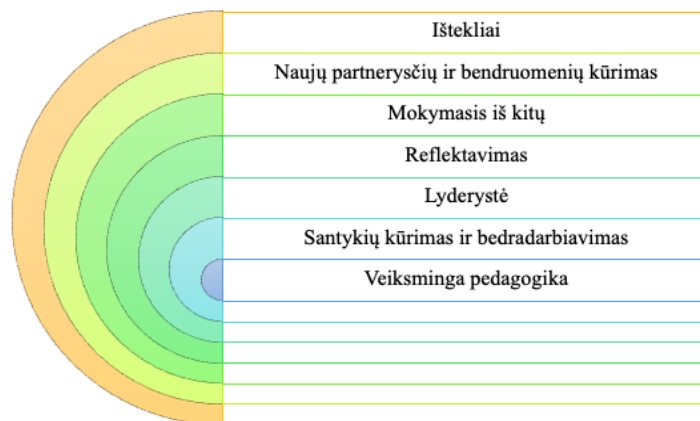
Pasak Jucevičienės (2007), socialiniuose moksluose tinklus įprasta nagrinėti kaip sąveiką tarp žmonių ir organizacijų sistemų. Sistemų teorija leidžia geriau suprasti veiksnius nulemiančius tinklus, t.y. tarpusavio ryšiai, bendri tikslai, veiklos (Jucevičienė, 2007). Tinklaveika tai tinkle formavimasis paremtas bendru tikslu, bendradarbiavimu, informaciniais mainais (Lima, 2010; Rincón-Gallardo, Fullan, 2016; Skačkauskienė, Katinienė, 2015; Staškūnienė, Andriekienė, 2011; Vilkas, Bučaitė-Vilkė, 2009). Įtraukiosios paradigmos raida šiuolaikiniame švietime reikalauja įvairių profesinio bendradarbiavimo modelių, taip pat naujų technologijų ir metodų, pagrįstų bendros veiklos teorija (Alekhina ir kt., 2018).

Neal ir Neal'as (2013) siūlo apibrėžimą, kuris atspindi Bronfenbrenner'io apibrėžimą, tačiau jį apverčia, sutelkdami pagrindinį dėmesį į socialinės sąveikos modelius: aplinka – tai grupė žmonių, dalyvaujančių socialinėje sąveikoje, kuri neišvengiamai vyksta ir yra veikiamą aplinkos ypatybių. Neal ir Neal'as (2013) apibrėžia aplinką kaip sąveikaujančių žmonių rinkinį, pradėdami tinklinę ekologinės sistemos teorijos formuluotę pastebėdami, kad ekologinė aplinka yra persidengianti struktūrų visuma, kurių kiekviena yra susijusi su kitomis struktūromis dėl tiesioginės ir netiesioginės jų dalyvių socialinės sąveikos. Šis apibrėžimas ne tik pabrėžia, kad sistemos nebūtinai turi būti viena į kitą įterptos, bet ir paaiškina, kad būtent individų socialinės sąveikos su kitais modeliais lemia, kaip

sistemos susijusios viena su kita (Neal, Neal, 2013). Apie socialinius tinklus, siekiant sukurti alternatyvų "tinklo darbo" modelį, pagal kurį į ekologines sistemas būtų žiūrima kaip į persidengiančią struktūrų sąrangą, tinklinę, kur kiekviena sistema apibrėžiama socialiniais santykiais, supančiais pagrindinį asmenį, ir kur skirtingų lygių sistemos tarpusavyje susijusios persidengiančiomis, bet nesusikertančiomis sistemomis (Neal, Neal, 2013).

Pasak Neal ir Neal'o (2013), tinklinis požiūris, kaip konceptualus jėgų, darančių įtaką individų vystymuisi, modelis, turi nemažai privalumų. Pirma, jis nukreipia dėmesį nuo to, kur individai sąveikauja, į tai, kaip ir su kuo jie sąveikauja, o tai labai svarbu, nes žmogaus vystymasis yra socialinis procesas. Antra, jis leidžia tyrėjams nagrinėti sudėtingesnius ekologinių sistemų ryšius, įskaitant daugybę skirtingų mikrosistemų, kurios tik iš dalies sutampa, ir mezosistemų bei egzosistemų, kurios jungia šias mikrosistemas (Neal, Neal, 2013). Trečia, jis suteikia galimybę labiau atsižvelgti į Bronfenbrennerio (1979, 18 p.) "pripažinimą, kad aplinkos įvykiai ir sąlygos, esančios už bet kurios artimiausios aplinkos, kurioje yra asmuo, ribų, gali daryti didelę įtaką elgesiui ir vystymuisi". Tinklinis modelis pateikia teoriškai nuoseklesnius apibrėžimus, kuriuose aiškiai nurodoma ne tik iš ko susideda kiekviena sistema, bet ir kaip kiekviena sistema susijusi su kitomis (Neal & Neal, 2013).

Remiantis Rincón-Gallardo, Fullan (2016) atliktu tyrimu, išryškėjo 8 pagrindinės švietimo tinklaveikos savybės (žr.9 pav.). Šios savybės leidžia kurtis veiksmingiems tinklams, kurie ne tik tobulina vidinį mokytojų darbą, bet ir sudaro sąlygas keisti sistemas ir struktūras, kurios riboja pedagogų darbo tobulėjimą. Tokiu būdu veiksmingi tinklai kartu yra ir galinga profesinio kapitalo ugdymo priemonė, ir kolektyvinis švietimo sistemų pokyčių veiksnys (Rincón-Gallardo, Fullan, 2016).



9 pav. 8 pagrindinės švietimo tinklaveikos savybės (Rincón-Gallardo, Fullan, 2016)

Remiantis Lima (2010), švietimo tinklai gali būti oficialūs (privalomi) arba neformalūs (atsirandantys ryšiai), šiuo požiūriu svarbūs klausimai yra tai, kiek tinklo narių santykiai grindžiami tarpasmeniniais ryšiais ir kiek jie riboja ar skatina tinklo tikslus. Pasak Rincón-Gallardo ir Fullan'o (2016), kuriant veiksmingo bendradarbiavimo tinklus itin svarbi bendra vizija, sutelkianti dėmesį į mokymo ir mokymosi tobulinimą, kad mokiniai geriau mokytųsi ir įsitrauktų (kokybė) ir sumažėtų rezultatų skirtumai (teisingumas). Tai kartu skatina vidinę mokytojų motyvaciją gerinti mokinių mokymosi galimybes ir atitinka švietimo sistemų tikslą teikti kokybišką išsilavinimą jaunajai kartai.

Tinklaveika skatina mokytojus aktyviai dalyvauti siekiant naujų žinių, gerinančių darbo rezultatus (Rincón-Gallardo, Fullan, 2016).

Kai kuriuose tinkluose mokymasis gali būti paremtas patirtimi, kituose tik abstrakčių ir nekontekstualizuotų "ekspertinių" žinių perdavimu (Lima, 2010). Todėl, anot Rincón-Gallardo, Fullan'o, (2016), kvalifikuotas tarpininkavimas arba lyderystė yra esminis veiksmingų tinklų aspektas. Pradiniame tinklo kūrimo etape reikalingas lyderis – išorinis koordinatorius, kuris užtikrina, kad tinklas yra saugus, nes, remiantis Lima (2010), tinkle gali kilti destruktivūs konfliktai, išnaudojimas ir kiti nenumatyti neigiami veiksniai, kuriuos kvalifikuotas vadovas (moderatorius) dažnu atveju galėtų padėti tinklo dalyviams sėkmingai įveikti (Rincón-Gallardo, Fullan, 2016).

Pastebima, kad vadovavimas mokytojams visų pirma yra tarpasmeninės įtakos kolegoms procesas, veikiamas tinklaveikos principu (Lima, 2008). Mokyklų vadovams, siekiant sukurti tvirtą tinklą, itin svarbūs keturi aspektai: socialiniai ryšiai, tinklo struktūra, socialinė įtaka ir mokyklos kultūra. Šie keturi aspektai daro įtaką vienas kitam, kai mokyklos vadovai kuria/puoselėja mokyklos kultūrą per socialinių ryšių stiprinimą, formuodami tinklo struktūrą ir įgydami socialinę įtaką (Wang, 2018). Socialiniai ryšiai gali būti labai lankstūs, nes juos galima apibrėžti taip, kad jie atitiktų konkrečios mokyklos kontekstą (Wang, 2018). Laikui bėgant mokytojų ir mokyklos vadovo turima mokymo patirtis per socialinius ryšius pasklinda mokyklos socialiniuose tinkluose. Šiuo požiūriu matome, kad kuo labiau socialinis tinklas mokykloje yra susijęs, tuo greičiau mokymo patirtis keliauja per tinklą (Wang, 2018). Norėdami puoselėti teigiamą mokyklos kultūrą ir inicijuoti organizacinius pokyčius, mokyklų vadovai taip pat turi įvertinti, ar esami socialiniai ryšiai, ypač jų turinys, atitinka pageidaujamą mokyklos kultūrą ir organizacinių pokyčių tikslą (Wang, 2018). Mokyklų vadovai, be to, kad vertina ne tik tiesioginių socialinių ryšių stiprumą ir turinį, bet ir skaitmeninius socialinius ryšius, kurie gali parodyti, kas kam siunčia elektroninius laiškus ir kas su kuo bendrauja socialinėje žiniasklaidoje - kai kurie mokyklų vadovai jau naudojami socialine žiniasklaida, kad užmegztų skaitmeninius socialinius ryšius su bendruomenėmis (Wang, 2018). Socialiniai ryšiai ir per juos sąveikaujantys asmenys formuoja socialinių tinklų struktūrą ir yra socialinės įtakos laidininkai. Siekdami formuoti teigiamą mokyklos kultūrą, skatinančią socialinių tinklų struktūrą, mokyklų vadovai tikslingai kuria socialinius ryšius, kad sukurtų uždarmo ir tarpininkavimo svyravimus ir mokyklose kurtų tiek formalius, tiek neformalius socialinius tinklus (Wang, 2018). Tinklaveika suteikia galimybę tapti lyderiu ne tik mokyklos vadovui, bet ir mokytojams, kai šie daro įtaką savo kolegų profesiniam tobulėjimui ir praktikai (Lima, 2008).

Socialinių ryšių funkcija yra laikyti prieigą prie išteklių socialiniuose tinkluose, taip kuriant socialinį kapitalą (Wang, 2018). Remiantis Putnam (2004), socialinis kapitalas skirstomas į susiejantį (*angl. bonding*) ir sujungiantį (*angl. bridging*). Susiejantis socialinis kapitalas jungia žmones, kurie yra panašūs vienas į kitą svarbiais aspektais (lytis, tautybė, amžius, socialinė klasė), o sujungiantis socialinis kapitalas yra susijęs su socialiniais tinklais, kurie jungia žmones, nepanašius vienas į kitą (Putnam, 2004). Kurti socialinį kapitalą – tai įgyti prieigą prie socialiai įtvirtintų išteklių užmezgant socialinius ryšius. Kitaip tariant, individo prieiga prie įsišaknijusių išteklių priklauso nuo jo socialinių ryšių socialiniuose tinkluose: kuo daugiau ryšių individas turi, tuo daugiau galimybių (t.y. kanalų) naudotis ištekliais jis turi (Wang, 2018). Norėdamas plėtoti socialinį kapitalą (t. y. naudotis socialiniuose tinkluose esančiais ištekliais ir juos mobilizuoti), individas turi būti aktyvus veikėjas, kuris instrumentiškai užmezga ir palaiko socialinius ryšius (Wang, 2018).

Galima išskirti dvi svarbias prielaidas socialinių tinklų vystymuisi mokytojų grupėse: *centriškumas* – matas, apibūdinantis veikėjo svarbą ar autoritetą tinkle. Mokytojai lyderiai yra svarbūs ir reikšmingi veikėjai savo tinkluose, nes jie palaiko daug profesinių ryšių su kitais kolegomis ir yra jie laikomi ypač svarbiais skatinant jų profesinį tobulėjimą (Lima, 2008). Antroji svarbi sąvoka yra *tinklo tankis*, kuris reiškia faktinių tinklo ryšių, egzistuojančių tam tikrame tinkle, kiekį, palyginti su visų potencialių ryšių, kurie teoriškai galimi, kiekiu (Lima, 2008). Paskirstytosios lyderystės sistema reiškia didelį lyderystės tankį tiek dėl to, kad bus ne vienas, o keli žmonės (atliekantys formalius ir neformalius vaidmenis), kuriuos kiti tinklo nariai laiko svarbiais, tiek dėl to, kad lyderiai aktyviai ir veiksmingai skatina savo kolegas dirbti kartu, kad jie tobulėtų ir vystytųsi kaip profesionalai, taip pat patys ugdytų savo, kaip profesionalių lyderių, potencialą. Dėl to šiuose tinkluose bus pasiektas aukštas lyderystės tankumo lygis (Lima, 2008).

Dažnas bendravimas su kitais kolegomis, kurių darbas gerina mokinių rezultatus, yra viena iš veiksmingiausių nuolatinio tobulėjimo ir naujovių diegimo strategijų prielaidų. Itin svarbu palaikyti ryšį su išoriniais tinklais, kurie gali pasidalinti patirtimi ir naujomis idėjomis sprendžiant konkrečias praktines problemas (Rincón-Gallardo, Fullan, 2016). Lima (2010) nurodo, kad veiksmingam tinklo dalyvių bendravimui būtinas tiesioginis bendravimas (*face to face*). Remiantis Bronfenbrenner'iu (1979), asmeniui įtaką daranti aplinka supranta plačiau, nei tik tiesioginės situacijos, įtaką daro visi objektai, į kuriuos asmuo reaguoja, arba subjektai, su kuriais individas bendrauja akis į akį. Ši problema yra ypač svarbi, kai atsižvelgiame į didžiulį kai kurių šiuolaikinių švietimo tinklų dydį. Viena iš priežasčių, kodėl tiesioginis bendravimas gali būti toks svarbus tinklo gyvenime, yra susijusi su pasitikėjimu tarp tinklo narių (Lima, 2010).

Rincón-Gallardo ir Fullan'as (2016) pastebėjo, kad kuriantis tinklams radikaliai pasikeitė mokinių, mokytojų ir tėvų (globėjų ar rūpintojų) vaidmenys. Naujas mokymasis virto tvirta partneryste tarp pagrindinių veikėjų. Mokiniai, individualiai ir grupėmis, patys ėmėsi daugiau atsakomybės už savo mokymąsi ir vadovaujami mokytojų, mokėsi aktyviau. Mokytojai grupėse organizavo mokinių mokymosi procesą, o tėvai (globėjai ar rūpintojai) įsitraukė kuriant savo vaikų mokymosi ateitį. Todėl, siekiant sukurti veiksmingus tinklus, pasak Rincón-Gallardo ir Fullan'o (2016), labai svarbūs ištekliai, tokie kaip: asmeninis laikas, tvarkaraščiai, mokyklos ar rajono patalpos, kuriose galima susitikti, prieinami duomenys ir duomenų sistemos ir t. t. Autoriai Rincón-Gallardo, Fullan'as (2016) teigia, kad tinklų kūrimas gali pritraukti švietimo vadovybės, finansuotojų ar kitų sąjungininkų, norinčių investuoti į veiksmingo bendradarbiavimo gilinimą ir plitimą, dėmesį. Kitaip tariant, veiksmingų tinklų veikla tai įsitraukimo, sutelktos, bendradarbiaujančios sąveikos konkrečiame tinkle ir tyrinėjimo naujų, potencialiai vertingų idėjų ir praktikos paieškos dalyvaujant įvairiuose socialiniuose tinkluose, derinys. Įsitraukimą sudaro kryptinga sąveika, kuria siekiama įtvirtinti ir patobulinti grupės praktiką (Rincón-Gallardo, Fullan, 2016).

Socialinį tinklą galima apibrėžti kaip visuomenės struktūrą, kurioje asmenys palaiko tarpusavio ryšius, užmegzdami skirtingų tipų santykius, pavyzdžiui, finansinius mainus, draugystę, emocinius santykius arba santykius, pagrįstus informacija (Díaz-Pareja ir kt., 2021; Gulzar ir kt., 2021). Šiuos socialinius tinklus dėl įvairių priežasčių vis dažniau naudoja ne tik mokiniai, bet ir mokytojai. Dėl šios priežasties nemažai kritikų ėmė abejoti socialinės programinės įrangos pagrįstumu mokymosi aplinkoje, teigdami, kad tokios priemonės gali atitraukti mokinius nuo tradicinių įgūdžių ir raštingumo mokymosi ar net sunaikinti tradicinius mokytojo ir mokinio vaidmenis (Faizi ir kt.,

2013). Nuodugniai išnagrinėjus įvairias socialines medijas nustatyta, kad šios priemonės suteikia daug edukacinių privalumų ir mokiniams, ir mokytojams, taigi prisideda prie tolesnio mokymosi galimybių suteikimo (Faizi ir kt., 2013; Raja, 2018):

- *Socialiniai tinklai kaip bendravimo erdvė/kanalas.* Vienas iš sėkmingų mokymosi proceso komponentų yra veiksmingas mokytojų ir mokinių bendravimas. Bendravimas mokytojams padeda pastebėti mokinio patiriamus sunkumus mokymosi procese, bei padeda kuo greičiau ir kokybiškiau juos išspręsti (Faizi ir kt., 2013). Pastebima, kad mokinių nepastovus elgesys ir prasti mokymosi rezultatai iš dalies priklauso nuo mokytojo ir mokinio tarpusavio ryšio, tad jei bendravimas nepakankamas, grįžtamasis ryšis taip pat tampa nepakankamas (Faizi ir kt., 2013).
- *Socialinė medija kaip įtraukimo įrankis.* Mokiniai, kurie dažniausiai neįsitraukia arba nedalyvauja pamokose, gali jaustis drąsiau išreiškiant savo mintis ir dalinant savo išteklius ir idėjomis socialiniuose tinkluose (Faizi ir kt., 2013). Kviečiant mokinius dalyvauti socialinėse platformose, skatinančiose akademinį įsitraukimą, pratęsiant laiką, kurį mokinyss praleidžia atlikdamas namų darbus ar vykdydamas kitas užduotis. Socialiniai tinklai tai erdvė įtraukti ir sudominti mokinius, kurie praradę susidomėjimą pamokomis. Anot Gulzar'o ir kt., (2021), socialinių tinklų naudojimas gali padidinti vidinę moksleivių motyvaciją, kuri vėliau siejama su studentų įsitraukimu ir kūrybiškumu.
- *Socialiniai kanalai kaip bendradarbiavimo platforma.* Bendradarbiavimas – tai bendras, intelektualus ir socialinis darbas siekiant bendrų tikslų (Faizi ir kt., 2013). Bendradarbiavimas internetinėje erdvėje siekiant bendro tikslo apima visus grupinio mokymo metodus, įskaitant mokymąsi bendradarbiaujant. Virtuali erdvė leidžia naudotis skirtingomis platformomis, kuriose galima rinkti, keisti informacija ir išteklius tiek iš vidinių, tiek iš išorinių bendradarbiavimo tinklų (Faizi ir kt., 2013).

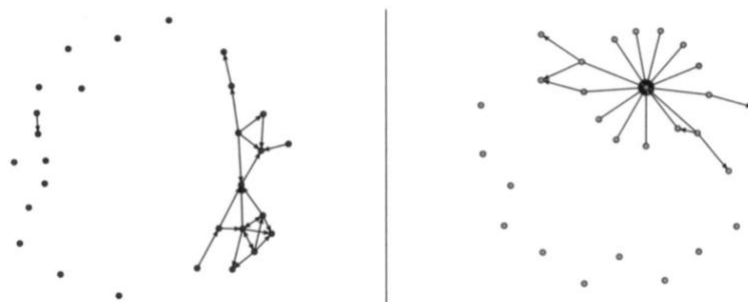
Anot Greenhow'o ir Lewin'o (2016), technologijos gali suteikti besimokantiems daugiau galimybių veikti, suteikti galimybę dalyvauti tinklinėse bendruomenėse ir naudotis įvairiais ištekliais, padedančiais kaupti žinias ir bendradarbiauti. Beveik neabejojama, kad dalyvavimas skaitmeninėse kultūrose suteikia galimybę naudotis įvairaus lygio savarankiško ar spontaniško mokymosi galimybėmis. Švietimo politikos sluoksniuose ir mokslininkų bendruomenėse pastaruosiu metu labai domimasi neformaliojo mokymosi praktikos pritaikymu oficialiose institucijose (Greenhow, Lewin, 2016). Padedant ugdyti XXI a. įgūdžius, įskaitant bendradarbiavimą, kūrybiškumą ir bendravimą (Díaz-Pareja ir kt., 2021; Faizi ir kt., 2013; Gulzar ir kt., 2021), socialinė žiniasklaida veiksmingai suteikė mokiniams galimybę tapti savarankiškesniems ir ugdyti meta kognityvinius gebėjimus, be to palengvino vertinimo ir reflektavimo galimybes (Greenhow, Lewin, 2016). Mokiniai gali dalytis savo mokymusi ir žinių kūrimu tarpusavyje ar su mokytojais bei mokiniais iš kitų mokyklų (kai kuriais atvejais iš kitų šalių) (Faizi ir kt., 2013; Greenhow, Lewin, 2016). Mokyklų politika, blokuojanti prieigą prie socialinės žiniasklaidos, ir susirūpinimas dėl privatumo klausimų trukdo panaudoti šias priemones mokytojų inicijuotam mokymuisi paremti (Greenhow, Lewin, 2016). Dėl to kai kurie mokytojai imasi naudoti specialiai privalomajam ugdymui sukurta socialine žiniasklaida, o kartu labiau pabrėžia formaliojo mokymosi atributus, nes mokytojai jaučia poreikį labiau kontroliuoti ir sukurti griežtesnes struktūras (Greenhow, Lewin, 2016).

Santykių tarp mokyklų ir partnerių tinklo organizacijų modelis yra svarbus, nes partnerystės ryšiai gali suteikti mokykloms prieigą prie kognityvinių, socialinių ir materialinių išteklių, reikalingų mokyklos veiklos ir mokinių švietimo galimybėms gerinti (Bridwell-Mitchell, 2017). Mokyklų ir kitų organizacijų santykiai šioje srityje sukuria dalyvių socialinį tinklą, t. y. struktūrizuotą santykių modelį, atsirandantį dėl dalyvių tiesioginių ir netiesioginių tarpusavio ryšių. Mokytojų padėtis jų mokyklos socialiniame tinkle yra susijusi su mokytojų galimybe naudotis patirtimi, patarimais ir ištekliais. Mokyklų direktorių padėtis jų mokyklų patarėjų tinkle yra susijusi su svarbiausiais socialiniais ištekliais, tokiais kaip įtaka, teisėtumas, pasitikėjimas ir įsipareigojimai, kurie leidžia jiems koordinuoti ir kontroliuoti mokyklos veiklą, o tai savo ruožtu yra susiję su mokyklos veiklos rezultatais (Bridwell-Mitchell, 2017).

Pasak Bridwell'io – Mitchell'io (2017), tarpmokykliniai ryšiai priklauso nuo mokyklų turimų resursų ir tai, ką jie gali pasiūlyti kitiems partneriams. Remiantis Bridwell'io – Mitchell'io (2017) tyrimu, mokyklos, kuriose mokosi daugiau mokinių, gaunančių mažesnes pajamas, turi didesnių poreikių naujų tinklų kūrimui, tačiau rečiau užmezga partnerystes, palyginti su mokyklomis, kuriose mokosi turtingesni mokiniai. Taip pat mokyklose, kuriose išteklių poreikis yra mažesnis, pavyzdžiui, mokyklose, kuriose dirba daugiau patyrusių mokytojų, ir mokyklose, esančiose rajonuose, kuriuose mokiniai susiduria su įvairesnių profesijų atstovais, partnerystė yra labiau tikėtina. Pastebima, kad naudodamiesi socialinių tinklų svetainėmis, mokytojai gauna šią naudą (Raja, 2018):

- Padidėja prieiga prie išteklių;
- Bendradarbiavimas su kitais pedagogais;
- Informacijos mainai;
- Kanalas pasiekti tėvus (globėjus ar rūpintojus), kurie negali atvykti į mokyklą;
- Naujų ryšių užmezgimas, partnerystė su skirtingų regionų ar valstybių mokyklomis;
- Grįžtamojo ryšio apie mokyklą ir renginius gavimas;
- Efektyvus bendravimas su tėvais (globėjais ar rūpintojais) (Raja, 2018).

