

MYKOLO RIOMERIO UNIVERSITETAS
VIEŠOJO VALDYMO IR VERSLO FAKULTETAS
VIEŠOJO ADMINISTRAVIMO INSTITUTAS

LIGITA ARBOČIENĖ

KOMUNIKACIJOS VAIDMUO ĮGYVENDINANT
ĮTRAUKŲJŲ UGDYMĄ IKIMOKYKLINIO UGDYMO
ĮSTAIGOSE UTENOS MIESTE

Magistro baigiamasis darbas

Vadovas

Rima Urbonaitė

VILNIUS

2026

TURINYS

LENTELIŲ SĄRAŠAS.....	2
PAVEIKSLŲ SĄRAŠAS.....	3
PRIEDŲ SĄRAŠAS.....	4
IVADAS	5
1. KOMUNIKACIJOS TEORINIAI ASPEKTAI	8
1.1 Komunikacijos samprata ir raida	8
1.2 Komunikacijos modeliai	11
1.3 Komunikacijos samprata organizacijos kontekste	14
1.4 Efektyvios komunikacijos elementai	16
2. KOMUNIKACIJA ĮGYVENDINANT ĮTRAUKŲJĮ UGDYMĄ	19
2.1 Ikimokyklinio ugdymo ypatumai įgyvendinant įtraukųjį ugdymą.....	19
2.2 Komunikacijos vaidmuo įgyvendinant įtraukųjį ugdymą	21
2.3 Komunikacijos formos ir kanalai ikimokyklinio ugdymo įstaigoje	23
2.4 Komunikacijos iššūkiai įgyvendinant įtraukųjį ugdymą	25
2.5 Vaiko gerovės komisijos vaidmuo komunikacijos kontekste	27
2.6 Tarpinstitucinis bendradarbiavimas įtraukiojo ugdymo kontekste.....	30
3. KOMUNIKACIJOS VAIDMENS ĮGYVENDINANT ĮTRAUKŲJĮ UGDYMĄ	
IKIMOKYKLINIO UGDYMO ĮSTAIGOSE TYRIMAS	35
3.1 Tyrimo metodologinis pagrindimas.....	35
3.2 Funkcijų, atsakomybių pasiskirstymo bei pagalbos inicijavimo veiksmų komunikacijos processe vertinimas.....	39
3.3 Komunikacijos proceso - tipų, kanalų, sklaidos - vertinimas.....	43
3.4 Komunikacijos formų ir kokybės vertinimas.....	48
3.5 Bendradarbiavimo proceso organizavimo vertinimas.....	50
3.6 Išteklių įtakos komunikacijai ir bendradarbiavimo sunkumams vertinimas.....	52
3.7 Grįžtamojo ryšio ir pagalbos tęstinumo vertinimas	56
IŠVADOS.....	60
PASIŪLYMAI.....	62
LITERATŪRA.....	64
SANTRAUKA.....	68
SUMMARY.....	69
PRIEDAI.....	70

LENTELIŲ SĄRAŠAS

- 1 lentelė.* Komunikacijos analizės perspektyvos
- 2 lentelė.* Komunikacijos rūšys
- 3 lentelė.* Komunikacijos funkcijos organizacijoje
- 4 lentelė.* Komunikacijos kanalai organizacijoje
- 5 lentelė.* Efektyvios komunikacijos elementai organizacijoje
- 6 lentelė.* Svarbiausi efektyvios komunikacijos elementai organizacijoje
- 7 lentelė.* Neformaliojo ugdymo prielaidos įtraukiamam ugdymui
- 8 lentelė.* Komunikacijos vaidmenys, formos ir kanalai
- 9 lentelė.* Vaiko gerovės komisijos veikla komunikacijos kontekste
- 10 lentelė.* Tarpinstitucinio bendradarbiavimo struktūra įtraukiojo ugdymo kontekste
- 11 lentelė.* Tyrimo respondentų charakteristika
- 12 lentelė.* Funkcijų ir atsakomybių pasiskirstymas
- 13 lentelė.* Pagalbos inicijavimas
- 14 lentelė.* Komunikacijos procesas
- 15 lentelė.* Informacijos perdavimo ir sprendimų derinimo organizavimas VGK veikloje
- 16 lentelė.* Komunikacijos formos
- 17 lentelė.* Bendradarbiavimo ypatumai
- 18 lentelė.* Ištekiai ir jų įtaka bendradarbiavimui
- 19 lentelė.* Komunikacijos ir bendradarbiavimo sunkumai
- 20 lentelė.* Grįžtamasis ryšys ir pagalbos tęstinumas

PAVEIKSLŲ SĄRAŠAS

1 pav. Richards (1928) komunikacijos schema

2 pav. Lasswell ir Shannon ir Weaver modeliai

3 pav. M.de Fleur tarpasmeninės komunikacijos modelis

4 pav. Komunikacijos vaidmuo įtraukiojo ugdymo įgyvendinime

5 pav. Švietimo pagalbos specialistų skaičius Utenos miesto ikimokyklinio ugdymo įstaigose 2025–2026 m. m.

6 pav. Komunikacijos proceso tyrimo schema

PRIEDŲ SĄRAŠAS

- 1 priedas. Interviu klausimynas ikimokyklinio ugdymo įstaigų mokytojams ir švietimo pagalbos specialistams
- 2 priedas. Interviu klausimynas savivaldybės darbuotojams
- 3 priedas. PATVIRTINIMAS APIE ATLIKTO DARBO SAVARANKIŠKUMĄ

IVADAS

Temos aktualumas. Įtraukusis ugdymas pastaraisiais metais tapo viena svarbiausių švietimo politikos krypčių tiek tarptautiniu, tiek nacionaliniu lygmeniu. Lietuvoje įtraukiojo ugdymo plėtra ypač aktuali nuo 2024 m. rugsėjo 1 d. kai, remiantis Lietuvos Respublikos švietimo įstatymo pakeitimais ir papildymais, įsigaliojo visuotinio įtraukiojo ugdymo nuostatos. Šie pakeitimai įpareigoja ugdymo įstaigas užtikrinti kokybišką ugdymą visiems vaikams, įskaitant vaikus, turinčius specialiųjų ugdymosi poreikių. Ikimokyklinis ugdymas laikomas itin svarbiu etapu vaiko raidoje, nes būtent ankstyvajame amžiuje formuojasi vaiko socialiniai, emociniai, pažintiniai ir komunikaciniai gebėjimai. Ankstyvojo ugdymo kokybė kelia itin didelį susirūpinimą politikos formuotojams visoje Europoje. Europos Sąjungos taryba (2017) Tarybos išvadose dėl aukštos kokybės ankstyvojo ugdymo ir priežiūros sistemų, pabrėžė būtinybę suteikti prioritetą aukštos kokybės ankstyvajam ugdymui ir priežiūrai, kad būtų išvengta socialinės nelygybės besimokant visą gyvenimą. Įtraukusis ugdymas ikimokyklinėje įstaigoje neapsiriboja vien individualizuotų ugdymo planų taikymu ar švietimo pagalbos teikimu, bet apima visos ugdymo bendruomenės: pedagogų, švietimo pagalbos specialistų, administracijos ir tėvų kryptingą bendradarbiavimą. Todėl vienu iš esminių sklandaus įtraukiojo ugdymo įgyvendinimo veiksnių tampa komunikacija. Mokslinėje literatūroje pabrėžiama, kad veiksminga komunikacija ugdymo įstaigoje sudaro galimybes tarpprofesiniam bendradarbiavimui, nuosekliems sprendimams ir bendram atsakomybės pasidalijimui. Vis dėlto praktikoje neretai susiduriama su komunikacijos iššūkiais: informacijos stoka ar pertekliniu formalumu, nepakankamu grįžtamojo ryšiu, skirtingu rekomendacijų interpretavimu ar ribotu tarpprofesiniu dialogu.

Temos ištirtumas. Pastaraisiais metais Lietuvoje daugėja tyrimų, analizuojančių įtraukiojo ugdymo įgyvendinimą skirtingais aspektais. Naujausiuose tyrimuose nagrinėjamos mokinių patirtys įtraukiamame ugdyme (Targamadzė, Kriaučiūnienė, 2025), mokyklos vadovų patirtys įgyvendinant įtraukujį ugdymą (Bilbokaitė ir kt., 2024) bei mokyklos kultūros ir pagalbos sistemos aspektai (Miltenienė, Ališauskienė, 2024). Mokslinėje literatūroje pabrėžiama, kad įtraukusis ugdymas grindžiamas pedagogų, švietimo pagalbos specialistų ir tėvų bendradarbiavimu bei komandiniu darbu, siekiant sudaryti sąlygas kiekvienam vaikui dalyvauti ugdymo procese pagal jo galimybes (Galkienė, Monkevičienė, 2023). Tyrimuose taip pat pažymima, kad specialistų tarpusavio sąveika ir informacijos dalijimasis padeda planuoti ugdymo procesą ir geriau atliepti vaikų individualius ugdymosi poreikius (Vitkauskienė, Martinaitytė, 2023). Vis dėlto šiuose tyrimuose daugiau dėmesio skiriama įtraukiojo ugdymo organizavimui ir patirtims, o komunikacijos kokybė tarp ugdymo proceso dalyvių dažniausiai analizuojama netiesiogiai.

Darbo naujumas. Baigiamajame magistro darbe komunikacija nagrinėjama kaip esminė sklandaus įtraukiojo ugdymo įgyvendinimo prielaida ikimokyklinio ugdymo įstaigoje. Darbe komunikacija vertinama tarpprofesiniu aspektu, apimant pedagogų ir švietimo pagalbos specialistų sąveiką, kas leidžia išryškinti komunikacijos reikšmę koordinuojant veiksmus, priimant sprendimus ir užtikrinant nuoseklų pagalbos vaikui teikimą. Darbo naujumą sustiprina tai, kad atliekama konkretaus regiono – Utenos miesto ikimokyklinio ugdymo įstaigų – atvejo analizė, leidžianti atskleisti vietos konteksto ypatumus įgyvendinant įtraukujį ugdymą.

Darbo objektas: komunikacijos vaidmuo įgyvendinant įtraukujį ugdymą.

Darbo problema: įtraukusis ugdymas tapo pakankamai sudėtingu iššūkiu švietimo sistemai. Nors visi supranta jo svarbą, tą rodo ir įvairūs tarptautiniai tyrimai, tačiau ne visada procesas vyksta sklandžiai. Siekiant užtikrinti proceso efektyvumą, daug dedamųjų yra svarbios, ir neužtikrinant nors vienos dedamosios tinkamo veikimo, gali strigti visas procesas. Moksliniai tyrimai rodo, jos viena tų dedamųjų yra komunikacija. Nepaisant to, komunikacijos procesui ne visuomet skiriamas pakankamas dėmesys. Todėl aktualu atsakyti į klausimą, kokia yra komunikacijos reikšmė sklandžiam įtraukiojo ugdymo įgyvendinimui ikimokyklinio ugdymo įstaigoje ir kokie esminiai veiksniai lemia (ne)sėkmingą komunikacijos procesą.

Darbo tikslas: išnagrinėjus teorinius komunikacijos ir įtraukiojo ugdymo teorinius aspektus, atlikti atvejo analizę, siekiant nustatyti priežasčių–pasekmių ryšius, identifikuoti svarbiausius komunikacijos procesą lemiančius veiksnius ir įvertinti jų poveikį.

Darbo uždaviniai:

1. Išanalizuoti komunikacijos sampratą, modelius ir efektyvios komunikacijos principus organizacijos kontekste.
2. Atskleisti komunikacijos reikšmę ir pagrindinius jos aspektus įgyvendinant įtraukujį ugdymą ikimokyklinio ugdymo įstaigose.
3. Pasitelkus kokybinę tyrimų prieigą, atlikti Utenos miesto atvejo tyrimą, siekiant nustatyti komunikacijos procesą (ne)ribojančius veiksnius, įgyvendinant įtraukujį ugdymą.

Darbe naudoti informacijos rinkimo ir tyrimo metodai:

Siekiant atlikti tyrimą, įvertinant komunikacijos vaidmenį ir patį procesą, įgyvendinant įtraukujį ugdymą Utenos mieste, pasirinkta atvejo analizės strategija, leidžianti tiriamą reiškinį įvertinti tam tikrame administraciniame vienetė ir konkrečioje aplinkoje. Tam pasiekti pasirinkti šie tyrimo instrumentai:

1. *Duomenų rinkimui:* dokumentų analizė ir pusiau struktūruotas interviu.
2. *Duomenų analizei:* pasitelktas kokybinės turinio analizės metodas.

Atlikto darbo praktinė reikšmė. Praktinę darbo reikšmę lemia tai, jog atliekama konkretaus atvejo analizė, kurios rezultatai bus pristatomi suinteresuotiems asmenims, siekiant efektyvesnio institucijų veikimo ir problemų sprendimo. Gauti rezultatai leis patobulinti darbą su SUP turinčiais vaikais ikimokyklinėse įstaigose ir ieškoti naujų sprendimų.

Baigiamojo darbo struktūra: Darbą sudaro įvadas, trys pagrindiniai skyriai, išvados ir pasiūlymai.

Pirmajame darbo skyriuje analizuojami teoriniai komunikacijos aspektai: aptariama komunikacijos samprata ir raida, komunikacijos modeliai, komunikacija organizacijos kontekste bei efektyvios komunikacijos elementai.

Antrajame skyriuje nagrinėjama komunikacijos reikšmė įgyvendinant įtraukųjį ugdymą ikimokyklinio ugdymo įstaigose. Aptariamas ikimokyklinio ugdymo kontekstas, komunikacijos vaidmuo, komunikacijos formos ir kanalai, pagrindiniai komunikacijos iššūkiai, Vaiko gerovės komisijos vaidmuo bei tarpinstitucinis bendradarbiavimas įtraukiojo ugdymo procese.

Trečiajame skyriuje pristatomas empirinis tyrimas: aprašoma tyrimo metodologija, analizuojami funkcijų ir atsakomybių pasiskirstymo, komunikacijos proceso, bendradarbiavimo, komunikacijos formų, išteklių įtakos, grįžtamojo ryšio ir pagalbos tęstinumo aspektai įtraukiojo ugdymo kontekste.

Darbo pabaigoje pateikiamos išvados ir pasiūlymai savivaldybės administracijai, Švietimo skyriui bei ikimokyklinio ugdymo įstaigoms.

1. KOMUNIKACIJOS TEORINIAI ASPEKTAI

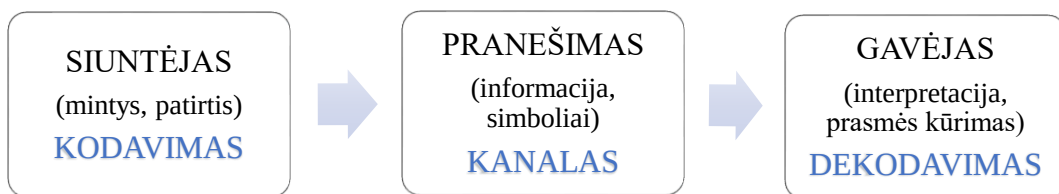
1.1. Komunikacijos samprata ir raida

Komunikacijos ištakos siekia ikifilosofinį laikotarpį, kai žmonės bendravo gestais, garsais, simboliais ir ritualais. Komunikacija buvo suvokiama kaip bendruomenės ryšio ir išlikimo priemonė. Šumerų, Egipto, Indo civilizacijose atsiranda simbolinė komunikacija: piktogramos, hieroglifai. Komunikacija suvokiama kaip sakralinis ir administracinis veikimas, jungiantis žmones, valdžią ir dievus.

Pirmieji komunikacijos sampratos apmąstymai siejami su Aristotelium (apie 384 – 322 m. pr. Kr.). veikale „Retorika“ (apie 335 m. pr. Kr.) jis komunikaciją aiškino kaip prasmingo įtikinimo procesą, kuriame dalyvauja kalbėtojas, kalba (žinia), klausytojas, o tikslas – paveikti mąstymą, jausmus ir sprendimus. Nors terminas „komunikacija“ dar nebuvo vartojamas dabartine forma, Aristotelis pirmasis aprašė komunikaciją kaip sąmoningą, struktūruotą socialinį procesą.

Terminas komunikacija kilęs iš lotynų kalbos žodžio *communicatio*, reiškiančio dalijimąsi, bendrumą, ryšį (nuo *communis* – bendras). Plačiau vartoti pradėta Romos laikotarpiu, o mokslinėje terminijoje įsitvirtino XX a. kartu su sociologijos, psichologijos ir komunikacijos mokslais.

Komunikacijos samprata mokslinėje literatūroje aiškinama įvairiai. Vieną iš ankstyvųjų komunikacijos apibrėžimų 1928 metais pateikė I. A. Richards. Autorius komunikaciją aiškino kaip procesą, kai vieno žmogaus mintys, veikdamos aplinką, daro įtaką kito žmogaus mintims, o jų patirtys tampa daugiau ar mažiau panašios ir tarpusavyje susijusios. Šis apibrėžimas pabrėžia komunikaciją kaip prasmų ir patirčių dalijimosi procesą, o ne vien techninį informacijos perdavimą (žr. 1 pav.).



1 pav. Richards (1928) komunikacijos schema

Sudaryta darbo autorės pagal Richards (1928)

Tokia samprata ypač reikšminga ugdymo kontekste, kuriame svarbu ne tik perduoti informaciją, bet ir pasiekti bendrą supratimą tarp skirtingų ugdymo proceso dalyvių. Richards (1928) komunikaciją iškelia kaip psichologinį ir prasmės kūrimo procesą, kuris ikimokykliniame ugdyme

apima ne tik žodinę, bet ir emocinę, neverbalinę bei patyriminę sąveiką tarp vaiko ir suaugusiojo. Jovaiša (1993) pedagogikos terminų žodyne komunikaciją aiškina taip:

- 1) gyvūnų keitimasis informacija perduodant vienas kitam signalus, į juos reaguojant bei koordinuojant tarpusavio elgesį;
- 2) žmonių socialinių ryšių funkcija keičiantis mokslinė, gamybinė ir kt. patirtimi;
- 3) tarpasmeninė arba grupinė žmonių veikla, keičiantis patirtimi žodiniais ir nežodiniais signalais; ši veikla vadinama bendravimu.

Bendravimas (lot. communication)

- 1) žmonių socialinės būties forma, pasireiškianti kontaktų tarp žmonių užmezgimu ir palaikymu; draugystė, partnerystė;
- 2) keitimasis informacija, patirtimi, jos turtinimas naudojantis žodiniais ir nežodiniais ženklais (signalais).

Lietuvos mokslininkai komunikacijos terminą taip pat apibrėžia įvairiai. Naginavičienė (2010) komunikaciją apibūdina kaip abipusį keitimąsi informacija, mintimis, gestais, mimika, elgesiu, raštu, kuris daro poveikį abiem komunikacijos proceso dalyviams. Grebliauskienė ir Večkienė (2004) komunikaciją apibrėžia kaip tikslingą keitimosi informacija procesą tarp dviejų ir daugiau žmonių, siekiant bendro supratimo. Stoškus ir Beržinskienė (2014) pabrėžia komunikacijos svarbą organizacijoje, teigdami, kad ji yra vienas iš svarbiausių vadybos elementų motyvuoti, užtikrinti efektyvų darbą, santykius, keistis nuomonėmis, žiniomis bei patirtimi. Dromantaitė ir kt. (2012) pabrėžia, kad komunikacija yra socialinio gyvenimo pagrindas, todėl gebėjimas efektyviai komunikuoti yra viena iš esminių individo sėkmės visuomenėje prielaidų.

Apibendrinant galima teigti, kad komunikacija mokslinėje literatūroje suvokiama kaip sudėtingas socialinis procesas, apimantis informacijos, patirčių ir prasmų dalijimąsi tarp žmonių.

Šiuolaikinėje komunikacijos teorijoje vis dažniau akcentuojama, kad komunikacija nėra vien tik informacijos perdavimo procesas. Betteke van Ruler (2020) teigia, kad komunikacija yra svarbi socialinių ir organizacinių procesų dalis. Autorė pabrėžia, kad komunikacija yra ne tik informacijos perdavimas, bet ir bendro supratimo kūrimas bei nuolatinis jo derinimas tarp žmonių.

Komunikacijos teorijoje išskiriamos skirtingos komunikacijos supratimo sritys. Ankstyvieji komunikacijos modeliai komunikaciją aiškino kaip informacijos perdavimą iš vieno žmogaus kitam. Daugiausia dėmesio skyrė žinutės perdavimui ir jos poveikiui (C. Shannon; H. Lasswell). Vėlesniuose požiūriuose komunikacija suvokiama kaip dvikryptė sąveika, kurioje svarbus dialogas ir bendras reikšmės kūrimas. Šiuolaikinėje komunikacijos teorijoje vis labiau įsitvirtina daugiakryptis požiūris pagal kurį komunikacija yra nuolatinis, dinamiškas ir kontekstualus procesas, kuriame reikšmės nuolat kuriamos ir transformuojamos (James Carey; Frank Dance).

Toks požiūris leidžia komunikaciją suvokti kaip procesą, kuris ne tik perteikia informaciją, bet ir formuoja socialinius santykius, organizacinę veiklą bei bendrą supratimą tarp komunikacijos dalyvių, todėl toliau tikslinga aptarti Neil O'Boyle (2022) požiūrį į komunikaciją kaip aktyvų reikšmės kūrimo procesą.

Neil O'Boyle (2022), pabrėžia, kad komunikacija vyksta per žmonių bendravimą ir bendrą prasmės kūrimą socialinėje sąveikoje. Komunikacija laikoma ne tik informacijos apsikeitimu, bet ir bendro situacijos supratimo kūrimu. Neil O'Boyle (2022) pabrėžia, kad žmogus aktyviai dalyvauja komunikacijoje, o bendradarbiavimas vyksta nuolat. Komunikacija yra glaudžiai susijusi su žmonių bendravimu ir informacijos sklaida. Apibendrinant galima teigti, kad žmonės per komunikaciją kuria pasaulio supratimą. Mes ne tik kalbame, mes vaidiname, pasakojame, kuriame tapatybę. Komunikacija yra ne tik informacijos perdavimas, o nuolatinis reikšmės kūrimo procesas socialinėje sąveikoje.

Šią daugialypę komunikacijos sampratą papildė Igor E. Klyukanov (2022) požiūris, kuriame komunikacija analizuojama kaip tarpdisciplininis reiškiny, apimantis gamtos, socialinių, kultūros ir filosofinių mokslų perspektyvas. Autorius teigia, kad komunikacijos samprata priklauso nuo pasirinktos perspektyvos, todėl ji negali būti apibrėžta vienareikšmiškai.

Klyukanov (2022) siūlo komunikaciją analizuoti per keturias pagrindines perspektyvas, kurias apjungia į bendrą modelį. Šiame modelyje komunikacija siejama su skirtingomis pažinimo formomis ir veiklomis. Gamtos mokslų požiūriu ji suvokiama kaip aplinkos suvokimas ir interpretavimas. Socialinių mokslų požiūriu – kaip sąveika ir bendravimas. Kultūros mokslų – kaip reikšmių kūrimas, o filosofijos – kaip refleksija ir prasmės paieška. Komunikacija analizuojama per skirtingas mokslo perspektyvas, remiantis Aristotelio priešasčių samprata.

Toks požiūris leidžia komunikaciją suvokti kaip kompleksinį procesą, apimančią ne tik informacijos perdavimą, bet ir jos interpretavimą, reikšmių kūrimą bei socialinės realybės konstravimą. Tai ypač aktualu ugdymo kontekste, kuriame komunikacija tampa esmine sąlyga siekiant bendro supratimo tarp skirtingų ugdymo proceso dalyvių. Šių perspektyvų sąsajos su komunikacijos veiklomis ir jų reikšme komunikacijos procese pateikiamos toliau esančioje lentelėje.