Socialinių tinklų analizė – tai kiekybinių metodų, skirtų palyginti ir įvertinti ryšius tarp asmenų tinkle, rinkinys (Sweet ir kt., 2013). Asmenys ir jų ryšiai gali būti vizualiai pavaizduoti kaip nukreipti arba nenukreipti grafikai; mazgai vaizduoja asmenis, o briaunos - asimetriškus arba simetriškus ryšius tarp asmenų porų (Sweet ir kt., 2013). Du tokie tinklai, vaizduojantys asimetrišką mokytojų grupės elgesį ieškant patarimų dėl dviejų skirtingų dalykų, pavaizduoti 10 pav. Viršūnės arba mazgai vaizduoja atskirus mokytojus, rodyklės, arba nukreiptos briaunos, rodo nuo patarimų ieškančių mokytojų prie patarimus teikiančių mokytojų (Pitts, Spillane, 2009).



10 pav. Du socialiniai tinklai, vaizduojantys asimetrišką mokytojų grupių elgesį ieškant patarimų skaitymo (kairėje) ir matematikos (dešinėje) klausimais (Pitts, Spillane, 2009).

Profesiniai socialiniai tinklai mokyklose atskleidžia darbuotojų darbo santykius ir gali padėti suprasti mechanizmus, kurie turi įtakos mokymo kokybei ir mokinių rezultatams. Be to, socialinio tinklo struktūra gali būti svarbus tarpinis kintamasis švietimo intervencijos tyrimuose (Sweet ir kt., 2013).

Svarbu pastebėti, kad tinklai paprastai yra daugialypiai, t. y. dalyvius sieja daugiau nei vieno tipo ryšiai (Katz ir kt., 2004). Todėl tinklai pasižymi įvairių tipų ryšiais (Katz ir kt., 2004):

- bendravimo ryšiai (pavyzdžiui, kas su kuo kalbasi, kas kam teikia informaciją ar patarimus);
- formalūs ryšiai (pavyzdžiui, kas kam atsiskaito);
- afektiniai ryšiai (pavyzdžiui, kas kam patinka, kas kuo pasitiki);
- materialiniai arba darbo srauto ryšiai (pavyzdžiui, kas kam duoda pinigų ar kitų išteklių);
- artumo ryšiai (kas su kuo yra artimas erdvėje ar elektroninėje erdvėje);
- kognityviniai ryšiai (pavyzdžiui, kas ką žino, kas ką pažįsta).

Remiantis Katz ir kt. (2004), tinklai skirstomi pagal ryšius. *Stiprūs ryšiai* yra ypač vertingi, kai individas siekia socialinės ir emocinės paramos, ir dažnai susiję su dideliu pasitikėjimu, *silpni ryšiai* yra vertingesni, kai asmenys ieško įvairios ar unikalios informacijos iš asmens, kuris nėra jų nuolatinių dažnų kontaktų dalyvis (Katz ir kt., 2004). Ryšiai gali būti nekryptiniai arba skirtingos krypties. Jie taip pat gali skirtis dažnumu ir priemone. Galiausiai, ryšiai gali skirtis pagal ženklą - nuo teigiamų iki neigiamų (Katz ir kt., 2004). Tinklo ryšiai taip pat gali būti *centralizuoti* (tai, kai vienas asmuo yra bendravimo centras, tinka nesudėtingoms užduotims spręsti) ir *decentralizuoti* (kai informacija tarp tinklo narių pasiskirsto skirtingai ir yra nevienareikšmiška, tinka sudėtingoms užduotims spręsti (Katz ir kt., 2004).

Apibendrinant galima pastebėti, kad tinklaveika pasižymi trimis pagrindiniais komponentais - bendrais tikslais, tarpusavio ryšiais ir veikla. Tinklaveika tai tarsi įrankis padedantis kaupti socialinį kapitalą arba kitaip išteklius, kurie gali padėti švietimo pagalbos specialistams veiksmingiau dirbti ir paskatinti vidinę motyvaciją. Tinklaveika gali vykti oficialiai (įstaigos partneriai, profesiniai kolegialūs įstaigos tinklai) ir neoficialiai (skaitmeniniai socialiniai tinklai, būreliai, asociacijos).

1.4. Švietimo pagalbos specialistų tinklaveika, įgyvendinant įtraukujį ugdymą, mokykloje teorinis modeliavimas

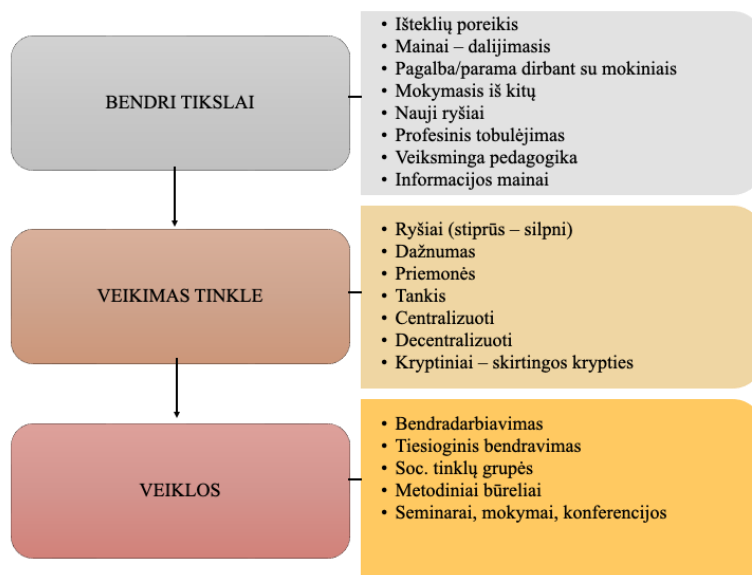
Atlikus mokslinės literatūros analizę, buvo išskirta švietimo pagalbos specialistų darbo raiška, įtraukiojo ugdymo bruožai, bei tinklaveikos esminiai aspektai (žr. 2 lentelė).

2 lentelė. Tinklaveikos teoriniai bruožai

	Bruožai	Literatūros šaltiniai
Švietimo pagalbos specialistai	<ul style="list-style-type: none"> • Bendradarbiavimas; • Konsultavimas; • Profesinis ir tarpdalykinis pasirengimas; • Mokymas (individualiai ir grupėse); • Komandinis darbas; • Prevencinės programos; • Mokinių gebėjimų ir sunkumų vertinimai; • Ugdymo planų individualizavimas/pritaikymas; 	(Adams, Lloyd, 2007; Ališauskas ir kt., 2008; Bettini ir kt., 2017; Cancio ir kt., 2018; Dockrell ir kt., 2006; Gallagher ir kt., 2019; Glover ir kt., 2015; Göransson ir kt., 2015; Gudonis ir kt., 2011; Hester ir kt., 2020; Indrašienė ir kt., 2007; Ivoškuvienė ir kt., 2008; Kairienė, Raibužytė, 2014; McLeskey ir kt., 2004; Merfeldaitė, 2007; Pit-Ten Cate ir kt., 2018; Pociūte ir kt., 2019; Takala ir kt., 2009, 2020; White, Spencer, 2018; Williams-Brown, Hodkinson, 2020; Winter, Bunn, 2019).

	<ul style="list-style-type: none"> • Su darbu susijusių dokumentų tvarkymas; • Bendruomenės švietimas. 	
Įtraukusis ugdymas	<ul style="list-style-type: none"> • Mokinių įvairovė; • Bendradarbiavimas; • Teigiamos nuostatos; • Profesinis pasirengimas; • Reflektavimas; • Komandinis darbas; • Dalijimasis – manai; • Mokymasis visą gyvenimą; • Mokymas orientuotas į kiekvieną mokinį; • Holistinis požiūris. 	(Ainscow, Sandill, 2010; Alekhina ir kt., 2018; Alves ir kt., 2020; Florian, 2019; Galkienė, 2017; Lakkala ir kt., 2019; Messiou, Ainscow, 2020; Moliner ir kt., 2022; Nilholm, 2021; Pit-Ten Cate ir kt., 2018; Qvortrup, Qvortrup, 2018; Saloviita, 2020; Fitzgerald, Radford, 2017; Glover ir kt., 2015; Göransson ir kt., 2015)
Tinklaveika	<ul style="list-style-type: none"> • Bendras tikslas; • Informacijos mainai; • Bendradarbiavimas; • Nauji socialiniai ryšiai; • Ištekliai; • Mokymasis iš kitų; • Reflektavimas; • Lyderystė; • Aktyvus dalyvavimas; • Socialinis kapitalas; • Partnerystės; • Žinių kaupimas. 	(Bridwell-Mitchell, 2017; Lima, 2008; Lima, 2010; Díaz-Pareja ir kt., 2021; Faizi ir kt., 2013; Greenhow, Lewin, 2016; Gulzar ir kt., 2021; Habes ir kt., 2018; Katz ir kt., 2004; Rincón-Gallardo, Fullan, 2016; Skačkauskienė, Katiniienė, 2015; Vilkas, Bučaitė-Vilkė, 2009; Wang, 2018; Pitts Spillane, 2009; Raja, 2018; Sweet ir kt., 2013).

Remiantis išskirtais bruožais buvo sukurtas švietimo pagalbos specialistų tinklaveikos, įgyvendinant įtraukųjį ugdymą, teorinis modelis (žr. 11 pav.), kuriame išryškunami trys pagrindiniai tinklaveikos kriterijai: bendras tikslas/vizija, veikimas tinkle (bendradarbiavimas: ryšiai, dažnumas, priemonės) ir veiklos (informacijos mainai, mokymasis vienas iš kitų, reflektavimas, ištekliai). *Bendri tikslai* tai yra prielaida, dėl kurios švietimo pagalbos specialistai, siekiantys įgyvendinti įtraukųjį ugdymą, pasitelkia tinklaveiką kaip įrankį pasiekti asmeninių tikslų. *Veikimas tinkle* tai yra tinklaveikos proceso ypatumai ir *veiklos*, t.y. tinklo dalyvių pasirinktas dalyvavimo būdas tinklo veiklose.



11 pav. Švietimo pagalbos specialistų tinklaveika, įgyvendinant įtraukųjį ugdymą mokykloje, teorinis modelis (sudaryta darbo autorės)

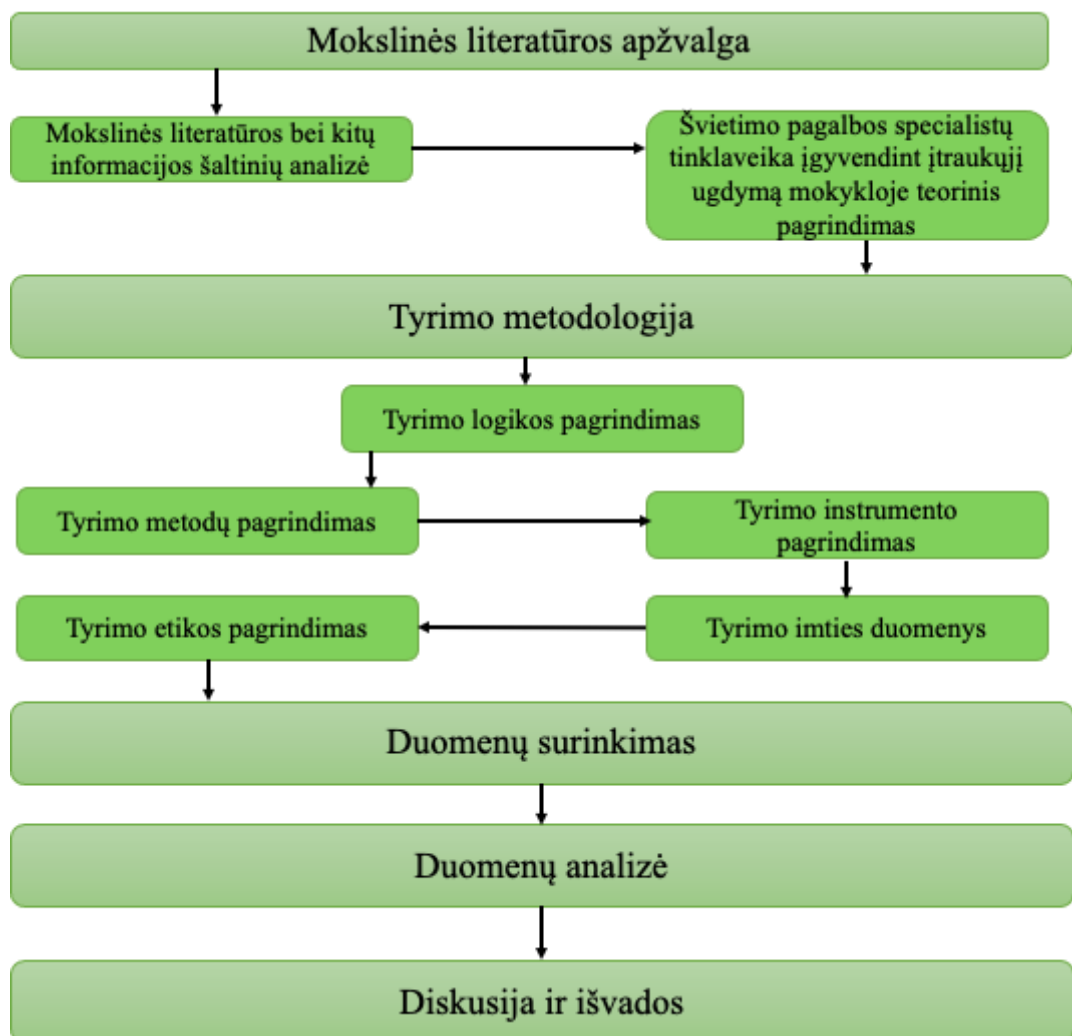
2. Švietimo pagalbos specialistų tinklaveika, įgyvendinant įtraukujį ugdymą mokykloje, tyrimo metodologija

Šiame skyriuje aprašoma ir pagrindžiama švietimo pagalbos specialistų tinklaveika, įgyvendinant įtraukujį ugdymą mokykloje, metodika. Toliau pateikiama tyrimo logika, metodai, instrumentas, imtis ir tyrimo etika.

2.1. Tyrimo logikos pagrindimas

Norint pasiekti išsikeltą tikslą – atskleisti švietimo pagalbos specialistų tinklaveiką, įgyvendinant įtraukujį ugdymą mokykloje – pasirinkta kokybinio tyrimo strategija. Remiantis Gaižauskaite, Valavičiene (2016) kokybinis tyrimo metodas pasirinktas, todėl, kad norima sužinoti informaciją apie švietimo pagalbos specialistų tinklaveiką, įgyvendinant įtraukujį ugdymą mokykloje, ir tyrėjui svarbi tyrimo dalyvių nuomonė, mintys, socialiniai ryšiai, patirtis, o ne iš anksto apibrėžti atsakymai.

12 paveiksle pristatyta švietimo pagalbos specialistų tinklaveikos, įgyvendinant įtraukujį ugdymą mokykloje, tyrimo logika.



12 pav. Švietimo pagalbos specialistų tinklaveika, įgyvendinant įtraukujį ugdymą mokyklose, tyrimo logika (sudaryta darbo autorės)

Pirmajame tyrimo etape atlikus mokslinės literatūros analizę, buvo aptarta švietimo pagalbos specialistų pagalba, išgrynintos švietimo specialistų veiklos įtraukiojo ugdymo kontekste bei įvardintos švietimo pagalbos specialistų tinklaveikos prielaidos. Antrajame etape, remiantis mokslinės literatūros analize, buvo suformuluoti iš dalies struktūruoto interviu klausimai, kuriais siekiama atskleisti dalyvio socialinius ryšius ir jų naudą, įgyvendinant įtraukijį ugdymą. Po to pagrindžiama tyrimo metodologija (tyrimo logika, metodai, instrumentai, imties ir etikos aspektai). Kitas etapas yra duomenų rinkimas. Tyrimo duomenų rinkimui pasirinktas kokybinio tyrimo metodas – iš dalies struktūruotas interviu. Interviu dalyvavo 9 švietimo pagalbos specialistai iš 7 skirtingų mokyklų. Trečiajame etape, iš dalies struktūruoto interviu gauti duomenys interpretuojami taikant kokybinę turinio analizę. Remiantis gautais turinio analizės duomenimis atliekamas apibendrinimas ir diskusija (arba žemėlapiai). Paskutiniame etape, remiantis mokslinės literatūros ir tyrimo analize, pateikiamos išvados.

2.2. Tyrimo metodų pagrindimas

Tyrimo metodas (iš dalies struktūruotas interviu). Įgyvendinti išsikeltam tyrimo tikslui, pasirinkta **iš dalies struktūruoto interviu** duomenų rinkimo metodas. Šis metodas leidžia tyrėjui rinkti papildomą informaciją apie dalyvį, stebėti jo reakcijas, neverbalią komunikaciją bei užtikrinti siekiamą atsakymų grįžtamumo apimtį (Gaižauskaitė, Mikėnė, 2014).

Kokybinis tyrimo metodas, remiantis Gaižauskaite, Valavičiene (2016), pasirinktas todėl, kad tyrimo tikslas yra atskleisti švietimo pagalbos specialistų tinklaveiką, įgyvendinant įtraukijį ugdymą mokykloje. Šiuo metodu (*iš dalies struktūruotu interviu*) apklausti švietimo pagalbos specialistai (*specialieji pedagogai, socialiniai pedagogai, psichologai, logopedai*), kurie savo darbinėje veikloje pasitelkia tinklaveiką kaip įrankį, siekiant įgyvendinti įtraukijį ugdymą mokykloje.

Tyrimo duomenų apdorojimo metodo pagrindimas. Siekiant atskleisti švietimo pagalbos specialistų tinklaveiką, įgyvendinant įtraukijį ugdymą, iš dalies struktūruoto interviu metodu gauti duomenys apdorojami taikant kokybinę turinio analizę, nes šis duomenų apdorojimo metodas leidžia suformuoti tyrimo išvadas iš pasikartojančių, dominuojančių ar reikšmingų temų (Thomas, 2006).

Tyrimo duomenys buvo apdoroti remiantis induktyvaus kodavimo nuoseklumu (Thomas, 2006):

1. *Inteviu garsinio įrašo perkodavimas į tekstinį formatą.* Sutraukti gausius ir įvairius neapdorotus tekstinius duomenis į trumpą, apibendrintą formatą;
2. *Duomenų teisingumas ir patikimumas.* Tyrėjas tikrina ar tekstas suprantamas ir nuoseklus;
3. *Kategorijų ir subkategorijų sudarymas.* Remiantis gautais duomenis ieškoma esminių panašumų, skirtumų, ryšių, pagal kuriuos sudaromos kategorijos ir subkategorijos.

Tyrimo instrumento pagrindimas. Atlikus mokslinės literatūros analizę, sudarytas teorinis modelis (žr. 12 pav.), kuriame išskirti švietimo pagalbos specialistų veiklos raiška ir įtraukiojo ugdymo bruožai, kurie pasireiškia per tinklaveikos pagrindinius principus: bendrą tikslą, veikimą tinkle ir veiklas. Remiantis atliktu teoriniu modeliavimu, buvo išskirtos pagrindinės teorinės charakteristikos ir pagal jas sudarytas parengtas iš dalies struktūruotas interviu klausimynas (žr. 3 lentelė).

Vidutinė interviu trukmė: 30 min., interviu vyko nuotoliu (“Zoom” programa).

3 lentelė. Iš dalies struktūruoto interviu klausimų pagrindimas

Teorinės charakteristikos	Klausimas	Klausimo pagrindimas	Papildomas klausimas esant poreikiui
Įtraukusis ugdymas	1. Papasakokite, kaip jūsų mokykloje įgyvendinamas (ar vyksta pasirengimas) įtraukusis ugdymas?	Šiuo klausimu siekiama sužinoti kaip ugdymo įstaiga įgyvendina (arba rengiasi įgyvendinti) įtraukųjį ugdymą;	<i>Kokiais būdais, priemonėmis, technikos pagalba įgyvendinate įtraukųjį ugdymą mokykloje?</i>
Veiklos iššūkiai	2. Papasakokite, kaip teikiama pagalba/parama SUP mokiniams? 3. Su kokiais iššūkiais susiduriate teikiant pagalbą/paramą mokiniams, turintiems SUP?	Šiais klausimais siekiama sužinoti apie pagalbos ir paramos specialiųjų ugdymosi poreikių mokiniams organizavimą, taip pat norima sužinoti apie galimas tinklaveikos naudojimo prielaidas.	<i>Kokius sunkumus patiria švietimo pagalbos specialistai? Kur dažniausiai ieškote pagalbos išskylant darbiniam sunkumams?</i>
Bendrosios ir specifinės žinios	4. Kokių kompetencijų turi turėti specialistas dirbantis su mokiniams, turinčiais SUP? 5. Kur ieškote (<i>į ką kreipėtės</i>) informacijos, pagalbos, patarimo, kai trūksta specifinių žinių?	Šiais klausimais siekiama sužinoti apie švietimo pagalbos specialistų kompetenciją bei kur jie kreipiasi paramos/pagalbos.	<i>Kokios žinios, gebėjimai, nuostatos reikalingos švietimo pagalbos specialistams dirbančiais su mokiniams, turinčiais SUP?</i>
Pagalbos mokiniui teikimas	6. Kaip vyksta individualus darbas su SUP mokiniu? 7. Kokiu tikslu naudojate IKT?	Šiais klausimais siekiama sužinoti apie individualų darbą su SUP mokiniams ir ugdymo individualizavimo procesą.	<i>Kokios ir koku tikslu informacijos ieškote? Kaip panaudojate soc. tinklus dirbant su mokiniams?</i>
Bendradarbiavimas ir tinklaveika	8. Išsamiau papasakokite apie bendradarbiavimą jūsų profesinėje veikloje (partneriai, tikslas, būdai) ? 9. Kokį vaidmenį įgyvendinant įtraukųjį ugdymą atlieka socialiniai tinklai?	Šiais klausimais siekiama išsiaiškinti profesinio bendradarbiavimo eigą, partnerius, tikslus, taip pat siekiama sužinoti apie socialinių tinklų vaidmenį, tinklaveikos galimybes.	<i>Įvardinkite asmenis su kuriais bendradarbiaujate profesinėje srityje? Kas lemia (kokie veiksniai) jūsų bendradarbiavimą? Kokioms socialinių tinklų grupėms priklausote kaip švietimo pagalbos specialistas? Koku tikslu specialistai jungiasi į socialinių tinklų grupes? Kokią naudą švietimo pagalbos specialistai gauna iš socialinių tinklų, grupių?</i>

Tyrimo imties duomenys. Iš dalies struktūruoto interviu dalyviai – švietimo pagalbos specialistai (specialieji pedagogai, logopedai, psichologai, socialiniai pedagogai).

Atliekant kokybinį tyrimą, pasirinkta ekspertinė – kriterinė imtis. Iš dalies struktūruoto interviu tyrimo dalyviai (ekspertai) atrinkti švietimo pagalbos specialistai pagal šiuos kriterijus:

- Švietimo pagalbos specialistai, kurie dirba su nuo 5 iki 10 klasių (pagrindinis ugdymas) mokiniais;
- Švietimo pagalbos specialisto darbovietė (mokykla) įgyvendina įtraukujį ugdymą;
- Švietimo pagalbos specialistas bendradarbiauja su kitais specialistais, tėvais (globėjais ar rūpintojais), mokytojais ir kt.

Tyrimo tikslas yra atskleisti švietimo pagalbos specialistų tinklaveiką, įgyvendinant įtraukujį ugdymą mokykloje, todėl tikslui pasiekti buvo apklausti 9 švietimo pagalbos specialistai iš 7 ugdymo įstaigų (žr. 4 lentelė). Vidutinė interviu dalyvių darbo patirtis 14 metų. Siekiant užtikrinti konfidencialumą, tyrimo dalyviai buvo užkoduoti.

4 lentelė. Interviu dalyvių duomenys

Tyrimo dalyvio kodas	Pareigos	Darbo stažas (metai)
L1	Logopedas – specialusis pedagogas	17
L2	Logopedas – specialusis pedagogas	6
SP1	Socialinis pedagogas	18
SP2	Socialinis pedagogas	18
SP3	Socialinis pedagogas	7
SPC1	Psichologas	16
SPC2	Psichologas	15
SPP1	Specialusis pedagogas	20
SPP2	Specialusis pedagogas	11

2.3. Tyrimo etika ir apribojimai

Tyrimo etikos pagrindimas. Atliekant kokybinius tyrimus svarbu laikytis visų bendrinių etinių principų ir užtikrinti dalyvių gerovę tiek apklausos metu, tiek po jos (Gaižauskaitė, Mikėnė, 2014). Remiantis Gaižauskaitė ir Valavičienė (2016), tyrimo metu buvo laikomasi pagrindinių etinių principų:

- *Savanoriškas dalyvavimas.* Dalyviai informuojami apie tyrimą ir jo tikslą (*suteikiama svarbiausia informacija apie tyrimą ir jų rezultatų naudojimą*). Tyrimo dalyviai nieko neverčiami ir neskatinami gali patys nuspręsti ar nori dalyvauti tyrime ir duoda žodinį leidimą.
- *Konfidencialumas.* Tyrime gauti duomenis negali būti susieti su informantų atsakymais ir tyrimo dalyvis negali būti identifikuotas, tai turi užtikrinti tyrėjas ir paaiškinti dalyviui, kaip bus tvarkomi ir saugomi jo suteikti duomenys.
- *Žalos vengimas.* Tyrime dalyvavę informantai turi būti užtikrinti, kad dėl suteiktų duomenų nepatirs jokių neigiamų pasekmių (gluminantys, nemalonūs, stresą keliantys klausimai, trečiųjų asmenų išsikišimas ar dalyvių atkodavimas).

Tyrimo apribojimai. Vienas iš galimų šio kokybinio tyrimo apribojimų - maža imtis, kurią sudarė tik 9 dalyviai iš 7 skirtingų mokyklų. Toks ribotas dalyvių skaičius gali neužtikrinti pakankamos patirties įvairovės ir skirtumų, kad būtų galima visapusiškai atskleisti tyrimo temos sudėtingumą. Be to, mažas imties dydis gali apriboti rezultatų apibendrinimą didesnei populiacijai.

Dar vienas šio tyrimo apribojimas – sudėtinga dalyvių atranka per socialinius tinklus. Nors švietimo pagalbos specialistai buvo kviečiami dalyvauti tyrime, kai kurie dalyviai iš pradžių išreiškė susidomėjimą tyrimu, tačiau vėliau pasitraukė, todėl galėjo būti sudaryta neobjektyvi imtis arba gauti neišsamūs duomenys. Dėl nepakankamos atrankos per socialinius tinklus proceso kontrolės taip pat galėjo trūkti dalyvių įvairovės.

Nepaisant šių apribojimų, tyrimo tema – švietimo pagalbos specialistų tinklaveika, įgyvendinant įtraukujį ugdymą mokykloje, yra labai svarbi ir gali suteikti vertingų įžvalgų apie tinklaveikos, kaip įrankio, naudojamo kuriant bendrą vizijų ir interesų siejamų žmonių tinklą, panaudojimą. Šio tyrimo išvados gali padėti kurti veiksmingas švietimo pagalbos specialistų tinklaveikos strategijas, kurios galiausiai gali pagerinti įtraukiojo ugdymo įgyvendinimą mokyklose. Apskritai, pripažįstant šio tyrimo ribotumą, svarbu pripažinti jo potencialą generuoti svarbias įžvalgas ir prisidėti prie esamų žinių šioje srityje.

3. Švietimo pagalbos specialistų tinklaveika, įgyvendinant įtraukųjį ugdymą, mokykloje tyrimas

Šiame skyriuje aprašoma iš dalies struktūruoto tyrimo interviu analizė, apibendrinti rezultatai ir diskusija.

3.1. Švietimo pagalbos specialistų tinklaveika, įgyvendinant įtraukųjį ugdymą, mokykloje interviu analizė

Atliekant iš dalies struktūruotą interviu su švietimo pagalbos specialistais ir siekiant nustatyti švietimo pagalbos specialistų tinklaveikas, įgyvendinant įtraukųjį ugdymą mokykloje, ypatumus, pirmiausiai, tyrimo dalyvių buvo prašoma: „*Papasakokite, kaip jūsų mokykloje įgyvendinamas (ar vyksta pasirengimas) įtraukusis ugdymas?*“ ir papildomi klausimai. Iš gautų duomenų apie įtraukųjį ugdymą buvo sudarytos 6 kategorijos ir kiekvienos kategorijos subkategorijos (žr.13 pav.).

Įtraukiojo ugdymo įgyvendinimo priemonės
<ul style="list-style-type: none">• Audio knygos• Kompiuterinės programos• Fizinės aplinkos pritaikymas
Įtraukiojo ugdymo dalyviai (pagalbos teikėjai)
<ul style="list-style-type: none">• Mokytojo padėjėjai• Švietimo pagalbos specialistai
Įtraukiojo ugdymo įgyvendinimo būdai
<ul style="list-style-type: none">• Rekomendacijos mokytojams• Informacijos sklaida apie įtraukųjį ugdymą• Seminarai, mokymai bendruomenės nariams• Prevencinės programos• Mokymo individualizavimas• Tėvų (globėjų ar rūpintojų) įsitraukimas• Veiklos refleksijos
Švietimo pagalbos teikimo iššūkiai
<ul style="list-style-type: none">• Švietimo pagalbos specialistų trūkumas• Mokinių, turinčių SUP kiekis klasėje
Pedagogų pasirengimas ir nuostatos
<ul style="list-style-type: none">• Nuostatos• Pasirengimas
Tėvų (globėjų ar rūpintojų) požiūris, lūkesčiai ir stereotipai
<ul style="list-style-type: none">• Lūkesčiai• Stereotipai• Požiūris

13 pav. Įtraukiojo ugdymo įgyvendinimas mokyklose (kategorijos ir subkategorijos)

Analizuojant interviu metu gautus duomenys išryškėjo, kad specialistai naudoja įvairias **įtraukiojo ugdymo priemones** (kategorija), siekdami padėti mokiniams, turintiems specialiųjų ugdymosi poreikių (žr. 2 priedą).

Audio knygos (subkategorija) yra viena iš populiariausių priemonių, kurios yra naudojamos tyrimo dalyvių mokyklose, kad padėtų mokiniams su skaitymo ir rašymo sutrikimais: „*skaitymo ir rašymo sutrikimų turintiems mokiniams leidžiame naudotis audio knygomis, ausinėmis, jeigu jas turi ir visokiomis kitokiomis kompensacinėmis priemonėmis <...>*“ [L2]; „*<...> yra audio medžiagos, ten knygos*“ [SP1].

Kompiuterinės programos (subkategorija) taip pat yra plačiai naudojamos, kad mokiniai galėtų naudotis vadovėliais ir internetu bei turėtų galimybę naudotis pagalbine medžiaga: „*jam galima naudotis vadovėliais kaip internetu, kaip dar pagalbine medžiaga, kad jisai saugiau jaustųsi <...>*“ [L1]; „*<...> ten kompiuterius turi galimybę rašyti yra liniuotės tam tikros, kuriomis gali naudotis*“ [SP1].

Fizinės aplinkos pritaikymas (subkategorija) yra svarbi priemonė, kurią naudoja tyrimo dalyvių darbovietės. Jie pritaiko fizinę aplinką, kad ji būtų saugi ir patogiai mokiniams su specialiais ugdymosi poreikiais, pavyzdžiui, turintiems judėjimo sutrikimų: „*pritaikyti turim du lifthus, pandusus <...>*“ [SPP1]. Tai apima darbo pritaikymą, kuris leidžia mokiniams geriau matyti ir girdėti: „*yra vieta pasodinti, kur jis gali geriau žiūrėti ir matyti, kas jam yra demonstruojami*“ [SP1], taip pat turintiems specialias erdves, pavyzdžiui, poilsio erdves ir sensorinius kabinetus: „*Taip pat turime ne per seniausią įrengtą erdvę tokią kaip nusiramino, mes vadiname terapiniu kambariu, kuriame vaikai gali nusiraminti, pailsėti ir net yra saugi aplinka, kurioje gali pabūti paskui grįžti į savo įprastą aplinką, pamoką <...>*“ [L2]; „*mūsų mokykla turi sensorinį relaksacinį kambarį <...>*“ [SPP2]; „*turime poilsio erdvę <...> turime žaidimų kambarį. Tada turime sensorinį kabinetą <...>*“ [SP2].

Audio knygos ir kompiuterinės programos yra plačiai naudojamos priemonės padedant mokiniams su skaitymo ir rašymo sutrikimais. Jos suteikia galimybę naudotis knygomis, vadovėliais, internetu ir kitomis kompensacinėmis priemonėmis. Fizinės aplinkos pritaikymas taip pat yra svarbi priemonė, kurios dėka mokiniai su specialiais ugdymosi poreikiais gali jaustis saugiai ir patogiai. Tai apima fizinės aplinkos pritaikymą, kad būtų užtikrintas geresnis matymas, girdėjimas ir judėjimas, taip pat specialias erdves, kuriose mokiniai gali pailsėti, nusiraminti arba dalyvauti sensorinėje veikloje. Šios priemonės prisideda prie geresnio mokinio įsitraukimo į mokyklos bendruomenę ir pasiekti ugdymosi tikslus.

Remiantis interviu duomenimis buvo išskirta **įtraukiojo ugdymo dalyvių (švietimo pagalbos teikėjų)** kategorija (žr. 3 priedą).

Pateikti interviu duomenys atskleidžia, kad mokyklose itin aktyvūs ir svarbūs švietimo pagalbos teikėjai yra **mokytojo padėjėjai** (subkategorija), specialistų teigimu, mokyklose vis daugėja mokytojo padėjėjų, ir jų etatai yra didinami: „*kaip mes tai vykdome tai yra didinami etatai mokytojo padėjėjų <...>*“ [L2]; „*mokytojo padėjėjų turim kasmet vis daugiau <...>*“ [SPC2]; „*šiai dienai turim ar 9 ar 12 mokytojų padėjėjų mokiniams*“ [SPP2]; „*iš tikrųjų yra jų daug - 23 mokytojų padėjėjai*“ [SPP1]; „*<...> turime net 6 mokytojų padėjėjus, tai yra 4 etatai ir 6 asmenys, 5 iš jų pedagoginiai darbuotojai*“ [SP2]; „*<...> mes turim ir mokytojų padėjėjų nemažai*“ [SP3]. Daugelis

mokyklos darbuotojų pripažįsta, kad mokytojo padėjėjų pagalba yra svarbi ir visada teikiama: „mokytojų padėjėjai, kurie padeda, ta pagalba visada būna teikiama“ [L1].

Interviu duomenų analizė išryškino **švietimo pagalbos specialistų** (subkategorija) komandas, kurias sudaro specialieji pedagogai, logopedai, socialiniai pedagogai ir psichologai: „<...> mes turim visą tą puokštę, visą komandą, kuri yra reikalinga mokykloje, turime dvi specialiąsias pedagoges, dvi logopedes, du asmenys po pusę etato, dvi socialines pedagoges, vieną psichologę <...>“ [SP2]; „specialusis pedagogas vienas yra per brūkšnelį ir logopedas. Psichologas, socialinis pedagogas. Švietimo pagalbą sudaro 4 <...>“ [SP3]; „mes turime gana didelę švietimo pagalbos specialistų komandą“ [L2]. Surinkti duomenys parodo, kad švietimo pagalbos specialistų komandos dydis gali skirtis skirtingose mokyklose. Kai kuriose mokyklose yra daugiau specialistų nei kitose, o kai kuriose trūksta tam tikrų specialistų: „turim tuos specialistus mane (socialinis pedagogas), gali vardinti, turim psichologą <...>“ [SP1]; „pas mus yra 4 etatai, jau spec. pedagogo“ [SPP1]; „<...> mes turim komandą. Tai yra vaiko gerovės komisija, kurioje yra socialinis pedagogas ir aš, psichologė <...>“ [PSC1]. Analizuoti duomenys atskleidžia, kad mokyklos yra susipažinusios su savo mokinių poreikiais ir siekia užtikrinti, kad visi mokiniai gautų tinkamą pagalbą ir palaikymą.

Analizuojant surinktus duomenis buvo išskirta **įtraukiojo ugdymo įgyvendinimo būdų** kategorija (žr. 4 priedą).

Analizės rezultatai rodo, kad **mokytojams teikiamos rekomendacijos** (subkategorija) apie darbą su mokiniais, turinčiais specialiųjų ugdymosi poreikių: „mokytojams nuolatos yra teikiamos rekomendacijos apie darbą su konkrečių sutrikimų turinčiais vaikais apie pagalbos būdus, galimybes...“ [L2]; „rekomendacijos pasiekia mokytojus, kurie dirba su tais vaikais“ [SP1]. Tai labai svarbu siekiant užtikrinti, kad kiekvienas vaikas gautų individualų požiūrį ir tinkamą pagalbą. Be to, teigiama, kad šios rekomendacijos pasiekia mokytojus ir iš švietimo pagalbos tarnybos: „švietimo pagalbos tarnybą, tada jie gauna rekomendacijas <...>“ [L1]. Šios rekomendacijos yra svarbios siekiant užtikrinti individualų požiūrį ir tinkamą pagalbą kiekvienam mokiniui.

Analizė rodo, kad itin svarbi yra **informacijos sklaida apie įtraukijį ugdymą** (subkategorija), tyrimo dalyviai pastebi, kad mokyklų tinklapiuose yra skelbiama informacija apie įtraukijį ugdymą ir pateikiama informacija ne tik mokytojams, bet ir tėvams (globėjams ar rūpintojams) ir bendruomenei: „mes mokyklos puslapyje esame pasirengę skiltį visai bendruomenei mokyklos, tai tėvams, pedagogams apie įtraukijį ugdymą“ [L2]. Taip pat yra virtuali erdvė, kuriame kaupiama visa informacija apie mokymus, metodinę medžiagą ir kitus resursus: „<...> platformą virtualioje erdvėje, kur mes kaupiame visą informaciją apie tai ten, kokie mokymai yra įtraukę ugdymo tema, kokia metodinė medžiaga gali būti naudinga ir panašiai <...>“ [PSC2].

Interviu duomenų analizė parodė, kad mokyklose yra organizuojami **seminarai ir mokymai bendruomenės nariams** (subkategorija), informantai patvirtina apie mokymus ir seminarus: „esam turėję tam skirtų kažkokių tai mokymų apie specialujį ugdymą“ [SPC2]; „organizavom, dalyvaujam seminaruose, konferencijose“ [SP1]; „<...> mes darome, organizuojame seminarus ir mokymus įtraukiojo ugdymo temomis, tai mes tiek kaip specialistai <...>“ [L2]. Yra teigiama, kad organizatoriai kviečia įvairius specialistus, kurie gali praplėsti žinias apie įtraukijį ugdymą: „bendruomenei organizuojam mokymus, taip pat kviečiamės ir iš kitų institucijų įvairius specialistus,

kas gali mums teikti seminarus įtraukiamam ugdymui.“ [L2]; *„tu dabar darysi man pranešimą, darysi seminarą”* [SPP1]. Tai padeda ugdymo dalyviams įgyti naujų žinių ir įgūdžių.

Analizuojant interviu rezultatus išryškėjo, kad **prevenčinės programos** (subkategorija) yra vykdomos siekiant gerinti įtraukųjį ugdymą ir jomis siekiama spręsti tam tikras problemas, tokias kaip smurtas ir/ar patyčios: *„siekiame gerinti įtraukųjį ugdymą, vykdome įvairias prevencines veiklas: smurto, patyčių temomis, taip pat mokykla dalyvavo Olwejus programoje, tai irgi su smurto ir patyčių tema.”* [L2]; *„yra tam tikros prevenčinės programos <...>“* [SP1]. Šiomis programomis siekia spręsti tam tikras problemas, su kuriomis susiduriama mokykloje.

Interviu analizė atskleidė, kad **mokymo individualizavimas** (subkategorija) yra dar vienas svarbus aspektas, nes suteikia galimybę suteikti individualų požiūrį ir pagalbą mokiniams, turintiems specialiųjų ugdymosi poreikių: *„pritaikomas vaikams ugdymas arba jis individualizuojamas, taip pat programos <...>“* [L2]; *„Reikalavimai jiems irgi yra pritaikomi: mažesnės, lengvesnės užduotys jiems yra skiriamos <...>“* [L1]; *„ <...> individualūs ugdymo planai sudaromi <...>“* [SPP1]; *„reikia rengti tas pritaikytas, individualizuotas arba veiklomis ugdoma vaiko programa <...>“* [SPP2]. Taip pat švietimo pagalbos specialistai pabrėžia, kad dirba kartu su mokytojais rengiant pritaikytas ir individualizuotas programas: *„būna skiriama programa pritaikoma arba individualizuojama, tada jau mes su mokytojais tariamės, taikome, rašome <...>“* [L1]; *„ugdymo programas keičiam, ugdymo planą <...>“* [SP1]; *„mes rengiam mokymosi programas“* [SP1].

Atliekant interviu analizę išryškėjo **tėvų (globėjų ar rūpintojų) įsitraukimo** (subkategorija) indelis į įtraukiojo ugdymo įgyvendinimą, kadangi jie turi didelę įtaką vaikų ugdymui. Kaip teigia tyrimo dalyviai, kai kurie tėvai (globėjai ar rūpintojai), teikia mokyklai vertingą pagalbą, nors tai nėra tiesiogiai susiję su jų vaikais: *„mes turime mamą, jinai turi mergaitę sergančią, ta prasme disleksija disgrafija, tai mums atvažiavo irgi mokykla, ir papasakojo savo irgi patirtį, kur jinai ieškojo pagalbos”* [SP1]. Taip pat švietimo pagalbos specialistai pastebi, kad itin svarbios pozityvios tėvų (globėjų ar rūpintojų) nuostatos: *„mano tikslas kaip tėvų, mūsų kaip tėvų, tikslas pagrindinis vaikas socializuotųsi, būtų tarp bendraamžių būtų laimingas, o tik paskui jau ten tos visos kitos akademinės žinios“* [SPP2].

Norint nustatyti su kokiais iššūkiais susiduria švietimo pagalbos specialistai ir galimas tinklaveikos naudojimo prielaidas, interviu dalyviams buvo užduodami klausimai: *„Su kokiais iššūkiais susiduriate teikiant pagalbą/paramą mokiniams, turintiems SUP?”* ir papildomi klausimai (žr. 5 priedą).

Interviu analizė parodė, kad įgyvendinat įtraukųjį ugdymą mokyklos susiduria su **švietimo pagalbos teikimo iššūkiais** (kategorija). Tyrimo dalyvių teigimu, **švietimo pagalbos specialistų trūkumas** (subkategorija) yra svarbus iššūkis, kuris pabrėžiamas per interviu: *„mes specialistų turim šešis, tai fiziškai yra sudėtinga kokybiškai atlikti darbą <...>“* [SP3];. Be to, pasak tyrimo dalyvių, trūksta specialistų: *„trūksta specialistų“* [SPP2]; *„specialistų trūkumas beprotiškai“* [SPP2]; *„Labai reik, norėtųsi turėti ir logopedą, ir norėtųsi turėti ir specialųjį pedagogą, būtent tą žmogų profesionalą <...>“* [SPC1]; *„neturime nei logopedo, nei spec. pedagogo <...>“* [SP2]; *„specialistų trūksta“* [PSC2] ir tai turi įtakos mokiniams reikalingos pagalbos gavimui. Specialistų trūkumo problema yra pakankamai sunki, kaip teigia specialistai, ir jie mano, kad reikėtų dar labiau didinti specialistų komandą, siekiant teikti intensyvių ir efektyvių pagalbos teikimą: *„tačiau tokios intensyvios ir*

efektyvios pagalbos teikimui mums reiktų didinti dar labiau švietimo specialistų komandą <...>“ [L2].

Remiantis švietimo pagalbos specialistų atsakymais dar vienas svarbus iššūkis yra **mokinių, turinčių SUP, kiekis klasėse** (subkategorija). Tyrimo dalyviai nurodo, kad klasėse yra nuo 5 iki 10 ar daugiau mokinių su specialiuju ugdymosi poreikiais: „*pas mus klasėje vienoje yra 5 po 6 po 10 specialiųjų ugdymosi poreikių vaikų*“ [SPP2] arba „*didelis kiekis specialiųjų poreikių mokinių. Aš žinokit, nemeluoju yra 12 - 15 specialiųjų poreikių mokinių*“ [SPP1]. Didelis mokinių skaičius klasėse gali riboti galimybes skirti individualų dėmesį kiekvienam vaikui: „*<...> nespėja skirti dėmesio individualiai vaikams, nes yra per didelės klasės*“ [L2] ir teikti tinkamą pagalbą. Didelis mokinių skaičius klasėje kelia sunkumų, o kai kurie informantai pabrėžia, kad nežino, kaip mokinius integruoti: „*dideli skaičiai mokinių klasėje yra be proto sunku, nežinau [kaip] integruoti tuos vaikus*“ [PSC2] arba išryškina problemos mastą: „*ypatingai didelė, pasižymėjau, ypatingai didelė problema, tai yra mokinių skaičius klasėje*“ [SP2]. Iš šių duomenų matyti, kad švietimo pagalbos specialistų trūkumas ir didelis mokinių skaičius klasėse yra svarbūs iššūkiai, su kuriais susiduria švietimo sistemos dalyviai.

Šiuose kokybinio interviu duomenyse aptariamas **pedagogų pasirengimas ir nuostatos** (kategorija) (žr. 5 priedą).

Analizuojant duomenis išryškėjo švietimo pagalbos specialistų subjektyvi nuomonė apie mokytojų **nuostatas** (subkategorija), specialistai teigia, kad didžioji dalis pedagogų yra nepasiruošę ir nepajėgūs suprasti, kaip teisingai ir efektyviai dirbti su vaikais, turinčiais specialiųjų ugdymosi poreikių: „*pedagogų pasiruošimas - pedagogai yra faktiškai visiškai didžioji dalis nepasiruošę, nesuprantantys, ką ir kaip su tuo daryti, jų požiūris yra, sakyčiau, toks, aš atėjau čia mokyti. Ir mokyti vaikus ir ne mano darbas yra dar čia mokyti tuos, kuriems ir yra kažkokie sunkumai <...>“ [SP3]. Kai kurie tyrimo dalyviai pastebi, kad dauguma pedagogų yra vyresnio amžiaus, jie jau turi susiformavusias nuostatas, kurias sunku pakeisti ir neatsižvelgia į realius mokinių gebėjimus: „*mokytojų nuostata kartais būna tokia, kad vaikas turi padaryti taip ir taip pagal programą ko iš jų reikalauja, bet tas vaikams turi ribotas, sakykime, galimybes ir kartais kaltina, kad vaikas tų neįveikė <...>“ [L1]. Tyrimo rezultatai rodo, kad mokytojų neigiamos nuostatos trukdo mokiniams integruotis: „*mokytojų truputį požiūris, kiša koją tam tokiam, tikrai integracijai <...>“ [SPP2] taip pat atskiria mokinius turinčius specialiųjų ugdymosi poreikių, nuo kitų bendraklasių: „*vis dėlto jie nori, kad tuos vaikus išsivesčiau, jie nesutinka, kad ečiau į klasę*“ [SPP2]. Analizuojant tyrimo duomenis, išryškėjo mokytojų **pasirengimas** (subkategorija) dirbti su mokiniams, turinčiais specialiųjų ugdymosi poreikių. Kai kurie tyrimo dalyviai pastebėjo, kad pedagogams vis dar pritrūksta pasitikėjimo savo žiniomis: „*galbūt kokie pagrindiniai iššūkiai susiję su mokytojais, nes mokytojai vis dar nepasitiki savo žiniomis, vis pabrėžia, kad nesupranta kaip reikia dirbti su vaikais, nespėja skirti dėmesio individualiai vaikams*“ [L2] ir nesijaučia užtikrinti dėl savo turimų kompetencijų: „*kai mokytojai tikrai buvo pasimetę ir mes taip pat specialistai, mums trūko žinių ir kompetencijų*“ [SP1]; „*turbūt mokytojų ribotos kompetencijos*“ [PSC2]. Duomenų analizė išryškino tam tikrus iššūkius, susijusius su pedagogų pasirengimu ir nuostatomis. Siekis suprasti problemas ir iššūkius, ir galimybės tobulėti bei gerinti šiuos aspektus gali būti svarbios siekiant teigiamos pažangos.***

Kokybinio interviu duomenų analizė atskleidė **tėvų (globėjų ar rūpintojų) požiūrį, lūkesčius ir stereotipus** (kategorija). Analizuojant duomenis apie **tėvų (globėjų ar rūpintojų) lūkesčius** (subkategorija), pastebima, kad kai kurie tėvai (globėjai ar rūpintojai) turi pernelyg didelius lūkesčius ir reikalavimus mokyklai, kurių išpildymas gali būti sunkus ar net neįmanomas: „yra būtent tėvų, kurie arba per daug tikisi ir reikalauja iš mokyklos <...>“ [SPP2], „kai mama norėjo, kad visiškai aklas vaikas mokytųsi mokykloje“ [SPP1].

Remiantis interviu duomenų analize, galima prielaida, kad kai kurie tėvai (globėjai ar rūpintojai) gali vadovautis **stereotipais (subkategorija)**, apie mokinius, kuriems teikiama psichologo pagalba: „toksai kvailas stereotipas. Tarkim, jeigu mano vaikas eis pas psichologą tai jis jau durnius. Taip tiesiai šviesiai ir pasako.“ [SPP2] ir neigiamai vertinti kitoniškus vaikus: „nenori <...> patys tėvai priimti vaiką kitonišką <...>“ [SPP1].