1 lentelė. Komunikacijos analizės perspektyvos

Mokslo perspektyva	Aristotelio priešastis	Mąstymo būdas	Komunikacijos forma	Reikšmė komunikacijos procese
Gamtos mokslai	Materialioji	Indukcija	Skaitymas	Informacijos suvokimas, aplinkos „interpretavimas“
Socialiniai mokslai	Formalioji	Dedukcija	Kalbėjimas	Socialinė sąveika, reikšmių derinimas

Kultūros mokslai	Veikiančioji	Abdukcija	Rašymas	Reikšmių kūrimas ir įprasminimas
filosofija	Galutinė	Adukcija	Klausymas	Refleksija, prasmės suvokimas

Sudaryta darbo autorės pagal Igor E. Klyukanov, 2022

Iš pateiktos lentelės matyti, kad komunikacija apima ne tik komunikacijos perdavimą, bet ir skirtingas veiklas: nuo suvokimo ir kalbėjimo iki rašymo bei klausimo. Komunikacija yra sudėtingas procesas, apimantis skirtingus bendravimo ir tarpusavio supratimo būdus.

Skirtingus komunikacijos požiūrius ir pagrindinius elementus padeda suprasti komunikacijos modeliai. Jie leidžia nuosekliai analizuoti informacijos perdavimo, suvokimo ir grįžtamojo ryšio procesus.

1.2. Komunikacijos modeliai

Komunikacijos modeliai yra teorinės schemos, kurios padeda paaiškinti komunikacijos proceso struktūrą ir pagrindinius jo elementus. Jie leidžia suprasti, kaip vyksta informacijos perdavimas, jos interpretavimas ir grįžtamasis ryšys. Komunikacijos modeliai taip pat padeda analizuoti komunikacijos procesą įvairiuose socialiniuose kontekstuose, įskaitant ugdymo įstaigas.

Ankstystviausi komunikacijos modeliai siejami su Aristotelio retorikos samprata, kurioje išskiriami pagrindiniai komunikacijos elementai: kalbėtojas, žinia ir klausytojas bei I. A. Richards komunikacijos schema, pabrėžiančia siuntėjo, pranešimo, gavėjo ir grįžtamojo ryšio svarbą komunikacijos procese. Vėliau komunikacijos tyrimuose pradėta daugiau dėmesio skirti komunikacijos proceso struktūrai ir jos analizei.

Vieną iš klasikinių komunikacijos modelių pasiūlė H. D. Lasswellas (1948), komunikaciją apibrėžęs per penkis pagrindinius klausimus: kas perduoda informaciją, ką perduoda, koku kanalu, kam ir su koku poveikiu. Lasswello (1948) modelis pabrėžia komunikacijos rezultatą ir jos reikšmę socialiniams procesams bei leidžia analizuoti: kas (pedagogas, specialistas, administracija), ką (informaciją apie vaiko poreikius rekomendacijas), kaip (susirinkimai, dokumentai, pokalbiai), kam (kitiems pedagogams, tėvams) ir su koku poveikiu (ar pasiekiamas bendras supratimas, ar keičiasi ugdymo praktika).

Vienas plačiausiai žinomų komunikacijos modelių yra C. Shannon ir W. Weaver (1949) pasiūlytas modelis, tapęs pagrindu vėlesniems, sudėtingesniems komunikacijos aiškinimams. Šiame modelyje komunikacija suprantama kaip linijinis informacijos perdavimo procesas, kai pranešimas nuo siuntėjo perduodamas gavėjui per tam tikrą kanalą, o perdavimo tikslumą gali paveikti įvairūs trikdžiai, vadinami triukšmu. Šis modelis iš pradžių buvo skirtas techniniams ryšiams aiškinti. Šiame modelyje komunikacija suprantama kaip vienpusis procesas.

Skirtingi komunikacijos modeliai pabrėžia nevienodus komunikacijos proceso aspektus. Siekiant geriau atskleisti šių modelių skirtumus ir panašumus, tikslinga palyginti klasikinius komunikacijos modelius.

Lasswell modelis



Shannon ir Weaver modelis



2 pav. Lasswell ir Shannon ir Weaver modeliai

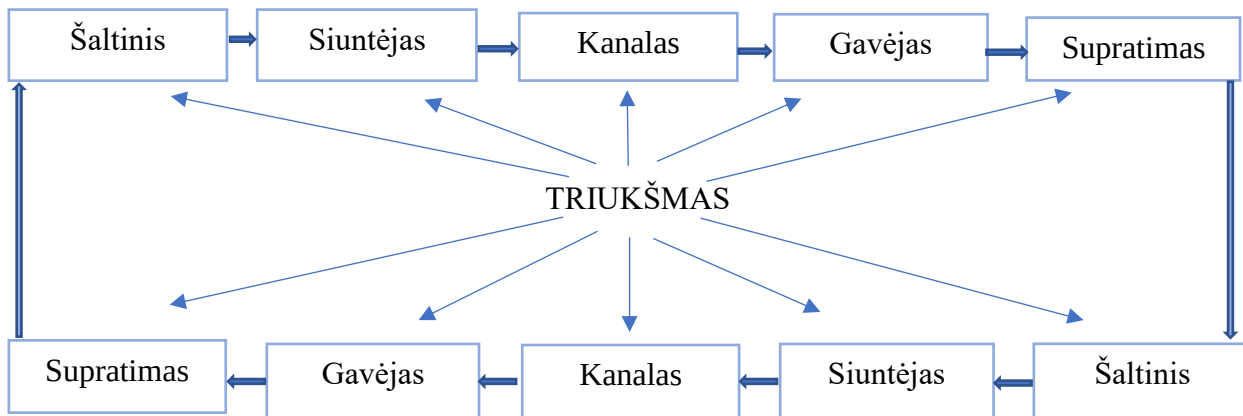
Sudaryta darbo autorės pagal H. D. Lasswell (1948) ir C. Shannon ir W. Weaver (1949) komunikacijos modelius

Vėlesni komunikacijos tyrimai parodė, kad komunikacija nėra tik techninis informacijos perdavimas, bet ir sudėtingas socialinis procesas, kuriame svarbi komunikacijos dalyvių sąveika. W. Schrammas (1954) padėjo suformuoti komunikaciją kaip savarankišką mokslo sritį. Jis sukūrė komunikacijos modelį, kuris papildė ankstesnius modelius. Jo modelyje komunikacija suvokiama kaip nuolatinė sąveika tarp siuntėjo ir gavėjo. Schrammas (1954) pabrėžė, kad komunikacija bus sėkminga tik tada, kai siuntėjo ir gavėjo patirtys bent iš dalies sutampa. Jei patirties laukai labai skirtingi, pranešimas gali būti neteisingai suprastas. Jis parodė, kad komunikacija nėra tik informacijos perdavimas. Gavėjas interpretuoja pranešimą pagal savo patirtį, žinias ir kultūrinį kontekstą. Tai labai tinka ugdymo kontekstui, nes pedagogai ir vaikai (ar tėvai) gali turėti skirtingas patirtis, todėl svarbu aiškiai komunikuoti.

Toliau plėtojant komunikacijos teoriją, vis daugiau dėmesio skirta ne tik informacijos perdavimui ar sąveikai, bet ir tam, kaip žmonės interpretuoja perduodamą informaciją. Šiuos aspektus išryškino G. Gerbneris (1956). Jis sukūrė komunikacijos modelį, kuriame analizavo, kaip įvykiai realybėje tampa pranešimais, o vėliau žmonių interpretacijomis. Tai padėjo geriau suprasti, kaip kuriama ir perduodama informacija visuomenėje. Gerbneris pabrėžė, kad komunikacija yra kultūrinės prasmės kūrimo procesas, kuris daro įtaką žmonių požiūriui, nuostatoms ir elgesiui.

M. de Fleuras (1966) papildė ankstesnius komunikacijos modelius, pabrėždamas grįžtamojo ryšio ir komunikacijos trikdžių reikšmę. Jo modelis rodo, kad komunikacija yra nuolatinis procesas, kuriame svarbus abipusis supratimas. Komunikacija yra įvykusi tik tada, kai gavėjo suprasta mintis atitinka siuntėjo mintį. Visiškas atitikimas pasitaiko labai retai. Dažniausiai gavėjo suprasta mintis

būna tik artima siuntėjo minčiai. Priežastis gali būti „triukšmas“, veikiantis visas komunikacijos proceso grandis (Grebliauskienė, Večkienė, 2004).



3 pav. M.de Fleur tarpasmeninės komunikacijos modelis

Sudaryta darbo autorės pagal M. de Fleuras (1966) tarpasmeninės komunikacijos modelį

M. de Fleuro modelis pabrėžia, kad komunikacija yra dinamiškas procesas, kuriame svarbūs grįžtamasis ryšys, galimi trikdžiai ir komunikacijos dalyvių tarpusavio supratimas.

Apibendrinant galima teigti, kad komunikacijos modelių raida atskleidžia komunikacijos sampratos plėtrą nuo paprasto informacijos perdavimo iki sudėtingo socialinės sąveikos proceso. Ankstyvieji modeliai, tokie kaip Lasswello ar Shannon ir Weaver, daugiausia dėmesio skyrė komunikacijos struktūrai ir informacijos perdavimo procesui. Vėlesni autoriai, tokie kaip Schrammas, Gerbneris ir de Fleuras, daugiau dėmesio skyrė tarpusavio bendravimui, informacijos supratimui, grįžtamajam ryšiui ir komunikacijos trikdžiams. Tai leidžia komunikaciją suprasti, kaip nuolat vykstantį procesą, kuriame svarbios žmonių patirtys ir tarpusavio supratimas. Šiuolaikinėje komunikacijos teorijoje vis dažniau pabrėžiama, kad komunikacijos modeliai yra naudingi, tačiau ne visada gali atskleisti visą komunikacijos sudėtingumą. Betteke van Ruler akcentuoja, kad komunikacija nėra vien schematiškas informacijos perdavimo procesas, bet kontekstualus, dinamiškas ir nuo dalyvių santykių bei interpretacijų priklausantis reiškinys. Todėl komunikacijos modeliai gali padėti geriau suprasti atskiras komunikacijos proceso dalis.

Komunikacijos modelių analizė padeda geriau suprasti komunikacijos procesus ugdymo įstaigose. Tačiau kartu pabrėžia poreikį juos vertinti lanksčiai, atsižvelgiant į konkrečią situaciją, dalyvių patirtis ir tarpusavio sąveiką. Tai ypač svarbu įtraukiajame ugdyme, kur aiški komunikacija tarp pedagogų, specialistų, administracijos ir tėvų padeda siekti bendro supratimo ir organizuoti pagalbą vaikui.

Atsižvelgiant į komunikacijos modelių raidą, svarbu toliau analizuoti komunikaciją organizacijoje ir jos reikšmę informacijos sklaidai, bendradarbiavimui bei sprendimų priėmimui.

1. 3. Komunikacijos samprata organizacijos kontekste

Aptarti komunikacijos modeliai leidžia geriau suprasti pagrindinius informacijos perdavimo ir sąveikos principus tarp komunikacijos proceso dalyvių. Tačiau praktikoje komunikacija vyksta organizacijos kontekste kuriame dalyvauja skirtingi ugdymo proceso dalyviai.

Organizacija mokslinėje literatūroje apibrėžiama kaip tikslingai veikiančių žmonių grupė, kurią vienija bendri tikslai ir koordinuota veikla. Pasak L. Jovaišos (1993), organizacija – tai į darnią sistemą sutvarkyta ko nors visuma arba grupė žmonių, kuriuos vienija bendra programa. Jucevičienė (2007) organizaciją apibūdina kaip socialinę sistemą, kurioje žmonių veikla yra koordinuojama siekiant bendrų tikslų, o svarbų vaidmenį joje atlieka komunikacija ir bendradarbiavimas.

Atsižvelgiant į tai, kad organizacija yra socialinė sistema, kurioje siekiama bendrų tikslų, ypatingą reikšmę joje įgyja komunikacija. Christensen ir Cheney (2011) pabrėžia, kad organizacijose komunikacija atlieka svarbų vaidmenį kuriant bendrą supratimą, derinant skirtingų veikėjų veiksmus ir priimančios nuoseklius sprendimus.

Dromantaitė ir kt. (2012) nurodo, kad pagal komunikacijos procese naudojamą terpę, ženklus ir situaciją galima išskirti kelias komunikacijos rūšis: verbalinę ir neverbalinę, vienpusę ir abipusę, tarpasmeninę ir masinę, formalią ir neformalią bei vidinę ir išorinę komunikaciją (žr. 2 lentelę).

2 lentelė. Komunikacijos rūšys

Komunikacijos rūšis	Apibūdinimas
Verbalinė	Informacijos perdavimas naudojant kalbą: žodžius, sakinius, kalbėjimą ar rašytinį tekstą.
Neverbalinė	Informacijos pateikimas be žodžių: mimika, gestais, kūno kalba, ar kitomis išraiškos priemonėmis.
Vienpusė	Informacija perduodama iš siuntėjo gavėjui be grįžtamojo ryšio.
Abipusė	Komunikacijos procesas, kuriame vyksta abipusis informacijos keitimasis ir grįžtamasis ryšys.
Tarpasmeninė	Tiesioginis bendravimas tarp dviejų ar kelių žmonių.
Masinė	Informacijos perdavimas dideliame žmonių skaičiui naudojant masinės informacijos priemones.
Formali	Oficialus informacijos perdavimas organizacijoje pagal nustatytą struktūrą ir taisykles.
Neformali	Spontaniškas, neoficialus informacijos keitimasis tarp organizacijos narių.
Vidinė	Informacijos perdavimas organizacijos viduje tarp jos narių.
Išorinė	Informacijos perdavimas tarp organizacijos ir išorinės aplinkos.

Sudaryta darbo autorės pagal Dromantaitė ir kt., 2012.

Pateiktos komunikacijos rūšys parodo, kad organizacijose informacija gali būti perduodama skirtingais būdais, priklausomai nuo situacijos, komunikacijos dalyvių ir naudojamų priemonių.

Organizacijos kontekste komunikacija apima kur kas daugiau nei vien informacijos ar reikšmių perdavimą. Pasak Stoškaus ir Beržinskienės (2005), komunikacija svarbi organizacijos veiklai, nes padeda dalintis informacija, bendradarbiauti ir priimti sprendimus. Nepakankama ar netikslė komunikacija gali sukelti nesusipratimų ir apsunkinti darbą.

Komunikacija organizacijoje atlieka įvairias funkcijas, kurios padeda užtikrinti informacijos sklaidą, veiklos koordinavimą ir bendradarbiavimą tarp organizacijos narių. Šios funkcijos ypač svarbios ugdymo įstaigose, kur komunikacija padeda derinti pedagogų, švietimo pagalbos specialistų, administracijos ir tėvų veiklą. Pagrindinės komunikacijos funkcijos pateikiamos 3 lentelėje.

3 lentelė. Komunikacijos funkcijos organizacijoje

Komunikacijos funkcija	Apibūdinimas ugdymo organizacijos kontekste
Informavimo	Užtikrina, kad pedagogai, švietimo pagalbos specialistai ir tėvai gautų aiškią ir savalaikę informaciją apie vaiko ugdymosi poreikius, taikomas pagalbos priemones ir ugdymo planus.
Koordinavimo	Sudaro sąlygas derinti skirtingų specialistų ir administracijos veiksmus, siekiant nuoseklaus ir kryptingo ugdymo proceso.
Reguliavimo	Padedą įgyvendinti priimtus sprendimus, laikytis susitarimų ir aiškiai pasiskirstyti atsakomybėmis organizuojant pagalbą vaikui.
Motyvavimo	Skatina darbuotojų įsitraukimą, atsakomybės jausmą ir pozityvų požiūrį į bendrą ugdymo procesą bei įtraukiojo ugdymo įgyvendinimą.
Integravimo	Stiprina bendruomeniškumą, tarpusavio pasitikėjimą ir bendrą supratimą apie ugdymo tikslus bei įtraukiojo ugdymo vertybes.
Grįžtamojo ryšio	Sudaro galimybes vertinti taikomų ugdymo ir pagalbos priemonių veiksmingumą bei prireikus koreguoti ugdymo procesą.
Socialinė	Padedą palaikyti pagarbius tarpusavio santykius tarp visų ugdymo proceso dalyvių ir kurti emociškai saugią ugdymosi aplinką vaikui.

Sudaryta darbo autorės remiantis Jovaiša (1993), Stoškumi ir Beržinskiene (2005), Dromantaite ir kt. (2012).

Pateiktos komunikacijos funkcijos rodo, kad komunikacija organizacijoje yra svarbus veiklos koordinavimo ir bendradarbiavimo veiksnys, ypač įgyvendinant įtraukujį ugdymą.

Svarbų vaidmenį šiame procese atlieka komunikacijos kanalai, per kuriuos vyksta informacijos perdavimas ir sąveika tarp ugdymo proceso dalyvių (Dromantaitė ir kt., 2012) (žr. 4 lentelę).

4 lentelė. Komunikacijos kanalai organizacijoje

Komunikacijos kanalas	Apibūdinimas	Pavyzdžiai ugdymo įstaigoje
Žodinis	Informacijos perdavimas tiesioginio bendravimo metu naudojant kalbą.	Susirinkimai, pokalbiai, diskusijos, konsultacijos.
Rašytinis	Informacijos perdavimas rašytine forma, leidžiantis tiksliai fiksuoti informaciją ir sprendimus.	Dokumentai, ataskaitos, el. laiškai, pranešimai.
Skaitmeninis	Informacijos perdavimas naudojant informacines technologijas ir skaitmenines komunikacijos priemones.	Elektroninės platformos, informacinės sistemos, virtualūs susitikimai.
Neverbalinis	Informacijos perteikimas be žodžių, naudojant kūno kalbą ir kitas neverbalines išraiškos priemones (korteles).	Šypsena ar pritarimo linktelėjimas, akių kontaktas su pašnekovu, balso tono pokytis, gestai nurodant veiksmą.

Sudaryta darbo autorės pagal Dromantaitė ir kt., 2012.

Tinkamas komunikacijos kanalų pasirinkimas padeda užtikrinti aiškų informacijos perdavimą, efektyvų bendradarbiavimą ir sklandų ugdymo proceso organizavimą.

Apibendrinant galima teigti, kad komunikacija organizacijoje nėra vien tik informacijos perdavimas, tai gyvas procesas, kuris jungia žmones, padeda susikalbėti, suprasti vieniems kitus ir kartu siekti bendrų tikslų. Dėl šios priežasties svarbu aptarti pagrindinius efektyvios komunikacijos elementus organizacijoje.

1. 4. Efektyvios komunikacijos elementai

Anksčiau aptarti komunikacijos modeliai padeda atskleisti efektyvios komunikacijos esmę. Dromantaitė ir kt. (2012) pabrėžia, kad komunikacija yra veiksminga tada, kai informaciją vienodai supranta ir ją perduodantis, ir ją gaunantis žmogus.

C. L. Bovee ir J. V. Thill (1995) išskyrė efektyvios komunikacijos organizacijoje bruožus (žr. 5 lentelę)

5 lentelė. Efektyvios komunikacijos elementai organizacijoje

Efektyvios komunikacijos elementas	Apibūdinimas
Palankios ir atviros komunikacijos sąlygos	Organizacijoje vyrauja pasitikėjimas, darbuotojai laisvai gali dalintis informacija ir išsakyti nuomonę.
Etikos normų laikymasis	Komunikacijoje laikomasi pagarbos, sąžiningumo ir atsakomybės principų.
Atsižvelgimas į tarpkultūrinės komunikacijos skirtumus	Atsižvelgiama į skirtingas kultūrinės patirtis, vertybes ir bendravimo ypatumus.
Efektyvus naujausių technologijų pritaikymas	Komunikacijoje efektyviai naudojamos šiuolaikinės informacinės ir skaitmeninės priemonės.
Geros komandos suformavimas	Skatinamas bendras problemų sprendimas ir informacijos dalijimasis tarp organizacijos narių.
Gera rašytinės komunikacijos kokybė	Informacija pateikiama aiškiai, tiksliai ir suprantamai.

Sudaryta darbo autorės pagal Bovee, Thill (1995)

Pateikti efektyvios komunikacijos elementai rodo, kad veiksminga komunikacija organizacijoje priklauso ne tik nuo informacijos perdavimo, bet ir nuo palankaus komunikacijos klimato, etikos normų laikymosi, technologijų naudojimosi bei komandinio bendradarbiavimo.

Dromantaitė ir kt. (2012) pabrėžia, kad efektyvi komunikacija reikalauja tam tikrų komunikavimo gebėjimų. Pasak autorių, efektyviai komunikuojantis asmuo turi gebėti logiškai ir išsamiai pateikti idėjas ir informaciją, įtikinamai pristatyti jas, sugebėti efektyviai klausytis, veiksmingai bendrauti su skirtingos patirties ir kultūros žmonėmis, tikslingai naudoti komunikacines technologijas bei laikytis kalbos ir profesinės etikos normų. Autoriai taip pat pažymi, kad efektyviam komunikavimui svarbios ir siunčiamo pranešimo savybės. Pranešimas turėtų būti praktiškas, pagrįstas faktais, glaustas, aiškus ir įtikinamas.

Anksčiau aptartuose komunikacijos modeliuose pabrėžiama, kad informacijos perdavimo procese gali atsirasti įvairių trukdžių (triukšmo), kurie apsunkina pranešimo supratimą. Sklandžiai

komunikacijai gali trukdyti komunikacijos barjerai. Dromantaitė ir kt. (2012) išskiria efektyvios komunikacijos trukdžius: fiziologinius, psichologinius, kultūrinius, politinius, ekonominius, technologinius, fizinius ir kt. M. Rašas (1987) išskiria šiuos dažniausiai pasitaikančius komunikacijos barjerus: ignoruojame kitus ir girdime tik tai, ką norime girdėti; informaciją iškreipia mūsų pačių emocijos; nepasitikime kito žmogaus motyvais; skiriasi mūsų vertybių sistemos; nenoriai priimame informaciją, kuri neatitinka mūsų išankstinės nuomonės ir įsitikinimų; neteisingai suprantame žodžius, turinčius keletą skirtingų reikšmių.

Tarp įvairių komunikacijos barjerų išskirtinę reikšmę turi fiziologinės kliūtys, nes jos tiesiogiai susijusios su informacijos suvokimo ir interpretavimo procesu. Dromantaitė ir kt. (2012) teigia: „Mūsų suvokimui būdinga atranka – mes sugebame priimti ir apdoroti tik dalį mus nuolat pasiekiančios informacijos. Selektivus suvokimas yra natūralus procesas, taupantis žmonių laiką sudėtingoje ir informacijos perpildytoje aplinkoje, tačiau jis gali lemti ir suvokimo klaidas, todėl labai svarbu išmokti dėmesingai klausytis ir išgirsti svarbiausią mums pranešamą informaciją“. Ši įžvalga rodo, kad selektivus suvokimas gali tapti reikšmingu komunikacijos barjeru, iškreipiančiu perduodamos informacijos supratimą ir pabrėžiamas mokėjimas klausytis. Jei gavėjas nesiklauso, jis negali tinkamai suprasti perduodamos informacijos. Todėl klausymasis yra vienas svarbiausių gebėjimų siekiant veiksmingos komunikacijos organizacijoje.

Atidus klausymasis padeda organizacijai veikti sklandžiau: stiprina tarpusavio ryšius, didina produktyvumą, padeda išvengti problemų, gerina bendradarbiavimą. Dromantaitė ir kt. (2012) išskiria tris svarbiausius klausymosi būdus: turinio klausymasis, kritinis klausymasis ir empatinis klausymasis. Viena dažniausių efektyvaus klausymosi kliučių yra selektivus klausymasis, kai asmuo priima tik dalį informacijos, todėl gali iškraipyti jos esmę. Autoriai išskiria sėkmingo suvokimo trukdį – išankstinį vertinimą. Tai išankstinis nusistatymas dar prieš išgirstant, ką žmogus nori pasakyti. Įveikti tokias interpretavimo kliūtis gali būti sunku, nes dažnai jos yra nesąmoningos. Todėl labai svarbu atidžiai klausytis, stengtis vengti taikyti ankstesnę patirtį ir siekti išgirsti ką kalbėtojas sako (Dromantaitė ir kt., 2012).

Remiantis analizuota literatūra, galima išskirti pagrindinius efektyvios komunikacijos elementus organizacijoje, kurie pateikiami 6 lentelėje.