Interviu analizė atskleidė, kad kai kurie tėvai (globėjai ar rūpintojai) gali turėti neigiamą **požiūrį** (subkategorija) į pagalbą priemonės ir integraciją: „nenori priimti tos pagalbos <...>, aš neleidžiu, nes jis ne durnius. Tai vat ir toksai vat tėvų požiūris kiša tai tokiai pilnai integracijai, pagalbos teikimui“ [SPP2]. Taip pat specialistai pastebėjo, kad tėvai (globėjai ar rūpintojai) neigiamai reaguoja, jei mokytojas susisiekiama su jais arba siūlo pagalbą: „jeigu mokytojas skambina, vadinasi tai, kad kai kurie tėvai priima kaip puolimą“ [SPP1]. Interviu pastebima, kad kai kurie tėvai (globėjai ar rūpintojai) sunkiai priima specialiųjų ugdymosi poreikių vaiko padėtį, nes jie neigia vaiko sutrikimus arba per gerai vertina jo gebėjimus: „tėvai sunkiai priima bendrąją prasme specialiuosius ugdymosi poreikius vaiko <...> nes tėvai neigia sutrikimus, ir per gerai vertina vaiką“ [L2]. Be to nurodoma, kad kai kurie tėvai (globėjai ar rūpintojai) gali turėti per didelius lūkesčius ir manyti, kad pedagogai turėtų atlikti visą darbą susijusią su pagalba mokiniui: „jie dažniausiai nori, kad viską atliktų pedagogas ir galvoja, kad kažkokia čia panacėja“ [L1]; ir „tėvai tikrai nori tą vaiką, kaip identifikuota pacientą atiduoti ir mes jį turim lyg ir tvarkyti <...>“ [PSC2]. Duomenų analizė išryškino disbalansą tarp mokyklos ribotų resursų, teikiant specialiąją pagalbą ir tėvų (globėjų ar rūpintojų) keliamų reikalavimų: „tėvų požiūris yra tėvų požiūris <...> yra tokių, kurie ateina su pavyzdžiui pedagoginės psichologinės tarnybos dokumentais, mojuoja tų koeficientų lapu ir sako, man priklauso per 30 konsultacijų per metus“ [SP3] ir „iššūkis yra kai kurie tėvai, kurie teisiškai gali reikalauti, bet nesupranta realios situacijos, kad mes neturim išteklių, laiko ir ta prasme, fizinių galimybių“ [SP3].

<p>Pagalbos mokiniui teikimo kompetencija</p> <ul style="list-style-type: none"> • IKT naudojimas • Metodinės medžiagos ir priemonių kūrimas
<p>Bendrosios ir specifinės žinios</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dalykinės – profesinės žinios • Tarpdisciplininės žinios
<p>Bendradarbiavimo kompetencija</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bendradarbiavimas tarp specialistų • Bendradarbiavimas su mokytojais • Darbas komandoje
<p>Asmeninės kompetencijos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Empatija • Tolerancija • Kantrybė • Tobulėjimas • Greitas prisitaikymas
<p>Vaiko pažinimo kompetencija</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sutrikimo atpažinimas

14 pav. Švietimo pagalbos specialistų kompetencijos (kategorijos ir subkategorijos)

Norint sužinoti apie švietimo pagalbos specialistų kompetencijas, kurios gali nulemti tinklaveikos, kaip įrankio išsikeltiems tikslams pasiekti, panaudojimą, interviu dalyviams buvo užduodamas klausimas: „*Kokių kompetencijų turi turėti specialistas dirbantis su mokiniais, turinčiais SUP?*“. Analizuojant duomenis buvo sudarytos 5 kategorijos ir išskirtos kiekvienos kategorijos subkategorijos (žr.14 pav.).

Pirmoji kategorija yra **pagalbos mokiniui teikimo kompetencija**, o išskirtos subkategorijos yra **IKT naudojimas** ir **metodinės medžiagos ir priemonių kūrimas** (žr. 6 priedą).

Remiantis interviu gautais duomenimis, viena iš nurodytų švietimo pagalbos specialistų kompetencijų yra **IKT naudojimas** (subkategorija). Pastebima, kad skaitmeninis raštingumas ir medijų kompetencija yra svarbios kompetencijos: „*skaitmeninis raštingumas ir medijų kompetencija <...>*“ [L2]; „*informacinių komunikacinių technologijų naudojimas arba skaitmeninis raštingumas <...>*“ [SP3]. Taip pat pabrėžiama, kad mokytojai turi mokėti naudotis informacinėmis technologijomis ir taikyti jas savo darbe: „*mokėti naudotis informacinėmis technologijomis ir taikyti savo darbe*“ [L1].

Analizuojant duomenis, išskirtiems **metodinės medžiagos ir priemonių kūrimo** (subkategorija) gebėjimams svarbu turėti išradingumą: „*išradingumas <...>*“ [SPP1] ir gebėjimą atrasti naujus būdus ir galimybes teikiant pagalbą mokiniui: „*gebėti atrasti kažkokius pagalbos būdus ir galimybes ir metodus*“ [PSC1]. Tai rodo, kad pedagogai turi būti kūrybingi ir mokėti sukurti arba pritaikyti tinkamas metodines priemones, kad galėtų efektyviai padėti mokiniams.

Remiantis kokybinio interviu duomenimis sudaryta kategorija **bendrosios ir specifinės žinios**, išskiriant **dalykinės – profesinės žinias** (subkategorija) bei **tarpdisciplinines žinias** (subkategorija) (žr. 6 priedą).

Interviu duomenų analizė atskleidė, kad švietimo pagalbos specialistams itin svarbios yra **dalykinės žinios**: „*dalykinės kompetencijos*“ [SP2] ir profesinės: „*profesinių kompetencijų*“ [L2]. Specialistai išryškino profesionalumo svarbą: „*reikia profesionalumo ir tiek psichologas turi būti iš savo pusės pakankamai pasikaustęs ir socialinis, ir tie patys mokytojai dalykininkai*“ [PSC1] ir specialiosios pedagogikos žinių reikalingumą: „*tai tos kompetencijos, tai jos visur reikalingos, kurios kurias turi pedagogas, kuris turi pagalbos mokiniui specialistas*“ [SP2].

Analizuojant duomenis išskirta subkategorija **tarpdisciplininės žinios**, tyrimo dalyviai išryškina komunikacinius gebėjimus: „*pagrindinis yra komunikaciniai gebėjimai*“ [SP3] ir pedagoginių – psichologinių žinių: „*pedagoginių psichologinių žinių*“ [SP1]. Taip pat kai kurie specialistai pabrėžė, kad reikalingos kompetencijos dirbti su specialiujų ugdymosi poreikių, turinčiais mokiniais: „*kompetencijų dirbti būtent su tais, spec. poreikių mokiniais <...>*“ [SP1]; ir žinoti, kaip teikti pagalbą tokiam mokiniui: „*turėti žinių, specifinių žinių, būtent su specialiujų poreikių vaikais*“ [PSC1]; „*kompetencijos ir žinojimas, ką daryti su tokiu vaiku*“ [SPP1].

Iš šių duomenų matyti, kad bendrosios ir specifinės žinios yra svarbios, kad pedagogai ir specialistai galėtų teikti efektyvią pagalbą mokiniams. Dalykinės – profesinės žinios padeda užtikrinti profesionalumą ir dalykinę kompetenciją, o tarpdisciplininės žinios yra susijusios su komunikaciniais gebėjimais, pedagoginėmis psichologinėmis žiniomis ir specifinėmis žiniomis apie specialiujų poreikių vaikus. Ši žinių įvairovė leidžia pedagogams ir specialistams geriau suprasti ir teikti pagalbą mokiniams skirtingose sričių bei poreikių aspektuose.

Analizuojant interviu duomenis išskirta **bendradarbiavimo kompetencija** (kategorija) ir trys subkategorijos: **bendradarbiavimas tarp specialistų**, **bendradarbiavimas su mokytojais** ir **darbas komandoje**.

Remiantis atlikta interviu duomenų analize, galima teigti, kad švietimo pagalbos specialistams svarbus gebėjimas **bendradarbiavimas tarp specialistų** (subkategorija), kai kurie specialistai pažymi neformalaus bendravimo būdus: „*gebėjimas bendradarbiauti labai svarbus galėjimas ne tik prie kavos paburbėti*“ [PSC2], bet ir galimybę bendrauti su kolegomis, tėvais (globėjais ar rūpintojais), specialistais iš kitų sričių (specialių tarnybų specialistais, sveikatos priežiūros specialistais ir kt.): „*bendrauti su kolegomis <...> su specialių tarnybų specialistais, su sveikatos priežiūros specialistais ir su kitais žmonėmis su kuriais visais turime bendrauti*“ [L1].

Analizuojant duomenis išryškėjo **bendradarbiavimo su pedagogais** (subkategorija) svarba. Kai kurie specialistai pastebi, kad neretai bendradarbiavimas su mokytojais tampa paviršutiniškas dėl mokytojų krūvių: „*<...> gaunasi va toks va paviršutiniškas bendravimas. Tiek, kiek reikia tai pamokai*“ [L1], taip pat informantai pastebi, kad bendraujant su mokytojais reikia rasti pusiausvyrą tarp per daug nepasakymo ir išvengimo konfliktų: „*bendradarbiavimo įgūdžių, nes, kaip ir sakau, bendradarbiauti su pedagogais tai yra žvėriškas darbas laviruoti tarp to, kad tu nepasakytum per daug ir nekiltų konfliktas*“ [SPP2]. Tai rodo, kad gebėjimas efektyviai bendrauti su mokytojais ir koreguoti savo komunikaciją yra svarbus, siekiant užtikrinti harmoningą bendradarbiavimą ir išvengti nesutarimų.

Analizė rodo, kad **bendradarbiavimas komandoje** (subkategorija) yra vienas iš svarbiausių gebėjimų, kuriuos paminėjo specialistai: „*bendradarbiavimo komandoje, vienas iš svarbiausių dalykų bendradarbiavimas*“ [L2], išryškėjo, kad darbas komandoje yra reikalingas įgūdis: „*darbo komandoje įgūdžiai*“ [SP3]. Tai rodo, kad švietimo pagalbos specialistams gebėjimas bendradarbiauti su kitais komandos nariais ir turėti komandinio darbo įgūdžius yra svarbūs norint pasiekti bendrų tikslų ir veiksmingai spręsti problemas.

Iš šių duomenų matyti, kad bendradarbiavimo kompetencija yra svarbi, siekiant sėkmingai teikti pagalbą mokiniams. Tai apima gebėjimą bendradarbiauti su kitais specialistais, su mokytojais ir efektyviai dirbti komandoje. Šių kompetencijų turėjimas leidžia užtikrinti gerą kooperaciją, veiksmingus informacijos mainus ir tinkamą bendradarbiavimą, kurie padeda spręsti mokinių poreikius ir užtikrinti jų gerovę.

Atliekant kokybinę turinio analizę buvo išskirta kategorija **asmeninės kompetencijos** ir subkategorijos: **empatija, tolerancija, kantrybė, tobulėjimas ir greitas prisitaikymas** (žr. 6 priedą).

Analizuojant gautus duomenis apie **empatiją** (subkategorija), reikšmingas yra gebėjimas išlaikyti ryšį su pagalbos gavėju: „*empatijos, to kontakto palaikymas ir išlikimas ten su tuo pagalbos gavėju*“ [PSC1]. Empatija yra vienas iš pagrindinių gebėjimų: „*empatija, sakyčiau, tai yra vienas iš tokių irgi pagrindinių gebėjimas*“ [SP3], kuris leidžia specialistams geriau suprasti ir atjausti kitą asmenį bei parodyti jam paramą: „*supratimo ir paramos <...> suprasti, atjausti nu bet čia ir apie patį*“ [SP3]. Ne mažiau svarbūs švietimo pagalbos specialistams yra atvirumas ir supratingumas, kurie yra svarbūs empatijos išraiškai: „*atvirumas ir gebėjimas priimti*“ [PSC2].

Analizė parodė, kad **tolerancija** (subkategorija) yra svarbi asmeninė kompetencija. Ji apima gebėjimą priimti kitokį asmenį: „*pirmiausiai gebėjimas priimti kitokį tolerancija*“ [PSC2] ir jo emocijas, supratimą ir geranorišką požiūrį: „*tai vat tas geranoriškas vaiko priėjimas, supratimas, jautimas jo emocijų, tiesiog įsigyventi į jį reikia, tai būtų va šitie dalykai*“ [L1]. Tai reiškia mylėti ir rūpintis vaikais, nepriklausomai nuo jų išvaizdos ar būklės: „*mylėti vaikus, bet ta prasme besąlygiškai, nesvarbu, kad tas vaikas galbūt ne visada ateis švarus, galbūt ten seiles nuvalyti*“ [SPP2].

Kantrybė (subkategorija) yra dar viena svarbi asmeninė kompetencija, išryškėjusi analizuojant interviu duomenis. Tyrimo dalyviai tai įvardino kaip sugebėjimą kontroliuoti savo emocijas: „*pirmiausia kantrybės, sakė daugelis tiek turėtų kantrybės <...>*“ [SPP1], bei: „*turi būti kantrus, be proto kantrus. Atrodo nepasiduoti, kartais tai kylančiai emocijai, kur atrodo norėtum šaukti, rėkti <...>*“ [SPP2].

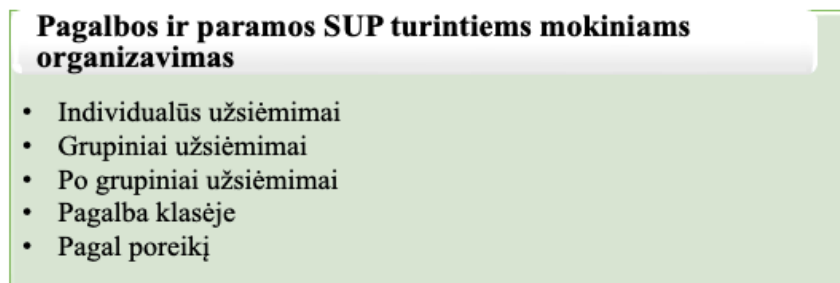
Remiantis interviu rezultatais, **tobulėjimas** (subkategorija) yra kita asmeninė kompetencija, kuri apima sugebėjimą rasti reikiamą informaciją: „*ieškoti žinių <...>*“ [PSC2], pasikonsultuoti ir atrinkti tinkamus išteklius bei taikyti naujoves: „*gebėti ieškoti informacijos, tarkim <...> gebėti žinoti, kur eiti, kreiptis tos pagalbos paprašyti, kur paieškoti ir atrinkti*“ [SPP2]. Profesinis tobulėjimas ir domėjimasis švietimo sritimi taip pat yra svarbūs, siekiant išlaikyti aukštą specialistų kompetencijos

lygi: „sakyčiau profesinis tobulėjimas, pačio norėjimas tobulėti, domėtis apie tai, kas vyksta, kaip vyksta, kokios yra naujos priemonės ir panašiai“ [SP3].

Greitas prisitaikymas (subkategorija) yra dar viena svarbi asmeninė kompetencija, kuri apima gebėjimą greitai persiorientuoti: „greitai persiorientuoti ir paaiškinti paprasčiau“ [SPP1] ir pritaikyti informaciją ir paaiškinti sudėtingus dalykus paprastai: „reikalauja tokio greito prisitaikymo, tokių galėjimo reaguoti“ [PSC2].

Remiantis tyrimo dalyvių atsakymais mokinio pažinimo kompetencija yra svarbi siekiant suprasti vaiko individualumą ir **atpažinti** (subkategorija) galimus sunkumus: „sugebėti atpažinti, sugebėti nu negaliu sakyti, diagnozuoti, kad galėtų spręsti, kas tai yra per reikalas“ [PSC1] ir „įvertinti sugebėti įvertinti mokinių specialiuosius“ [L1]. Taip pat pabrėžiama, kad svarbu pažinti mokinių skirtumus ir gebėti suvokti jų individualius gebėjimus, poreikius: „mokinių skirtumų ir gebėjimų pažinimas labai yra svarbu tam, kad tu galėtum kokybiškai veikti, nu ir atskirti ko jam reikia, kokių įgūdžių reikia ugdyti ugdymo aplinkos pritaikymas, supratimas apie tai, ko reikia kiekvienam mokiniui, nes jam kiekvienas mokiny yra skirtingas ir iki skirtingo pritaikymo“ [SP3].

Iš šių duomenų matyti, kad vaiko ir jo individualumo pažinimo kompetencija yra svarbi siekiant efektyviai suprasti ir atpažinti vaiko sutrikimus, atsižvelgti į jo individualius gebėjimus ir poreikius bei pritaikyti tinkamą ugdymo aplinką.



15 pav. Pagalbos ir paramos SUP turintiems mokiniams organizavimo (kategorija ir subkategorijos)

Norint atskleisti pagalbos ir paramos specialiųjų ugdymosi poreikių mokiniams organizavimą, taip pat tinklaveikos naudojimo galimybes, tyrimo dalyvių buvo prašoma papasakoti: „Papasakokite, kaip teikiama pagalba/parama SUP mokiniams?“. Analizuojant tyrimo duomenis buvo išskirta 1 kategorija ir 5 subkategorijos (žr. 15 pav.). Buvo išskirta **pagalbos ir paramos SUP turintiems mokiniams organizavimas** (kategorija) ir subkategorijos: **individualūs užsiėmimai, grupiniai užsiėmimai, pogrūpiniai užsiėmimai, pagalba klasėje ir pagal poreikį** (žr. 7 priedą).

Analizės rezultatai parodė, kad švietimo pagalbos specialistai mokiniams, turintiems specialiųjų ugdymosi poreikių, pagalbą teikia **individualių užsiėmimų** metu (subkategorija). Informantai teigia, kad individualūs užsiėmimai organizuojami du kartus per savaitę: „ir turiu tik vieną mokinį, kuriam pagalbą 2 kartus per savaitę teikiu individualiai <...>“ [SPP2] arba kitur 4 pamokas: „4 pamokas aš turiu galimybę pasiimti pas save į kabinetą <...>“ [SPP1]. Tyrimo dalyviai teigia, kad vyksta individualūs logopediniai užsiėmimai: „vyksta logopediniai užsiėmimai individualūs <...>“ [L2]; „mes dirbame dviese, individualiai <...>“ [L1] taip pat vyksta psichologo konsultacijos

individualiai: „mes dirbame dviese, individualiai <...>“ [L1]; „psichologo konsultacijos vyksta individualiai <...>“ [L2]; „jį ateis pasiimti, pavyzdžiui, psichologė“ [PSC2]. Kai kurie tyrimo dalyviai atskleidė, kad visi mokyklos švietimo pagalbos specialistai teikia mokiniams individualią pagalbą: „specialioji pedagogė <...> taip pat kai kurių pamokų metu jis ateina, į kuriuos konsultacijos individualios <...> psichologo pagalba dažniausiai teikiama mokiniui jau, jau individualiai, o mano (socialinio pedagogo) pagalba dažniausiai teikiama individualių konsultacijų metu“ [SP3]; „individualių kažkokių konsultacijų, na ir taip jie gauna psichologo, specialiojo pedagogo, logopedo konsultacijas“ [SP2].

Interviu duomenų analizė atskleidė, kad pagalba ir parama mokiniams, turintiems SUP, yra teikiama ir **klasėje, pamokų metu** (subkategorija). Informantai pažymėjo, kad švietimo pagalbą klasėje teikia mokytojo padėjėjas: „mokytojo padėjėjo pagalba teikiama klasėje“ [SP2]; „mokytojo padėjėjos dirba ir klasėje, ir išsiveda vaikus <...>“ [PSC2]. Tyrimo dalyviai nurodė, kad specialusis pedagogas teikia pagalbą klasėje dirbant kartu su mokytoju: „o toliau daugiau aš vaikštau į klases. Darbas vyksta kartu su mokytoju“ [SPP1]; „specialioji pedagogė keliauja į pamoką ir vaikui padeda jau pamokos metu arba gali būti ir taip <...>“ [SP3] be to pamokose taip pat gali dalyvauti ir specialusis pedagogas ir mokytojo padėjėjas: „jis su visa klase ir su mokytojo padėjėju arba su specialiuoju pedagogu sėdi toje pamokoje“ [SP2], taip pat socialiniai pedagogai dalyvauja pamokose, siekiant pastebėti mokinio sėkmes ir iššūkius ugdymo procese: „lygiai taip pat kartais aš (socialinis pedagogas) dalyvauju ir pačiam ugdymo procese pastebėti kaip sekasi atpažinti, kokie sunkumai kyla, ką galima su tais, su tuo daryti“ [SP3].

Dar vienas pagalbos organizavimo būdas, išryškėjęs tyrimo metu, yra **grupiniai užsiėmimai** (subkategorija). Informantų teigimu grupinę pagalbą mokiniams organizuoja specialusis pedagogas: „dažniausiai mano pagalba, pagalbos teikimas vyksta grupiniai užsiėmimai <...>“ [SPP2] ir psichologas: „<...> psichologės dirba grupelėse, vykdo įvairias veiklas vaikams, turintiems specialiųjų ugdymosi poreikių“ [L2].

Analizuojant tyrimo duomenis išskirtas **pogruginių užsiėmimų** (subkategorija) organizavimo būdas. Tyrimo dalyvių teigimu, pagalbą pogruginiais organizuoja specialieji pedagogai: „dažniausiai mano pagalba, pagalbos teikimas <...> atskiram mano kabinete arba pogruginiais <...>“ [SPP2]; „<...> pogruginiai taip pat specialiojo pedagogo užsiėmimai <...>“ [L2].

Analizuojant interviu gautus duomenis išryškėjo **pagal poreikį** (subkategorija) organizuojamos pagalbos galimybė mokiniams, turintiems SUP. Interviu dalyvių teigimu, pagal poreikį pagalbą teikia socialiniai pedagogai ir psichologai: „ir dirbam su tuo vaiku, pagal poreikį dirba socialinis pedagogas ir psichologas. Kiek tam vaikui reikia“ [SP1]; „šiaip tai paprastai būna nurodyta rekomendacijos, iš ŠPT kokios pagalbos, kokia jam yra rekomenduojama būtent pagalba, tarkim, kiek ar ilgalaikis/trumpalaikis ar ar tarkim, tik tai epizodinis kažkoks tai apsilankymas pas psichologą, vat ko jam reikia, ar tiesiog pagal poreikį“ [PSC1]; „socialinis pedagogas na, dažniausiai mes pasikalbam tada, kai vaikas to nori <...>“ [SP2].

Remiantis gautais duomenimis galima pastebėti, kad mokiniams, turintiems specialiųjų ugdymosi poreikių, organizuojamas ugdymas, atitinkantis jų ugdymosi poreikius ir tikslus.

Kūrybiškas mokymas ir IKT panaudojimas

- Interaktyvus mokymasis
- IKT ir kitos technologijos

16 pav. Kūrybiškas mokymas ir IKT panaudojimas (kategorija ir subkategorijos)

Norint atskleisti švietimo pagalbos specialistų pagalbos mokiniui individualizavimą bei tinklaveikos kaip įrankio panaudojimą šiame procese, tyrimo dalyvių buvo klausama: „*Kokiu tikslu naudojate IKT?*“ ir papildomų klausimų. Išskirta 1 kategorija ir 2 subkategorijos (žr. 16 pav.): **kūrybiškas mokymas ir IKT panaudojimas** (kategorija), išskiriant subkategorijas: **interaktyvus mokymasis ir IKT ir kitos technologijos** (žr. 8 priedą).

Analizė parodė, kad švietimo pagalbos specialistai naudoja IKT ir sudaro sąlygas kūrybiškam mokymuisi. Švietimo pagalbos specialistų teigimu, pagalbos teikimas yra papildomas **interaktyviu mokymu** (subkategorija), švietimo pagalbos specialistai kuria įvairias užduotis: „*stengiuosi sudominti vaikus ta mokomąja medžiaga <...> pat kuriu ir interaktyvias užduotis vaikams*“ [L2] ir naudoja technologines priemone: „*informacinės technologijos pagrindinės mano yra Smart. Kur susikeli visas skaidres ir rodai, kadangi pas mus yra išmanioji lenta, viskas joje, mokytojai kartais pavydi, sako ateini, brėžiniai sukelti iš knygos, viskas vaizdžiai, spalvotai gali rodyti ir vienas iš pagrindinių*“ [SPP1].

Tyrimo dalyviai nurodo, kad **IKT ir kitos technologijos** (subkategorija) padeda veiklas paversti žaidimu: „*ten tos visos programėlės Wordwall ir visi kiti. Tai man labai gelbsti. Įtraukiu žaidybines užduotis*“ [SPP2] taip pat pastebima, kad toks mokymasis motyvuoja mokinius: „*tai motyvuoja, plius eiti prie ekrano suteikia galimybę pajudėti <...> , tai galimybė tiesiog išmokyti to dalyko, kitaip paprasčiau apeinant, tarkim, jo sutrikimą*“ [SPP2]. Švietimo pagalbos specialistai naudoja įvairias programėles: „*naudojam ne tik kompiuterius, bet ir telefonines programėles*“ [SP3]; „*naudoju, programėles tokias turiu mokymui*“ [L1]; „*šokio terapijos programėles naudojame, turim tokius vat, kur atkartoja judesius, tada filmų peržiūras <...> programėlę kahutą pažaisiti*“ [SP2].

Informacijos paieškos tinklai (ištekliai)

- Literatūra
- Socialiniai tinklai
- Internetas
- Kolegos
- Kitos įstaigos
- PPT ir ŠPT
- Metodiniai būreliai
- Seminarai, mokymai
- Mokinių tėvai

17 pav. Informacijos paieškos tinklai – ištekliai (kategorija ir subkategorijos)

Norint nustatyti, kokias informacijos paieškos sistemas naudoja švietimo pagalbos specialistai, kuomet trūksta žinių, informacijos ar pagalbos, informantams buvo užduodamas klausimas: „Kur ieškote (į ką kreipiatės) informacijos, pagalbos, patarimo, kai trūksta specifinių žinių?“ Analizuojant interviu duomenis, sudaryta 1 kategorija ir 9 subkategorijos (žr. 17 pav.): **informacijos paieškos tinklai (ištekliai)** (kategorija) ir išskirtos subkategorijos: **literatūra, socialiniai tinklai, internetas, kolegos, kitos įstaigos, PPT ir ŠPT, metodiniai būreliai, seminarai ir mokymai, mokinių tėvai (globėjai ar rūpintojai)** (žr. 9 priedą).

Remiantis gautais tyrimo rezultatų duomenimis, švietimo pagalbos specialistai dažniausiai linkę pagalbos ieškoti **pedagoginėje psichologinėje tarnyboje (PPT) ir švietimo pagalbos tarnyboje (ŠPT)** (subkategorija). Specialistai vertina ŠPT paslaugas kaip patikimą šaltinį, kur galima gauti patarimų ir nukreipimo į kitus reikalingus specialistus: „*Visada į ŠPT tarnybą nuvykus visada gausi patarimą ar kur žiūrėti, ar kokį specialistą pasikviesti*“ [L1]. Kai kurie specialistai įvardino ŠPT kaip pagrindinį jų kontaktą: „*pagrindinis kontaktas yra švietimo pagalbos tarnyba <...>*“ [PSC1] ir teikiama priskirto kuratoriaus pagalba: „*švietimo pagalbos tarnyba, ar ne, yra tarpinstitucinio bendradarbiavimo ten kuratorė, kuri irgi patarė, kaip tu turi elgtis ar kur kreiptis, padeda tau*“ [SP1], specialistai teigia, kad ŠPT dirba puikūs specialistai: „*turime švietimo pagalbos tarnybą, kur dirba puikūs specialistai. Kreipiamės ten būtinai pagalbos*“ [SPP2]. Tyrimo duomenų analizė atskleidė, kad švietimo pagalbos specialistai naudojami PPT konsultacijomis: „*pedagoginė psichologinė tarnyba gali pasikonsultuoti*“ [SPP1]; „*galbūt išvalgos, jeigu man pritrūksta tai pedagoginė psichologinė tarnyba*“ [SP3]. Tyrimo dalyvis nurodo, kad esama koordinatorė, su kuria galima konsultuotis dėl individualių klausimų: „*mes dar turime koordinatorę, priskirtą pedagoginės psichologinės tarnybos, jeigu iškyla tikrai kažkokie individualūs klausimai, konkretūs klausimai, kurie susiję su tuo, ką jie gali atsakyti, tai kreipiamės į pedagoginę psichologinę tarnybą*“ [L2].

Interviu duomenų analizė parodė, kad švietimo pagalbos specialistai kreipiasi pagalbos į savo **bendradarbiavimo partnerius** (subkategorija – kitos įstaigos). Tiriamieji teigia ieškant pagalbos kreipiasi į įvairias organizacijas, tokias kaip „Lyderių karta“: „*tai labai padėjo irgi ji iš „Lyderių kartos“ organizacijos*“ [SP1]. Taip pat pagalbos ieško regos ugdymo centre: „*Regos ugdymo centras pilnai gali suteikti pagalbą ir diskutuodavom suteikdavo rekomendacijas*“ [SPP1], raidos centre: „*yra raidos centras, jeigu reikia, kreipiamės ten pagalbos*“ [SPP2], „*gerosios patirtys, su kolegomis psichologais, mes turim irgi ten tokius susitikimus, pasibuvimus*“ [PSC1], daugiafunkciniame centre: „*su „Šilo“ daugiafunkciniu centru <...> tai ten mes tikrai domimės ir klausiamė*“ [SP3] ir sutrikusio vystymosi vaikų centre: „*ACUS tai sutrikusių vaikų vystymosi centru ten kreipiamės pagalbos*“ [SP3].

Analizės rezultatai rodo, kad tyrimo dalyviai pirmiausiai ieško pagalbos (informacijos, patarimo) savo artimiausiame **kolegų** (subkategorija) rate: „*yra kolegos*“ [SPP2], švietimo pagalbos specialistų teigimu kolegų ratą, kurį gali sudaryti administracija (vadovas, pavaduotojai) ir kiti švietimo pagalbos specialistai: „*pirmiausia, tai yra darbo tavo artimiausi žmonės, tai yra administracija ar ne, kolegos, su kuriais tariasi, yra visą laiką tą pagalbą ir gauni, tiek vadovas, tiek pavaduotojas, tiek psichologė, kolegė mes kažkaip kartu*“ [SP1]; „*tai kur ieškau žinių, tai pirmiausiai kreipiuosi į savo švietimo pagalbos specialistų komandą*“ [L2]. Tyrimo dalyviai atskleidė, kad jų kolegų, specialistų, nuomonė jiems yra svarbi: „*su savo kolegomis, čia esančiais specialistais. Su jų nuomone man yra labai svarbi <...>*“ [SP3]. Taip pat specialistai linkę kurti draugiškus santykius:

„esam dviese kolegės tokiam pakankamai geram bendradarbiaujančiam santykiui, kalbu apie psichologę, kolegę nu <...> yra tas ratas, kažkokiai kolegų <...>“ [PSC2]; „su savo kolegėm, bendradarbėm, būtent spec. pedagogės – logopedės mes susitinkam metodiniuose rateliuose, šiaip va susitinkame, bendraujame, kartais pasiskambiname, mano atvejis toks, kaip tau pasisekė“ [L1].

Interviu duomenų analizė parodė, kad švietimo pagalbos specialistai taip pat ieško informacijos naudojant **literatūros šaltinius** (subkategorija). Informantai atskleidė, kad pasitelkia savo išsaugotą paskaitų medžiagą: „visada ieškau informacijos, dar jeigu žinau, kad galimai yra informacijos, savo paskaitų medžiagą turiu išsisaugojusi“ [L2] arba po diplominių studijų medžiagą: „po diplomines studijas savo turiu <...>“ [PSC2]. Taip pat dalis dalyvių turi savo sukauptos literatūros kapitalą, kuriuo naudojasi: „turiu daug literatūros kur pasidomiu, pasiskaitinėjau“ [L1]. Kiti dalyviai ieško atsakymų moksliniuose darbuose: „ieškau, užsienio šaltiniai, moksliniai darbai“ [SP3].

Tyrimo duomenys atskleidė, kad tyrimo dalyviai ieško informacijos ar specifinių žinių panaudodami **internetą** (subkategorija): „internetu visko daug yra“ [L1]. Informantai teigia, kad yra internetinių puslapių, kuriuos galima peržiūrėti, kai reikia papildomos informacijos: „čia internetinis puslapis, kur galima ten pasižiūrėti“ [SP2] arba peržiūrėti PPT puslapį, kuriame gausu informacijos pateiktos skirtingais formatais: „ieškau įvairiuose puslapiuose informacijos, tai būna, pavyzdžiui, pedagoginės psichologinės tarnybos visokios rekomendacijos pateiktos, bukletai, gali būti įvairios knygos elektroninės“ [L2].

Analizė parodė, kad informacijos/žinių švietimo pagalbos specialistai įgyja **seminaruose ir mokymuose** (subkategorija). Informantai teigia, kad dalyvauja įvairiuose seminaruose: „kad per metus bent 2 kartus mūsų bendruomenė išklauso būtent seminarus“ [SP2]; „visokie mokymai, seminarai <...>“ [PSC1], kurių metu užduoda rūpimus klausimus: „seminaras kažkoks tuo metu organizuojamas, tai būna ir ten užduodu klausimus“ [L2], taip pat specialistai saugo seminarų medžiagą ir vėliau ją panaudoja, jei prireikia informacijos: „čia yra mokomoji medžiaga, seminarai, tai va tiesiog va taip, iš visų“ [SP2].

Remiantis gautais tyrimo rezultatais, specialistai informacijos ieško ir **metodiniuose būreliuose** (subkategorija). Informantai teigia, kad yra organizuojamas rajono specialistų metodinis būrelis: „yra rajoninių rajono metodinių specialistų būrelis <...>“ [SPP2] taip pat yra organizuojamas socialinių pedagogų metodinis būrelis: „veikia metodinis socialinių pedagogų būrelis“ [SP1].

Tyrimo rezultatai rodo, kad švietimo pagalbos specialistai yra aktyvūs ir žingeidūs, kuomet ieško pagalbos bei informacijos. Interviu duomenys rodo, kad švietimo pagalbos specialistai aktyviai siekia didinti savo profesionalumą, ieškodami pagalbos iš įvairių šaltinių ir bendradarbiaudami su kitais specialistais bei organizacijomis.

<p>Socialinių tinklų grupės</p> <ul style="list-style-type: none"> • Psichologų grupės • Specifinių sutrikimų grupės • Socialinių pedagogų grupės • Privačios grupės • Specialiųjų pedagogų ir logopedų grupės • Lietaus vaikai
<p>Švietimo pagalbos specialistų dalyvavimas socialinių tinklų grupėse</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pasyvus dalyvis • Aktyvus dalyvis • Stebėtojas
<p>Socialinių tinklų grupių panaudojimas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Informacijos sklaida • Dokumentai • Patirtis ir patarimai • Metodinė medžiaga • Bendravimas • Asmeninis tobulėjimas

18 pav. Socialinių tinklų panaudojimas (kategorijos ir subkategorijos)

Siekiant atskleisti švietimo pagalbos specialistų bendradarbiavimo tinklus socialinėje medijoje, jų buvo klausiama: „*Koki vaidmenį įgyvendinant įtraukijį ugdymą atlieka socialiniai tinklai?*“ ir papildomų klausimų. Sudarytos 3 kategorijos ir subkategorijos (žr. 18 pav.). Gautų duomenų analizė leido išskirti **socialinių tinklų grupės** kategoriją ir šias subkategorijas: **psichologų grupės, specifinių sutrikimų grupės, socialinių pedagogų grupės, privačios grupės, specialiųjų pedagogų ir logopedų grupės, lietaus vaikai** (žr. 10 priedą).

Remiantis gautais tyrimo rezultatais, galima pastebėti, kad dažniausiai švietimo pagalbos specialistai jungiasi į socialinių tinklų grupes pagal profesiją. Psichologai jungiasi į **psichologų grupes** (subkategorija): „*aš priklausau, galbūt priklausau pagal savo profesinę veiklą, aš psichoterapija grupei psichologija*“ [PSC1] ir „*jei kaip švietimo pagalbos, tai mokyklos psichologų <...> Lietuvos psichologų sąjungai priklausau*“ [PSC2]. Socialiniai pedagogai jungiasi į socialinių pedagogų profesines grupes (subkategorijas): „*jeigu kalbant apie facebook grupes socialinę pagalbą priklausau, ką aš žinau, yra 3 <...>*“ [SP3]; „*aš esu tikrai Facebook platformos ten keletu grupių narė, aš esu socialinių pedagogų <...>*“ [SP2]; „*socialinių pedagogų yra, Lietuvos socialinių pedagogų <...>*“ [SP1]. **Logopedai ir specialieji pedagogai** (subkategorija) dažnai jungiasi į tas pačias grupes: „*turiu specialiųjų pedagogų ir logopedų, namučiai ten facebook grupė <...>*“ [SPP2]; „*specialiųjų pedagogų ir logopedų namučiai, specialieji pedagogai <...>*“ [L2]; „*spec. pedagogų logopedų*“ [L1]. Analizė rodo, kad švietimo pagalbos specialistai taip pat jungiasi į **privačias grupes** (subkategorijas) facebook platformoje, tokias, kaip rajonų specialistų grupes: „*aš esu tikrai Facebook platformos ten keletu grupių narė <...> rajono socialinių pedagogų grupelėje <...>*“ [SP2] ir „*mes esam kaip rajono specialistai, sukūrę savo facebook grupę, rajono specialiųjų pedagogų ir logopedų <...>*“ [SPP2] taip pat specialistai jungiasi į mokyklos arba klasės lygmens grupes: „*<...> mokytojų yra grupės, klasės vadovu*“ [SP1].

Analizuojant interviu duomenis išskirta **švietimo pagalbos specialistų dalyvavimo socialinių tinklų grupėse** kategorija ir subkategorijos: **pasyvus dalyvis, aktyvus dalyvis, stebėtojas** (žr. 10 priedą). Didžioji dalis tyrimo dalyvių teigė, kad yra **aktyvūs dalyviai** (subkategorija) ir įsitraukia į

grupės veiklas: „<...> savo ratelio, ten vat psichologų mūsų šitoj grupėj tai, be abejo, kad aš esu pakankamai aktyvi“ [PSC1], taip pat dalyviai aktyviai dalinasi informacija: „dalinuosi aš būtent socialinių pedagogų grupėje, esu asociacijos toje grupėje“ [SP2] ir atsakinėja į kitų grupės narių klausimus: „šiuo metu kažkaip jau net daugiau gal atsakinėju“ [SPP1].

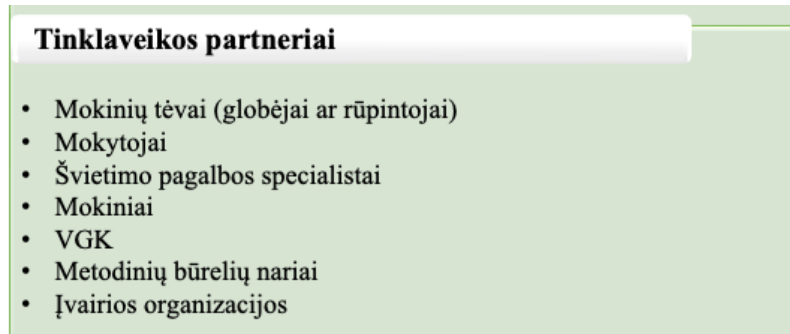
Dalis informantų teigė, kad yra linkę **pasyviau dalyvauti** (subkategorija) grupių veiklose ir yra pasirengę dalintis ir padėti informacija tik tada, kai yra užtikrinti: „pasyvi stebėtoja, dalinuosi jeigu tikrai žinau atsakymą ir konkrečiai galiu padėti, tikrai pakomentuoju <...>“ [L2] arba tada, kai reikia pasidalinti savo sukurtomis užduotimis, formomis ar konkurso nuostatomis: „negaliu teigti <...> aktyvus jo dalyvis <...> kokia nors kita kolegė kelia klausimą, kaip tokiu atveju, tarkim, reikėtų įvertinti tai, gal galit kas nors pasidalinti forma kažkokia vertinimu, pasidalinu <...> aišku pasidalinu kartais ir užduotimis <...> parengiau kažkokį Respublikinį konkursą, parodą, tai būtinau keliu nuostatas į viešą grupę <...>“ [SPP2]. Tačiau taip pat tyrimo dalyviai teigia, kad nėra aktyvūs dalyviai (subkategorija – **stebėtojai**), nors galėtų dalintis daugiau: „aš nesu iš tų kurie dalinasi, reikėtų gal daugiau, bet nesu aktyvi socialiniuose tinkluose <...>“ [SP1]. Taip pat specialistai didelėse viešose grupėse renkasi būti **stebėtojais** (subkategorija): „viešose grupėse, kurios yra nu, taip, bet kam prieinamos, tai aš dažniau esu stebėtoja <...>“ [PSC1].

Analizuojant tyrimo duomenis, išskirta **socialinių tinklų grupių panaudojimo** kategorija bei šios subkategorijos: **informacijos sklaida, dokumentai, patirtis ir patarimai, metodinė medžiaga, bendravimas, asmeninis tobulėjimas** (žr. 9 priedą).

Interviu metu informantai atskleidė, kodėl jungiasi į socialinių tinklų grupes ir kokią naudą gauna iš jų. Vienas iš svarbiausių socialinių tinklų grupių panaudojimo individualiems tikslams siekis yra prieiga prie **metodinių žinių** (subkategorija): „<...> metodinių žinių sklaida“ [SP2], kurias sudaro priemonės: „<...> mes ten dalinamės ir priemonėmis <...>“ [L1]; „ten dalinasi <...> ir priemonėmis <...>“ [SPP2] užduotis: „užduotėlių dabar, pasirinkimas pasižiūri <...>“ [SPP1] ir metodai: „iki to kokius metodus taikyti“ [PSC2]. Dalies dalyvių teigimu itin svarbus aspektas yra **informacijos sklaida** (subkategorija): „<...> informacija <...> sklaida“ [SP2]; „dėl informacijos sklaidos <...>“ [PSC2], nes specialistų vienas iš tikslų, skatinantis jungtis į grupes, yra informacijos ieškojimas: „tikslas informacijos ieškojimas <...>“ [SPP1]; „<...> informacijos tikrai ieškau“ [SP1]. Duomenų analizė parodė, kad švietimo pagalbos specialistai socialinių tinklų grupėse dalinasi gerąja **patirtimi ir patarimais** (subkategorija): „aš ten turiu susirašinėjam, mes ten dalinamės <...>“ [L1]; „ten dalinasi ir gerąja patirtimi <...> ir patarimais ir visa kita“ [SPP2]; „dalinamės gerąja patirtimi <...> „ [SP2] taip pat teikia pagalbą: „<...> pagalba <...>“ [SP3]. Tyrimo dalyviai teigia, kad jiems svarbu grupėse aptariami įstatymai (subkategorija – **dokumentai**): „kur įstatymus naujus panagrinėji“ [SPP1], taip pat specialistai teigia galintys prisidėti prie naujų dokumentų rengimo (subkategorija – **dokumentai**): „susipažįstame su dokumentacija, naujausia dalyvaujame tos dokumentų parengimo rengimo svarstymuose įvairiuose“ [SP2], bei gali rasti informacija apie darbo užmokestį, t.y. priklausančius priedus ar naujas tvarkas: „nuo finansinių dalykų visokių kokie priedai priklauso nuo psichologo <...> arba koks ten pokytis yra radęsis kokią nors tvarkoj“ [PSC2]. Analizuojant išryškėjo, kad specialistai socialinius tinklus naudoja **bendradarbiavimui** (subkategorija): „bendradarbiavimui taip pat naudoju“ [L2], taip pat specialistai bendradarbiavimą soc. platformose mato kaip galimybę atlikti supervizijas arba reflektuoti apie savo ar kitų veiklą: „komunikacija tokia truputi supervizija, refleksija, pasistiprinimas galbūt savęs“ [SP3]. Taip pat

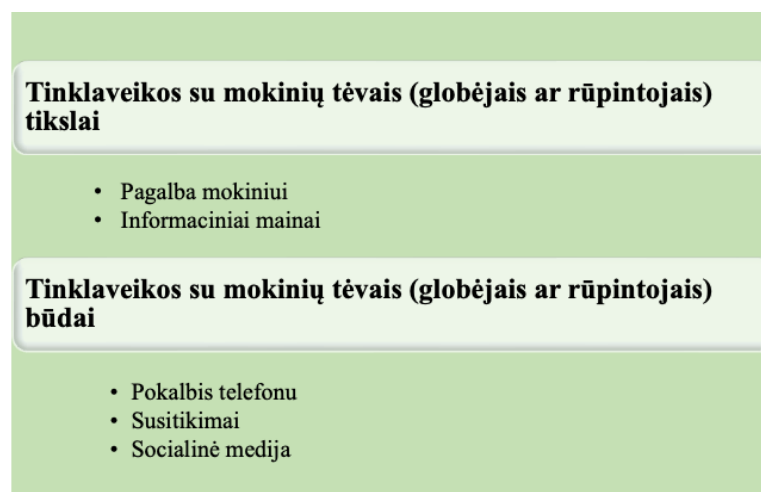
tyrimo dalyviai atskleidė, kad dalyvaudami grupėse jaučia pagalbą, **profesinį augimą ir tobulėjimą** (subkategorija): „pagalba, iš esmės tai tam tikra prasme profesinis augimas ir profesinis tobulėjimas, nes gauni tą informaciją <...>“ [SP3] ir „tai laiks nuo laiko reikia, kad kažkas tai irgi kažkokių naujų insaitų, naujų žinių, naujo požiūrio, naujų idėjų, minčių ir ir vat tokiu būdu kažkaip taip žmogus atsinaujinti, atsišviežinti ir taip šiek susiaktyvini“ [PSC1].

Tyrimo rezultatai rodo, kad švietimo pagalbos specialistai įsitraukia į socialinių tinklų grupes, kurios yra susijusios su jų profesine veikla, ir aktyviai bendrauja bei dalinasi informacija su kolegomis, nes tai skatina jų tobulėjimą.



19 pav. Švietimo pagalbos specialistų tinklaveikos partneriai

Siekiant išsiaiškinti tinklaveikos ypatybes (profesinio bendradarbiavimo eigą, partnerius, tikslus), tyrimo dalyviams buvo užduodami klausimai: „Išsamiau papasakokite apie bendradarbiavimą jūsų profesinėje veikloje (partneriai, tikslas, būdai)?“ ir papildomi klausimai. Atliekant iš dalies struktūruoto interviu analizę, siekiant nustatyti švietimo pagalbos specialistų tinklaveiką buvo išskirti pagrindiniai partneriai (žr. 19 pav.), kurie vėliau buvo išskirti į atskiras lentelių kategorijas ir subkategorijas.



20 pav. Švietimo pagalbos specialistų tinklaveikos partneriai – mokinių tėvais (globėjais ar rūpintojais) (kategorijos ir subkategorijos)

Analizuojant tinklaveikos ypatumus tarp švietimo pagalbos specialistų ir mokinių tėvų (globėjų ar rūpintojų), sudarytos dvi kategorijos ir pagrindžiančios subkategorijos (žr. 20 pav.). Išskirtos šios dvi

kategorijos: **tinklaveikos tikslai ir būdai su mokinių tėvais (globėjais ir rūpintojais)** bei subkategorijos: **pagalba mokiniui ir informacijos mainai** (tinklaveikos su mokinių tėvais (globėjais ar rūpintojais) tikslų subkategorija), **pokalbis telefonu, susitikimai, socialinė medija** (tinklaveikos su mokinių tėvais (globėjais ar rūpintojais) būdų subkategorija) (žr. 11 priedą).

Remiantis interviu analizės rezultatais, pagrindiniai tinklaveikos tikslai tarp švietimo pagalbos specialistų ir mokinių tėvų (globėjų ar rūpintojų) yra **pagalba mokiniui** (subkategorija): „*mums bendrai nutarėm, kaip čia dabar geriau daryti, ko mokyti, kaip mokyti. Tikrai noriu pasidžiaugti, kad yra tokių tėvų*“ [SPP2]; „*tai visaip būna su tėvais bendradarbiauti. Bandom kiek įmanoma daugiau*“ [PSC2]. Tyrimo dalyviai pastebi, kad tėvai (globėjai ar rūpintojai) taip pat kreipiasi į specialistus, ypač kylant problemoms: „*tėvai ieško tik tada, tam tikra problema iškyla, dėl nemokamo maitinimo, dėl važinėjančio vaiku, tik tokių problemų*“ [SP1]. Tyrimo dalyviai taip pat išryškina ryšio kūrimo svarbą, siekiant užtikrinti pagalbą mokiniui: „*ypatingai pradžioje prisistatau, ką mes veiksime, ką darysime, pasakau savo kontaktus, tada tėvai gali apsilankyti, toks va ryšis*“ [L1]; „*užtikrinti geresnę paslaugų kokybę, man atrodo patys svarbiausi dalykai yra*“ [L2]. Kitas svarbus tikslas – **informaciniai mainai** (subkategorija). Šis tikslas svarbus kuriant kolegialų santykį: „*bendradarbiaujam ugdymo klausimais, sunkumų klausimai, su tėvais, kad galėtumėm judėti kryptingai ir siekti tų pačių tikslų*“ [SP3]. Švietimo pagalbos specialistų teigimu, informaciniai mainai padeda siekti bendrų tikslų: „*bendradarbiaujam ugdymo klausimais, sunkumų klausimai, su tėvais, kad galėtumėm judėti kryptingai ir siekti tų pačių tikslų*“ [SP3] ir geriau suprasti vykstančius procesus: „*būna, kad tėvai patys inicijuoja, nes kartais nesupranta, kaip yra pritaikomas vaikams ugdymas*“ [L2].