6 lentelė. Svarbiausi efektyvios komunikacijos elementai organizacijoje

Efektyvios komunikacijos elementas	Apibūdinimas
Aiškumas	Informacija pateikiama logiškai, glaustai ir suprantamai, kad gavėjas galėtų ją tinkamai suvokti.
Grįžtamasis ryšys	Dvipusis informacijos apsikeitimas leidžia patikrinti, ar pranešimas buvo teisingai suprastas.
Aktyvus klausymasis	Dėmesingas klausymasis padeda tiksliau suvokti perduodamą informaciją ir išvengti jos iškraipymo.

Palankus komunikacijos klimatas	Organizacijoje vyraujantis pasitikėjimas ir atvirumas skatina darbuotojus dalintis informacija ir nuomone.
Etikos normų laikymasis	Komunikacijoje laikomasi pagarbos, sąžiningumo ir atsakomybės principų.
Komandinis bendradarbiavimas	Efektyvi komunikacija stiprina komandos darbą ir padeda koordinuoti bendrą veiklą.
Technologijų naudojimas	Šiuolaikinės informacinės ir komunikacinės technologijos padeda greitai ir tiksliai perduoti informaciją.
Atsižvelgimas į kultūrinius ir individualius skirtumus	Supratimas apie skirtingas patirtis ir vertybes padeda išvengti nesusipratimų komunikacijos procese.
Komunikacijos barjerų atpažinimas ir mažinimas	Išvertinami galimi trukdžiai (pvz. selektyvus suvokimas, išankstinis vertinimas, emocijos) ir siekiama jas mažinti.

Sudaryta darbo autorės pagal Bovee, Thill (1995) ir Dromantaitė ir kt. (2012)

Pateikti efektyvios komunikacijos elementai atskleidžia, kad veiksminga komunikacija organizacijoje yra kompleksinis procesas, apimantis ne tik informacijos perdavimą, bet ir gebėjimą klausytis, užtikrinti grįžtamąjį ryšį bei atpažinti ir mažinti komunikacijos barjerus. Tai sudaro prielaidas sklandžiam bendradarbiavimui ir bendrų tikslų įgyvendinimui.

Apibendrinant pirmąjį skyrių galima teigti, kad komunikacija mokslinėje literatūroje suvokiama, kaip sudėtingas, daugialypis ir dinamiškas procesas, apimantis ne tik informacijos perdavimą, bet ir prasmų kūrimą, interpretavimą bei socialinę sąveiką. Komunikacija svarbi žmonių bendravimui, bendradarbiavimui ir bendro supratimo kūrimui, ypač ugdymo srityje.

Komunikacijos modelių analizė parodė, kad ankstyvieji modeliai daugiausia dėmesio skyrė informacijos perdavimo struktūrai ir jos elementams. Vėlesni požiūriai daugiau dėmesio skyrė žmonių bendravimui, grįžtamajam ryšiui ir informacijos supratimui.

Analizuojant komunikaciją organizacijoje nustatyta, kad ji svarbi veiklos koordinavimui, bendradarbiavimui ir sprendimų priėmimui. Komunikacija padeda dalintis informacija, derinti veiksmus, palaikyti grįžtamąjį ryšį ir siekti bendrų tikslų. Veiksminga komunikacija priklauso nuo informacijos aiškumo, gebėjimo klausytis, grįžtamojo ryšio ir palankaus bendravimo tarp darbuotojų.

Galima teigti, kad komunikacija svarbi sklandžiam ugdymo organizavimui ir bendram supratimui tarp ugdymo proceso dalyvių.

2. KOMUNIKACIJA ĮGYVENDINANT ĮTRAUKŪJĮ UGDYMĄ IKIMOKYKLINIO UGDYMO ĮSTAIGOSE

2.1. Ikimokyklinio ugdymo ypatumai įgyvendinant įtraukųjį ugdymą

Lietuvos švietimo sistemą sudaro formalusis ir neformalusis švietimas: ikimokyklinis ugdymas priskiriamas neformaliajam švietimui ir yra neprivalomas, o priešmokyklinis ugdymas yra formaliojo švietimo dalis ir yra privalomas. Vadovaujantis Lietuvos Respublikos švietimo įstatymo (2011, su vėlesniais pakeitimais) 2 straipsniu, neformalusis švietimas apibrėžiamas kaip „švietimas pagal įvairias švietimo programas, skirtas asmens poreikiams tenkinti, kompetencijoms plėtoti ir asmenybei ugdyti, nesuteikiant valstybės pripažįstamo išsilavinimo“.

Ikimokyklinio ugdymo modelis taip pat apibrėžiamas nacionaliniuose ugdymo dokumentuose. Nacionalinės švietimo agentūros parengtose Ikimokyklinio ugdymo programų rengimo rekomendacijose (2021) pabrėžiamas, kad „ikimokyklinis ugdymas grindžiamas vaiko prigimtinių galių plėtojimu, jo individualių poreikių, interesų ir patirties pripažinimu bei pagarba vaikui kaip aktyviam ugdymo proceso dalyviui“. Ši nuostata atskleidžia esminį neformaliojo ugdymo principą: ugdymo orientaciją į vaiką, jo patirtį ir aktyvų dalyvavimą ugdymo procese.

Ikimokyklinis ugdymas yra integruotas į formaliojo švietimo sistemą tokiose Europos šalyse kaip Suomija, Estija, Latvija, Švedija, Danija, Vokietija, Prancūzija, Italija ir Ispanija (Eurydice, 2019), tačiau jo turinys grindžiamas neformaliojo ugdymo principais. Lietuva šiuo požiūriu išsiskiria tuo, kad ikimokyklinį ugdymą priskiria neformaliajam švietimui.

Lietuvos ikimokyklinio ugdymo modelis pasižymi lankstumu, orientacija į vaiką ir ugdymo individualizavimu. Skirtingai nei formaliajame švietime, čia daugiau dėmesio skiriama vaiko poreikiams, gebėjimams ir patirtims. Ugdymas organizuojamas kaip socialinis, patyriminis ir sąveika grindžiamas procesas. Jame svarbus ne tik žinių perteikimas, bet ir emocinio saugumo, socialinių įgūdžių bei bendravimo gebėjimų plėtra. Analizuojant ikimokyklinio ugdymo kaip neformaliojo švietimo modelį, galima išskirti pagrindinius jo elementus: vaiką, pedagogą, šeimą, švietimo pagalbos specialistus ir ugdymo aplinką. Šiuos elementus jungia komunikacija, padedanti dalintis informacija, bendradarbiauti ir organizuoti ugdymo procesą. Komunikacija padeda ne tik perduoti informaciją, bet ir derinti skirtingų ugdymo proceso dalyvių veiksmus. Nuoseklus bendravimas ir grįžtamasis ryšys padeda siekti bendro ugdymo tikslų supratimo, priimti bendrus sprendimus ir organizuoti pagalbą vaikui. Tai ypač svarbu įtraukiajame ugdyme, kuriame būtinas nuolatinis informacijos derinimas tarp pedagogų, specialistų ir šeimos.

Lietuvos mokslininkai ikimokyklinio ugdymo priskyrimą neformaliajam švietimui vertina skirtingai. Pabrėžiama, kad toks modelis leidžia lanksčiau organizuoti ugdymą ir geriau atsižvelgti į vaikų poreikius (Galkienė, 2021; Galkienė ir Monkevičienė, 2021). Taip pat pabrėžiama, kad ankstyvajame ugdyme svarbus visapusiškas vaiko ugdymas, paremtas patirtimi ir bendravimu (Ališauskienė, 2018). Pabrėžiama, kad nepakankamas reglamentavimas gali lemti skirtingą ugdymo kokybę įstaigose ir didesnę priklausomybę nuo pedagogų kompetencijos (Galkienė, 2021; Ališauskienė, 2018).

Sociokultūrinėje ugdymo teorijoje pabrėžiama, kad vaiko mokymasis vyksta per socialinę sąveiką ir komunikaciją. Remiantis Lev Vygotsky, ugdymasis yra neatsiejamas nuo bendravimo su kitais, o kalba tampa pagrindine priemone, leidžiančia konstruoti žinias ir plėtoti gebėjimus. Todėl ikimokykliniame ugdyme komunikacija tampa ugdymo dalimi.

Ikimokyklinio ugdymo modelis sudaro galimybes įgyvendinti įtraukųjį ugdymą. Ugdymo lankstumas, leidžia pritaikyti ugdymo turinį ir metodus prie individualių vaiko poreikių. Neformalus ugdymas padeda kurti saugią ir palaikančią aplinką, kurioje kiekvienas vaikas gali jaustis priimtas ir vertinamas. Įtraukusis ugdymas reikalauja ne tik ugdymo turinio pritaikymo, bet ir nuoseklios komunikacijos tarp visų ugdymo proceso dalyvių. Būtent komunikacija leidžia laiku pastebėti vaiko poreikius, planuoti pagalbą ir vertinti jos veiksmingumą. Be aiškos komunikacijos net ir lankstus ugdymas gali neužtikrinti nuoseklios pagalbos vaikui.

Siekiant parodyti, kaip neformaliojo ugdymo ypatumai padeda įgyvendinti įtraukųjį ugdymą, 7 lentelėje pateikiami pagrindiniai jų aspektai ir reikšmė ugdymo procese.

7 lentelė. Neformaliojo ugdymo prielaidos įtraukiamam ugdymui

Neformaliojo ugdymo ypatumas	Pasireiškimas ugdymo procese	Reikšmė įtraukiamam ugdymui
Lankstumas	Ugdymo turinio ir metodų pritaikymas vaikui	Sudaromos sąlygos atliepti skirtingus vaiko poreikius
Mažesnis reglamentavimas	Pedagogų veiklos laisvė organizuojant ugdymą	Leidžia individualizuoti ugdymą ir taikyti įvairius metodus
Orientacija į vaiką	Atsižvelgiama į vaiko interesus, patirtį, tempą	Skatinamas visų vaikų įsitraukimas
Žaidimu grįstas ugdymas	Mokymasis per žaidimą ir patirtį	Mažina atskirtį, didina vaikų motyvaciją
Socialinė sąveika	Bendravimas tarp vaikų ir suaugusiųjų	Ugdomi socialiniai įgūdžiai ir priėmimas
Bendradarbiavimas	Pedagogų, specialistų ir tėvų sąveika	Užtikrinamas kompleksinis vaiko poreikių tenkinimas
Komunikacija	Informacijos dalijimasis, grįžtamasis ryšys	Suderinami veiksmai, užtikrinamas nuoseklus ugdymas
Saugi aplinka	Emocinis saugumas ir palaikymas	Kiekvienas vaikas jaučiasi priimtas ir vertinamas

Sudaryta darbo autorės, remiantis UNESCO (2020), OECD (2018), LR švietimo įstatymu (2011) ir Galkienės bei Monkevičienės (2021) įžvalgomis.

Lentelė rodo, kad neformaliojo ugdymo ypatumai sudaro palankias sąlygas įtraukiojo ugdymo įgyvendinimui, nes leidžia lanksčiai organizuoti ugdymo procesą, individualizuoti veiklas ir stiprinti bendradarbiavimą bei komunikaciją tarp ugdymo proceso dalyvių. Tačiau svarbu pabrėžti, kad tai savaime neužtikrina sėkmingos įtraukties. Jos realizuojamos tik tada, kai ugdymo įstaigoje veikia nuosekli ir kryptinga komunikacijos sistema. Tai reiškia, kad būtinas aiškus informacijos perdavimas, grįžtamasis ryšys ir atsakomybių pasiskirstymas tarp visų dalyvių.

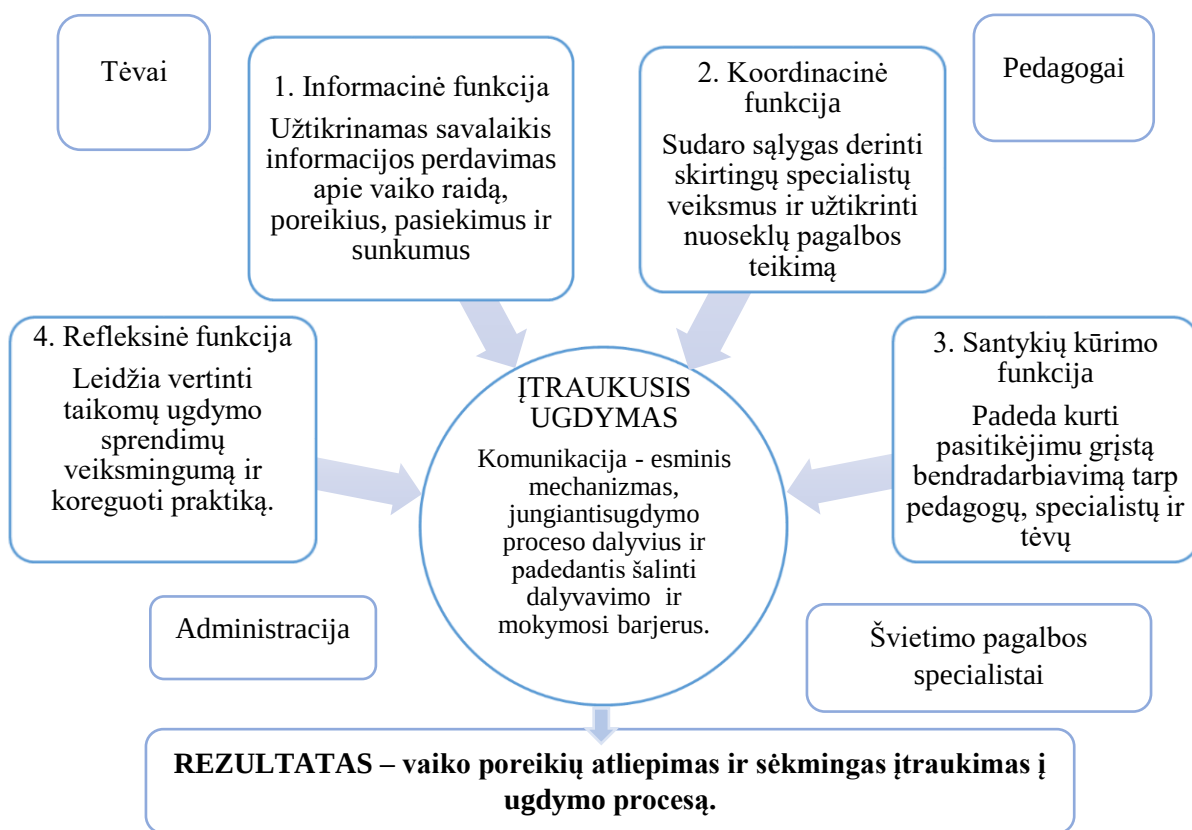
2.2. Komunikacijos vaidmuo įgyvendinant įtraukujį ugdymą

Įtraukiojo ugdymo samprata ir įgyvendinimas grindžiami tarptautiniais ir nacionaliniais švietimo politikos dokumentais. Jungtinių Tautų švietimo, mokslo ir kultūros organizacijos (UNESCO) 2020 m. ataskaitoje *Inclusion and Education: All Means All* įtraukusis ugdymas apibrėžiamas kaip visapusiška švietimo sistema, siekianti užtikrinti visų vaikų dalyvavimą ugdymo procese, atsižvelgiant į jų individualius poreikius ir įvairovę. Ataskaitoje pabrėžiama, kad įtraukusis švietimas turi būti užtikrinamas nuo pat ankstyviausių ugdymosi etapų: ankstyvosios vaikystės ir priešmokyklinio ugdymo. Numatyta, kad iki 2030 m. visiems vaikams turi būti sudarytos galimybės gauti kokybišką ikimokyklinę ir priešmokyklinę priežiūrą bei ugdymą, siekiant jų sėkmingo pasirengimo mokyklai. UNESCO taip pat pabrėžia, kad įtraukiojo ugdymo sėkmė priklauso nuo gebėjimo šalinti mokymosi ir dalyvavimo barjerus, o tai neatsiejama nuo veiksmingos komunikacijos ir bendradarbiavimo tarp visų ugdymo proceso dalyvių.

Lietuvos švietimo politikoje vienas pagrindinių strateginių tikslų yra didinti švietimo įtrauktį ir veiksmingumą, siekiant atliepti asmens ir visuomenės poreikius. Šiam tikslui įgyvendinti numatyti pažangos uždaviniai, orientuoti į ugdymo kokybės gerinimą visose švietimo pakopose, mokinių pasiekimų stiprinimą, pasiekimų skirtumų mažinimą bei formaliojo ir neformaliojo švietimo prieinamumo ir įtraukties didinimą (Lietuvos Respublikos Vyriausybė, 2020).

Europos Sąjungos strateginėje programoje „Europa 2030“ (2021) viena iš prioritetinių švietimo politikos krypčių įvardijamas lygybės ir įtraukties stiprinimas. Lietuvos ateities ekosistemos Baltojoje knygoje (2025) pabrėžiama, kad socialinė įtrauktis svarbi bendruomeniškumui ir žmonių bendradarbiavimo stiprinimui. Moksliniai tyrimai rodo, kad įtraukiojo ugdymo sėkmė ikimokyklinio ugdymo įstaigose tiesiogiai priklauso nuo komunikacijos kokybės. Europos specialiojo ir įtraukiojo ugdymo agentūra (2017) savo tarptautinės literatūros apžvalgoje pabrėžia pedagogų tarpusavio bendradarbiavimo, veiksmingos komunikacijos su tėvais ir tarpdisciplininės sąveikos svarbą. O tai užtikrina ankstyvą vaikų poreikių atpažinimą ir nuoseklios pagalbos teikimą. Įtrauktis suprantama kaip procesas, kuriame komunikacija padeda bendradarbiauti ugdymo proceso dalyviams ir mažinti mokymosi bei dalyvavimo sunkumus ankstyvajame ugdyme.

Ekonominio bendradarbiavimo ir plėtros organizacijos (OECD, 2018) analizėse pabrėžiama, kad įtraukties įgyvendinimas ankstyvojo ugdymo ir priežiūros sistemose reikalauja pedagogų gebėjimo prisitaikyti prie skirtingų vaikų poreikių, aktyvaus šeimų įtraukimo ir bendradarbiavimo su bendruomene. Analizuojant komunikacijos vaidmenį įtraukiamame ugdyme, svarbu išskirti pagrindines jos funkcijas. Pirmiausia, komunikacija atlieka informacinę funkciją, leidžiančią laiku perduoti duomenis apie vaiko raidą, pasiekimus ir patiriamus sunkumus. Ne mažiau svarbi yra koordinacinė funkcija, užtikrinanti skirtingų specialistų veiksmų suderinimą ir nuoseklų pagalbos teikimą. Komunikacija taip pat atlieka santykių kūrimo funkciją, padedančią formuoti pasitikėjimu grįstą bendradarbiavimą tarp pedagogų, specialistų ir tėvų. Galiausiai, refleksinė funkcija leidžia vertinti taikomų ugdymo sprendimų veiksmingumą ir koreguoti praktiką.



4 pav. Komunikacijos vaidmuo įtraukiojo ugdymo įgyvendinime

Sudaryta darbo autorės pagal komunikacijos ir įtraukiojo ugdymo teorijas.

Lietuvos mokslininkų tyrimai taip pat patvirtina komunikacijos svarbą įgyvendinant įtraukųjį ugdymą. Galkienė ir Monkevičienė (2021) pabrėžia, kad įtraukusis ugdymas kuriamas per nuolatinį dialogą ir bendradarbiavimą tarp visų ugdymo proceso dalyvių. Jų teigimu, atvira ir reflektuojanti komunikacija padeda pedagogams geriau pažinti vaiko poreikius, keisti ugdymo praktiką ir rasti lanksčius sprendimus, leidžiančius kiekvienam vaikui dalyvauti ugdymo procese. Kaffemanienė ir

kt. (2023) teigia, kad glaudus bendradarbiavimas su tėvais leidžia laiku pastebėti vaiko sunkumus, suderinti veiksmus bei sukurti pasitikėjimu paremtą ryšį.

Kita vertus, nepakankamai efektyvi komunikacija gali tapti reikšminga kliūtimi įtraukiojo ugdymo įgyvendinimui. Informacijos trūkumas, neaiškus atsakomybės pasiskirstymas ir nepakankamas bendradarbiavimas gali apsunkinti pagalbos vaikui teikimą ir jo poreikių tenkinimą. Tokiose situacijose didėja rizika, kad priimami sprendimai bus nekoordinuoti, o ugdymo procesas mažiau nuoseklus.

Ikimokyklinio ugdymo įstaigose svarbiu komunikacijos ir bendradarbiavimo mechanizmu tampa Vaiko gerovės komisija, kuri sudaro prielaidas sistemingai kaupti, analizuoti ir perduoti informaciją apie vaiką, organizuoti specialistų bendradarbiavimą bei koordinuoti pagalbos procesą. Komisijos veikla leidžia užtikrinti, kad sprendimai būtų priimami remiantis įvairiapuse informacija ir bendru specialistų sutarimu.

Taigi komunikacija įtraukiojo ugdymo kontekste veikia ne tik kaip informacijos perdavimo priemonė, bet ir kaip esminis mechanizmas, leidžiantis kurti bendrą supratimą, derinti skirtingas profesines perspektyvas ir užtikrinti nuoseklų bei vaikui palankų ugdymo procesą.

Apibendrinus galima teigti, kad tiek tarptautiniai, tiek nacionaliniai švietimo politikos dokumentai ir moksliniai tyrimai nuosekliai pabrėžia komunikacijos ir bendradarbiavimo svarbą kaip esminę sąlygą sėkmingam įtraukiojo ugdymo įgyvendinimui. Veiksminga komunikacija leidžia užtikrinti savalaikį vaikų poreikių atpažinimą, suderinti ugdymo proceso dalyvių veiksmus ir kurti pasitikėjimu grįstą ugdymo aplinką. Atsižvelgiant į tai, toliau tikslinga aptarti, kokios komunikacijos formos ir kanalai taikomi ikimokyklinio ugdymo įstaigoje ir kaip jie prisideda prie įtraukiojo ugdymo įgyvendinimo.

2.3. Komunikacijos formos ir kanalai ikimokyklinėje ugdymo įstaigoje

Ikimokyklinis ugdymas yra pirmoji vaiko patirtis ugdymo įstaigoje, kurioje jis mokosi bendrauti, jaustis saugus ir būti bendruomenės dalimi. Būtent per kasdienį bendravimą vaikas patiria ar yra suprastas, priimtas ir įtrauktas į bendrą veiklą.

Komunikacijos vaidmuo įgyvendinant įtraukujį ugdymą ikimokyklinio ugdymo įstaigoje grindžiamas nuostata, kad ugdymas yra socialinis ir sąveika paremtas procesas. Monkevičienė (2014) pabrėžia, kad ikimokyklinis ugdymas grindžiamas sąveika tarp vaiko ir ugdytojo, o mokymasis vyksta kaip prasmų kūrimo procesas.

Remiantis sociokultūrine ugdymo teorija, ypač Lev Vygotsky (1978) požiūriu, vaiko raida vyksta per bendravimą, todėl komunikacija tampa pagrindiniu instrumentu, leidžiančiu vaikui įsitraukti į ugdymo procesą, suprasti aplinką ir kurti santykius. Ypač svarbi yra artimiausios raidos

zonos samprata, kuri parodo skirtumą tarp to, ką vaikas gali atlikti savarankiškai, ir to, ką gali padaryti su suaugusiųjų ar bendraamžių pagalba. Įtraukusis ugdymas remiasi būtent šiuo principu. Ugdymo procesas organizuojamas taip, kad kiekvienam vaikui būtų teikiama individualizuota pagalba, atitinkanti jo galimybes ir poreikius. Tai reiškia, kad pedagogas, taikydamas tinkamas komunikacijos formas ir kanalus, veikia kaip tarpininkas, padedantis vaikui įsitraukti į veiklą ir mokytis kartu su kitais.

Ikimokykliniame amžiuje didelę reikšmę turi neverbalinė ir emocinė komunikacija, nes vaiko kalbiniai gebėjimai dar tik formuojasi. Todėl ryšio kūrimas per mimiką, gestus, balso toną ir bendrą veiklą yra laikomas esmine įtraukiojo ugdymo sąlyga. Šią nuostatą papildoma ir komunikacijos teorijos, kurios pabrėžia, kad prasmė nėra tiesiog perduodama, bet kuriama sąveikos metu (pvz., I. A. Richards modelis). Tai ypač aktualu dirbant su vaikais, turinčiais specialiųjų ugdymosi poreikių, nes jų supratimas dažnai priklauso nuo konteksto ir santykio kokybės.