Tyrimo rezultatai atskleidžia, kad itin populiarus tinklaveikos kanalas yra **telefoniniai pokalbiai** (subkategorija). Specialistai teigia, kad mokinių tėvai (globėjai ar rūpintojai) su švietimo pagalbos specialistais pokalbius inicijuoja telefonu: „*tėvai būna, kad skambina, prašo tam tikrų dalykų*“ [SPP1]; „*tokie tiesiog pokalbiai, taip pat labai bendradarbiaujam su mama, pradžioj tikrai nuolatos skambino, skambindavomės kiekvieną, nežinau, savaitę kelis kartus*“ [SP1]; „*toliau yra tėvai, tai ryšys su tėvais irgi yra dažnas, tiek raštu, tiek žodžiu, skambučiai, susitikimai*“ [SP1]. Taip pat ir specialistai renkasi komunikuoti su tėvais (globėjais ar rūpintojais) telefonu: „*dažniau organizuojame mes patys, inicijuojame pokalbiu*“ [L2]; „*aš pasakau arba pasidžiaugiu, arba pajaučiu kokių problemukų, pasiskambinu*“ [L1]; „*kolegialų bendravimą su tėvais yra toksai karts nuo karto būna ir savaitę po kartą paskambinus, ir pasidalinimas informacijos arba išmėginimas tam tikrų būdų*“ [SP3]; „*pokalbį su mokiniu tėvais ar globėjais*“ [PSC2]. Duomenų analizė parodė, kad dažnas tinklaveikos veikimo būdas yra **susitikimai** (subkategorija). Informantų teigimu, mokinių tėvai (globėjai ar rūpintojai) teigiamai reaguoja ir sutinka dalyvauti susitikimuose su švietimo pagalbos specialistais: „*jeigu kreipiesi, tai visą laiką jie linkę bendradarbiauti, ateina ir stengiasi*“ [SP1]; „*o su <...> tėveliais tai tai dažniausiai tai yra, tai yra gyvi susitikimai, gyvi pasimatymai*“ [PSC1]; „*dirbu tiktai susitikus su tėvais ir reguliariai palaikydamas su jais ryšį*“ [PSC2]. Tyrimo duomenų analizė išryškino, kad su mokinių tėvais (globėjais ar rūpintojais) bendraujama susirinkimų metu: „*kaupiame informaciją ir kviečiame tėvus, kai tai pribręsta, pokalbiui*“ [L2]; „*su tėvais mes esame linkę į kontaktinį darbą labiau, kviečiamės kiek įmanoma labiau kontaktiniu būdu, susirinkimų metu*“ [L2]; „*atviros pamokos, kada kviečiamės irgi tokie individualūs pokalbiai būna, bendri susirinkimai, paskui mes atviras durų dienas tai kalbant su tėvais, žodžiu, kad gali ateiti, ateinu į susirinkimus*“ [L1]. Kartais susitikimai vyksta ir labai spontaniškai: „*aš susitinku su jais labai*

dažnai, kadangi dirbu ilgai ir vakare ateina tėvai pasiimti vaikus, sakykime, iš prailgintos klasės, aš galiu juos matyti, galiu gatvėje susitikusi, prieš pamokas, pokalbis vyksta, sakykime, trumpai, bet tikslingai“ [L1].

Duomenų analizė parodė, kad **socialinė medija** (subkategorija) yra dar vienas būdas komunikuoti švietimo pagalbos specialistams su mokinių tėvais (globėjais ar rūpintojais). Tyrimo dalyvių teigimu, bendravimui naudojami elektoriniai dienynai: „mokykloje yra aiški sistema, kad mes su komunikuojuant <...> tiek su tėvais tik dienynu“ [SP3]; „su tėvais yra “Tamo“ dienynas, kuriame mes ten parašome visas pastabas“ [L1] taip pat naudojamos išmaniosios programėlės messenger: „mesendžeryje tai žinokit, kur tikriausiai turi kiekvienas, net ir darbe būnant pasitikrina ir pažiūri, kas ten parašė, tai yra greičiausias būdas tą užmegzti kontaktą su tėvais, tikrai, tikrai, be socialinių tinklų niekaip“ [SPP2]; „o su <...> tėveliais, ir pačiais mokiniais <...> telefonas messenger ir iš visos šitos greitos žinios irgi greičiausiai turbūt tuom sklinda telefonai“ [PSC1] ir “Zoom“ programa: „su tėvais jeigu jau labai, anksčiau būdavo dažniau ir “Zoom‘u““ [L2].

Tyrimo duomenys atskleidžia, kad tiek švietimo pagalbos specialistai, tiek mokinių tėvai (globėjai ar rūpintojai) aktyviai siekia bendradarbiavimo ir komunikacijos, siekdami bendrų tikslų mokinių gerovei. Jie naudoja įvairius tinklaveikos kanalus, tokius kaip telefoniniai pokalbiai, susitikimai ir socialinės medijos, kad pasiektų geresnį ryšį, dalintųsi informacija ir spręstų problemas. Tai rodo norą glaudžiai bendradarbiauti ir užtikrinti geresnes paslaugas mokiniams.



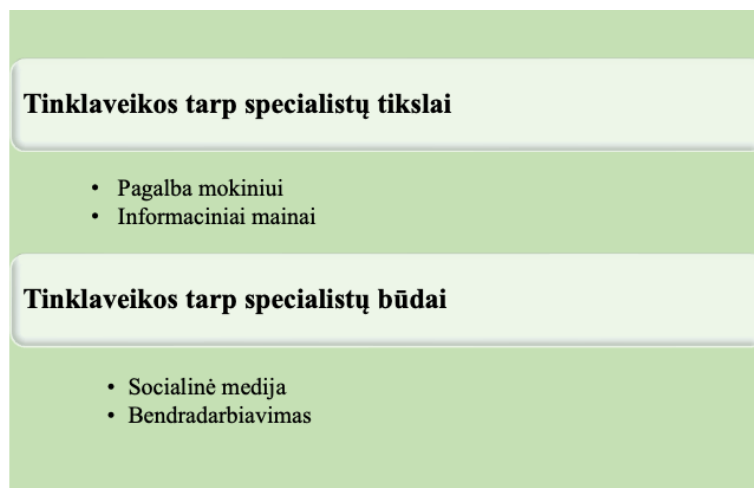
21 pav. Švietimo pagalbos specialistų tinklaveikos partneriai – mokytojai (kategorijos ir subkategorijos)

Siekiant nustatyti tinklaveikos tarp švietimo pagalbos specialistų ir mokytojų ypatumus, analizuojant duomenis buvo sudarytos dvi kategorijos ir jas pagrindžiančios subkategorijos (žr. 21 pav.): **tinklaveikos tikslai ir būdai su mokytojais** (2 kategorija), išskiriant subkategorijas: **programų rengimas, problemų sprendimas, pagalba mokiniui**, (tinklaveikos su mokytojais tikslų subkategorija), **bendradarbiavimas, susitikimai, socialinė medija, įvairios veiklos** (tinklaveikos su mokytojais būdų subkategorija) (žr. 12 priedą).

Tyrimo duomenys atskleidė, kad švietimo pagalbos specialistų ir mokytojų bendras tikslas yra **programų rengimas** (subkategorija) ir individualizavimas: „ypač kreipiasi dažniausiai tada, kada ateina rugsėjis, reikia rengti tas pritaikytas, individualizuotas arba veiklomis ugdoma vaiko programa“ [SPP2]. Tyrimo dalyviai taip pat pastebi, kad mokytojai linkę kreiptis dėl savo pamokų: „gaunasi va toks va paviršutiniškas bendravimas. Tiek, kiek reikia tai pamokai“ [L1]. Dar vienas iš tinklaveikos tikslų, atsiskleidęs tyrimo metu tarp mokytojų ir specialistų – **problemų sprendimas** (subkategorija). Tyrimo dalyviai pastebi, kad kreipiasi mokytojai ir klasių auklėtojai dėl konkrečių mokinių ir jų socialinių problemų: „šiai ateina auklėtojos labai dažnai pasidomėti ar lanko, ar kyla kažkokių problemų dėl savo auklėtinių“ [SPP2]; „pas mane, dažniausiai tai pas mane ir kreipiasi, nes tada jau žinot, ieškai problemos, ar tai yra socialinė problema“ [SP2]. Tyrimo rezultatai išryškina **pagalbą mokiniui** (subkategorija), kaip bendrą tikslą, jungiantį mokytojus ir švietimo pagalbos specialistus. Informantai teigia, kad mokytojai kreipiasi, jeigu pastebi, kad mokinys patiria sunkumus: „toks betarpiškas ir, ir dažnas, nes tai jau, kaip minėjau, tikrai dažnai jeigu mokytojas pastebi mokinio patiriamus sunkumus“ [SP2]; „atpažįsta mokytojai ir tada jie kreipiasi kartais į pavienius specialistus“ [PSC2]; „dėl specialiųjų ugdymosi poreikių, dėl įtraukties tos, tai tikrai kreipiasi pačios“ [PSC2]; „su mokytojais bendradarbiaujam ugdymo klausimais, sunkumų klausimai“ [SP3] arba jeigu nori pasitarti, nes nežino kaip geriau pasielgti: „kur galima dalintis gerosiomis patirtimis, aišku, ir klausti, kaip darytų kitos tokiu atveju“ [SPP1]; „mokytojai ateina ir sako: pažiūrėk, kaip tau atrodo taip, ar ne, ar tai, ką mes taip galim daryti, tos refleksijos, pastebėjimai“ [SP1].

Interviu metu dalyviai kalbėjo apie bendravimą, naudojant **socialinę mediją** (subkategorija) bei vieną iš jų - virtualius mokytojų kambarius: „turim susikūrę visos mokyklos mokytojų kambarį nuotolinį, kuriame keliame visą naujausių medžiagą, visi klausimai aptariami“ [L2] ir mokyklos virtualus dienynas ir susirašinėjimo grupės: „su mokytojais tai greičiausiai, kad jeigu vat būtent informacinių technologijų, tai greičiausiai yra, yra mūsų dienynas, kur rašomės laiškais vienas su kitais, irgi ten, ten visokiom turim, aiškų telefone irgi grupes, turim mokytojų četą“ [PSC1]. Analizuojant tyrimo duomenis, išryškėjo įvairios veiklos (subkategorija), kurių metų keičiamasi informacija. Specialistai išryškino apvalaus stalo diskusijas: „su mokytojais <...> taip, mes darome apskrito stalo diskusiją“ [SPP1], projektines veiklas: „mokytojos taip pat įsitraukia <...> bendrai darom tą projektinę veiklą“ [L1] ir kitos tobulėjimo programas: „su mokytojais esame turėję kažkada tokią “golden five“ programą“ [PSC2]. Taip pat vienas iš būdų veikti tinkle yra susitikimų metu: „ateina mokytoja, domisi“ [SP1] ir „aš einu pas tuos mokytojus, susigaudau juos <...>“ [SPP2]. Taip pat švietimo pagalbos specialistai išskiria bendresnį veikimą tinkle - bendradarbiavimą: „bendradarbiauji su kolegom, su mokytojais“ [SP2] ir „tai mūsų bendradarbiavimas mūsų šiai mokytojai, ar ne, kolektyvo. Tai neįmanomas socialinio pedagogo kaip specialisto darbas. Jeigu tu bendradarbiauji su savo kolegų kiekvieną dieną, su mokytojais, administracija su psichologu, tas kolegialus ryšys“ [SP1].

Tyrimo duomenys rodo, kad švietimo pagalbos specialistai ir mokytojai aktyviai bendradarbiauja ir siekia bendrų tikslų, susijusių su programų rengimu, individualizavimu, problemų sprendimu ir pagalba mokiniui. Tai rodo glaudų ryšį ir bendradarbiavimą tarp šių profesinių grupių švietimo kontekste. Be to, veiklos ir komunikacijos būdai, tokie, kaip apvalaus stalo diskusijos, projektinės veiklos ir virtualūs mokytojų kambariai, rodo, kad specialistai ir mokytojai naudoja skirtingas priemones ir technologijas, siekdami efektyvesnio bendradarbiavimo ir informacijos mainų.



22 pav. Švietimo pagalbos specialistų tinklaveikos partneriai – švietimo pagalbos specialistai (kategorijos ir subkategorijos)

Siekiant nustatyti tinklaveikos ypatumus tarp švietimo pagalbos specialistų, sudarytos dvi kategorijos ir pagrindžiančios subkategorijos (žr. 22 pav.): **tinklaveikos tikslai ir būdai tarp specialistų** (2 kategorija), išskiriant subkategorijas: **pagalba mokiniui, informaciniai mainai** (tinklaveikos tarp specialistų tikslų subkategorija), **bendradarbiavimas, socialinė medija**, (tinklaveikos tarp specialistų būdų subkategorija) (žr. 13 priedą).

Interviu analizė parodė, kad tyrimo dalyviai su kitais švietimo pagalbos specialistais jungiasi į tinklus, siekiant suteikti **mokiniamis pagalbą** (subkategorija). Švietimo pagalbos specialistai komunikuoja su kolegomis, kuomet pastebi, kad mokiniui reikalinga papildoma pagalba: „*jeigu matau, kad yra problema lankomumas tai, aišku, dažniausiai kontaktuoju su socialine pedagoge*“ [SPP1]; „*gąsdinantis kažkas gali kažką, gali nutikti daugiau, tai tu bandai žingsneliu į priekį aplenkti tą dalyką, tai vat kontaktuoju su psichologe*“ [SP2]. Specialistai tarpusavyje bendradarbiauja derinat administracinius klausimus: „*aptariam savo veiklą, derinam savo tvarkaraščius, grafikus, kad nesidubliuotų tam vaikui, kad būtų patogu*“ [SPP1] ir siekiant bendrų tikslų „*tai mes ir užsibrėžiame tokį kaip ir bendrą tikslą, kad yra pagrindinis išmokyti jį perskaityti, bet per šiuos metus bent dviskiemenius žodžius*“ [SPP2]. Analizuojant tyrimo rezultatus išryškėjo, kad bendras specialistų tikslas yra **informacijos mainai** (subkategorija), medžiagos dalijimasis: „*švietimo pagalbos specialistai <...> ten dalinamės visa medžiaga*“ [L2], geros patirties dalinimasis: „*dalinimasis gerąja patirtimi*“ [L1].

Analizė parodo, kad specialistai tarpusavyje komunikuoja panaudodami **socialinius tinklus** (subkategorija), jų programėles: „*mes turim susikūrusios “google class room” platformoje švietimo pagalbos specialistų atskirą skiltį*“ [L2] ir “messenger” programėlė: „*tą turim pagalbos specialistų četą, ką ir kur irgi tenka tokia greitoji ta deganti informacija, tai greičiausiai būdais sklinda*“ [PSC1]. Tyrimo dalyviai atskleidė, kad **bendradarbiavimas** (subkategorija) yra dar vienas būdas, palaikantis veikimą tinkle: „*kaip specialistai, visi tarpusavyje stengiamės bendradarbiauti, kiek išeina, tai kadangi aš esu vyresnių klasių specialioji pedagogė, bendradarbiauju dažnai su logopede*“ [SPP2]; „*bendradarbiavimas vyksta aišku su specialiais pedagogais metodinėj veikloj ir seminarai, konferencijos*“ [L1].

Tyrimo duomenys rodo, kad švietimo pagalbos specialistai supranta svarbą jungtis į tinklus su kitais specialistais, siekiant veiksmingai teikti pagalbą mokiniams. Bendravimas ir bendradarbiavimas tarp specialistų yra būtini veiksniai, padedantys identifikuoti ir spręsti problemas kylančias dėl mokinių specialiųjų ugdymosi poreikių bei užtikrinti bendrą tikslų siekimą. Informacijos mainai, medžiagos ir geros patirties dalinimasis yra naudingi tinklo veikimo procesui, prisidedant prie profesionalumo ir kompetencijos didinimo. Be to, naudojant socialinius tinklus ir technologijas, specialistai gali greitai ir efektyviai bendrauti, bendradarbiauti bei dalintis informacija. Bendradarbiavimas su kitais specialistais ir dalyvavimas įvairiose veiklose padeda stiprinti tinklą ir suteikti papildomą paramą mokiniams.

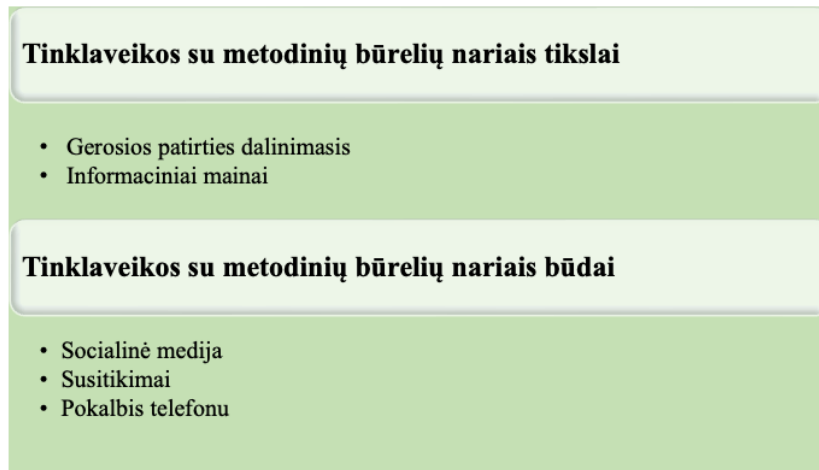


23 pav. Švietimo pagalbos specialistų tinklaveikos partneriai – mokiniai (kategorijos ir subkategorijos)

Siekiant nustatyti tinklaveikos ypatumus tarp švietimo pagalbos specialistų ir mokinių, sudarytos dvi kategorijos: **tinklaveikos su mokiniais tikslai** ir **tinklaveikos su mokiniais būdai** bei jas pagrindžiančios subkategorijos (žr. 23 pav.): **pagalba mokiniui** ir **socialinė medija** (žr. 14 priedą).

Interviu analizė atskleidė, kad tinklaveika tarp švietimo pagalbos specialistų ir mokinių vyksta **socialinėje medijoje** (subkategorija). Specialistai paminėjo „google class room“: „*mokiniams turim dar vieną parengę („google class room“) <...>“ [L2], „messenger“ programėlė: „bet aišku, kad kad telefonas „messenger“ ir iš visos šitos šitos greitos žinios irgi greičiausiai turbūt sklinda telefonais“ [PSC2] ir elektroninis dienynas: „mokykloje yra aiški sistema, kad mes su komunikuojant tiek su vaikais tik dienynu“ [SP3]. Analizuojant tyrimo rezultatus išryškėjo tinklaveikos su mokiniais tikslas t.y. **pagalba mokiniui** (subkategorija), kuri susideda iš naudingos informacijos dalijimosi: „*naudinga būna, čia psichologės tą dalyką daro dėl to, kad ten apie emocinę būseną klausama vaikų, siunčiamos visokios nuorodos vaikams, testai visokie, karjeros specialistų ir panašiai“ [L2], svarbu, taip pat, kad mokiniai patys kreipiasi į specialistus, kai jiems reikalinga pagalba: „visada kreipiasi, jeigu reikia kokios pagalbos, taip ir ateina, ir prašo, pasako“ [SP1]; „vaikas nebijo ir kad jis ateis ir tada, kai jis jau prisidirbo, kai jau jam ten visai kažkas nepasisekė“ [SP2]; „tai čia pas mus nuolatinis šurmulyš, čia tiek mokiniai, ir tas kontaktas jis yra, jis yra šiltas ir mes, mes drąsiai dalinamės kas, kas sekasi, kas nesiseka ir kurioj vietoj mes čia galim kažkaip tai padėti“ [PSC1].**

Interviu rezultatai rodo, kad švietimo pagalbos specialistai naudoja socialinę mediją kaip veiksmingą priemonę bendrauti su mokiniais ir suteikti jiems pagalbą. Tai rodo, kad tinklaveika socialinėje medijoje tampa svarbiu komunikacijos ir pagalbos kanalu tarp švietimo pagalbos specialistų ir mokinių.



24 pav. Švietimo pagalbos specialistų tinklaveikos partneriai – metodinių būrelių nariai (kategorijos ir subkategorijos)

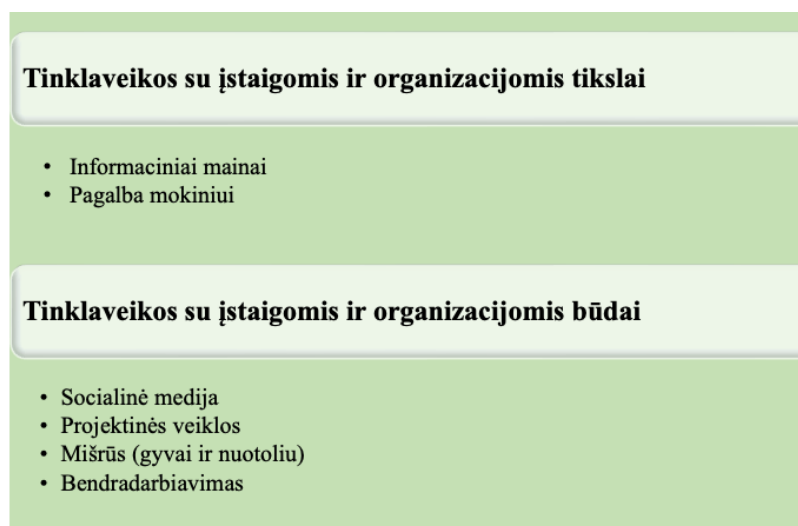
Siekiant nustatyti tinklaveikos ypatumus tarp švietimo pagalbos specialistų ir metodinių būrelių dalyvių, sudarytos dvi kategorijos ir jas pagrindžiančios subkategorijos (žr. 24 pav) **tinklaveikos su metodinių būrelių nariais tikslai ir būdai** (2 kategorija), išskiriant subkategorijas: **gerosios patirties dalijimasis, informaciniai mainai, pokalbis telefonu, susitikimai, socialinė medija** (žr. 15 priedą).

Tyrimo duomenų analizė atskleidė, kad švietimo pagalbos specialistai jungiasi į metodinius būrelius, kuriuose vyksta **informaciniai mainai** (subkategorija) tarp narių. Tyrimo dalyviai dalijasi naujausia informacija: „*ieškai jeigu randi, pavyzdžiui, kažkur tai kažkokią konferenciją, pavyzdžiui, ar ne, tai platini iškart daliniesi, kad matytų, dalyvautų.*“ [SPP1]; „*mes labai aktyvios ir labai viena kitai padedam tai, jeigu man kažkokių klausimų iškyla ir tada greitai kreipiuosi į kažkurią kolegę*“ [SP1]. Taip pat vyksta nuolatinis informacijos dalijimasis, siekiant palengvinti visų specialistų darbą: „*informacijos skleidimas, būrimas minčių, generavimas. Tikslas, tai yra vis tiek rasti tokių būdų, kaip suburti savo spec. pedagoges palengvinti. Dariau ir Respublikinę, sakykim, metodinių būrelių pirmininkų, būtent dėl individualių ugdymo planų rašymo. tikslas, tai yra palengvinti sau kažkokį darbą. Rasti naujų idėjų. Dalintis patirtimi*“ [SPP1]. Informantai atskleidė, kad metodinių būrelių nariai **dalijasi gerosiomis patirtimis** (subkategorija): „*yra rajoninių, rajono metodinių specialistų būrelis, mes vienas kitus vis tiek pažįstame, žinome, susiskambinę paklausti, gal tu kažkokią situaciją panašią turėjai, gal gali patarti?*“ [SPP2]; „*dalintis gerosiomis patirtimis, aišku, ir klausti, kaip darytų kitos tokiu atveju*“ [SPP1].