Aptartos teorinės nuostatos leidžia teigti, kad komunikacija įtraukiojo ugdymo kontekste atlieka ne tik informacijos perdavimo, bet ir ryšio kūrimo, vaiko poreikių atpažinimo bei bendradarbiavimo organizavimo funkcijas. Šie vaidmenys praktikoje realizuojami pasitelkiant skirtingas komunikacijos formas ir kanalus, kurie parenkami atsižvelgiant į vaiko amžių, individualius poreikius ir ugdymo situaciją.

Ikimokyklinio ugdymo įstaigoje ypač svarbu lanksčiai derinti neverbalinius, verbalinius, vizualinius ir skaitmeninius komunikacijos kanalus bei individualias, grupines ir neformalias bendravimo formas. Toks derinimas leidžia užtikrinti veiksmingą sąveiką tarp visų ugdymo proceso dalyvių ir sudaro prielaidas sėkmingam įtraukiojo ugdymo įgyvendinimui.

Atsižvelgiant į tai, tikslinga išskirti pagrindinius komunikacijos vaidmenis ir juos siejančias formas bei kanalus, kurie atsiskleidžia praktinėje ugdymo veikloje (žr. 8 lentelę).

8 lentelė. Komunikacijos vaidmenys, formos ir kanalai

Komunikacijos vaidmuo	Tinkamiausios formos	Pagrindiniai kanalai
Ryšio kūrimas su vaiku	individualus bendravimas, žaidybinė komunikacija, emocinis atsakas	neverbalinis (mimika, akių kontaktas, prisilietimas), paraverbalinis (balso tonas), veiklos (bendras žaidimas)
Vaiko poreikių atpažinimas	stebėjimas, individualūs pokalbiai, refleksija su vaiku	neverbalinis (elgesys, reakcijos), verbalinis (vaiko pasisakymai), veiklos (elgesys žaidime), vizualinis (vaiko pasirinkimai)
Bendradarbiavimo užtikrinimas	komandiniai pasitarimai, neformalūs aptarimai, konsultacijos su tėvais	verbalinis (gyvas pokalbis), skaitmeninis (el. dienynas, informacinės sistemos), rašytinis (pastabos, planai)
Informacijos sklaida ir aiškumas	tėvų informavimas, susirinkimai, individualūs pokalbiai	rašytinis (žinutės, dienynas), skaitmeninis (el. dienynas, el. paštas), verbalinis (paaiškinimai)
Įtraukties kultūros kūrimas	kasdienė neformali komunikacija, modeliavimas, bendruomeninės veiklos	neverbalinis (pagarbus elgesys), verbalinis (įtrauki kalba), veiklos (bendros patirtys)

Pagalbos proceso koordinavimas	VGK posėdžiai, specialistų aptarimai, planavimas	verbalinis (diskusijos), rašytinis (protokolai, planai), skaitmeninis (bendros sistemos, dokumentai)
--------------------------------	--	--

Sudaryta darbo autorės, remiantis komunikacijos teorijomis ir įtraukiojo ugdymo principais.

Pateikta analizė rodo, kad skirtingi komunikacijos vaidmenys yra glaudžiai susiję su konkrečiomis komunikacijos formomis ir kanalais, kurių pasirinkimas priklauso nuo vaiko poreikių ir ugdymo situacijos. Ikimokykliniame ugdyme ypač svarbūs tampa neverbaliniai, patirtiniai ir neformalūs komunikacijos būdai, kurie leidžia užtikrinti emocinį ryšį, veiksmingą bendradarbiavimą ir sėkmingą vaiko įtrauktį. Nepaisant komunikacijos svarbos įgyvendinant įtraukujį ugdymą, praktikoje šis procesas susidūria su įvairiais iššūkiais, kurie gali apsunkinti efektyvų ugdymo proceso organizavimą.

2.4. Komunikacijos iššūkiai įgyvendinant įtraukujį ugdymą ikimokyklinėse įstaigose

Nors teoriniu lygmeniu komunikacija suvokiama kaip esminė priemonė, užtikrinanti bendradarbiavimą, informacijos sklaidą ir vaiko poreikių atpažinimą, realiose ugdymo situacijose dažnai išryškėja komunikacijos trūkumai (UNESCO, 2020).

Vienas pagrindinių iššūkių yra ne visada aiškus informacijos perdavimas tarp ugdymo proceso dalyvių. Skirtingi pedagogų, specialistų ir tėvų požiūriai, patirtys bei lūkesčiai gali lemti nevienodą informacijos interpretavimą (Ainscow, 2020). Kai žinutės nėra pakankamai aiškos ar konkretizuotos, darbuotojai gali skirtingai suprasti ugdymo tikslus, prioritetus ar savo vaidmenį įtraukiojo ugdymo procese. Neaiškus informacijos perdavimas ir perdidelis formalumas taip pat sukelia komunikacijos sunkumų. Nors dokumentai ir specialistų išvados yra būtinos, jų turinys ne visada pateikiamas suprantama forma pedagogams ar tėvams, todėl rekomendacijos lieka ne iki galo įgyvendintos praktikoje.

Šie komunikacijos sunkumai dažnai kyla dėl skirtingų profesinių kalbų ir požiūrių, kuriais remiasi ugdymo proceso dalyviai. Pedagogai, švietimo pagalbos specialistai ir tėvai informaciją interpretuoja remdamiesi skirtingomis patirtimis bei žiniomis, todėl ta pati informacija gali būti suvokiama nevienodai. Tai atitinka komunikacijos kaip prasmės kūrimo proceso sampratą, pabrėžiančią, kad informacijos perdavimas nebūtinai reiškia jos supratimą (Schramm konstruktivistinė komunikacija).

Taip pat svarbiu iššūkiu tampa bendradarbiavimo stoka arba nepakankamas jo nuoseklumas. Galkienė ir Monkevičienė (2021) pabrėžia, kad įtraukusis ugdymas kuriamas per nuolatinį dialogą ir bendradarbiavimą tarp visų ugdymo proceso dalyvių. Jų teigimu, atvira ir reflektuojanti komunikacija

padeda pedagogams geriau pažinti vaiko poreikius, keisti ugdymo praktiką ir rasti lanksčius sprendimus, leidžiančius kiekvienam vaikui dalyvauti ugdymo procese. Vaičienės (2024) tyrimo duomenys rodo, kad vaikų su SUP sėkminga įtrauktis priklauso nuo nuolatinio tėvų, pedagogų ir specialistų bendradarbiavimo. Tėvų įsitraukimas ir nuolatinis bendravimas su pedagogais yra svarbūs siekiant kokybiškos vaikų įtraukties.

Svarbu pažymėti, kad komunikacija įtraukiojo ugdymo kontekste nėra vien informacijos perdavimas. Ji taip pat apima emocinius ir bendravimo ypatumus. Pasitikėjimo stoka tarp ugdymo proceso dalyvių, baimė būti nesuprastam ar kritikuojamam, gali riboti bendravimą ir mažinti bendradarbiavimo kokybę. Tokiais atvejais net ir oficiali komunikacija gali tapti mažiau veiksminga.

Kita svarbi dalis yra komunikacijos kanalų ir formų įvairovė. Ikimokyklinio ugdymo įstaigoje būtina derinti skirtingus komunikacijos būdus, tačiau ne visada pasirenkami efektyviausi kanalai, atitinkantys vaiko poreikius. Tai ypač aktualu dirbant su vaikais, turinčiais specialiųjų ugdymosi poreikių (UNESCO, 2020).

Be to, komunikacijos sunkumus didina ne visada aiškus vaidmenų ir atsakomybių pasiskirstymas. Kai nėra aišku, kas inicijuoja komunikaciją, kas atsakingas už informacijos perdavimą ar sprendimų įgyvendinimą. Tokiu atveju komunikacijos procesas tampa fragmentiškas ir mažiau veiksmingas.

Taip pat iššūkių kelia laiko ir žmogiškųjų išteklių trūkumas. Didelis darbo krūvis apsunkina kokybišką bendravimą ir galimybes skirti individualų dėmesį kiekvienam vaikui (Mel Ainscow, 2020).

Moksliniai tyrimai rodo, kad komunikacijos problemos dažniausiai kyla ne dėl geros valios stokos, o dėl sistemos spragų. Tarptautiniuose dokumentuose pabrėžiama, kad įtraukusis ugdymas reikalauja nuoseklios, koordinuotos ir visiems ugdymo proceso dalyviams suprantamos komunikacijos. UNESCO (2020) pabrėžia, kad nepakankamas bendradarbiavimas tarp švietimo, socialinių ir psichologinių paslaugų silpnina pagalbos vaikui veiksmingumą. Panašias išvalgas pateikia ir OECD (2018), pabrėždama, kad aiški komunikacija ir bendradarbiavimas tarp ugdymo įstaigos darbuotojų, šeimos ir išorinių institucijų yra viena svarbiausių sąlygų užtikrinant įtrauktį.

Vaiko gerovės komisijos (VGK) veikloje dažnai išryškėja komunikacijos problemos. Nors komisijos funkcijos yra aiškiai apibrėžtos įstatymuose, praktikoje komunikacija ne visada vyksta sklandžiai. Informacija gali būti perduodama fragmentiškai, ne visada pasiekia visus ugdymo proceso dalyvius arba nėra tinkamai interpretuojama. Dėl to VGK sprendimai ne visada įgyvendinami praktikoje, o pagalba vaikui tampa mažiau veiksminga.

Apibendrinant galima teigti, kad komunikacijos iššūkiai ikimokyklinio ugdymo įstaigose kyla ne tik dėl informacijos perdavimo netolygumo ar bendradarbiavimo stokos, bet ir dėl gilesnių

sisteminių veiksmų: skirtingų profesinių požiūrių, neaiškaus vaidmenų pasiskirstymo bei ribotų resursų.

Šiame kontekste V GK įgyja ypatingą reikšmę kaip struktūra, galinti ne tik koordinuoti pagalbos procesus, bet ir užtikrinti kryptingą, nuoseklią bei visiems ugdymo proceso dalyviams suprantamą komunikaciją. Efektyvi V GK veikla gali būti laikoma viena iš pagrindinių veiksmų, mažinančių komunikacijos spragas ir užtikrinančių sklandų įtraukiojo ugdymo įgyvendinimą.

2.5. Vaiko gerovės komisijos vaidmuo užtikrinant komunikaciją įtraukiojo ugdymo kontekste

Atsižvelgiant į komunikacijos iššūkius, su kuriais susiduriama įgyvendinant įtraukiojo ugdymą, ypatingą reikšmę įgyja procesai, užtikrinantys nuoseklų informacijos perdavimą ir bendradarbiavimą tarp ugdymo proceso dalyvių. Vienas svarbiausių tokių procesų ugdymo įstaigoje yra Vaiko gerovės komisija.

Vaiko gerovės komisija veikia kaip struktūruota komanda, kurios pagrindinis tikslas – užtikrinti vaiko gerovę, koordinuoti švietimo pagalbą ir sudaryti sąlygas kiekvieno vaiko sėkmingam dalyvavimui ugdymo procese. Įtraukties kontekste V GK įgyja ypatingą reikšmę, nes per jos veiklą organizuojamas bendradarbiavimas tarp pedagogų, švietimo pagalbos specialistų, tėvų ir kitų institucijų.

Vaiko gerovės komisijos veikla Lietuvoje reglamentuojama nuo 2011 m., kai buvo patvirtintas Mokyklos vaiko gerovės komisijos sudarymo ir jos darbo organizavimo tvarkos aprašas. Naujausia šio dokumento redakcija patvirtinta Lietuvos Respublikos švietimo ir sporto ministro 2024 m. liepos 19 d. įsakymu Nr. V-818, kuriame detalizuojamos V GK funkcijos, veiklos principai ir atsakomybės susijusios su vaiko gerovės užtikrinimu ir švietimo pagalbos organizavimu. Taip pat V GK veikla siejama su Lietuvos Respublikos vaiko minimalios ir vidutinės priežiūros įstatymu.

Vaiko gerovės komisijos veikla apima specialiųjų ugdymosi poreikių nustatymą, pagalbos priemonių planavimą, ugdymo proceso pritaikymą bei vaiko pažangos stebėjimą. Taip pat V GK apima prevenciją, problemų sprendimą, bendruomenės švietimą bei įvairių specialistų veiklos koordinavimą (LR ŠMSM, 2024). Komisija organizuoja posėdžius, analizuoja vaiko situaciją ir priima sprendimus dėl tolimesnių ugdymo ir pagalbos veiksmų. Tokiu būdu V GK tampa svarbia jungtimi tarp skirtingų ugdymo proceso dalyvių.

Vaiko gerovės komisijos veikla neatsiejama nuo komunikacijos procesų, kurie užtikrina informacijos mainus, bendradarbiavimą ir sprendimų priėmimą. Komisijos veikloje vyksta nuolatiniai informacijos mainai tarp pedagogų, švietimo pagalbos specialistų, administracijos ir tėvų. Ši komunikacija leidžia ne tik keistis informacija, bet ir kartu priimti sprendimus, planuoti pagalbos

priemonės bei vertinti jų veiksmingumą. Sprendimai dėl vaiko ugdymo priimami remiantis bendru specialistų ir tėvų susitarimu bei dalijimusi informacija.

Tokiu būdu V GK ne tik koordinuoja pagalbos procesą, bet ir kuria bendradarbiavimu grįstą ugdymo kultūrą, kurioje kiekvienas dalyvis turi galimybę išsakyti savo nuomonę, o sprendimai priimami kolegialiai.

V GK veikloje naudojamos įvairios komunikacijos formos ir kanalai, kurie leidžia užtikrinti nuoseklų informacijos perdavimą ir bendradarbiavimą. Formalios komunikacijos formos apima V GK posėdžius, dokumentų rengimą, specialistų išvadų teikimą bei oficialius susirašinėjimus. Tai užtikrina informacijos fiksavimą, sprendimų pagrįstumą ir veiklos nuoseklumą.

Ne mažiau svarbios yra ir neformalios komunikacijos formos, tokios kaip individualūs pokalbiai, konsultacijos, spontaniški aptarimai tarp pedagogų ir specialistų. Tai leidžia greičiau reaguoti į situacijas, geriau suprasti vaiko poreikius ir stiprinti tarpusavio pasitikėjimą.

Vis didesnę reikšmę įgyja skaitmeniniai komunikacijos kanalai, tokie kaip elektroniniai dienynai, virtualios platformos ar elektroninis paštas, kurie leidžia operatyviai dalintis informacija su tėvais ir kitais specialistais. Skirtingų komunikacijos formų ir kanalų derinimas leidžia užtikrinti, kad informacija pasiektų visus ugdymo proceso dalyvius jiems suprantama ir prieinama forma, o tai ypač svarbu įgyvendinant įtraukųjį ugdymą (žr. 9 lentelę).

9 lentelė. Vaiko gerovės komisijos veikla komunikacijos kontekste

V GK funkcija	Komunikacijos vaidmuo	Ryšys su komunikacijos formomis ir kanalais	Ryšys su komunikacijos iššūkiais
Vaiko poreikių vertinimas	Informacijos rinkimas apie vaiką, situacijos supratimas.	Vidinė komunikacija tarp pedagogų, specialistų; rašytinė informacija	Informacijos fragmentiškumas, skirtingas vaiko poreikių
Pagalbos organizavimas	Veiksmų derinimas tarp specialistų	Formalūs susitikimai, protokolai, sprendimų fiksavimas	Neaiškūs susitarimai, nepakankamas sprendimų iškomunikavimas
Bendradarbiavimas su tėvais	Ryšio kūrimas, pasitikėjimo stiprinimas	Išorinė komunikacija; žodinė ir rašytinė informacija	Skirtingi lūkesčiai, tėvų informacijos trūkumas
Tarpdisciplininis bendradarbiavimas	Informacijos dalijimasis, sprendimų derinimas, pasitikėjimo kūrimas	Vidinė komunikacija tarp pedagogų ir švietimo pagalbos specialistų	Atsakomybių neapibrėžtumas, sprendimų dubliavimas
Bendradarbiavimas su institucijomis	Informacijos perdavimas tarp institucijų	Formali, dokumentuota komunikacija	Ilgai sprendimų priėmimo terminai, grįžamojo ryšio stoka
Sprendimų stebėseną	Nuolatinis informacijos atnaujinimas	Reguliarus informacijos atnaujinimas, grįžtamas ryšys	Pagalbos tęstinumo trūkumas
Dokumentavimas	Informacijos fiksavimas ir perdavimas	Rašytinė, formali komunikacija	Perteklinis formalumas, informacijos neprieinamumas praktikams
Prevenicinė veikla	Informacijos sklaida bendruomenei	Susirinkimai, edukacijos, rekomendacijos	Riboti resursai, nepakankamas įsitraukimas

Parengta autorės, remiantis LR ŠMSM 2024 m. liepos 19 d. įsakymu Nr. V-818

VGK veikla grindžiama nuolatine komunikacija, kuri leidžia laiku atpažinti vaiko poreikius, priimti pagrįstus sprendimus ir pritaikyti ugdymo procesą individualiems gebėjimams. Skirtingų komunikacijos formų ir kanalų derinimas sudaro sąlygas veiksmingai sąveikai tarp visų ugdymo proceso dalyvių ir prisideda prie kiekvieno vaiko įsitraukimo į ugdymo procesą.

Mokslinių tyrimų nagrinėjančių VGK veiklą būtent ikimokyklinio ugdymo įstaigose Lietuvoje nėra. Dauguma tyrimų nagrinėja bendrojo ugdymo mokyklas, nors VGK funkcijos iš esmės yra panašios. Jų interpretavimas gali būti taikomas ir ikimokykliniame ugdyme. Nacionalinio lygmens tyrimai, atlikti Nacionalinės švietimo agentūros 2021–2022 m., atskleidžia, kad VGK veikia kaip koordinuojanti struktūra, jungianti skirtingus ugdymo proceso dalyvius ir užtikrinanti informacijos sklaidą. Tyrimų duomenimis, VGK veikla dažniausiai vyksta per posėdžius, pasitarimus, individualius pokalbius bei dokumentų nagrinėjimą. Tai rodo, kad komunikacija yra pagrindinis šios komisijos veiklos instrumentas.

Analizuojant VGK funkcijas komunikacijos požiūriu, galima pastebėti, kad komisija atlieka tarpininko vaidmenį tarp skirtingų ugdymo proceso dalyvių. Ji jungia pedagogus, švietimo pagalbos specialistus ir tėvus. Taip pat sudaro sąlygas keistis informacija apie vaiko ugdymosi poreikius, pasiekimus ir sunkumus. Tokia struktūra atitinka klasikinius komunikacijos modelius, pavyzdžiui Harold. D. Lasswell išskirtą komunikacijos schemą („kas – ką – koku kanalu – kam – su koku poveikiu“), kurioje aiškiai matomas informacijos judėjimas tarp skirtingų objektų. VGK kontekste „siuntėjas“ ir „gavėjas“ tampa įvairūs specialistai, o komunikacijos kanalai: formalūs (posėdžiai, dokumentai) ir neformalūs (pokalbiai, konsultacijos).

VGK veiklą galima analizuoti ir remiantis Wilbur Schramm komunikacijos modeliu, pabrėžiančio grįžtamojo ryšio svarbą. VGK posėdžiai ir aptarimai padeda perduoti bei tikslinti informaciją. Jų metu sprendimai koreguojami atsižvelgiant į skirtingų specialistų patirtį ir įžvalgas. Tai ypač svarbu įtraukiamame ugdyme, kuriame sprendimai turi būti lankstūs, individualizuoti ir grindžiami nuolatiniu dialogu.

Įtraukusis ugdymas, kaip pabrėžiama UNESCO (2020) ataskaitoje *Inclusion and Education: All Means All*, grindžiamas bendradarbiavimu, dalyvavimu ir visų ugdymo proceso dalyvių įsitraukimu. Komunikacija tampa esmine sąlyga, leidžiančia identifikuoti vaiko poreikius, koordinuoti pagalbos teikimą ir užtikrinti ugdymo tęstinumą.

Taigi, veiksminga VGK komunikacija padeda koordinuoti švietimo pagalbą ir padeda užtikrinti nuoseklų bendradarbiavimą tarp pedagogų, švietimo pagalbos specialistų, administracijos ir tėvų. Kas pagerina sklandų įtraukiojo ugdymo įgyvendinimą.

2.6. Tarpinstitucinis bendradarbiavimas įtraukiojo ugdymo kontekste

Įtraukusis ugdymas grindžiamas ne tik ugdymo įstaigos veikla, bet ir bendradarbiavimu tarp skirtingų institucijų. Švietimo, socialinių ir sveikatos paslaugų bendradarbiavimas padeda visapusiškai tenkinti vaiko poreikius ir užtikrinti kompleksinę pagalbą. Tarptautiniuose dokumentuose pabrėžiama, kad įtraukusis ugdymas yra sisteminis procesas. Jis reikalauja koordinuoto įvairių institucijų veikimo, bei nuoseklios komunikacijos tarp visų su vaiku dirbančių specialistų (UNESCO, 2020; OECD, 2018). Lietuvos mokslininkai taip pat akcentuoja, kad sėkmingas įtraukusis ugdymas neatsiejamas nuo bendro atsakomybės pasidalijimo ir nuolatinio dialogo tarp ugdymo proceso dalyvių (Galkienė, 2021).

Tarpinstitucinis bendradarbiavimas švietimo sistemoje nėra apibrėžiamas vienu konkrečiu teisės aktu, tačiau jo svarba akcentuojama įvairiuose nacionaliniuose dokumentuose. Lietuvos Respublikos švietimo įstatyme (2011, su vėlesniais pakeitimais) ir kituose teisės aktuose pabrėžiama, kad švietimo pagalba vaikui organizuojama bendradarbiaujant skirtingoms institucijoms, siekiant užtikrinti visapusišką ir nuoseklią pagalbą. Ikimokyklinio ugdymo kontekste šiame procese dalyvauja ugdymo įstaiga (pedagogai, švietimo pagalbos specialistai, administracija), pedagoginės psichologinės tarnybos, savivaldybės švietimo padaliniai, sveikatos priežiūros specialistai bei vaiko šeima. Kiekviena iš šių grandžių atlieka specifinį vaidmenį, tačiau tik efektyvi jų sąveika leidžia užtikrinti nuoseklų ir kryptingą pagalbos procesą. Kaip pabrėžia Kaffemanienė ir kt. (2023), efektyvus bendradarbiavimas tarp specialistų ir šeimos yra vienas svarbiausių veiksnių, užtikrinančių vaikų, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, sėkmingą ugdymąsi.

Ypatinę reikšmę tarpinstituciniame bendradarbiavime turi pedagoginių psichologinių tarnybų (PPT) ir savivaldybės švietimo skyrių vaidmuo. Pedagoginių psichologinių tarnybų veikla reglamentuojama Pedagoginių psichologinių tarnybų nuostatuose (Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro 2003 m. gruodžio 24 d. įsakymas Nr. ISAK-1880, su vėlesniais pakeitimais), kuriuose numatyta, kad atlieka vaikų specialiųjų ugdymosi poreikių vertinimą, teikia rekomendacijas dėl ugdymo pritaikymo, konsultuoja pedagogus ir tėvus bei prisideda prie pagalbos planavimo. Tuo tarpu savivaldybės švietimo skyriai užtikrina švietimo pagalbos organizavimą savivaldybės lygmeniu, koordinuoja paslaugų prieinamumą ir įgyvendina švietimo politiką praktikoje, kaip tai apibrėžta Lietuvos Respublikos vietos savivaldos įstatyme (1994, su vėlesniais pakeitimais, 6 str. 6 p.), kuriame savivaldybėms priskiriama švietimo pagalbos organizavimo funkcija. Šių institucijų bendradarbiavimas su ugdymo įstaiga leidžia užtikrinti ne tik individualių sprendimų priėmimą, bet ir sisteminį požiūrį į vaiko ugdymą, tačiau tam būtina nuosekli ir aiški komunikacija tarp visų dalyvių.

Siekiant aiškiau atskleisti tarpinstitucinio bendradarbiavimo struktūrą ir skirtingų institucijų vaidmenis, lentelėje pateikiami pagrindiniai bendradarbiavimo dalyviai, jų funkcijos ir reikšmė įtraukiojo ugdymo procese (žr. 10 lentelę).

10 lentelė. Tarpinstitucinio bendradarbiavimo struktūra įtraukiojo ugdymo kontekste

Institucija	Pagrindinės funkcijos	Komunikacijos formos	Reikšmė įtraukiajam ugdymui
Ikimokyklinio ugdymo įstaiga	Vaiko ugdymo organizavimas, stebėjimas, pagalbos inicijavimas	Pokalbiai, susirinkimai, dokumentai	Pagrindinė informacijos apie vaiką teikėja
Pedagoginė psichologinė tarnyba	Vaiko vertinimas, rekomendacijų teikimas, konsultavimas	Išvados, konsultacijos, susitikimai	Užtikrina specialistų pagalbą
Savivaldybės švietimo skyrius	Pagalbos organizavimas, resursų paskirstymas	Raštai, koordinaciniai susitikimai	Užtikrina sisteminę pagalbos veikimą
Sveikatos priežiūros specialistai	Vaiko sveikatos būklės vertinimas	Medicininiai dokumentai, konsultacijos	Papildo informaciją apie vaiko raidą
Šeima	Informacijos apie vaiką teikimas, dalyvavimas ugdyme	Pokalbiai, susitikimai	Užtikrina ugdymo tęstinumą

Parengta autorės, remiantis (UNESCO, 2020; OECD, 2018; Galkienė, 2021; European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2017)

Lentelė rodo, kad efektyvus įtraukiojo ugdymo įgyvendinimas priklauso nuo skirtingų institucijų bendradarbiavimo ir nuoseklios komunikacijos, leidžiančios suderinti veiksmus ir užtikrinti kompleksinę pagalbą vaikui.

Komunikacija tarpinstituciniame bendradarbiavime atlieka esminį vaidmenį, nes ji užtikrina informacijos perdavimą, sprendimų derinimą ir veiksmų koordinavimą. Remiantis klasikine komunikacijos modeliais, pavyzdžiui, Harold D. Lasswell komunikacijos schema, svarbu ne tik tai, kas perduodama, bet ir kaip, kam ir su koku rezultatu. Informacijos siuntėjas ir gavėjas tampa skirtingų sričių specialistai, o komunikacijos kanalai apima tiek formalius (dokumentai, posėdžiai, oficialūs raštai), tiek neformalius (konsultacijos, pokalbiai, tarpusavio aptarimai) būdus. Tuo tarpu, remiantis Wilbur Schramm modeliu, itin svarbus tampa grįžtamasis ryšys, leidžiantis tikslinti informaciją, išvengti nesusipratimų ir užtikrinti bendrą sprendimų supratimą. Galkienė ir Monkevičienė (2021) pažymi, kad būtent nuosekli komunikacija sudaro prielaidas koordinuotai specialistų veiklai ir padeda užtikrinti vientisą pagalbos sistemą vaikui.

Efektyvus tarpinstitucinis bendradarbiavimas leidžia laiku identifikuoti vaiko ugdymosi poreikius, planuoti individualizuotą pagalbą ir užtikrinti jos tęstinumą. European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2017) pabrėžia, kad ankstyvajame ugdyme ypač svarbus yra nuolatinis informacijos mainų procesas tarp specialistų ir šeimos, nes tai leidžia užtikrinti ankstyvą pagalbos teikimą ir efektyvų ugdymo procesą. Taip pat akcentuojama, kad bendradarbiavimas turi

būti grindžiamas ne tik formaliu informacijos perdavimu, bet ir aktyviu dialogu, bendru sprendimų priėmimu bei pasitikėjimu tarp institucijų.

Vis dėlto praktikoje tarpinstitucinis bendradarbiavimas susidūria su įvairiais iššūkiais. Vienas dažniausių tarpinstitucinio bendradarbiavimo iššūkių – informacijos fragmentiškumas, kai duomenys apie vaiką nėra nuosekliai perduodami tarp institucijų arba pasiekia tik dalį ugdymo proceso dalyvių. Ši problema ypač išryškėja bendradarbiaujant su sveikatos priežiūros institucijomis. Praktikoje pastebima, kad specialistų parengtos vaikų charakteristikos, kuriose aprašomi pasiekimai ir pažanga, teikiamos gydymo įstaigoms (pvz., raidos centrams, sanatorijoms ar kitoms sveikatos priežiūros įstaigoms) ne visas užtikrina abipusę informacijos grįžtamumą. Nors po vertinimo ar gydymo pateikiamos išvados ar rekomendacijos, jos perduodamos tik vaiko tėvams, ne visada pasiekia ugdymo įstaigas. Dėl įvairių priežasčių: ribotų skaitmeninių įgūdžių, informacijos prieinamumo, ar tėvų nenoro. Šie dokumentai nepasiekia pedagogų ir švietimo pagalbos specialistų, todėl sutrinka informacijos tęstinumas ir apsunkinamas nuoseklus pagalbos planavimas.

Be to bendradarbiavimą apsunkina skirtingi profesiniai požiūriai ir praktikos. Pedagogų, švietimo pagalbos specialistų ir sveikatos priežiūros specialistų vertinimai apie vaiko raidą ar elgesį ne visas sutampa, todėl gali būti priimami skirtingi sprendimai dėl pagalbos poreikio. Kai kuriais atvejais linkstama manyti, kad vaiko sunkumai yra laikini ir savaime praeis, todėl pagalbos inicijavimas atidedamas. Ši problema dar labiau išryškėja tarpinstitucinio bendradarbiavimo kontekste, kai informacijos perdavimas vyksta per kelias grandis, pavyzdžiui bendradarbiaujant su pedagoginėmis, psichologinėmis tarnybomis ar savivaldybės institucijomis. Tokiais atvejais informacija gali būti ne tik vėluojanti, bet ir iškraipoma ar prarandama. Be to, bendradarbiavimą apsunkina skirtingos institucijų veiklos sistemos, procedūros ir dokumentavimo reikalavimai, kurie riboja efektyvius informacijos mainus ir bendrą veiksmų koordinavimą.

Tokios situacijos rodo, kad nepakankamai suderinti požiūriai ir komunikacijos stoka tarp institucijų gali neigiamai paveikti tiek medicininės, tiek ugdymo pagalbos prieinamumą ir veiksmingumą. Tyrimai rodo, kad riboti informacijos mainai ir nepakankamai koordinuota komunikacija tarp švietimo ir sveikatos priežiūros sistemų gali lemti vėluojantį specialiųjų ugdymosi poreikių atpažinimą bei nepakankamai nuoseklų pagalbos teikimą (OECD, 2018; UNESCO, 2020). Taip pat svarbūs tampa skirtingi specialistų požiūriai ir darbo būdai. Pedagogai, socialiniai darbuotojai, psichologai ar sveikatos specialistai gali skirtingai vertinti vaiko situaciją, taikyti skirtingus metodus ir turėti nevienodus lūkesčius. Todėl be nuoseklios komunikacijos sudėtinga pasiekti bendrą susitarimą. Ališauskienė (2018) pažymi, kad praktikoje bendradarbiavimą dažnai apsunkina skirtingas specialistų pasirengimas, patirtis ir požiūriai į vaiko ugdymą. OECD (2018) taip

pat pabrėžia, kad aiški komunikacija ir nuoseklus bendradarbiavimas padeda įveikti šiuos skirtumus ir užtikrina veiksmingą pagalbos teikimą.

Dar vienas svarbus aspektas – atsakomybių pasiskirstymo neaiškumas. Kai nėra aiškiai apibrėžta kuri institucija ar specialistas atsakingas už tam tikrų veiksmų inicijavimą ar koordinavimą, komunikacija tampa nenuosekli. UNESCO (2020) pažymi, kad padrika komunikacija tarp skirtingų tarnybų silpnina pagalbos efektyvumą ir gali turėti neigiamą poveikį vaiko ugdymosi rezultatams.

Čia svarbią reikšmę įgyja Vaiko gerovės komisija, kuri gali būti vertinama, kaip tarpinė grandis jungianti ugdymo įstaigą su išorinėmis institucijomis. Vaiko gerovės komisija yra svarbi koordinuojant bendradarbiavimą ir komunikaciją tarp pedagogų, specialistų ir institucijų (Galkienė, 2021). VGK veikla padeda kaupti, analizuoti ir perduoti informaciją apie vaiką, organizuoti specialistų bendradarbiavimą ir koordinuoti pagalbos procesą. Per VGK posėdžius, aptarimus ir sprendimų priėmimą užtikrinamas ne tik informacijos perdavimas, bet ir bendras jos interpretavimas bei veiksmų derinimas. Tokiu būdu VGK prisideda prie nuoseklios ir kryptingos komunikacijos kūrimo tiek įstaigos viduje, tiek bendradarbiaujant su išorinėmis institucijomis.

Apibendrinant galima teigti, kad tarpinstitucinis bendradarbiavimas yra esminė įtraukiojo ugdymo sąlyga, leidžianti užtikrinti kompleksinę pagalbą vaikui. Tačiau jos veiksmingumas tiesiogiai priklauso nuo komunikacijos kokybės. Tik nuosekli, aiški ir visiems ugdymo proceso dalyviams suprantama komunikacija leidžia suderinti skirtingų institucijų veiksmus, užtikrinti sprendimų tęstinumą ir sudaryti palankias sąlygas kiekvieno vaiko ugdymuisi. Tai patvirtina ir Lietuvos mokslininkų įžvalgos, akcentuojančios, kad kryptinga komunikacija ir bendradarbiavimas yra būtinos sąlygos sėkmingam įtraukiojo ugdymo įgyvendinimui (Galkienė, 2021; Galkienė ir Monkevičienė, 2021).

Atlikta analizė leidžia teigti, kad komunikacija yra viena pagrindinių sąlygų, užtikrinančių sklandų įtraukiojo ugdymo įgyvendinimą ikimokyklinio ugdymo įstaigose. Ikimokyklinis ugdymas yra lankstus, orientuotas į vaiką ir jo individualius poreikius, todėl sudaro geras sąlygas įtraukiajam ugdymui. Tačiau šios sąlygos tampa veiksmingos, tik tada, kai pedagogai, specialistai, administracija ir tėvai aiškiai, nuosekliai ir kryptingai bendrauja.

Komunikacija įtraukiojo ugdymo procese atlieka informavimo, koordinavimo, ryšio kūrimo, refleksijos ir pagalbos organizavimo funkcijas. Ji leidžia laiku atpažinti vaiko poreikius, suderinti pedagogų, švietimo pagalbos specialistų, administracijos ir tėvų veiksmus bei užtikrinti pagalbos tęstinumą. Ikimokyklinio ugdymo įstaigoje svarbus įvairių komunikacijos formų ir kanalų derinimas: nuo kasdienio neformalaus bendravimo ir neverbalinės komunikacijos su vaiku iki formalių susitikimų, dokumentų, skaitmeninių priemonių ir Vaiko gerovės komisijos sprendimų.

Kartu išryškėja, kad komunikacijos procesą gali apsunkinti informacijos fragmentiškumas, skirtingas jos interpretavimas, neaiškus atsakomybių pasiskirstymas, riboti laiko ir žmogiškieji ištekliai bei nepakankamas tarpinstitucinis grįžtamasis ryšys. Lietuvoje veikianti Vaiko gerovės komisija yra svarbi grandis, padedanti sutvarkyti informaciją, suderinti specialistų veiksmus ir užtikrinti nuoseklią pagalbą vaikui. Todėl galima teigti, kad veiksminga komunikacija ikimokyklinio ugdymo įstaigoje yra ne tik bendradarbiavimo priemonė, bet ir esminis įtraukiojo ugdymo kokybę lemiantis veiksnys.

3. KOMUNIKACIJOS VAIDMENS ĮGYVENDINANT ĮTRAUKŲJĮ UGDYMĄ IKIMOKYKLINIO UGDYMO ĮSTAIGOSE UTENOJE TYRIMAS

3.1. Tyrimo metodologinis pagrindimas

Tyrimo tikslas: Atskleisti komunikacijos proceso ypatumus ir jo reikšmę įgyvendinant įtraukųjį ugdymą Utenos miesto ikimokyklinio ugdymo įstaigose, identifikuojant komunikaciją (ne) ribojančius veiksnius.

Tyrimo uždaviniai:

1. Identifikuoti Utenos miesto įtraukiojo ugdymo proceso ypatumus.
2. Ištirti pedagogų požiūrį į komunikacijos proceso reikšmę įtraukiojo ugdymo procese, pasitelkiant pusiau struktūruoto interviu metodą.
3. Ištirti savivaldybės specialistų požiūrį į komunikacijos proceso reikšmę įtraukiojo ugdymo procese, pasitelkiant pusiau struktūruoto interviu metodą.
4. Atlikti tyrimų rezultatų palyginamąjį vertinimą, identifikuojant komunikacijos problemas lemiančių priežasčių–pasekmių ryšius.

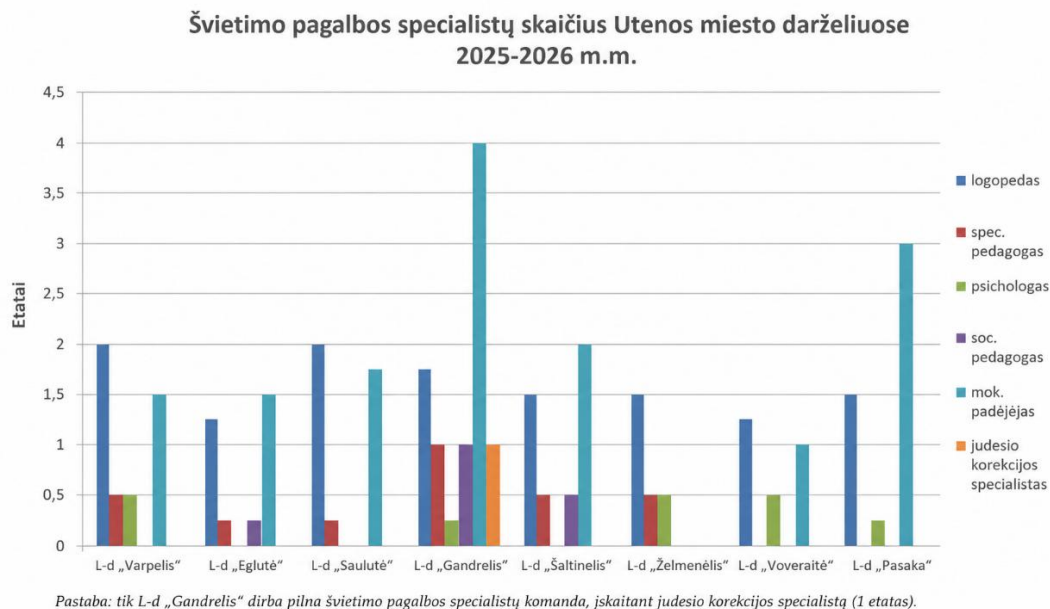
Tyrimo koncepcija grindžiama prielaida, kad komunikacija yra vienas iš esminių veiksnių, lemiantis įtraukiojo ugdymo įgyvendinimo kokybę, todėl analizuojamas ne tik pats komunikacijos procesas, bet ir jį stiprinantys ar ribojantys veiksniai.

Tyrimo komunikacija suprantama ne tik kaip informacijos perdavimas, bet ir kaip socialinės sąveikos procesas, kuriame kuriamas bendras situacijos supratimas, derinami veiksmai ir priimami sprendimai. Tokia prieiga svarbi įtraukiojo ugdymo kontekste, nes pagalbos vaikui organizavimas grindžiamas nuolatiniu skirtingų ugdymo proceso dalyvių bendradarbiavimu.

Tyrimo tikslinė auditorija: ikimokyklinio ugdymo įstaigose dirbantys pedagogai ir švietimo pagalbos specialistai (specialieji pedagogai, logopedai, socialiniai pedagogai, psichologai), kurie tiesiogiai dalyvauja ugdymo procese. Siekiant išplėsti tyrimo kontekstą ir geriau suprasti komunikacijos procesų organizavimą savivaldybės lygmeniu, papildomai buvo apklaustas vienas savivaldybės specialistas, kuriojantis ikimokyklinį ugdymą. Šio specialisto įžvalgos leido papildyti tyrimo duomenis sisteminiu požiūriu į komunikacijos organizavimą. Ši grupė pasirinkta tikslingai, įvertinus tai, kad jų praktinė patirtis leidžia atskleisti realiai vykstančius komunikacijos procesus bei identifikuoti jų stipriąsias ir problemines sritis.

2025–2026 mokslo metais Utenos miesto aštuoniose ikimokyklinio ugdymo įstaigose ugdomi 116 vaikų, kuriems Pedagoginėje psichologinėje tarnyboje nustatyti specialieji ugdymosi poreikiai.

Didėjantis specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių vaikų skaičius aktualizuoja veiksmingos komunikacijos ir tarpusavio bendradarbiavimo svarbą ikimokyklinio ugdymo įstaigose. Analizuojamose Utenos miesto ikimokyklinio ugdymo įstaigose švietimo pagalbos specialistų sudėtis nėra vienoda - tik vienoje įstaigoje dirba pilna švietimo pagalbos specialistų komanda (žr. 5 paveikslą).



5 pav. Švietimo pagalbos specialistų skaičius Utenos miesto ikimokyklinio ugdymo įstaigose 2025–2026 m. m.

Sudaryta darbo autorės pagal Utenos švietimo centro pedagoginės psichologinės tarnybos pateiktus duomenis

Tyrimo dalyviai atrinkti taikant tikslią atranką, pasirenkant informatyvius respondentus, turinčius patirties dirbant su specialiųjų ugdymosi poreikių turinčiais vaikais. Tyrime dalyvavo vienos ikimokyklinio ugdymo įstaigos specialistų komanda, kurioje dirba visi švietimo pagalbos specialistai, siekiant atskleisti komandinio darbo reikšmę. Tuo tarpu kitose į tyrimą įtrauktose įstaigose buvo apklausta po vieną skirtingų sričių specialistą. Toks imties formavimo principas pasirinktas siekiant atskleisti tiek kompleksinį komandinio darbo modelį, tiek skirtingų įstaigų praktikas (žr. 11 lentelę).

11 lentelė. Tyrimo respondentų charakteristika

Respondentas	Įstaiga	Pareigos	Darbo patirtis metais ikimokyklinėje ugdymo įstaigoje
1	A įstaiga	Socialinė pedagogė	15
2	A įstaiga	Psichologė	30
3	A įstaiga	Mokytoja	12
4	A įstaiga	Judesio korekcijos specialistė	4
5	A įstaiga	Logopedė	7
6	B įstaiga	Mokytoja	15
7	C įstaiga	Psichologė	10
8	D įstaiga	Socialinė pedagogė	9
9	E įstaiga	Logopedė/specialioji pedagogė	10

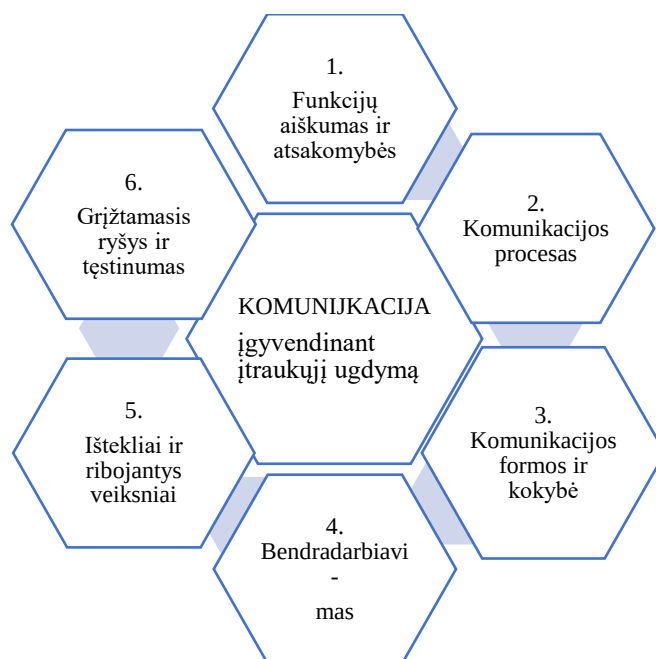
10	F įstaiga	Mokytoja	20
11	Savivaldybė	Vyriausioji specialistė	7

Siekiant užtikrinti tyrimo dalyvių anonimiškumą, ugdymo įstaigų pavadinimai koduojami raidėmis. A įstaiga išsiskiria tuo, kad joje dirba pilna švietimo pagalbos specialistų komanda. Tikslingos atrankos metodas pasirinktas todėl, kad tyrimui buvo svarbu apklausti respondentus, turinčius tiesioginės praktinės patirties įtraukiojo ugdymo srityje. Tokia atranka leido gauti išsamius duomenis apie realiai vykstančius komunikacijos procesus, bendradarbiavimo praktiką ir kylančius sunkumus kasdienėje ugdymo aplinkoje.

Kaip pažymi K. Kardelis (2016), kokybiniuose tyimuose svarbiausia yra ne imties dydis, o jos informatyvumas ir gebėjimas atskleisti tiriamą reiškinį. Tyrime pasirinkta kokybinė tyrimo prieiga, nes siekiama atskleisti respondentų patirtis, požiūrį ir komunikacijos praktiką natūralioje ugdymo aplinkoje. Kaip teigia J. W. Creswell (2014) kokybiniai tyrimai siekia suprasti, kaip individai ar grupės suvokia socialines problemas. Panašiai I. Gaižauskaitė ir N. Valavičienė (2016) pažymi, kad kokybinė prieiga leidžia analizuoti reiškinius per dalyvių patirties ir interpretacijos prizmę.

Kokybinė tyrimo prieiga pasirinkta todėl, kad komunikacijos procesai įtraukiojo ugdymo kontekste yra sudėtingi, daugialypiai ir glaudžiai susiję su individualiomis dalyvių patirtimis. Tokie reiškiniai sunkiai gali būti atskleisti kiekybiniais metodais, nes svarbu suprasti ne tik pačius faktus, bet ir jų interpretaciją, dalyvių požiūrį bei patiriamą prasmę.

Tyrimo schema ir pagrindiniai analizuojami aspektai, suformuoti remiantis interviu klausimynu, pateikiami 5 paveiksle.



6 pav. Komunikacijos proceso tyrimo schema

Sudaryta autorės pagal tyrime analizuojamus komunikacijos aspektus

Tyrimo schema sudaryta remiantis teorinėje darbo dalyje išskirtais komunikacijos aspektais bei pusiau struktūruoto interviu klausimynu. Schemoje pateikti pagrindiniai veiksniai atspindi svarbiausias komunikacijos sritis, darančias įtaką įtraukiojo ugdymo įgyvendinimui ikimokyklinio ugdymo įstaigose. Tyrimo metu buvo siekiama atskleisti ne tik tai, kaip vyksta komunikacija tarp ugdymo proceso dalyvių, bet ir kokie veiksniai stiprina arba apsunkina bendradarbiavimą bei pagalbos organizavimą vaikui. Schemoje išskirti aspektai tarpusavyje glaudžiai susiję, todėl tyrimo metu buvo siekiama analizuoti ne pavienius komunikacijos elementus, bet jų sąveiką praktikoje. Tai leido giliau atskleisti, kaip komunikacijos kokybę veikia organizaciniai, žmogiškieji ir sisteminiai veiksniai.

Pirmiausia buvo analizuojamas funkcijų aiškumas ir atsakomybės pasiskirstymas, nes nuo aiškaus vaidmenų suvokimo priklauso bendradarbiavimo nuoseklumas ir savalaikis pagalbos inicijavimas. Taip pat tyrime svarbus komunikacijos procesas, komunikacijos formos ir kokybė, leidžiantys atskleisti kokiais būdais perteikiama informacija, kaip vyksta bendravimas tarp specialistų, pedagogų ir tėvų bei kokie sunkumai kyla praktikoje. Atskirai analizuotos bendradarbiavimo formos, nes įtraukusis ugdymas grindžiamas komandiniu darbu.