Duomenų analizė parodė, kad metodiniai būrelių nariai linkę dalyvauti **susitikimuose** (subkategorija): „*vyksta dažnai mūsų mokykloje, kadangi specialistų jau nemažai, turime savo mokyklos švietimo pagalbos specialistų metodinę grupę ir būna susirinkimai*“ [SPP2]; „*su savo*

*kolegėm, bendradarbėm, būtent spec. pedagogės – logopedės, mes susitinkam metodiniuose rateliuose, šiaip va susitinkame, bendraujame“ [L1], o susitikimai vyksta diskusijų formatu: „metodinio būrelio, sakykim, narių, kurios tikrai inicijuoja visokias apskrito stalo diskusijas“ [SPP1]. Interviu duomenys išryškino, kad metodinio būrelio nariai tarpusavyje mezga **pokalbius telefonu** (subkategorija): „su savo kolegėm, bendradarbėm, būtent spec. pedagogės – logopedės mes susitinkam metodiniuose rateliuose, kartais pasiskambiname: mano atvejis toks, kaip tau pasisekė“ [L1]; „jeigu man kažkokių klausimų iškyla ir tada greitai kreipiuosi į kažkurią kolegę“ [SP1]; „yra rajoninių, rajono metodinių specialistų būrelis, mes vienas kitus vis tiek pažįstame, žinome, tarkim, kokius vaikus mes turim, žino, kiek kokius vaikus turi kolegę, susiskambinę <..>“ [SPP2]. Tyrimo duomenys atskleidžia, kad dar vienas iš tinklaveikos būdų yra **socialinė medija** (subkategorija), elektroniniai laiškai: „kadangi kaip pirmininkė, tai yra vienas dalykas, visų paštus turiu, vadinasi, iš karto nauji renginiai, nauji pranešimai, nauji susirinkimai. Tai yra informuojami elektroniniu paštu“ [SPP1] ir nuotolinio bendravimo priemonės: „tai yra elektroniniai laiškai ir zoom ‘as, ir teams ‘ai, ir tiesiog mesendžer ‘is su vaizdu“ [PSC1].*

Šie duomenys atskleidžia, kad švietimo pagalbos specialistai supranta svarbą ir naudą, kurią gali gauti iš bendradarbiavimo su kolegomis. Jie aktyviai dalyvauja metodiniuose būreliuose ir naudojami įvairiomis komunikacijos priemonėmis, kad galėtų dalintis informacija, gerosiomis patirtimis ir ieškoti pagalbos bei patarimų. Bendradarbiavimas ir tinklaveika tarp specialistų padeda jiems efektyviau dirbti, rasti naujas idėjas, rasti sprendimus ir pasiekti bendrus tikslus. Tai rodo jų įsipareigojimą kokybiškai ir veiksmingai teikti pagalbą mokiniams bei nuolatinį norą tobulintis ir dalintis žiniomis su kitais specialistais.



25 pav. Švietimo pagalbos specialistų tinklaveikos partneriai – įvairios įstaigos ir organizacijos (kategorijos ir subkategorijos)

Siekiant nustatyti tinklaveikos ypatumus tarp švietimo pagalbos specialistų ir įvairių įstaigų bei organizacijų, analizuojant duomenis buvo sudarytos dvi kategorijos: **tinklaveikos su kitomis organizacijomis tikslai ir tinklaveikos su kitomis organizacijomis būdai** (žr. 25 pav.) ir jas pagrindžiančios subkategorijos: **pagalba mokiniui, informaciniai mainai** (tinklaveikos su kitomis įstaigomis ir organizacijomis tikslų subkategorija), **bendradarbiavimas, socialinė medija,**

projektinės veiklos, mišrūs (gyvai ir nuotoliu) (tinklaveikos su kitomis įstaigomis ir organizacijomis būdų subkategorija) (žr. 16 priedą).

Remiantis interviu duomenų analize, švietimo pagalbos specialistai su skirtingomis įstaigomis ir organizacijomis veikia tinkle skirtingais būdais, iš kurių: **socialinė medija** (subkategorija): „*kalbant apie Diemedžio ugdymo centrą, tai ten, aišku, dirba, pažįsti, tai ir socialiniai tinklai eina*“ [SPP2] taip pat elektroniniai laišakai: „*tarkim mūsų miesto kažkokiom tai institucijom, su kitom tarnybom, su kažkokiais kitais partneriais. Tai šiaip turbūt, kad yra dažniausias dalykas ir susirašinėjimas elektroniniu paštu*“ [PSC1]; „*vaikų teises dažniausiai būna laiškais ir telefonu*“ [SP3]. Specialistai teigia, kad su įvairiomis įstaigomis ir organizacijomis komunikuoja **mišriu būdu (gyvai ir nuotoliu)** (subkategorija): „*kalbant apie atvejo vadybos procesus, socialinius darbuotojus, tai tikrai dažniausiai telefonu, telefoninį pokalbį kartais būna posėdžiai, tada jie būna nuotoliu arba gyvai, čia priklausomai*“ [SP3]; „*PPT dažniausiai nuotolinio susitikimo metu ir telefonu*“ [SP3]; „*jeigu kalbant apie sutrikusios raidos ir vystymosi centro įstaigoje ir „Šilo“ daugiafunkcinio centro, tai vyksta ir gyvi, ir tada jau tik dar šiek tiek būna ir nuotoliu, kad taupyti laiką*“ [SP3]. Dar vienas veikimo tinkle būdas **projektinės veiklos** (subkategorija), tokios, kaip spektakliai: „*spektakliukus statom ir įvairias veiklas darom, ir projektines veiklas*“ [L1]; edukacinės veiklos: „*bendradarbiauju su viešąja biblioteka ir kai aš parengiu, pavyzdžiui, mokyklinį projektą, tai dažniausiai ir vieną veiklą įtraukiau kaip edukacinę veiklą, išvyką į viešąją biblioteką, kuri mielai priima, užima vaikus, rengia visokius interaktyvius žaidimus*“ [SPP2]; prevencinės programos: „*švietėjiškas arba prevencijos, tai na, tiesiog yra tam tikros prevencinės programos, kur mes kartu darom ir jie mums, ir mes jiems padedam, kažkokie bendri projektai*“ [SP1]; „*Švėkšnos Diemedžio centru, bendradarbiaujam labai, darome bendrus projektus, bendras veiklas*“ [SPP2]. Analizės duomenys išryškino **bendradarbiavimo su įstaigomis ir organizacijomis** (subkategorija) būdą, kuris vyksta tarp švietimo pagalbos specialistų ir įstaigų/organizacijų: „*švietimo pagalbos tarnyba <...> švietimo ir sporto kultūros centras, savivaldybė. Daug bendradarbiaujam su Ukmergės policija <...> įvairios nevyriausybinių organizacijos, Ukmergės šeimos centras, lyderių kartos <...>*“ [SP1]; „*bendradarbiaujam su biblioteka, su kultūros namais*“ [L1]; „*bendradarbiaujam <...> kurčiųjų ir nepriuginčiųjų mokykla, tai yra sutartys sudaromos, regos ugdymo centras, taip pat sutartys sudaromos <...>*“ [SPP1].

Tyrimo duomenų analizė atskleidė, kad švietimo pagalbos specialistai ir įvairios įstaigos ir organizacijos siekia **keistis informacija** (subkategorija): „*pedagoginę psichologinę tarnybą jau minėjau. Dažnai man bendradarbiaujant su jais svarbiau dėl to, kad ne tik kad mums kyla iššūkių, bet ir jiems reikia informacijos, kai jie tiria vaiką, apie tai pasidalinam, mes darom įvertinimus, siunčiam jiems, reikia papildomos konsultacijos apie tai, pedagoginė tarnyba šituo klausimu, pedagoginės tarnybos supervizijos, įvairios veiklos, ar ne, kurios vyksta specialistams dažnu atveju apie ir netgi apie įtraukujį ugdymą yra nemažai ten tų užsiėmimų*“ [SP3]; „*toliau tikrai galime reikiama informaciją sužinoti iš pedagoginės psichologinės tarnybos*“ [L2], taip pat informantai pastebi, kad informaciniai mainai padeda jiems tobulėti: „*priklausyti yra labai naudinga manau, ne tik dėl kontaktų <...> dėl asmeninio tobulėjimo*“ [L2]; „*tada jie (mokytojai) kreipėsi į kolegas, ar ne, kitose mokyklose, mūsų yra daugiau tų vaikų, kurie turi ugdymosi sutrikimų poreikių*“ [SP1] arba kai reikia tarpininko: „*kai jau mums reikia tarpininko, bet tikrai mes kreipėmės į tarpinstitucinio bendradarbiavimo skyrių, pedagoginę psichologinę tarnybą jau minėjau*“ [SP3]; „*socialinės paramos centrus, tai atvejo vadybininkus, socialinius darbuotojus*“ [SP3].

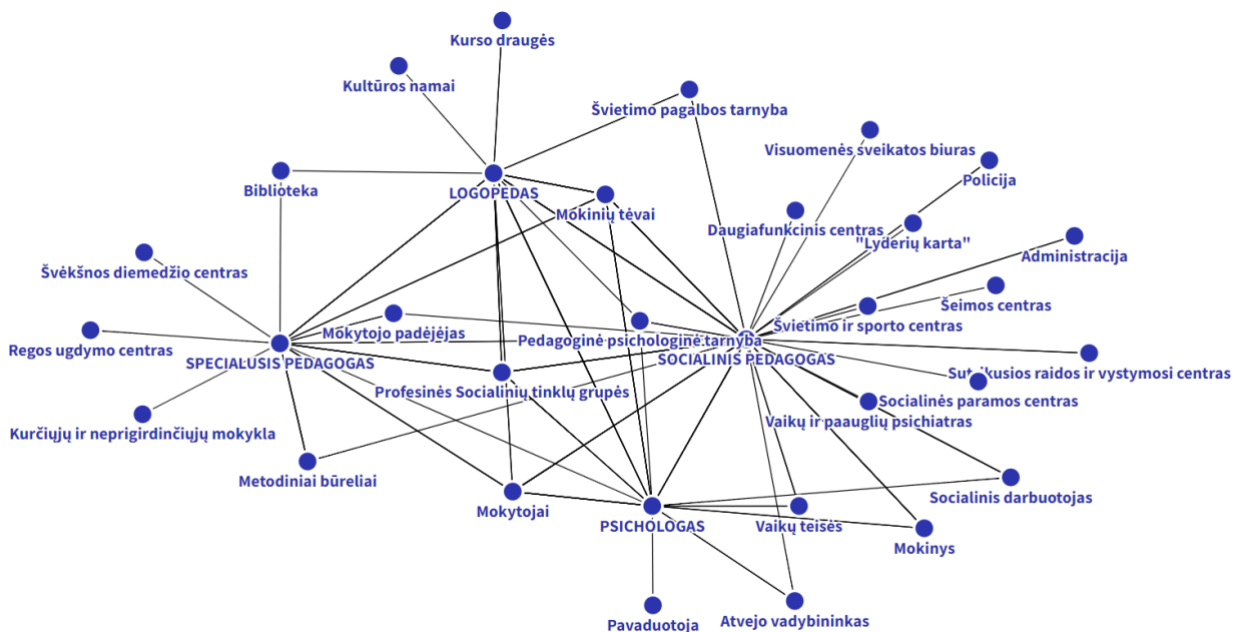
Interviu metu dalyviai kalbėjo apie **pagalbą mokiniui** (subkategorija): „švietimo pagalbos tarnyba bendradarbiaujam, gauna pagalbą tiek mes, tiek vaikai“ [SPP2]; „savivaldybės tarpinstitucinio bendradarbiavimo skyrius. Aš su jais nemažai bendradarbiaujam, dažniausiu atveju tais mokiniais, kurie turi elgesio sunkumų“ [SP3]; „mums tenka bendradarbiauti tiek ir su vaiko teisių specialistais, dėl įvairių atvejų, kai tėvai neigia specialiuosius ugdymosi poreikius, matome, kad vaikui kyla sunkumai“ [SP3]. Taip pat įvairios organizacijos padeda švietimo pagalbos specialistams kaip tarpininkai tarp mokyklos ir mokinio tėvų (globėjų ar rūpintojų): „kur nebegalim susitvarkyti pačios ir turim tada kreiptis, nu, tarkim, vaikų teisių vaikų teises“ [PSC1]; „o kur dar pedagoginė psichologinė tarnyba, savivaldybės atvejo vadybos specialistai, kurie būna priskirti, vaiko teisių kartais prireikia“ [PSC2]; „inicijuojant tokį trišalį susitikimą su atvejo vadyba šeima, vaiko ir mokykla“ [PSC2]. Tyrimo dalyviai teigia, kad bendradarbiauja su įvairiomis įstaigomis, siekiant padėti mokiniui: „iš švietimo pagalbos tarnybos išvadas, rekomendacijas“ [SP2]; „institucinio bendradarbiavimo specialistą kviečiame vaikų ir paauglių psichiatrą, jeigu su vaiku tai susiję, žodžiu, tuos socialinius darbuotojus“ [SP2]; „mūsų partneriai turbūt sakykim, tarpinstitucinio bendradarbiavimo specialistai, visuomenės sveikatos biuras, jeigu reikia, tai ir medikai, ir policijos darbuotojai“ [SP2]; „Šilo“ daugiafunkcinį centrą, su kuriuo mes bendradarbiaujame, netgi kalbant apie specialiuosius ugdymo poreikius, sutrikusio vystymosi raidos centras ir ten labiau apie įvairiapusių raidos sutrikimus turinčių vaikų pagalbą“ [SP3]; „nemažai yra tekę bendradarbiauti ir raidos centru, vaikai grįždavo iš ten, kartais nutrūkdavo, dar informacijos arba kažkokios gilesnės įžvalgos apie tai, ką mes turim daryti ir su raidos centru yra tekę nemažai bendradarbiauti“ [SP3].

Šie duomenys reiškia, kad švietimo pagalbos specialistai su įstaigomis ir organizacijomis naudoja įvairias tinklo priemones ir kanalus, tokius kaip socialinė medija, elektroniniai laišakai ir kitos interneto technologijos, siekdami komunikuoti, dalintis informacija, keistis patirtimi bei bendradarbiauti. Tai leidžia jiems efektyviai bendrauti, koordinuoti veiklą, gauti ir teikti pagalbą bei palaikyti ryšį su skirtingomis suinteresuotosiomis šalimis. Tinklaveikos priemonės padeda stiprinti bendradarbiavimą, efektyvumą ir pasiekti geresnių rezultatų švietimo pagalbos srityje.

3.2. Tyrimo rezultatų aptarimas ir diskusija

Atliktas tyrimas išryškino, kad švietimo pagalbos specialistai, jungdamiesi į tinklus, siekia įgyvendinti šiuos įtraukiojo ugdymo siekius:

- Įtraukiojo ugdymo kokybiškas ir visapusiškas įgyvendinimas bei kylančių iššūkių sprendimas: tinklaveikos tikslas yra užtikrinti kokybišką ir visapusišką įtraukiojo ugdymo procesą bei rasti efektyvius būdus įveikti atsiradusius iššūkius.
- Kompetencijų ir nuolatinio tobulėjimo poreikis: tinklaveikos procesas skatina specialistų kompetencijų augimą, nuolatinį mokymąsi ir tobulėjimą, siekiant geriau atitikti įtraukiojo ugdymo reikalavimus ir įgyvendinti naujausias praktikas.
- Įtraukiojo ugdymo organizavimas mokiniams, turintiems specialiųjų ugdymosi poreikių: vienas iš tinklaveikos tikslų yra plėtoti ir diegti veiksmingus veiklos būdus bei priemones, kurios padėtų tinkamai organizuoti ir teikti pagalbą mokiniams, turintiems specialiųjų ugdymosi poreikių.
- Kūrybiškas priemonių, technologijomis grįstų veiklos būdų taikymas teikiant pagalbą mokiniams: tinklaveika skatina specialistus kūrybiškai, taikant technologines priemones teikti pagalbą mokiniams, ieškoti būdų siekiant atliepti mokinių individualius poreikius ir įgyvendinti įtraukiojo ugdymo principus.
- Socialinio kapitalo arba išteklių poreikis: tinklaveikos procesas remiasi socialinio kapitalo kūrimu, tai yra bendradarbiavimu, pasitikėjimu ir išteklių dalinimusi tarp tinklo dalyvių. Specialistai formuoja tarpusavio paramą, siekia geresnių rezultatų ir bendro tikslo – sėkmingo įtraukiojo ugdymo įgyvendinimo.



26 pav. Švietimo pagalbos specialistų tinklaveika, įgyvendinant įtraukijį ugdymą, mokykloje (duomenų apibendrinimas)

Remiantis kokybinio tyrimo rezultatais, galima teigti, kad išryškėjo švietimo pagalbos specialistų tinklaveikos oficialūs ir neoficialūs partneriai, kuriuos visus jungia bendri: tikslai, veiklos ir tarpusavio ryšiai (žr. 26 pav.). Tyrimo duomenų analizė atskleidė, kad švietimo pagalbos specialistų,

įgyvendinančių įtraukijį ugdymą mokykloje, tinklaveikos pagrindiniai tikslai yra informaciniai mainai ir pagalba mokiniui. Atliekant duomenų analizę, išskirtos pagrindinės veiklos, jungiančios tinklo dalyvius, t.y. socialinės medijos, susitikimai, bendradarbiavimas, pokalbiai telefonu ir įvairios veiklos. Gauti duomenys patvirtinami mokslinėje literatūroje (Bridwell-Mitchell, 2017; Lima, 2008; Lima, 2010; Díaz-Pareja ir kt., 2021; Faizi ir kt., 2013; Greenhow, Lewin, 2016; Gulzar ir kt., 2021; Habes ir kt., 2018; Katz ir kt., 2004; Rincón-Gallardo, Fullan, 2016; Wang, 2018) įvardintus veiksnius, nulemiančius tinklo formavimąsi, taip pat patvirtina mokslininkų įvardintus tikslus, veiklas ir tarpusavio ryšius.

Remiantis Rincón-Gallardo, Fullan (2016) atliktu tyrimu, kuriame išryškėjo pagrindinės švietimo tinklaveikos savybės: ištekliai; naujų partnerysčių ir bendruomenių kūrimas; mokymasis iš kitų; reflektavimas; lyderystė; santykių kūrimas ir bendradarbiavimas; veiksminga pedagogika. Atliktame tyrime dalis tinklaveikos ypatumų sutapo: ištekliai; mokymasis iš kitų; santykių kūrimas ir bendradarbiavimas; veiksminga pedagogika. Tačiau tyrime trūko duomenų apie lyderystę.

Lima (2010) nurodo, kad veiksmingam tinklo dalyvių bendravimui būtinas tiesioginis bendravimas, taip pat atlikto tyrimo rezultatai sutapo - vienas iš tinklo dalyvių veikimo būdų yra tiesioginiai susitikimai.

Faizi ir kt. (2013) ir Raja (2018) teigia, kad socialinė medija gali pasitarnauti kaip bendravimo erdvė/kanalas; motyvacinis įrankis; bendradarbiavimo platforma. Atlikto tyrimo rezultatai patvirtina, kad švietimo pagalbos specialistai išnaudoja socialines medijas, kaip bendravimo platformą; darbo įrankį pamokoms ir bendradarbiauja socialinių tinklų grupėse.

Tyrimo duomenų analizė padėjo atskleisti, kaip yra plėtojami švietimo pagalbos specialistų bendradarbiavimo tinklai. Tinklo kūrimasis remiasi Brofenbrenner'io (1979) ekologinės sistemos modeliu, kuris apima keturias aplinkas, kuriose vyksta švietimo pagalbos specialistų bendradarbiavimo tinklų plėtra:

- **Mikroaplinka** apima artimiausius asmenis ir grupes, su kuriais specialistai turi tiesioginį kontaktą. Tai gali būti kolegos švietimo pagalbos srityje, mokytojai, administracija ir mokinių tėvai (globėjai ar rūpintojai), ir paties specialisto sukaupti informaciniai ištekliai: sukaupta literatūra, paskaitų/seminarų/ mokymų medžiaga. Bendradarbiavimas ir ryšiai su įvardintais asmenimis yra pagrindinis tinklo plėtros pradžios taškas.
- **Mezoaplinka** apima platesnes socialines grupes ir organizacijas, su kuriais specialistai gali bendradarbiauti. Tyrimo kontekste tai yra socialinės medijos grupės, metodiniai būreliai, įstaigos ar organizacijos, kuriose galima dalintis informacija, idėjomis ir ištekliais. Ši aplinka padeda specialistams plečiant tinklo ryšius ir išteklius.
- **Egzosistema** apima platesnį socialinį ir institucinį kontekstą, kurioje veikia švietimo pagalbos specialistai. Tai gali būti švietimo institucijos, vietos bendruomenės organizacijos, tinklo koordinatoriai ar konsultantai, kurie gali suteikti paramą, patarimus ir resursus tinklui. Šios aplinkos dalyviai gali būti svarbūs tinklo plėtrai ir tobulinimui.
- **Makroaplinka** apima platesnį socialinį ir kultūrinį kontekstą, kuriame vyksta švietimo procesai. Tai gali būti švietimo politika, teisės aktai, socialiniai normos ir vertybės. Makroaplinka turi įtakos švietimo pagalbos specialistų tinklo plėtrai, nes ji formuoja kontekstą, kuriame specialistai veikia ir kurio reikalavimams jie turi atitikti.

Švietimo pagalbos specialistų bendradarbiavimo tinklų plėtra remiasi šių ekologinės sistemos modelio aplinkų sąveika ir ryšiais. Specialistai turi atsižvelgti į visas šias aplinkas, bendradarbiauti su jų dalyviais ir kurti tinklą, kuris atitiktų jų tikslus ir poreikius.

Atlikto tyrimo rezultatai išryškino, kad švietimo pagalbos specialistų tinklaveikos plėtojimas gali padėti įgyvendinti įtraukujį ugdymą:

1. *Informacijos ir išteklių dalinimasis*: veikiant tinkle specialistai gali dalintis įvairiais ištekliais, informacija, gerąja patirtimi. Tai leidžia gauti daugiau žinių apie įtraukujį ugdymą, įgyvendinti naujus metodus, priemones ir strategijas, kurios padeda teikti kokybišką ir visapusišką pagalbą specialiujų ugdymosi poreikių turintiems mokiniams.
2. *Bendradarbiavimas ir partnerystė*: tinklaveikos metu specialistai gali bendradarbiauti su kitais profesinių tinklų dalyviais, kurie turi skirtingą žinių bagažą ir įgūdžius, įgyvendinant įtraukujį ugdymą. Tai gali būti mokytojai, švietimo pagalbos specialistai, tėvai (globėjai ar rūpintojai), pedagoginės psichologinės tarnybos ir kitos įstaigos. Bendradarbiavimas leidžia keistis informacija, patarimais ir ištekliais, siekiant veiksmingiau paremti mokinius.
3. *Patirties ir refleksijos dalinimasis*: tinkle specialistai gali dalintis savo patirtimi, refleksijomis ir iššūkiais, su kuriais susiduria dirbdami remiantis įtraukiojo ugdymo principais. Tai suteikia galimybę mokytis iš kitų specialistų patirties, įgyti naujų išvalgų ir gerinti savo veiklą bei strategijas. Refleksija ir patirties dalinimasis padeda specialistams tapti efektyvesniais.
4. *Tinklo palaikymas ir parama*: tinklaveikos plėtra gali sukurti stiprų bendruomenės jausmą tarp specialistų, kurie dirba įgyvendindami įtraukujį ugdymą. Specialistai gali jaustis palaikomi ir suprasti, gauti paramą ir patarimus iš kitų dalyvių tinkle. Toks palaikymas ir parama padeda išlaikyti motyvaciją, stiprina bendradarbiavimą ir skatina ilgalaikį įgyvendinimo procesą.

Taigi, tinklaveikos plėtra padeda įgyvendinti įtraukujį ugdymą, palengvindama informacijos ir išteklių dalinimąsi, skatinant bendradarbiavimą ir partnerystę, remiantis patirtimi ir refleksija bei suteikiant tinklo palaikymą ir paramą specialistams, siekiant bendrų tikslų.

Išvados

1. Atlikus mokslinės literatūros analizę atsiskleidė, kad:
 - Švietimo pagalbos specialistų pagrindinės darbo kryptys yra pagalba mokiniui, apimanti individualų ar grupinį darbą su mokiniu, bei kitų suinteresuotų subjektų konsultavimas siekiant teikti kokybišką ir visapusišką pagalbą mokiniui, turinčiam specialiųjų ugdymosi poreikių.
 - Siekiant įgyvendinti įtraukujį ugdymą, reikalingi daugelio skirtingų švietimo pagalbos specialistų ir mokytojų bendradarbiavimo tinklai. Įgyvendinant įtraukujį ugdymą taip pat svarbus švietimo pagalbos specialistų pasirengimas - dalykinės ir tarpdisciplininės žinios, veiklos reflektavimas ir gebėjimas dalintis žiniomis, patirtimi, kuriant įtraukias mokymosi aplinkas ir draugišką mokyklos kultūrą.
 - Tinklaveika tarp švietimo pagalbos specialistų gali padėti jiems efektyviau dirbti ir skatina siekti naujų žinių. Tinklaveika apima bendrus tikslus, tarpusavio ryšius ir veiklas, ir gali būti oficiali ar neoficiali. Tinklaveika padeda kurti socialinį kapitalą, t.y. yra prieiga prie skirtingų išteklių, kurie gali padėti siekiant įgyvendinti įtraukujį ugdymą.
2. Siekiant atskleisti švietimo pagalbos specialistų tinklaveikos, įgyvendinant įtraukujį ugdymą mokyklose, ypatumus buvo pagrįsta tyrimo metodologija. Pasirinktas kokybinio tyrimo metodas – iš dalies struktūruotas interviu. Atliekant tyrimo dalyvių atranką pasirinkta ekspertinė – kriterinė imtis. Tyrimo instrumentas buvo parengtas remiantis pagrįstu teoriniu modeliu, po to sudarytas iš dalies struktūruoto interviu klausimynas. Gautų tyrimo duomenų analizė buvo atlikta taikant kokybinę turinio analizę, o duomenų teisingumui ir patikimumui patikrinti buvo taikomi induktyvaus kodavimo nuoseklumo principai.
3. Atlikus interviu duomenų analizę, nustatyti švietimo pagalbos specialistų tinklaveikos, įgyvendinant įtraukujį ugdymą, ypatumai:
 - **Dalyvių įvairovė:** tinkle dalyvauja įvairių sričių specialistai, įskaitant švietimo pagalbos specialistus, mokytojus, administracijos atstovus, tėvus (globėjus ar rūpintojus) ir kitus suinteresuotus asmenis. Įvairovė skatina skirtingų kompetencijų, žinių ir patirties mainus bei bendradarbiavimą.
 - **Bendri tikslai:** tinklaveika grindžiama bendrais tikslais, kurie apima kokybiško ir visapusiško įtraukiojo ugdymo įgyvendinimą bei kylančių iššūkių sprendimą. Tinklo dalyviai siekia efektyviai teikti pagalbą mokiniams, turintiems specialiųjų ugdymosi poreikių.
 - **Veiklos ir bendradarbiavimo formos:** tinklaveikos būdai apima susitikimus, socialines medijas, pokalbius telefonu, bendrus projektus ir veiklų organizavimą. Dalyviai bendradarbiauja, dalijasi informacija, iššūkiams, patirtimi ir gerąja praktika, siekdami teikti kuo veiksmingesnę pagalbą mokiniams.
 - **Informacijos mainai:** tinklaveika skatina informacijos mainus tarp specialistų, kurie dalinasi žiniomis apie įtraukujį ugdymą, specialiųjų poreikių mokinių paramą, metodikas ir priemones. Tai padeda gerinti specialistų gebėjimus ir plėsti žinias, prisideda prie jų nuolatinio tobulėjimo.

Rekomendacijos

Mokyklos administracijai:

1. Skatinti bendradarbiavimą ne tik mokyklos ribose tarp specialistų, mokytojų, tėvų (globėjų ar rūpintojų) ir kitų suinteresuotųjų šalių, bet ir ieškant tinklo partnerių, kurie nepriklauso švietimui. Tokius tinklus galima kurti socialiniuose tinkluose ar dalyvaujant įvairiose projektinėse veiklose, siekiant bendrų tikslų, kad būtų užtikrinta kokybiška ir nuosekli pagalba mokiniams, turintiems specialiųjų ugdymosi poreikių.
2. Teikti informaciją ir kurti bendradarbiavimo tinklus tarp visų bendruomenės narių, pasitelkiant ugdymo įstaigos tinklapius, sukuriant specialias skiltis ar forumus, kuriose dalijimasi informacija apie įtraukiojo ugdymo principus ir praktikas ir patirtis, kaip efektyviai dirbti su mokiniais, turinčiais specialiųjų ugdymosi poreikių ir užtikrinti jų sėkmę mokykloje.

Švietimo pagalbos specialistams:

1. Užmegzti glaudų bendradarbiavimą su mokytojais, dalintis žiniomis ir gerąja patirtimi, siekiant efektyviai teikti pagalbą mokiniams, turintiems specialiųjų ugdymosi poreikių. Švietimo pagalbos specialistai ir mokytojai gali kurti bendras grupes socialiniuose platformose arba organizuojant bendras komandines veiklas ar projektus.
2. Kurti bendradarbiavimo tinklus peržengiant mokyklos ar profesinio rato ribas prijungiant partnerius pvz., kitų sričių specialistus, kurie siekia tų pačių tikslų, tokių partnerių galima ieškoti ar užmegzti kontaktą socialinėje medijoje, konferencijose, seminaruose, projektinėse veiklose.

Literatūros sąrašas

1. Adams, C., & Lloyd, J. (2007). The effects of speech and language therapy intervention on children with pragmatic language impairments in mainstream school. *British Journal of Special Education*, 34(4), 226–233. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.2007.00483.x>
2. Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7–16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
3. Ainscow, M., & Sandill, A. (2010). Developing inclusive education systems: The role of organisational cultures and leadership. In *International Journal of Inclusive Education*, 14(4), 401–416. <https://doi.org/10.1080/13603110802504903>
4. Alekhina, S. V., Samsonova, E. V., & Yudina, T. A. (2018). The foundations of an inclusive paradigm for contemporary education. *Specialusis ugdymas*, 1(38), 47–60. <https://doi.org/10.21277/se.v1i38.366>
5. Ališauskas, A., & Danieliūtė, V. (2014). Informacinių technologijų taikymas logopedo darbe. *Specialusis ugdymas*. 1 (30), 113–136.
6. Ališauskas, A., & Klizaitė, J. (2010). Būsimų pedagogų pasirengimas tenkinti mokinių specialiuosius ugdymo (si) poreikius. *Specialusis ugdymas*, (1), 40-49.
7. Ališauskas, A., Ališauskienė, S., Gerulaitis, D., Melienė, R., Miltenienė, L., & Šapelytė, O. (2008). Specialiosios pedagoginės pagalbos teikimo lygis ir poreikis Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklose. *Specialusis ugdymas*, 1(18), 124–136.
8. Alves, I., Campos Pinto, P., & Pinto, T. J. (2020). Developing inclusive education in Portugal: Evidence and challenges. *Prospects*, 49(3–4), 281–296. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09504-y>
9. Augustiniene, A., Abromaitiene, L., & Minkute-Henrickson, R. (2012). Expression of Social Responsibility in Professional Expectations of Future Social Pedagogues. *Social Sciences*, 77(3). <https://doi.org/10.5755/j01.ss.77.3.2767>
10. Bettini, E., Jones, N., Brownell, M., Conroy, M., Park, Y., Leite, W., Crockett, J., & Benedict, A. (2017). Workload Manageability Among Novice Special and General Educators: Relationships With Emotional Exhaustion and Career Intentions. *Remedial and Special Education*, 38(4), 246–256. <https://doi.org/10.1177/0741932517708327>
11. Bridwell-Mitchell, E. N. (2017). Them That's Got: How Tie Formation in Partnership Networks Gives High Schools Differential Access to Social Capital. *American Educational Research Journal*, 54(6), 1221–1255. <https://doi.org/10.3102/0002831217717815>
12. Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, Massachusetts, and London, England: Harvard university press. ISBN 0-674-22457-4.
13. Cancio, E. J., Larsen, R., Mathur, S. R., Estes, M. B., Johns, B., & Chang, M. (2018). Special education teacher stress: coping strategies. *Education and treatment of children*, 41(4), 451–457.
14. Cigaitė, E., Ivoškuvienė, R., & Makauskienė, V. (2014). Daugiakalbių vaikų kalbos sutrikimų identifikavimas. *Specialusis ugdymas*, 2(31), 7–22.
15. Čiužas, R., & Leliūgienė, I. (2011). Socialinių pedagogų teisių ir pareigų įgyvendinimo galimybės praktinėje veikloje. *Socialinis ugdymas*, 16(27), 45–57.

16. De Lima, J. A. (2008). Department networks and distributed leadership in schools. *School Leadership and Management*, 28(2), 159–187. <https://doi.org/10.1080/13632430801969864>
17. de Lima, J. Á. (2010). Thinking more deeply about networks in education. *Journal of Educational Change*, 11(1), 1–21. <https://doi.org/10.1007/s10833-008-9099-1>
18. De Vroey, A., Lecheval, A., & Watkins, A. (Eds.). (2022). Profile for Inclusive Teacher Professional Learning: Including all education professionals in teacher professional learning for inclusion. *European Agency for Special Needs and Inclusive Education*. Odense, Denmark.
19. Díaz-Pareja, E. M., Llorent-Vaquero, M., Cámara-Estrella, Á. M., Ortega-Tudela, J. M., & Sala, C. A. (2021). Sustainable Education: Using Social Networks in Education for Change. *Sustainability*, 13(10368), 1–12. <https://doi.org/10.3390/su131810368>
20. Dockrell, J., Lindsay, G., Letchford, B., & Mackie, C. (2006). Educational provision for children with specific speech and language difficulties: Perspectives of speech and language therapy service managers. In *International Journal of Language and Communication Disorders*, 41(4), 423–440. <https://doi.org/10.1080/13682820500442073>
21. European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2016. *Country Policy Review and Analysis: Italy*. Odense, Denmark
22. Europos specialiojo ugdymo plėtros agentūra (2012) *Inkliuzinio švietimo mokytojo profilis*, Odense, Danija: Europos specialiojo ugdymo plėtros agentūra.
23. Faizi, R., El Afia, A., & Chiheb, R. (2013). Exploring the Potential Benefits of Using Social Media in Education. *International Journal of Engineering Pedagogy (IJEP)*, 3(4), 50. <https://doi.org/10.3991/ijep.v3i4.2836>
24. Fitzgerald, J., & Radford, J. (2017a). The SENCO role in post-primary schools in Ireland: victims or agents of change? *European Journal of Special Needs Education*, 32(3), 452–466. <https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1295639>
25. Florian, L. (2019). On the necessary co-existence of special and inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7–8), 691–704. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1622801>
26. Gaižauskaitė, I., & Mikėnė, S. (2014). *Socialinių tyrimų metodai: apklausa*. Vilnius: Mykolo Romerio universitetas.
27. Gaižauskaitė, I., & Valavičienė, N. (2016). *Socialinių tyrimų metodai: kokybinis interviu*. Vilnius: VĮ registrų centras.
28. Galkienė, A. (2017). Kritinė įtraukiojo ugdymo aktualizacija: Lietuvos mokytojų ir ugdymo nesėkmę patyrusių mokinių tėvų patirtis. In *mokslo straipsnių rinkinio: mokslu grįsto švietimo link (pp. 528 – 545)*. Vilnius: Lietuvos edukologijos universiteto leidykla.
29. Gallagher, A. L., Murphy, C., Conway, P. F., & Perry, A. (2019). Engaging multiple stakeholders to improve speech and language therapy services in schools: An appreciative inquiry-based study. *BMC Health Services Research*, 19(1). <https://doi.org/10.1186/s12913-019-4051-z>
30. Glover, A., McCormack, J., & Smith-Tamaray, M. (2015). Collaboration between teachers and speech and language therapists: Services for primary school children with speech, language and communication needs. *Child Language Teaching and Therapy*, 31(3), 363–382. <https://doi.org/10.1177/0265659015603779>

31. Göransson, K., Lindqvist, G., & Nilholm, C. (2015). Voices of special educators in Sweden: A total – population study. *Educational Research*, 57(3), 287–304. <https://doi.org/10.1080/00131881.2015.1056642>
32. Greenhow, C., & Lewin, C. (2016). Social media and education: reconceptualizing the boundaries of formal and informal learning. *Learning, Media and Technology*, 41(1), 6–30. <https://doi.org/10.1080/17439884.2015.1064954>
33. Gudonis, V., Ališauskas, A., & Rusteika, M. (2011). Specialiosios pedagoginės pagalbos teikimas bendrojo lavinimo mokyklose: mokinių ir mokytojų požiūris. *Pedagogika*, 101, 91–97.
34. Gulzar, M. A., Ahmad, M., Hassan, M., & Rasheed, M. I. (2021). How social media use is related to student engagement and creativity: investigating through the lens of intrinsic motivation. *Behaviour and Information Technology*, 31(11), 2283–2293. <https://doi.org/10.1080/0144929X.2021.1917660>
35. Habes, M., Salloum, S. A., Alghizzawi, M., & Alshibly, M. S. (2018). The role of modern media technology in improving collaborative learning of students in Jordanian universities. In *International Journal of Information Technology and Language Studies*, 2(3), 71–82.
36. Hester, O. R., Bridges, S. A., & Rollins, L. H. (2020). ‘Overworked and underappreciated’: special education teachers describe stress and attrition. *Teacher Development*, 24(3), 348–365. <https://doi.org/10.1080/13664530.2020.1767189>
37. Ianes, D., Demo, H., & Dell’Anna, S. (2020). Inclusive education in Italy: Historical steps, positive developments, and challenges. *Prospects*, 49(3), 249–263.
38. Indrašienė, V., Kvieskienė, G., & Merfeldaitė, O. (2007). Tarpdalykinės socialinės pedagoginės pagalbos komandos veiklos modelis, sprendžiant vaikų socialinės atskirties problemas. *Tiltai*, 4, 97–108.
39. Ivoškuvienė, R., Makauskienė, V., & Valančiūtė, L. (2008). Specialiosios pedagogikos (logopedijos) studijų programos vertinimas logopedų požiūriu. *Specialusis ugdymas*, 1(18), 113–123.
40. Jucevičienė, P. (2007). *Besimokantis miestas*: monografija. Kaunas: Technologija.
41. Kairienė, D., & Raibužytė, S. (2014). Tėvų konsultavimas teikiant logopedinę pagalbą ikimokyklinio amžiaus vaikams. *Specialusis ugdymas*, 2(31), 41–60.
42. Katz, N., Lazer, D., Arrow, H., & Contractor, N. (2004). Network theory and small groups. In *Small Group Research* (Vol. 35, Issue 3, pp. 307–332). <https://doi.org/10.1177/1046496404264941>
43. Kuginytė-Arlauskienė, I., Jakaitienė, R. (2010). Specialiųjų poreikių turinčių vaikų santykiai su mokyklos bendruomenės nariais. *Socialinis darbas*, 9(1).
44. Lakkala, S., Juškevičienė, A., Česnavičienė, J., Poteliūnienė, S., Ustilaitė, S., & Uusiautti, S. (2019). Implementing inclusive education in lithuania: What are the main challenges according to teachers’ experiences? *Acta Paedagogica Vilnensia*, 43, 37–56. <https://doi.org/10.15388/ActPaed.43.3>
45. Leliūgienė, I., Baršauskienė, V., & Mertinkaitytė, E. (2008). Socialinio pedagogo vadybinė veikla. *Socialinis darbas*, 7(3), 129–139.
46. Martišauskienė, D., & Trakšėlys, K. (2017). Švietimo paslaugų kokybės valdymo vertinimas. tėvų požiūris. *Tiltai*, 2, 103–118.

47. McLeskey, J., Tyler, N. C., & Saunders Flippin, S. (2004). The supply of and demand for special education teachers: a review of research regarding the chronic shortage of special education teachers. *The journal of special education*, 38(1), 5–21.
48. Merfeldaitė, O. (2007). Socialinės pedagoginės pagalbos efektyvumas mokykloje: klasių auklėtojų požiūris. *Socialis ugdymas*, 3(14), 8–19.
49. Messiou, K., & Ainscow, M. (2020). Inclusive Inquiry: Student–teacher dialogue as a means of promoting inclusion in schools. *British Educational Research Journal*, 46(3), 670–687. <https://doi.org/10.1002/berj.3602>
50. Miltenienė, L., Melienė, R., & Kairienė, D. (2013). Specialistų kompetencija dirbti su mokiniiais, turinčiais specifinių mokymosi sutrikimų. *Specialusis ugdymas*, 1(28), 73–84. <http://www.mkc.lt/dokumentas/2.4.2/konferencija/N.Bankau>
51. Moliner, O., Lozano, M., & Sanahuja, A. (2022). Construction of a Participatory Model of School Accompaniment to Improve School Inclusion. *Education sciences*, 12(10). <https://doi.org/10.3390/educsci12100708>
52. Neal, J. W., & Neal, Z. P. (2013). Nested or networked? Future directions for ecological systems theory. *Social Development*, 22(4), 722–737. <https://doi.org/10.1111/sode.12018>
53. Nilholm, C. (2021). Research about inclusive education in 2020 – How can we improve our theories in order to change practice? *European Journal of Special Needs Education*, 36(3), 358–370. <https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1754547>
54. Pit-Ten Cate, I. M., Markova, M., Krischler, M., & Krolak-Schwerdt, S. (2018). Promoting Inclusive Education: The Role of Teachers' Competence and Attitudes. In *Insights into Learning Disabilities*, 15(1), 49–63.
55. Pitts, V. M., & Spillane, J. P. (2009). Using social network methods to study school leadership. *International Journal of Research & Method in Education*, 32, 185–207.
56. Pociūte, B., Bulotaitė, L., & Lazauskaitė-Zabielskė, J. (2019). Counselling at school: A comparison of the work characteristics of school counselling professionals in four different countries. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 42, 59–74. <https://doi.org/10.15388/ActPaed.42.4>
57. Putnam, R. D. (Ed.). (2004). *Democracies in flux: The evolution of social capital in contemporary society*. Oxford University Press, USA.
58. Qvortrup, A., & Qvortrup, L. (2018). Inclusion: Dimensions of inclusion in education. In *International Journal of Inclusive Education*. 22(7), 803–817. Routledge. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1412506>
59. Raja, V. (2018). Role of Social Networks. *Special Issue Published in International Journal of Trend in Research and Development (IJTRD)*, ISSN: 2394-9333, www.ijtrd.com
60. Ribašauskienė, E., & Šalengaitė, D. (2012). Tinklaveikos bruožų raiška Lietuvos kaimo tinklo atveju. *Vadybos mokslas ir studijos-kaimo verslų ir jų infrastruktūros plėtrai*, 34, 188–197.
61. Rincón-Gallardo, S., & Fullan, M. (2016). Essential features of effective networks in education. *Journal of Professional Capital and Community*, 1(1), 5–22. <https://doi.org/10.1108/JPC-09-2015-0007>
62. Saloviita, T. (2020). Attitudes of Teachers Towards Inclusive Education in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(2), 270–282. <https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1541819>
63. Saloviita, T., & Consegna, S. (2019). Teacher attitudes in Italy after 40 years of inclusion. *British journal of special education*, 46(4), 465–479.

64. Skačkauskienė, I., & Katinienė, A. (2015). Žinių potencialo sampratos formavimasis tinklaveikos visuomenėje. *Mokslas – Lietuvos Ateitis*, 7(2), 163–171. <https://doi.org/10.3846/mla.2015.740>
65. Staškūnienė, L., & Andriekienė, R. M. (2011). Andragogo tinklaveikos teorinės įžvalgos. *Andragogika*, 2, 113–125.
66. Sweet, T. M., Thomas, A. C., & Junker, B. W. (2013). Hierarchical Network Models for Education Research: Hierarchical Latent Space Models. *Journal of Educational and Behavioral Statistics*, 38(3), 295–318. <https://doi.org/10.3102/1076998612458702>
67. Takala, M., Pirttimaa, R., & Törmänen, M. (2009). Inclusive special education: The role of special education teachers in Finland. *British Journal of Special Education*, 36(3), 162–173. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.2009.00432.x>
68. Takala, M., Silfver, E., Karlsson, Y., & Saarinen, M. (2020). Supporting Pupils in Finnish and Swedish Schools—Teachers’ Views. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(3), 313–332. <https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1541820>
69. Thomas D. R. (2006). A General Inductive Approach for Analyzing Qualitative Evaluation Data. *American Journal of Evaluation*, 27(2), 237–246.
70. Trakšėlys, K., & Martišauskienė, D. (2016). Švietimo paslaugų kokybė: efektyvumas, rezultatyvumas, prieinamumas. *Tiltai*, 73(1), 191–206. <https://doi.org/10.15181/tbb.v73i1.1273>
71. Van Mieghem, A., Verschuere, K., Petry, K., & Struyf, E. (2020). An analysis of research on inclusive education: a systematic search and meta review. In *International Journal of Inclusive Education* 24(6), 675–689. Routledge. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1482012>
72. Vilkas, M., & Bučaitė – Vilkė, J. (2009). Besiformuojanti tinklaveikos teorija. *Ekonomika Ir Vadyba*, 2009(14), 1100 – 1106.
73. Wang, Y. (2018). It All Starts With Forging Social Ties: Developing School Leadership From the Social Network Perspectives. *NASSP Bulletin*, 102(4), 323–340. <https://doi.org/10.1177/0192636518812714>
74. White, S., & Spencer, S. (2018). A school-commissioned model of speech and language therapy. *Child Language Teaching and Therapy*, 34(2), 141–153. <https://doi.org/10.1177/0265659018780961>
75. Williams-Brown, Z., & Hodgkinson, A. (2020). Development of inclusive education in England: Impact on children with special educational needs and disabilities. In *Handbook on Promoting Social Justice in Education* (pp. 1561–1583). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-14625-2_151
76. Winter, S., & Bunn, H. (2019). Work to be done? A survey of educational psychologists’ contribution to special schools for profound and multiple learning difficulties. *British Journal of Special Education*, 46(1), 53–75. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12252>

Informacijos šaltinių sąrašas

1. UNESCO. (1994). The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. World conference special needs education: access and quality. [žiūrėta 2022-12-14] prieiga internete: <https://www.european-agency.org/sites/default/files/salamanca-statement-and-framework.pdf>
2. Nacionalinė švietimo agentūra, (2022). Švietimo pagalba. [žiūrėta 2022-12-14] prieiga internete: <https://www.nsa.smm.lt/svietimo-pagalbos-departamentas/itraukties-pletros-skyrius/svietimo-pagalba/>
3. Švietimo, mokslo ir sporto ministerija, (2022). Įtraukties švietimo plėtros gairės. [žiūrėta 2022-12-14] prieiga internete: <https://smsm.lrv.lt/uploads/smsm/documents/files/aalaikini/Itraukties%20svietime%20pletros%20gaires%201.pdf>
4. ŠVIS. (2021-2022). Nr. 22: vienam specialiąją pedagoginę ir/ar specialiąją pagalbą teikiančiam specialistui (specialiajam pedagogui, logopedui) tenkančių specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių skaičius. [žiūrėta 2022-12-14] prieiga internete: [http://www.svis.smm.lt/file/manual/Statistines%20temines%20lenteles/Pedagogai/2021-2022/22.%20Vienam%20spec%20pedag%20pag%20teikiančiam%20specialistui%20\(spec%20pedagogui%20logopedui\)%20tenkančių%20SUP%20turinčių%20mokinių%20sk.xlsx](http://www.svis.smm.lt/file/manual/Statistines%20temines%20lenteles/Pedagogai/2021-2022/22.%20Vienam%20spec%20pedag%20pag%20teikiančiam%20specialistui%20(spec%20pedagogui%20logopedui)%20tenkančių%20SUP%20turinčių%20mokinių%20sk.xlsx)
5. ŠVIS. (2021-2022). Nr. 25: mokyklų, neturinčių jokio švietimo pagalbos specialisto dalis. [žiūrėta 2022-12-14] prieiga internete: <http://www.svis.smm.lt/file/manual/Statistines%20temines%20lenteles/Pedagogai/2021-2022/25.%20Mokyklų,%20neturinčių%20jokio%20švietimo%20pagalbos%20specialisto.%20dalis.xlsx>
6. Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministerija, (2011). Lietuvos Respublikos švietimo įstatymas. [žiūrėta 2022-12-14] prieiga internete: https://www.nsa.smm.lt/wp-content/uploads/2020/01/Lietuvos-Respublikos-svietimo-istatymas_svietstrat.pdf
7. Lietuvos Respublikos švietimo įstatymo Nr. I-1489 5, 14, 21, 29, 30, 34 ir 36 straipsnių pakeitimo ir Įstatymo papildymo 45-1 straipsniu įstatymas, 2020 m. birželio 30 d. Nr. XIII-3268. (2020), [žiūrėta 2022-12-14] prieiga internete: <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/a396c630c07711eaae0db016672cba9c>
8. Įsakymas „Dėl Savivaldybės pedagoginės psichologinės tarnybos logopedo pavyzdinio pareigybės aprašymo“, 2004 m. rugpjūčio 20 d. Nr. ISAK-1304., Vilnius. [žiūrėta 2023-04-20]. Prieiga per internetą: <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/TAIS.240011>
9. Įsakymas „Dėl mokyklos socialinio pedagogo pavyzdinio pareigybės aprašo patvirtinimo“, 2016 m. lapkričio 2 d. Nr. V-951, Vilnius. [žiūrėta 2023-04-20]. Prieiga per internetą: <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/0a41f940a20911e68987e8320e9a5185>
10. Įsakymas „Dėl mokyklos vaiko gerovės komisijos sudarymo ir jos darbo organizavimo tvarkos aprašo patvirtinimo“, 2011 m. balandžio 11 d. Nr. V-579, Vilnius. [žiūrėta 2023-04-20]. Prieiga per internetą: <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/TAIS.396543>
11. Įsakymas „Dėl mokyklos psichologo bendrųjų pareiginių nuostatų“, 2005 m. liepos 22 d. Nr. ISAK-1548, Vilnius. [žiūrėta 2023-04-20]. Prieiga per internetą: <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/TAIS.260357>