Tyrimo taip pat dėmesys skirtas ištekliams ir komunikacijos trikdžiams, kurie gali turėti įtakos komunikacijos kokybei ir pagalbos prieinamumui. Paskutinis analizuotas grįžtamasis ryšys ir pagalbos tęstinumas, nes būtent šie aspektai leidžia įvertinti, kaip užtikrinamas nuoseklus pagalbos vaikui organizavimas bei informacijos perdavimas tarp skirtingų ugdymo proceso dalyvių. Tokia tyrimo struktūra leido kompleksiskai atskleisti komunikacijos vaidmenį įgyvendinant įtraukųjį ugdymą ikimokyklinio ugdymo įstaigose.

Duomenims rinkti buvo parengtas pusiau struktūruoto interviu klausimynas pedagogams ir švietimo pagalbos specialistams bei atskiras klausimynas savivaldybės specialistui. Klausimynai sudaryti remiantis tyrimo schema ir išskirtais analizuojamais aspektais.

Klausimynuose buvo naudojami atviri klausimai, sudarantys galimybę respondentams laisvai dalintis savo patirtimi ir pateikti individualias įžvalgas. Atviri klausimai padėjo surinkti detalesnius duomenis apie komunikacijos praktiką, bendradarbiavimo formas ir kylančius sunkumus.

Tyrimo taikytas pusiau struktūruotas interviu metodas, kuris leidžia ne tik remtis klausimais, bet ir kartu gilintis į respondentų atsakymus. Kaip teigia S. Kvale ir S. Brinkmann (2009), šis metodas leidžia tyrėjui derinti iš anksto parengtus klausimus su lankstumu, reaguojant į interviu metu atsirandančias naujas temas. I. Gaižauskaitė ir N. Valavičienė (2016) pabrėžia, kad pusiau struktūruotas interviu leidžia išsamiai atskleisti respondentų patirtis ir požiūrį.

Tačiau šis metodas turi ir tam tikrų ribotumų. Interviu rezultatai priklauso nuo respondentų atvirumo, gebėjimo reflektuoti savo patirtį bei tyrėjo gebėjimo užduoti tinkamus klausimus ir

interpretuoti gautus duomenis. Siekiant užtikrinti duomenų analizės nuoseklumą, interviu duomenys buvo sisteminami pagal išskirtas kategorijas ir subkategorijas.

Tyrimo eiga buvo organizuojama keliais etapais. Pirmiausia parengtas pusiau struktūruoto interviu klausimynas, remiantis teorine analize ir tyrimo tikslu. Vėliau atliktas pilotinis interviu, siekiant patikrinti klausimų aiškumą ir tinkamumą, prirėkus jie buvo patikslinti. Po to vykdytas pagrindinis duomenų rinkimas: organizuoti individualūs interviu su tyrimo dalyviais. Surinkti duomenys buvo transkribuoti ir analizuoti taikant teminę analizę, išskiriant kategorijas ir subkategorijas. Analizuojant duomenis pirmiausia buvo kelis kartus skaitomos interviu transkripcijos, vėliau išskiriami prasminiai vienetai, kurie grupuojami į subkategorijas ir kategorijas pagal pasikartojančias temas. Tokia analizės eiga leido sistemingai apdoroti surinktus duomenis ir išryškinti svarbiausius komunikacijos proceso ypatumus.

Tyrimo metu laikytasi etikos principų: respondentai buvo informuoti apie tyrimo tikslą, jų dalyvavimas buvo savanoriškas, užtikrintas anonimiškumas ir konfidencialumas. Kaip pažymi R. Wiles (2013), tyrimo etika yra nuolatinis sprendimų priėmimo procesas, reikalaujantis tyrėjo atsakomybės viso tyrimo metu.

Taigi pasirinkta metodologinė prieiga ir taikyti tyrimo metodai sudarė galimybę išsamiai atskleisti komunikacijos proceso ypatumus įtraukiojo ugdymo kontekste bei identifikuoti pagrindinius bendradarbiavimą stiprinančius ir ribojančius veiksnus.

3.2. Funkcijų, atsakomybių pasiskirstymo bei pagalbos inicijavimo veiksnų komunikacijos procese vertinimas

Siekiant atskleisti funkcijų ir atsakomybių pasiskirstymo bei pagalbos inicijavimo ypatumus įtraukiojo ugdymo kontekste, buvo analizuojami respondentų atsakymai, gauti pusiau struktūruoto interviu metu. Duomenys buvo sisteminami taikant kokybinės turinio analizės metodą, išskiriant pagrindines kategorijas ir subkategorijas.

Analizės metu siekta nustatyti, kaip praktikoje pasiskirsto tarp pedagogų ir švietimo pagalbos specialistų, kas inicijuoja pagalbos teikimą vaikui bei kokie sunkumai kyla šiame procese. Tyrimo rezultatai apibendrinami ir pateikiami 12 lentelėje.

12 lentelė. Funkcijų ir atsakomybių pasiskirstymas

Kategorija	Subkategorija	Patvirtinantys teiginiai
Funkcijų pasiskirstymas	Aiškus ir veikiantis modelis	<...bendradarbiaujame su auklėtojomis...>[1]; <...dalinamės informacija...>[1]; <...kviečiasi specialistus...>[1]; <...po lygiai dalinasi atsakomybes...>[2]; <...žino savo funkcijas...>[5]; <...žino už ką yra atsakingi...>[5]; <...nusistovėjusi tvarka...>[7]; <...žinome ką daryti...>[7]; <...bendradarbiauti pavyksta...>[8]; <...pasiskirstome pagal kompetencijas...>[8]; <...atsako už ugdymą...>[9]; <...teikia kryptingą pagalbą...>[9].

	Formalus modelis, bet praktiniai sunkumai	<...modelis geras tik popieriu...>[3]; <...mokytojas lieka vienas...>[3]; <...atsakingas už viską...>[3]; <...daugiau atsakomybių tenka pedagogui...>[6]; <...tik pedagogas dirba iki dokumentų...>[6]; <...specialistas pradeda dirbti vėliau...>[6]; <...užsitęsia laikas...>[6]; <...ne visada aišku kas atsakingi...>[10]; <...ne visada supranta situaciją...>[10].
	Decentralizuotas ir reglamentuotas savivaldybės modelis	<...tokio modelio apskritai savivaldybėje nėra...> [11]; <...kiekvienas dirba pagal pareigybės aprašymą...> [11]; <...sprendimus priima savarankiškai...> [11]; <...sprendimai priklauso nuo specialisto patirties...> [11]; <...direktoriaus funkcijos vienokios, savivaldybės specialisto – kitokios...> [11].
Problemos	Atsakomybės vengimas	<...neprisiima atsakomybės...>[5]; <...„nepatogus“ vaikas...>[5]; <...tai specialisto atsakomybė...>[5]; <...nori kad specialistas spręstų...>[8]; <...permeta ugdymo problemas...>[8].
	Kompetencijų trūkumas	<...neturi pakankamai kompetencijų...>[8]; <...trūksta patirties...>[8]; <...bejėgiškumas...>[8]; <...gynybiškumas...>[8].
	Resursų trūkumas	<...specialistų trūkumas...>[3]; <...per didelis krūvis...>[3]; <...ribotas laikas...>[9]; <...negali skirti pakankamai laiko...>[9].
	Komunikacijos trūkumai	<...pavėluotas informacijos perdavimas...>[1]; <...trukdo nuosekliai dirbti...>[1]; <...nesupranta realios situacijos grupėje...>[10]; <...pagalba ne vietoje...>[10].
	Procedūrų trūkumas	<...trūksta konkrečių procedūrų...>[9]; <...kaip organizuoti bendradarbiavimą...>[9].
	Instituciniai ribojimai	<...specialistai gali tik konsultuoti...> [11]; <...negali teikti informacijos tretiesiems asmenims...> [11]; <...informacija neteikiama...> [11]; <...sprendimus gali priimti tik direktorius...> [11]; <...savivaldybė gali teikti tik rekomendacijas...> [11]; <...skyriaus specialistai realiai gali tik konsultuoti...> [11].

Gauti tyrimo duomenys atskleidžia, kad funkcijų ir atsakomybių pasiskirstymas tarp pedagogų ir švietimo pagalbos specialistų ikimokyklinio ugdymo įstaigose vertinamas dvejopai. Dalis respondentų - specialistai pabrėžia aiškų ir nusistovėjusį bendradarbiavimo modelį, kuriame pedagogai ir specialistai dalijasi informacija, konsultuojasi ir sprendimus priima kolegialiai. Kaip pažymi viena respondentė specialistai ir pedagogai „bendradarbiauja, dalinasi informacija“, o pedagogai „kviečiasi specialistus, prašo pastebėti“ (1). Tokiais atvejais komunikacija veikia kaip koordinuojantis mechanizmas, leidžiantis užtikrinti nuoseklų pagalbos vaikui organizavimą. Šie rezultatai atitinka Peter Senge (1990), kad organizacijos veiksmingai veikia tada, kai jose bendradarbiaujama ir mokomasi kartu, taip pat Dalia Galkienė ir Ona Monkevičienė (2021) pabrėžiamą dialogo svarbą įgyvendinant įtraukųjį ugdymą.

Kita vertus, dalis respondentų, būtent pedagogai, akcentuoja formalų modelį, kuris praktikoje susiduria su sunkumais. Pedagogai pažymi, kad „modelis geras tik popieriu“, o realybėje „mokytojas lieka vienas“, todėl didžioji atsakomybės dalis tenka pedagogui (3; 6). Taip pat išryškėja, kad „ne visada aišku kas atsakingas“ (10), o specialistų įsitraukimas neretai vėluoja.

Šis skirtumas tarp specialistų ir pedagogų požiūrio yra reikšmingas, nes rodo skirtingą tų pačių procesų patyrimą. Specialistai dažniau mato bendrą pagalbos organizavimo tvarką. Pedagogai

kasdien dirba su vaikais grupėje, todėl jie dažniau pastebi praktinius pagalbos teikimo ir atsakomybės pasiskirstymo sunkumus. Tai leidžia teigti, kad funkcijų aiškumas turi būti vertinamas ne tik pagal formaliai apibrėžtas pareigas, bet ir pagal tai, kaip jos veikia kasdienėje ugdymo praktikoje.

Šią situaciją papildo savivaldybės specialisto (11) požiūris, kuris dar labiau išryškina sisteminių lygmenį. Jis teigia, kad vieningo funkcijų pasiskirstymo modelio savivaldybėje iš esmės nėra, o kiekvienas specialistas „dirba pagal savo pareigybės aprašymą“ ir sprendimus priima savarankiškai. Šią situaciją ypač aiškiai atskleidžia savivaldybės specialisto pozicija. Jo teigimu, skirtinguose lygmenyse funkcijos yra griežtai atskirtos – „švietimo įstaigos direktoriaus funkcijos yra vienokios, savivaldybės specialisto – kitokios“, todėl net ir tėvams kreipiantis į savivaldybę, sprendimus gali priimti tik ugdymo įstaigos vadovas. Be to, dėl asmens duomenų apsaugos „informacija neteikiama“ kitiems specialistams, o savivaldybės specialistai gali veikti tik netiesiogiai, teikdami rekomendacijas. Dėl to, kaip apibendrina pats respondentas, „skyriaus specialistai realiai gali tik konsultuoti“ (11). Tai rodo, kad savivaldybės lygmuo veikia kaip konsultacinė, o ne tiesiogiai sprendimus priimanti grandis, o tai gali lemti komunikacijos fragmentiškumą tarp skirtingų sistemos lygių.

Analizuojant problemas, išryškėja keli esminiai aspektai. Pastebimas atsakomybės vengimas, kai pedagogai linkę ugdymo sunkumus laikyti specialistų atsakomybe („tai specialisto darbas“, 5; 8). Taip pat išskiriamas pedagogų kompetencijų trūkumas („neturi pakankamai kompetencijų“, „bejėgiškumas“, (8), bei sisteminiai veiksniai – „specialistų trūkumas“, „per didelis krūvis“ (3) ir ribotas laikas (9). Be to, respondantai akcentuoja komunikacijos trūkumus, kai „pavėluotas informacijos perdavimas“ ar „nesuprantama reali situacija“ apsunkina darbą (1; 10), taip pat procedūrų stoką („trūksta konkrečių procedūrų“, 9). Šiuos aspektus galima aiškinti remiantis Leonardas Jovaiša (1993), pabrėžiančiu aiškos organizacinės struktūros ir sąveikos svarbą.

Analizės metu siekta nustatyti, kas praktikoje inicijuoja pagalbos teikimą vaikui: pedagogas ar pagalbos specialistas. Tyrimo rezultatai apibendrinami ir pateikiami 13 lentelėje.

13 lentelė. Pagalbos inicijavimas

Kategorija	Subkategorija	Patvirtinantys teiginiai
Pagalbos inicijavimas	Pedagogas kaip iniciatorius	<...inicijuoja auklėtoja...>[1]; <...pedagogas pirmas pastebi...>[2]; <...jis arčiausiai vaiko...>[7]; <...kreipiasi į specialistus...>[6].
	Koliagiali iniciatyva	<...inicijuoja kartu...>[3]; <...aptariama kolegialiai...>[2]; <...sutariam bendru sprendimu...>[10].
	Specialisto iniciatyva	<...inicijuoja specialistai...>[4]; <...imasi tolimesnių žingsnių...>[5].
	Decentralizuotas inicijavimas	<...sprendimai savarankiški...>[11]; <...nėra vieningos sistemos...>[11]; <...savivaldybė neinicijuoja...>[11].
Problemos	Delsimas	<...per ilgai delsia...>[2]; <...delsia informuoti tėvus...>[5]; <...nenoras pamatyti...>[2].
	Tėvų veiksnys	<...tėvai neigia problemą...>[3]; <...nenori pripažinti...>[6]; <...nedrįsta pasakyti tėvams...>[5].

	Situaciniai sunkumai	<...nepasikviesi čia ir dabar...>[6]; <...nemato tikros situacijos...>[6].
	Oficiali tvarka ir praktika	<...tvarka apibrėžta...>[9]; <...kyla sunkumų...>[9]; <...delsia...>[9].

Pagalbos inicijavimo analizė rodo, kad dažniausiai iniciatyva kyla iš pedagogo, nes „jis arčiausiai vaiko“ ir „pirmas pastebi“ (1; 2; 7). Tačiau sprendimai dažniausiai priimami kolegialiai: situacijos „aptariamos kartu“, o sprendimai priimami bendru sutarimu (2; 10). Kai kuriais atvejais iniciatyvą perima specialistai, ypač sudėtingesnėse situacijose (4; 5).

Savivaldybės specialisto požiūris (11) šiuo klausimu išlieka labiau netiesioginis. Pagal pateiktus duomenis, pagalbos inicijavimas nėra centralizuotas savivaldybės lygmeniu, o sprendimai priimami institucijos viduje, o savivaldybė atlieka konsultacinę funkciją. Tai rodo, kad pagalbos inicijavimas yra decentralizuotas procesas, o atsakomybė už konkrečius veiksmus iš esmės tenka ugdymo įstaigai.

Reikšminga problema išlieka delsimas inicijuoti pagalbą, kai „per ilgai delsia“ (2), o tai gali lemti sunkumų įsitvirtinimą. Taip pat svarbus veiksnys yra tėvų pozicija. Respondentai pažymi, kad tėvai „neigia problemą“, „nenori pripažinti“ ar „nedrįsta pasakyti“ (3; 5; 6), o tai lėtina procesą. Be to, išryškėja situaciniai sunkumai, kai „nepasikviesi specialisto čia ir dabar“, o jam atėjus „nemato tikros situacijos“ (6), kas dar labiau apsunkina efektyvų pagalbos organizavimą.

Apibendrinant galima teigti, kad nors ikimokyklinio ugdymo įstaigose egzistuoja bendradarbiavimo ir funkcijų pasiskirstymo modeliai, jų veiksmingumas didele dalimi priklauso nuo komunikacijos kokybės. Tyrimo duomenys rodo, kad tarp skirtingų specialistų ir institucijų ne visada vyksta sklandi komunikacija. Savivaldybėje procesai matomi kaip aiškiai apibrėžti ir tvarkingi, tačiau ugdymo įstaigose jie ne visai aiškūs, fragmentiški ir priklausantys nuo individualios iniciatyvos. Tuo pačiu nustatytas reikšmingas skirtumas tarp praktinio (ugdymo įstaigos) ir formalaus (savivaldybės) lygmens. Savivaldybė dažniau teikia konsultacinę pagalbą, mažiau tiesiogiai dalyvauja sprendžiant kasdienes įtraukiojo ugdymo klausimus.

Tyrimo rezultatai parodė, kad įtraukusis ugdymas labiausiai priklauso nuo kasdienio pedagogų, specialistų ir tėvų bendradarbiavimo. Respondentai pabrėžė, kad svarbus ne tik formalus pareigų pasiskirstymas ar nustatytos procedūros, bet ir nuolatinis tarpusavio bendravimas, informacijos pasidalijimas bei gebėjimas susitarti dėl bendrų sprendimų. Tai atitinka Neil O’Boyle (2022) požiūrį, kad komunikacija yra susijusi su bendro supratimo kūrimu. Panašią reikšmę dialogui ir bendradarbiavimui įtraukiojo ugdymo procese akcentuoja ir Galkienė (2021).

Tuo tarpu Leonardas Jovaiša (1993) akcentuoja, kad aiški tarpusavio sąveika ir bendradarbiavimas yra viena svarbiausių organizacijos veiksmingumo sąlygų, leidžiančių užtikrinti kryptingą ir nuoseklų veiklos organizavimą.

3.3. Komunikacijos proceso - tipų, kanalų, sklaidos - vertinimas

Siekiant atskleisti komunikacijos proceso ypatumus įgyvendinant įtraukujį ugdymą, buvo analizuoti tyrimo dalyvių atsakymai ir išskirtos pagrindinės kategorijos bei subkategorijos. Jos pateikiamos 14 lentelėje, kurioje apibendrinami svarbiausi komunikacijos proceso aspektai.

14 lentelė. Komunikacijos procesas

Kategorija	Subkategorija	Patvirtinantys teiginiai
Komunikacijos formos	Tiesioginis bendravimas	<...kalbamės gyvai...> [1]; <...vyksta pokalbiai su pedagogais...> [2]; <...susitinkam ir aptariam situacijas...> [3]; <...bendraujame kasdien...> [7].
	Formali komunikacija	<...rašome dokumentus...> [5]; <...pildomi protokolai...> [9]; <...vyksta oficialūs susirinkimai...> [10]; <...informacija perduodama raštu...> [6].
	Neformalus bendravimas	<...pasitariame trumpai koridoriuje...> [1]; <...greitai pasikalbam tarp veiklų...> [8]; <...pasidalinam informacija neformaliai...> [7].
Komunikacijos kokybė	Aiškus informacijos perdavimas	<...aiškiai pasakoma informacija...> [2]; <...žinom ką daryti...> [7]; <...susitariame dėl veiksmų...> [10].
	Neaiškumas ir interpretacijos	<...ne visada aišku kaip suprasti...> [3]; <...skirtingai interpretuoja...> [8]; <...trūksta aiškumo...> [9].
Bendradarbiavimas	Nuoseklus informacijos dalijimasis	<...dalinamės informacija nuolat...> [1]; <...informacija perduodama visiems...> [5]; <...bendradarbiaujame reguliariai...> [7].
	Fragmentiškas bendravimas	<...informacija ne visada pasiekia...> [3]; <...kartais nežinom kas vyksta...> [6]; <...informacija pasimeta...> [10].
Komunikacijos sunkumai	Informacijos praradimas	<...informacija neperduodama...> [6]; <...pasimeta tarp darbuotojų...> [10].
	Skirtingas supratimas	<...kiekvienas supranta savaip...> [8]; <...skirtingi požiūriai...> [2].
	Laiko trūkumas	<...nėra laiko kalbėtis...> [3]; <...trūksta laiko susitikimams...> [9].
Tėvų įtraukimas	Bendradarbiavimas su tėvais	<...kalbamės su tėvais...> [1]; <...tėvai įtraukiami į sprendimus...> [5].
	Tėvų komunikacijos sunkumai	<...tėvai nenori kalbėti...> [6]; <...vengia bendradarbiauti...> [3]; <...neigia problemas...> [5].
Savivaldybės lygmuo	Konsultacinė komunikacija	<...galime tik konsultuoti...> [11]; <...teikiame rekomendacijas...> [11].
	Ribota informacijos sklaida	<...informacija neteikiama...> [11]; <...duomenų negalime perduoti...> [11].
	Netiesioginė komunikacija	<...veikiame per vadovus...> [11]; <...sprendimai perduodami per administraciją...> [11].

Tyrimo duomenys atskleidžia, kad komunikacijos procesas ikimokyklinio ugdymo įstaigose yra daugialypis ir apima tiek formalius, tiek neformalius informacijos mainų būdus. Respondentai pabrėžia, kad kasdienėje praktikoje svarbiausią vaidmenį atlieka tiesioginis bendravimas: „kalbamės gyvai“, „aptariame situacijas“, „bendraujame kasdien“ (1; 3; 7). Toks bendravimas leidžia operatyviai reaguoti į vaiko poreikius ir užtikrinti greitą informacijos perdavimą. Be to, svarbi ir formali komunikacija: „rašome dokumentus“, „vyksta susirinkimai“, „pildomi protokolai“ (5; 9; 10), kuri padeda užtikrinti informacijos fiksavimą ir sprendimų tęstinumą. Šie rezultatai atitinka Harold

Dwight Lasswell (1948) komunikacijos modelį, kuriame pabrėžiama informacijos perdavimo struktūra ir jos organizavimo svarba.

Kartu išryškėja ir neformalaus bendravimo svarba, kai informacija perduodama spontaniškai: pasitariame trumpai“, „greitai pasikalbam tarp veiklų“ (1; 8). Tai rodo, kad komunikacija vyksta ne tik per formalius kanalus, bet ir per kasdienes sąveikas, kurios dažnai yra greitesnės ir lankstesnės, mažiau struktūruotos. Tokia situacija atskleidžia, kad realioje praktikoje komunikacija vyksta ne visada linijiniu būdu, kaip tai numato klasikiniai modeliai.

Pažymėtina, kad toje ugdymo įstaigoje, kurioje dirba pilna specialistų komanda, visi specialistai išskyrė reguliarius kolegialius susitikimus – specialistai nurodo, kad vyksta kas savaitiniai aptarimai, kurių metu sistemingai dalijamasi informacija ir derinami veiksmai. Tai rodo aiškų komunikacijos organizavimą.

Ši įžvalga parodo, kad komunikacijos kokybė susijusi su turimais žmogiškaisiais ištekliais. Kai įstaigoje dirba skirtingų sričių specialistai, atsiranda daugiau galimybių reguliariai tartis, greičiau keistis informacija ir suderinti pagalbos veiksmus. Tuo tarpu įstaigose, kur specialistų trūksta arba jų darbo krūvis ribotas, komunikacija dažniau tampa epizodinė ir labiau priklausoma nuo individualios iniciatyvos.

Analizuojant komunikacijos kokybę, matyti, kad ji vertinama nevienareikšmiškai. Dalis respondentų pabrėžia aiškų informacijos perdavimą: „aiškiai pasakoma informacija“, „žinom ką daryti“, „susitariame dėl veiksmų“ (2; 7; 10). Tokiais atvejais komunikacija užtikrina bendrą supratimą ir veiksmų koordinavimą. Kita vertus, dalis respondentų nurodo komunikacijos trūkumus: „ne visada aišku kaip suprasti“, „skirtingai interpretuoja“, „trūksta aiškumo“ (3; 8; 9). Tai rodo, kad informacijos perdavimas ne visada virsta vienodu jos supratimu, o tai gali lemti veiklos nesuderinamumą. Šiuos aspektus galima aiškinti remiantis Claude Shannon ir Warren Weaver (1949) modeliu, kuriame išskiriamas „triukšmo“ veiksnys, galintis iškreipti perduodamą informaciją.

Bendradarbiavimo aspektu išryškėja, kad komunikacija dažniausiai grindžiama nuosekliu informacijos dalijimusi, kai „informacija perduodama visiems“, „bendradarbiaujame reguliariai“ (1; 5; 7). Tačiau kartu pastebimas ir fragmentiškumas: „informacija ne visada pasiekia“, „kartais nežinom kas vyksta“, „informacija pasimeta“ (3; 6; 10). Informacijos fragmentiškumą nurodo būtent ikimokyklinio ugdymo mokytojai, kuries kasdien dirba su vaikais ir tiesiogiai susiduria su informacijos trūkumo pasekmėmis. Pažymėtina, kad šį fragmentiškumą akcentuoja būtent pedagogai, o ne specialistai, kas leidžia daryti prielaidą, jog komunikacijos spragos labiausiai pasireiškia praktiniame ugdymo lygmenyje. Tai rodo, kad ne visada komunikacija vyksta nuosekliai ir dažnai priklauso nuo pačių darbuotojų iniciatyvos. Ši dinamika atitinka Wilbur Schramm (1954)

komunikacijos modelį, kuriame pabrėžiamas grįžtamojo ryšio svarbumas ir abipusis informacijos interpretavimas.

Analizuojant komunikacijos sunkumus, išryškėja keli pagrindiniai veiksniai. Pirma, laiko trūkumas - respondentai pažymi, kad „nėra laiko kalbėtis“, „trūksta laiko susitikimams“ (3; 9). Antra, informacijos praradimas ar neperdavimas: „informacija neperduodama“, „pasimeta tarp darbuotojų“ (6; 10), kurį nurodo būtent pedagogai. Tai leidžia daryti prielaidą, kad informacijos perdavimo spragos labiausiai pasireiškia praktiniame ugdymo lygmenyje, kur pedagogai tiesiogiai susiduria su šių trūkumų pasekmėmis. Trečia, skirtingas situacijų supratimas: „kiekvienas supranta savaip“, „skirtingi požiūriai“ (8; 2). Šie aspektai rodo, kad komunikacija yra ne tik informacijos perdavimas, bet ir bendro supratimo kūrimas. Tai atitinka L. Jovaišos (1993) požiūrį, kad organizacijos veiksmingumas priklauso nuo aiškaus bendradarbiavimo tarp jos narių.

Svarbus komunikacijos proceso elementas yra tėvų įtraukimas. Tyrimo duomenys rodo, kad su tėvais „kalbamasi“, jie „įtraukiami į sprendimus“ (1; 5), tačiau praktikoje susiduriama ir su sunkumais: tėvai „nenori kalbėti“, „vengia bendradarbiauti“, „neigia problemas“ (3; 6; 5). Tai rodo, kad komunikacija su tėvais yra viena sudėtingiausių bendradarbiavimo sričių, kur svarbus ne tik informacijos perdavimas, bet ir pasitikėjimas. D. Galkienės (2021) taip pat pabrėžia dialogo ir bendradarbiavimo reikšmę įtraukiamame ugdyme.

Savivaldybės specialisto (11) požiūris atskleidžia papildomą komunikacijos aspektą. Respondentas pabrėžia, kad savivaldybės specialistai dažniausiai „gali tik konsultuoti“, „teikia rekomendacijas“, o komunikacija vyksta netiesiogiai – „per vadovus“ ar organizacinę tvarką. Be to, „informacija neteikiama“ siekiant apsaugoti duomenis. Tai rodo, kad savivaldybės lygmeniu komunikacija dažniausiai yra formali, todėl informacija ne visada perduodama greitai ir nuosekliai tarp skirtingų institucijų. Tai parodo problemą, kuri minima ir kituose tyrimuose bei patvirtina teorinėje dalyje aptartus komunikacijos sunkumus tarp skirtingų institucijų.

Apibendrinant galima teigti, kad komunikacijos procesas vyksta tiek oficialiai, tiek kasdienio bendravimo metu. Komunikacijos veiksmingumą riboja informacijos fragmentiškumas, laiko trūkumas ir skirtingas situacijų interpretavimas. Ypač pažymėtina, kad komunikacijos spragas labiausiai akcentuoja pedagogai, o tai leidžia daryti prielaidą, jog jos ryškiausiai pasireiškia praktiniame ugdymo lygmenyje.

Nustatyta, kad komunikacija tarp skirtingų sistemos lygmenų nėra pakankamai nuosekli. Savivaldybės lygmeniu komunikacija dažniau vyksta konsultuojant, todėl informacijos perdavimas kartais tampa lėtesnis. Todėl galima teigti, kad komunikacija priklauso ne tik nuo nustatytos tvarkos, bet ir nuo žmonių iniciatyvos bei tarpusavio bendravimo. Šios išvalgos dera su konstruktyvistiniu požiūriu, pagal kurį komunikacija suvokiama kaip bendros prasmės kūrimo procesas (Neil O'Boyle,

2022), taip pat su OECD mokyklos kaip besimokančios organizacijos (SLO) modeliu, grindžiamu Peter Senge (1990) idėjomis, akcentuojančiomis nuoseklios komunikacijos, bendradarbiavimo ir bendro mokymosi svarbą ugdymo veiksmingumui.

Atskleidus bendruosius komunikacijos proceso ypatumus, tikslinga detaliau analizuoti vieną svarbiausių šio proceso organizavimo grandžių – Vaiko gerovės komisijos (VGK) veiklą, kuri užtikrina informacijos sisteminimą, specialistų bendradarbiavimą ir sprendimų priėmimą. Siekiant išsamiau atskleisti VGK veiklos ypatumus, buvo išskirtos kategorijos ir subkategorijos, kurios pateikiamos 15 lentelėje.

15 lentelė. Informacijos perdavimo ir sprendimų derinimo organizavimas VGK veikloje

Kategorija	Subkategorija	Patvirtinantys teiginiai
VGK funkcijos	Pagalbos koordinavimas	<...aptariame vaikų situacijas...> [1]; <...koordinuojama pagalba...> [5]; <...derinami specialistų veiksmai...> [7].
	Sprendimų priėmimas	<...priimami sprendimai dėl pagalbos...> [2]; <...nutariama kaip padėti vaikui...> [10].
	Informacijos kaupimas	<...kaupiama informacija apie vaiką...> [3]; <...analizuojami duomenys...> [9].
VGK veikla	Komandinis darbas	<...dirbame kaip komanda...> [1]; <...bendradarbiauja specialistai...> [8].
	Kolegialūs sprendimai	<...sprendžiama kartu...> [2]; <...visų nuomonė svarbi...> [7].
	Formalūs procesai	<...vyksta posėdžiai...> [5]; <...pildomi protokolai...> [9].
VGK problemos	Laiko trūkumas	<...trūksta laiko susitikimams...> [3]; <...ne visada spėjame...> [6].
	Neaiškūs sprendimai	<...ne visada aišku ką nuspręsti...> [10]; <...skirtingos nuomonės...> [8].
	Informacijos stoka	<...trūksta informacijos...> [6]; <...ne viskas perduodama...> [10].
VGK ir tėvai	Tėvų įtraukimas	<...kviečiami tėvai...> [5]; <...tėvai dalyvauja...> [2].
	Tėvų atsisakymas	<...tėvai nenori dalyvauti...> [3]; <...vengia...> [6].
Savivaldybės vaidmuo	Netiesioginis dalyvavimas	<...savivaldybė tiesiogiai nedalyvauja...> [11]; <...gauna informaciją per vadovus...> [11].
	Kontrolė ir rekomendacijos	<...teikia rekomendacijas...> [11]; <...prižiūri procesą...> [11].

Tyrimo duomenys atskleidžia, kad Vaiko gerovės komisija (VGK) ikimokyklinio ugdymo įstaigose suvokiama kaip svarbi struktūra, užtikrinanti pagalbos vaikui organizavimą ir koordinavimą. Respondentai pažymi, kad VGK veikla apima vaikų situacijų aptarimą, informacijos kaupimą ir specialistų veiksmų derinimą. Kaip nurodo tyrimo dalyviai, komisijoje „aptariamos vaikų situacijos“, „derinami specialistų veiksmai“, o sprendimai priimami siekiant „kaip padėti vaikui“ (1; 2; 5). Tokiu būdu VGK veikla veikia kaip struktūra, leidžianti sistemingai analizuoti informaciją ir priimti sprendimus dėl pagalbos teikimo. Šis procesas gali būti siejamas su Harold Dwight Lasswell (1948) komunikacijos modeliu, kuriame akcentuojama, kas perduoda informaciją, koku kanalu ir su koku poveikiu, kas VGK veikloje atsiskleidžia per skirtingų specialistų vaidmenis ir jų teikiamą informaciją.

Analizė rodo, kad VGK veikloje svarbus komandinis darbas ir bendras sprendimų priėmimas. Respondentai akcentuoja, kad sprendimai dažniausiai „priimami kartu“, „visų nuomonė svarbi“, o specialistai „dirba kaip komanda“ (2; 7; 8). Tai rodo, kad VGK padeda specialistams bendradarbiauti

ir sujungti savo žinias bei patirtį. Šie rezultatai atitinka mokymosi organizacijos sampratą, kurią plėtoja Peter Senge (1990), taip pat Dalia Galkienė (2021) akcentuojamą dialogo svarbą įtraukiojo ugdymo procese. Tai galima sieti su Wilbur Schramm (1954) komunikacijos modeliu, kuriame pabrėžiamas abipusis informacijos mainų procesas ir grįžtamojo ryšio svarba, leidžianti pasiekti bendrą sprendimą.

Kita vertus, V GK veikla pasižymi ir formaliu pobūdžiu. Respondentai nurodo, kad „vyksta posėdžiai“, „pildomi protokolai“, „kaupiama informacija apie vaiką“ (5; 9). Tai rodo, kad V GK ne tik sprendžia praktines problemas, bet ir padeda užtikrinti sprendimų tęstinumą. Tačiau per didelis formalumas gali apsunkinti greitą ir lankstų reagavimą į individualias situacijas.

Analizuojant V GK veiklos sunkumus, išryškėja kelios pagrindinės problemos. Viena pagrindinių yra laiko trūkumas, kai „trūksta laiko susitikimams“ ar „ne visada spėjama aptarti visų situacijų“ (3; 6). taip pat pastebima informacijos stoka ar jos fragmentiškumas: „ne viskas perduodama“, „trūksta informacijos apie vaiką“ (6; 10), o tai apsunkina sprendimų priėmimą. Be to, išryškėja skirtingas situacijų interpretavimas, kai „skirtingos nuomonės“ ar „ne visada aišku ką nuspręsti“ (8; 10). Šiuos sunkumus galima aiškinti remiantis Claude Shannon ir Warren Weaver (1949) modeliu, kuriame išskiriamas „triukšmo“ veiksnys, galintis iškreipti informaciją ir apsunkinti jos tikslų suvokimą.

Svarbus V GK veiklos aspektas yra tėvų įtraukimas. Tyrimo duomenys rodo, kad tėvai dažnai yra kviečiami dalyvauti komisijos veikloje, su jais „kalbamasi“, jie „įtraukiami į sprendimus“ (2; 5). Tačiau praktikoje kyla sunkumų, nes dalis tėvų „nenori dalyvauti“, „vengia bendradarbiauti“ ar neigia vaiko sunkumus (3; 6). Tai rodo, kad V GK veiksmingumas priklauso ne tik nuo specialistų bendradarbiavimo, bet ir nuo šeimos įsitraukimo, kuris yra esminė komunikacijos proceso dalis.

Savivaldybės specialisto (11) požiūris atskleidžia, kad V GK veikla savivaldybės lygmeniu nėra tiesiogiai valdoma ar koordinuojama. Respondentas pabrėžia, kad savivaldybė dažniausiai „teikia rekomendacijas“ ir dalyvauja netiesiogiai, o sprendimų įgyvendinimas priklauso nuo ugdymo įstaigos. Tai rodo, kad pagrindinė atsakomybė dažniausiai tenka pačiai įstaigai.

Apibendrinant galima teigti, kad V GK yra svarbi organizuojant pagalbą vaikui ir skatinant bendradarbiavimą. Tačiau jos veiksmingumas priklauso nuo komunikacijos kokybės, laiko išteklių, informacijos prieinamumo bei visų dalyvių įsitraukimo. Tai dera su konstruktyvistiniu požiūriu, kurį akcentuoja Neil O'Boyle (2022), pabrėžiantis komunikaciją kaip bendros prasmės kūrimo procesą. Šiuos rezultatus taip pat patvirtina OECD mokyklos kaip besimokančios organizacijos (SLO) modelis, kuriame pabrėžiama bendradarbiavimo ir nuoseklios komunikacijos svarba.

Apibendrinant galima teigti, kad komunikacija įtraukiajame ugdyme vyksta tiek oficialiai, tiek kasdienio bendravimo metu, o jos veiksmingumas priklauso nuo aiškaus ir laiku perduodamos

informacijos bei bendradarbiavimo. Tyrimas atskleidė, kad komunikacijos trūkumai gali apsunkinti nuoseklų pagalbos organizavimą. Apibendrinus komunikacijos proceso ypatumus, tikslinga detaliau analizuoti komunikacijos formas ir kokybę, kurios lemia informacijos perdavimo aiškumą ir bendradarbiavimo efektyvumą įtraukiojo ugdymo kontekste.

3.4. Komunikacijos formų ir kokybės vertinimas

Siekiant atskleisti, kokios komunikacijos formos taikomos ir kaip vertinama jų kokybė sprendžiant vaiko ugdymo klausimus, buvo išskirtos pagrindinės kategorijos ir subkategorijos, pateikiamos 16 lentelėje.

16 lentelė. Komunikacijos formos

Kategorijos	Subkategorijos	Patvirtinantys teiginiai
Komunikacijos formos	Individualūs pokalbiai	<...dažniausiai pradedama nuo individualių pokalbių...> [2]; <...kalbamės tarp specialistų...> [1]; <...individualūs pokalbiai su mokytojais ir tėvais...> [5]; <...dažniausia komunikacijos forma yra individualūs pokalbiai...> [6].
	VGK posėdžiai	<...sudėtingesnis atvejis teikiamas svarstymui VGK...> [2]; <...vyksta VGK posėdžiai dėl sudėtingesnių klausimų...> [4]; <...naudojami VGK posėdžiai, nes išklausomos visos pusės...> [5];
	Tiesioginiai susitikimai	<...susitikimai, susirinkimai...> [3]; <...kolegialūs susitikimai tarp specialistų...> [4]; <...susitikimai yra efektyviausi...> [10].
	Nuotolinė komunikacija	<...bendraujama telefonu...> [1]; <...skambinamės kuo greičiau...> [1]; <...bendraujama messengeriu su tėvais...> [5]; <...elektroniniu paštu perduodama informacija...> [9].
	Dokumentų rengimas	<...rengiami dokumentai...> [7]; <...perduodama informacija raštu...> [9]; <...planai, protokolai...> [7].
Komunikacijos pasirinkimo pagrindas	Efektyvumas	<...VGK efektyvesnė forma...> [2]; <...pasirenkama dėl efektyvumo...> [4]; <...leidžia pažvelgti iš įvairių pusių...> [2].
	Patogumas ir greitis	<...dėl patogumo ir greičio...> [3]; <...mokytojas negali palikti grupės...> [3]; <...pasirenkama dėl patogumo...> [6].
	Situacijos pobūdis	<...pasirenkamos pagal situaciją...> [5]; <...visos formos papildo viena kitą...> [8]; <...reikia spręsti kiekvienu atveju kitaip...> [11].
	Nusistovėjusi praktika	<...pasirenkamos dėl nusistovėjusios praktikos...> [1]; <...viskas vyksta pagal įprastą tvarką...> [6].
Komunikacijos kokybė	Aiškumas ir nuoseklumas	<...galima priimti geriausius sprendimus...> [5]; <...padeda aiškiai spręsti situacijas...> [4]; <...užtikrina sprendimų nuoseklumą...> [9].
	Lankstumas	<...reikia būti pakankamai jautriam procesui...> [8]; <...taikomos pagal situaciją...> [5].
	Ribotas operatyvumas	<...kol specialistas ateina, situacija jau būna pasikeitusi...> [6]; <...ne visada matoma reali situacija...> [6].
Formalios dokumentacijos vaidmuo	Padeda sprendimams	<...labai reikalingi, kad nuosekliai atliktume darbą...> [1]; <...padeda užtikrinti aiškų sprendimų procesą...> [11]; <...padeda fiksuoti sprendimus...> [9].
	Formalus reikalavimas	<...popieriai lieka dėl popierių...> [3]; <...dažniau formalus reikalavimas...> [10].
	Administracinė našta	<...apsunkina mokytojo darbą...> [6]; <...reikalauja daug laiko...> [9].
	Tarpinė funkcija	<...be dokumentų nebūtų tolimesnių sprendimų...> [6]; <...reikalingi tolimesniems žingsniams...> [6].

Tyrimo duomenys rodo, kad sprendžiant sudėtingesnius vaiko ugdymo klausimus naudojamos įvairios komunikacijos formos, kurios dažniausiai derinamos tarpusavyje. Respondentai pabrėžia, kad dažniausiai pradedama nuo individualių pokalbių: „dažniausiai pradedama nuo individualių pokalbių“ (2), „kalbamės tarp specialistų“ (1), „individualūs pokalbiai su mokytojais ir tėvais“ (5). Individualūs pokalbiai leidžia greitai reaguoti į situaciją ir aptarti konkrečius vaiko sunkumus. Ši situacija atspindi H. D. Lasswello (1948) modelyje akcentuojamą aiškaus informacijos perdavimo svarbą.

Sudėtingesniais atvejais dažniau pasitelkiami Vaiko gerovės komisijos (VGK) posėdžiai. Respondentai pažymi, kad „sudėtingesnis atvejis teikiamas svarstymui VGK“ (2), „naudojami VGK posėdžiai, nes išklausomos visos pusės“ (5). Tai rodo, kad VGK leidžia į situaciją pažvelgti iš skirtingų specialistų pusės ir priimti bendrus sprendimus. Tai galima sieti su Wilbur Schramm (1954) komunikacijos modeliu, kuriame pabrėžiamas abipusis informacijos apsikeitimas ir grįžtamojo ryšio svarba.

Svarbų vaidmenį atlieka ir tiesioginiai susitikimai bei kasdieniai pokalbiai. Respondentai mini, kad vyksta „susitikimai, susirinkimai“ (3), „kolegialūs susitikimai tarp specialistų“ (4), o tokios formos laikomos „efektyviausiomis ir patogiausiomis“ (10). Kartu naudojamos ir nuotolinės priemonės – „bendraujama telefonu“, „skambinamės kuo greičiau“ (1), „bendraujama elektroniniu paštu“ (9), kurios padeda greitai pasidalinti informacija.

Analizuojant komunikacijos formų pasirinkimą, matyti, kad jos dažniausiai pasirenkamos ne tik dėl efektyvumo, bet ir patogumo. Respondentai pažymi, kad „pasirenkama dėl patogumo ir greičio“ (3), nes pedagogai ne visada gali palikti grupę. Taip pat svarbus situacijos pobūdis: „pasirenkamos pagal situaciją“ (5), „visos formos papildo viena kitą“ (8). Kai kuriais atvejais komunikacija vyksta ir dėl nusistovėjusios praktikos – „pasirenkamos dėl nusistovėjusios praktikos“ (1), kas rodo, kad ne visada ieškoma efektyviausio būdo.

Vertinant komunikacijos kokybę, išryškėja tiek teigiami, tiek probleminiai aspektai. Dalis respondentų pabrėžia, kad komunikacija padeda „priimti geriausius sprendimus“ (5), „aiškiau spręsti situacijas“ (4), „užtikrinti nuoseklumą“ (9). Tačiau pastebimi ir trūkumai: kai kuriais atvejais komunikacija nėra pakankamai greita ar tiksli. Respondentai pažymi, kad „kol specialistas ateina, situacija jau būna pasikeitusi“ (6), todėl ne visada matoma reali problema tuo momentu. Šiuos sunkumus galima paaiškinti Claude Shannon ir Warren Weaver (1949) modeliu, kuriame kalbama apie „triukšmą“, trukdantį tiksliai perduoti informaciją.

Svarbus aspektas yra ir formalūs dokumentai. Dalis respondentų teigia, kad dokumentai yra reikalingi: „labai reikalingi, kad nuosekliai atliktume darbą“ (1), „padeda užtikrinti aiškų sprendimų procesą“ (11), „padeda fiksuoti sprendimus“ (9). Tačiau kita dalis respondentų juos vertina kaip

papildomą naštą – „popieriai lieka dėl popierių“ (3), „apsunkina mokytojo darbą“ (6), „dažniau formalus reikalavimas“ (10). Taip vertina apklausoje dalyvavę pedagogai, o tai rodo, kad pedagogai dokumentaciją patiria kaip papildomą darbo dalį, kuri ne visada tiesiogiai prisideda prie ugdymo proceso kokybės. Tai susiję su kasdieniu darbu grupėje, kai dokumentų rengimui tenka skirti laiką, kuris galėtų būti skirtas darbui su vaikais. Tai rodo, kad dokumentacija gali padėti, bet kartu ir apsunkinti darbą, todėl svarbu išlaikyti balansą tarp nustatytų reikalavimų ir lankstumo.

Dokumentai padeda išsaugoti svarbią informaciją, pagrįsti sprendimus ir užtikrinti pagalbos tęstinumą. Tačiau kai dokumentų pildymas užima per daug laiko pedagogams lieka mažiau laiko tiesiogiai dirbti su vaiku. Todėl svarbu, kad dokumentacija būtų naudinga praktikoje, o ne tik pildoma pagal nustatytą tvarką.

Apibendrinant galima teigti, kad komunikacijos formos yra įvairiausios ir dažniausiai taikomos lanksčiai, derinant skirtingus bendravimo būdus. Tačiau komunikacijos kokybei dažnai trukdo laiko trūkumas, nuolat besikeičiančios situacijos ir didelis dokumentacijos kiekis. Šios išvalgos rodo, kad komunikacijoje svarbus ne tik informacijos perdavimas, bet ir grįžtamasis ryšys bei bendras situacijos supratimas. Tai akcentuoja W. Schramm (1954), komunikaciją apibūdindamas kaip abipusį procesą. Dialogo ir bendradarbiavimo svarbą ugdymo procese taip pat pabrėžia D. Galkienė (2021).

Aptarus komunikacijos formas ir jų kokybę, svarbu aptarti bendradarbiavimą. Bendradarbiavimas leidžia įvertinti ne tik informacijos perdavimo būdus, bet ir tai, kaip ugdymo proceso dalyviai susitaria, dalijasi atsakomybe ir priima bendrus sprendimus.

3.5. Bendradarbiavimo proceso organizavimo vertinimas

Siekiant atskleisti bendradarbiavimo ypatumus sprendžiant vaiko ugdymo klausimus įtraukiojo ugdymo kontekste, buvo analizuoti tyrimo dalyvių atsakymai ir išskirtos pagrindinės kategorijos bei subkategorijos. Jos pateikiamos 17 lentelėje, kurioje apibendrinami svarbiausi bendradarbiavimo aspektai.

17 lentelė. Bendradarbiavimo ypatumai

Kategorijos	Subkategorijos	Patvirtinantys teiginiai
Bendradarbiavimo pobūdis	Sklandus bendradarbiavimas	<...labai sklandus bendradarbiavimas...> [1]; <...bendradarbiavimas vyksta gana sėkmingai...> [2]; <...bendradarbiauja, visuomet ieško sprendimų...> [4]; <...bendradarbiavimas gana gera...> [5].
	Nuoseklus ir sistemingas	<...vyksta nuosekliai ir orientuotas į konkretų vaiką...> [9]; <...yra sistema: logopedas, psichologas, pasitarimai...> [7]; <...aiškiai derinami veiksmai...> [9].
	Priklausomas nuo kolektyvo	<...priklauso nuo kolektyve vyraujančio klimato...> [8]; <...labai priklauso nuo pedagogų...> [8].
Bendradarbiavimo organizavimas	Informacijos dalijimasis	<...pasakoju specialistui ką pastebėjau...> [3]; <...keičiamės informacija...> [3]; <...dalijamasi informacija...> [9].

Bendradarbiavimo sunkumai	Bendri sprendimai	<...ieškoma sprendimų...> [4]; <...sprendimai derinami susitikimuose...> [9]; <...priimami kartu...> [10].
	Atsakomybės pasiskirstymas	<...atsakomybės pasiskirsto po lygiai...> [2]; <...pagal kompetencijas...> [9]; <...pagal problemos pobūdį...> [10].
	Informacijos trūkumas	<...ne laiku perduota informacija...> [1]; <...informacija ne visada perduodama...> [9]; <...trūksta informacijos...> [6].
	Laiko ir krūvio problemos	<...trūksta laiko...> [9]; <...didelis darbo krūvis...> [9]; <...nėra pakankamai valandų...> [5].
	Skirtingas požiūris	<...skirtingas požiūris...> [9]; <...pedagogai lieka pasyvesni...> [8].
	Tėvų įsitraukimo stoka	<...tėvai neigia problemas...> [2]; <...nenoriai įsitraukia...> [10]; <...vengia bendradarbiauti...> [6].
Bendradarbiavimo kokybė	Praktiniai sunkumai	<...nematoma reali situacija...> [6]; <...teoriniai patarimai neveikia...> [3].
	Teigiamas vertinimas	<...kokybiškas bendradarbiavimas...> [1]; <...vertinu teigiamai...> [6]; <...bendradarbiaujama intensyviai...> [4].
	Nenuoseklumas	<...darbas nėra nuoseklus...> [2]; <...nuoseklumo kartais trūksta...> [10]; <...nėra visada nuoseklus...> [5].
	Priklausomybė nuo žmonių	<...labai priklauso nuo pedagogų...> [8]; <...vieni įsitraukia daugiau...> [8].
Sisteminiai aspektai	Struktūros svarba	<...yra sistema, kurios laikomės...> [7]; <...organizavimas per sistemą...> [9].
	Tobulinimo poreikis	<...reikalinga vienoda informacijos sistema...> [11]; <...užtikrintų savalaikiškumą...> [11].

Tyrimų duomenys rodo, kad bendradarbiavimas sprendžiant vaiko ugdymo klausimus dažniausiai vertinamas teigiamai, tačiau jo kokybė nėra vienoda visais atvejais. Dalis respondentų pabrėžia, kad bendradarbiavimas yra „labai sklandus“ (1), „vyksta gana sėkmingai“ (2), o specialistai „bendradarbiauja ir ieško sprendimų“ (4). Tai rodo, kad ugdymo proceso dalyviai dažnai geba dirbti kartu ir siekia bendro tikslo.

Taip pat matyti, kad bendradarbiavimas dažnai vyksta nuosekliai ir yra susijęs su vaiko poreikiais. Respondentai pažymi, kad „vyksta nuosekliai ir orientuotas į konkretų vaiką“ (9), „yra sistema: logopedas, psichologas, pasitarimai“ (7). Tai leidžia teigti, kad bendradarbiavimas nėra atsitiktinis, o grindžiamas tam tikra organizacine tvarka. Šie rezultatai siejasi su Peter Senge (1990) mokymosi organizacijos samprata, kurioje pabrėžiamas bendras tikslas, komandinis darbas ir nuolatinis tarpusavio mokymasis.

Tačiau tyrimas atskleidžia, kad bendradarbiavimo kokybė nemaža dalimi priklauso nuo pačių žmonių. Respondentai pažymi, kad bendradarbiavimas „priklauso nuo kolektyve vyraujančio klimato“ (8), „labai priklauso nuo pedagogų“ (8). Tai rodo, kad net esant nustatytai sistemai, realus bendradarbiavimas priklauso nuo darbuotojų įsitraukimo, motyvacijos ir požiūrio. Ši įžvalga dera su Dalia Galkienė (2021) pabrėžiama dialogo ir bendradarbiavimo svarba įtraukiojo ugdymo procese.

Analizuojant, kaip organizuojamas bendradarbiavimas, matyti, kad svarbiausias vaidmuo tenka informacijos dalijimuisi ir bendram sprendimų priėmimui. Respondentai nurodo, kad „pasakoju specialistui ką pastebėjau“ (3), „keičiamės informacija“ (3), o sprendimai „ieškomi kartu“ (4) ir „derinami susitikimuose“ (9). Tai rodo, kad bendradarbiavimas vyksta per nuolatinę komunikaciją ir

bendrą situacijos aptarimą. Ši dinamika atitinka Wilbur Schramm (1954) komunikacijos modelį, kuriame pabrėžiamas abipusis informacijos apsikeitimas ir grįžtamojo ryšio svarba.

Vis dėlto išryškėja ir nemažai bendradarbiavimo sunkumų. Vienas dažniausių – informacijos trūkumas ar jos neperdavimas: „nelaiku perduota informacija“ (1), „informacija ne visada perduodama“ (9), „trūksta informacijos“ (6). Taip pat akcentuojamas laiko trūkumas ir didelis darbo krūvis – „trūksta laiko“ (9), „didelis darbo krūvis“ (9), „nėra pakankamai valandų“ (5). Be to, išryškėja skirtingi požiūriai į bendradarbiavimą, kai „kai kurie pedagogai lieka pasyvesni“ (8), o tai gali apsunkinti bendrų sprendimų priėmimą.

Svarbi problema yra ir tėvų įsitraukimas. Respondentai pažymi, kad tėvai „neigia problemas“ (2), „nenoriai įsitraukia“ (10), „vengia bendradarbiauti“ (6). Tai rodo, kad bendradarbiavimas neapsiriboja tik specialistų tarpusavio sąveika, bet apima ir šeimą, kurios įsitraukimas yra būtinas siekiant veiksmingo pagalbos organizavimo. Ši įžvalga dera su Kaffemanienė ir kt. (2023) pabrėžiama tėvų ir specialistų bendradarbiavimo svarba ugdymo procese.

Taip pat išryškėja praktiniai sunkumai, kai „specialistas nemato realios situacijos“ (6), o „teoriniai patarimai ne visada veikia“ (3). Tai rodo, kad bendradarbiavimas kartais susiduria su atotrūkiu tarp teorinių rekomendacijų ir realios praktikos. Šiuos sunkumus galima paaiškinti Claude Shannon ir Warren Weaver (1949) modeliu, kuriame pabrėžiama, kad įvairūs trikdžiai gali trukdyti aiškiai perduoti informaciją.

Apibendrinant galima teigti, kad bendradarbiavimas yra savrbus organizuojant pagalbą vaikui, tačiau jo kokybė priklauso nuo aiškios komunikacijos, dalyvių įsitraukimo ir darbo sąlygų. Nors daugeliu atvejų bendradarbiavimas yra sklandus ir paremtas komandiniu darbu, praktikoje išlieka informacijos perdavimo, laiko trūkumo ir skirtingų požiūrių problemos. Tai rodo, kad veiksmingam bendradarbiavimui svarbios ne tik nustatytos tvarkos, bet ir nuoseklus tarpusavio bendravimas, kurį pabrėžia W. Schramm (1954) ir D. Galkienė (2021).

Aptarus bendradarbiavimo ypatumus, svarbu aptarti veiksnius, kurie daro įtaką bendradarbiavimo kokybei. Vienas reikšmingiausių veiksnių yra turimi ištekliai: laikas, specialistų prieinamumas ir darbo organizavimo galimybės, kurie tiesiogiai veikia komunikacijos sklandumą ir bendradarbiavimo efektyvumą.

3.6. Išteklių įtakos komunikacijai ir bendradarbiavimo sunkumams vertinimas

Siekiant atskleisti išteklių įtaką bendradarbiavimo ir komunikacijos kokybei, buvo išanalizuoti tyrimo dalyvių atsakymai ir išskirtos pagrindinės kategorijos bei subkategorijos, pateikiamos 18 lentelėje.

18 lentelė. Ištekliai ir jų įtaka bendradarbiavimui

Kategorijos	Subkategorijos	Patvirtinantys teiginiai
Laiko ištekliai	Laiko trūkumas	<...laiko visada trūksta...> [1]; <...laiko stoka...> [2]; <...permažai laiko konkrečiam vaikui...> [4]; <...trūksta laiko susitikimams...> [9].
	Laiko stoka lemia formalumą	<...bendradarbiavimas tampa formalus...> [3]; <...posėdžiai vyksta skubotai...> [9].
Žmogiškieji ištekliai	Specialistų trūkumas	<...specialistų trūkumas...> [3]; <...labai stinga specialistų...> [6]; <...neaprėpia vaikų skaičiaus...> [6].
	Nepakankamas etatų krūvis	<...psichologas tik 0,25 etato...> [10]; <...per mažas krūvis...> [10].
Didelis vaikų skaičius	Per didelis krūvis	<...labai daug vaikų su poreikiais...> [2]; <...per daug vaikų ir per mažai laiko...> [4].
Pagalbos prieinamumas	Vėluojanti pagalba	<...negali pasikviesti čia ir dabar...> [6]; <...viskas užsitęsia...> [6].
Organizaciniai ištekliai	Koordinavimo sunkumai	<...sunku suderinti laiką...> [9]; <...ne iki galo pasiskirstoma atsakomybė...> [9].
Sisteminė įtaka	Įtaka komunikacijai	<...išteklių trūkumas sukelia informacijos vėlavimą...> [11]; <...bendradarbiavimo spragos...> [11].

Tyrimo duomenys atskleidžia, kad bendradarbiavimo ir komunikacijos kokybę įtraukiojo ugdymo procese reikšmingai veikia turimi laiko ir žmogiškieji ištekliai. Respondentai pabrėžia, kad vienas didžiausių iššūkių yra laiko trūkumas – „laiko visada trūksta“ (1), „trūksta laiko susitikimams“ (9), „permažai laiko konkrečiam vaikui“ (4). Tai rodo, kad net ir esant poreikiui bendradarbiauti, realios galimybės tai daryti yra ribotos. Dėl to bendradarbiavimas ne visada vyksta nuosekliai ir kartais tampa tik formalium.

Kitas svarbus aspektas – žmogiškųjų išteklių stoka. Respondentai pažymi, kad „trūksta specialistų“ (3), „labai stinga specialistų“ (6), o esami specialistai „neaprėpia vaikų skaičiaus“ (6). Taip pat nurodoma, kad specialistų darbo krūvis dažnai yra nepakankamas, pavyzdžiui, „psichologas dirba tik 0,25 etato“ (10). Tai rodo, kad pagalba vaikui ne visada gali būti suteikta laiku, dėl to bendradarbiavimas kartais vyksta nenuosekliai ir priklauso nuo turimų galimybių.

Šie duomenys rodo, kad specialistų trūkumas veikia komunikaciją, pagalbos prieinamumą ir pedagogų savijautą kasdieniame darbe. Kai specialistas negali įsitraukti laiku, pedagogas ilgiau lieka vienas su sudėtinga situacija, o tai gali lemti ne tik pagalbos vėlavimą, bet ir didesnę emocinę bei profesinę krūvį.

Tyrimas taip pat atskleidžia, kad didelis vaikų, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, skaičius dar labiau apsunkina situaciją. Respondentai nurodo, kad „labai daug vaikų su poreikiais“ (2), o „per daug vaikų ir per mažai laiko“ (4). Tokia situacija didina pedagogų darbo krūvį ir riboja galimybes skirti pakankamai dėmesio kiekvienam vaikui, taip pat apsunkina nuoseklų bendradarbiavimą su specialistais.

Svarbus veiksnys yra ir pagalbos prieinamumas. Respondentai pažymi, kad specialistai ne visada gali reaguoti operatyviai – „negali pasikviesti čia ir dabar“ (6), „viskas užsitęsia“ (6). Tai rodo,

kad net ir esant bendradarbiavimo poreikiui, praktikoje jis stringa dėl organizacinių trikdžių. Šie aspektai leidžia daryti prielaidą, kad išteklių trūkumas tiesiogiai veikia komunikacijos procesą.

Apibendrinant galima teigti, kad laiko ir žmogiškųjų išteklių trūkumas reikšmingai riboja bendradarbiavimo galimybes ir mažina komunikacijos kokybę. O tai neleidžia užtikrinti savalaikio ir nuoseklaus informacijos perdavimo. Tai leidžia daryti prielaidą, kad bendradarbiavimas vyksta ne pagal vaiko poreikius, o pagal turimas galimybes. Tokia situacija siejasi su Claude Shannon ir Warren Weaver (1949) komunikacijos modeliu, kuriame „triukšmas“ gali atsirasti dėl organizacinių apribojimų ir iškreipti informacijos perdavimą.

Išteklių trūkumas leidžia tikėtis ir konkrečių komunikacijos sutrikimų, todėl toliau analizuojami pagrindiniai komunikacijos sunkumai praktikoje. Siekiant išsamiau atskleisti komunikacijos sunkumus praktikoje, buvo analizuoti tyrimo dalyvių atsakymai ir išskirtos pagrindinės kategorijos bei subkategorijos, pateikiamos 19 lentelėje.

19 lentelė. Komunikacijos ir bendradarbiavimo sunkumai

Kategorijos	Subkategorijos	Patvirtinantys teiginiai
Informacijos perdavimas	Pavėluota informacija	<...ne laiku perduota informacija...> [1]; <...informacija ne visada perduodama...> [4].
	Informacijos iškraipymas	<...ne taip suprantama informacija...> [5]; <...nesuprantama ko reikia vaikui...> [2].
Tarpusavio santykiai	Neįsiklausymas	<...nepakankamas įsiklausymas...> [2]; <...nuvertinami sunkumai...> [2].
	Nesusikalbėjimas	<... nesusikalbėjimo tarp specialistų...> [5].
	Skirtingas požiūris	<...skirtingas požiūris į bendradarbiavimą...> [9]; <...nevienodas įsitraukimas...> [9].
Atsakomybės klausimai	Neaiškus vaidmenų pasiskirstymas	<...neaišku kas atsakingas...> [9]; <...perkelia atsakomybę...> [8].
Tėvų įsitraukimas	Tėvų pasipriešinimas	<...tėvų pasipriešinimas...> [3]; <...neigia problemas...> [2].
	Bendradarbiavimo stoka	<...vengia bendradarbiauti...> [6].
Darbo organizavimas	Laiko trūkumas	<...trūksta laiko komunikacijai...> [6]; <...didelis darbo tempas...> [3].
	Specialistų trūkumas	<...specialistų trūkumas...> [9].
Individualūs veiksniai	Pasyvumas	<...pedagogai lieka pasyvesni...> [8].
Sisteminiai veiksniai	Kompleksiniai sunkumai	<...žmogiškieji, organizaciniai, finansiniai veiksniai...> [11].

Tyrimo duomenys atskleidžia, kad komunikacijos sunkumai įtraukiojo ugdymo procese yra įvairialypiai ir apima tiek informacijos perdavimo, tiek tarpusavio santykių, organizacinius bei sisteminius aspektus. Viena ryškiausių problemų yra susijusi su informacijos perdavimu. Respondentai pažymi, kad informacija dažnai perduodama pavėluotai – „ne laiku perduota informacija“ (1), „informacija ne visada perduodama“ (4), o kai kuriais atvejais ji yra netiksliai suprantama – „ne taip suprantama informacija“ (5), „nesuprantama ko reikia vaikui“ (2). Tai rodo, kad informacijos perdavimas nėra nuoseklus, o jos interpretacija gali skirtis tarp ugdymo proceso dalyvių. Šią situaciją galima aiškinti remiantis Claude Shannon ir Warren Weaver (1949)

komunikacijos modeliu, kuriame išskiriamas „triukšmo“ veiksnys, galintis iškreipti perduodamą informaciją.

Ne mažiau svarbūs yra tarpusavio santykių aspektai. Tyrimas rodo, kad komunikaciją apsunkina: „nepakankamas įsiklausymas“ (2), „nuvertinami sunkumai“ (2), taip pat pasitaiko „nesusikalbėjimas tarp specialistų“ (5). Be to, išryškėja skirtingi požiūriai į bendradarbiavimą – „skirtingas požiūris“ (9), „nevienodas įsitraukimas“ (9). Tai leidžia teigti, kad komunikacijos sunkumai kyla ne tik dėl techninių informacijos perdavimo trūkumų, bet ir dėl skirtingo situacijos suvokimo bei bendradarbiavimo kultūros. Šie aspektai siejasi su Wilbur Schramm (1954) modeliu, kuriame pabrėžiama abipusio supratimo ir grįžtamojo ryšio svarba, taip pat su Dalia Galkienė (2021) pabrėžiama dialogo ir tarpusavio supratimo reikšme įtraukiojo ugdymo procese, taip pat įsiklausymo ir bendradarbiavimo kultūros svarba.

Analizuojant atsakomybės klausimus, matyti, kad komunikaciją apsunkina neaiškus vaidmenų pasiskirstymas. Respondentai pažymi, kad „neaišku kas atsakingas“ (9), o kartais atsakomybė „perkeliamą kitiems“ (8). Tai rodo, kad net ir esant formaliai apibrėžtoms funkcijoms, praktikoje jos ne visada yra aiškiai suvokiamos ir įgyvendinamos. Tai gali lemti veiklos nenuoseklumą ir sprendimų vilkinimą.

Svarbus komunikacijos sunkumų aspektas yra ir tėvų įsitraukimas. Respondentai nurodo, kad dalis tėvų „neigia problemas“ (2), „vengia bendradarbiauti“ (6), o tai apsunkina bendrų sprendimų priėmimą. Tai rodo, kad komunikacija su šeima išlieka viena sudėtingiausių sričių, nes reikalauja ne tik informacijos perdavimo, bet ir pasitikėjimo kūrimo. Ši įžvalga dera su Kaffemanienė ir kt. (2023) pabrėžiama tėvų ir specialistų bendradarbiavimo svarba ugdymo procese.

Tyrimas taip pat atskleidžia, kad komunikacijos sunkumai glaudžiai susiję su darbo organizavimu ir turimais ištekliais. Respondentai pažymi, kad „trūksta laiko komunikacijai“ (6), „didelis darbo tempas“ (3), taip pat išskiriamas „specialistų trūkumas“ (9). Tai rodo, kad darbo sąlygos apsunkina kokybišką komunikaciją ir nuoseklų bendradarbiavimą.

Matyti ir asmeniniai, ir darbo organizavimo sunkumai. Komunikaciją gali apsunkinti darbuotojų pasyvumas – „pedagogai lieka pasyvesni“ (8), kas rodo nevienodą įsitraukimą į bendradarbiavimo procesą. Savivaldybės specialisto (11) įžvalgos leidžia matyti platesnį kontekstą – komunikacijos sunkumus lemia „žmogiškieji, organizaciniai, finansiniai veiksniai“, o tai rodo kompleksinį problemos pobūdį.

Apibendrinant galima teigti, kad komunikacijos sunkumai įtraukiojo ugdymo kontekste yra kompleksiniai ir tarpusavyje susiję. Jie kyla ne tik dėl informacijos perdavimo sunkumų, bet ir dėl tarpusavio santykių, neaiškaus atsakomybės pasiskirstymo, nepakankamo tėvų įsitraukimo bei darbo organizavimo problemų. Tyrimo duomenys rodo, kad bendradarbiavimas ne visada vyksta

nuosekliai, o komunikacijos kokybė dažnai priklauso nuo darbuotojų iniciatyvos, tarpusavio supratimo ir galimybių bendradarbiauti.

Tai rodo, kad komunikacijos kokybė priklauso nuo sklandaus bendradarbiavimo ir savalaikio informacijos pasidalijimo. Kai šių dalykų trūksta, bendradarbiavimas tampa nenuoseklus, o pagalba vaikui mažiau veiksminga. L. Jovaiša (1993) pabrėžia, kad organizacijos veiksmingumui svarbus aiškus tarpusavio bendradarbiavimas.

Aptarus komunikacijos, bendradarbiavimo ir jų veiksmingumą lemiančius veiksnius, svarbu atkreipti dėmesį į tai, kaip užtikrinamas grįžtamasis ryšys ir pagalbos tęstinumas, nes būtent šie aspektai leidžia vertinti priimtų sprendimų veiksmingumą ir užtikrina nuoseklų pagalbos vaikui organizavimą.

3.7 Grįžtamojo ryšio ir pagalbos tęstinumo vertinimas

Siekiant išsamiau atskleisti grįžtamojo ryšio ir pagalbos tęstinumo ypatumus, buvo analizuoti tyrimo dalyvių atsakymai ir išskirtos pagrindinės kategorijos bei subkategorijos, pateikiamos 20 lentelėje.

20 lentelė. Grįžtamasis ryšys ir pagalbos tęstinumas

Kategorijos	Subkategorijos	Patvirtinantys teiginiai
Grįžtamasis ryšys	Reguliarūs aptarimai	<...kiekvieną kart susirenkam ir aptariam...> [1]; <...aptariama kaip veikia rekomendacijos...> [2]; <...aptariame kiekvieną situaciją...> [1].
	Neformalus grįžtamasis ryšys	<...grįžtamasis ryšys bėgte prie durų...> [3]; <...greitai pasikalbam tarp veiklų...> [8]; <...pasitariame trumpai...> [1].
	Operatyvus grįžtamasis ryšys	<...grįžtamasis ryšys yra ir jis įvyksta iš karto...> [4]; <...dalinamės informacija apie rezultatą...> [4].
	Sistemingas vertinimas	<...peržiūrima kas pusė metų...> [2]; <...numatomos pakartotinų aptarimų datos...> [8].
Grįžtamojo ryšio formos	Specialistų susitikimai	<...kolegialūs specialistų susitikimai...> [5]; <...aptariama kaip sekasi...> [5].
	Bendradarbiavimas su pedagogu	<...paklausia ką mokomės...> [6]; <...aptaria su mokytoju...> [6].
	VGK refleksija	<...VGK posėdžiuose aptariam planai...> [7]; <...sprendžiam ką toliau daryti...> [7].
	Žodinė ir rašytinė komunikacija	<...informacija perduodama žodžiu...> [10]; <...fiksuoju dokumentuose...> [10].
Tęstinumo užtikrinimas	Informacijos perdavimas	<...perduodama visa informacija raštu...> [1]; <...perduodami dokumentai...> [6].
	Tarpinstitucinis bendradarbiavimas	<...bendradarbiaujama su Versmės skyriumi...> [2]; <...organizuojami susitikimai...> [1].
	Tėvų įtraukimas	<...organizuoju susitikimus su tėvais...> [1]; <...tėvai supažindinami su įstaiga...> [2].
	Specialistų rekomendacijos	<...numatoma tolimesnė pagalba...> [2]; <...perduodamos rekomendacijos...> [4].
Sklandus tęstinumas	Bendradarbiavimas tarp specialistų	<...viskas perduodama iš rankų į rankas...> [3]; <...bendradarbiauja specialistai...> [9].

	Ankstyvas pasirengimas	<...pavasariį susipažįsta su vaikais...> [2]; <...organizuojamos tėvų išvykos...> [5].
	Aiškus informacijos perdavimas	<...perduodama išsami informacija...> [9].
Tęstinumo sunkumai	Tėvų neigimas	<...tėvai neigia problemas...> [2]; <...nenori bendradarbiauti...> [9].
	Ryšio nutrūkimas	<...nebegauname grįžtamojo ryšio...> [3]; <...nežinom kaip sekasi...> [7]; <...nebegaunam informacijos...> [3].
	Duomenų apsaugos ribojimai	...negalim perduoti informacijos...> [1]; <...konfidencialumas riboja...> [4]; <...informacija neteikiama kitiems specialistams...> [11].
	Skirtingos nuomonės	<...nesutarimai tarp dalyvių...> [9]; <...nuomonių išsiskyrimas...> [10].
Sisteminiai veiksniai	Atsakomybės svarba	<...aiški atsakomybių sistema...> [11].
	Procesų stebėjimas	<...svarbu stebėti kaip įgyvendinami sprendimai...> [11]; <...vertinama kaip vyksta procesas...> [11].
	Lankstumo poreikis	<...reikia nedelsiant keisti veiklas...> [11]; <...sprendimai turi būti koreguojami...> [11].

Tyrimo duomenys atskleidžia, kad grįžtamasis ryšys įtraukiojo ugdymo procese yra svarbi komunikacijos dalis, užtikrinanti informacijos apie vaiko pažangą, taikomų priemonių veiksmingumą ir tolimesnių sprendimų pagrįstumą. Respondentai pabrėžia, kad grįžtamasis ryšys dažniausiai vyksta per reguliarius aptarimus – „kiekvieną kart susirenkam ir aptariam“ (1), „aptariama kaip veikia rekomendacijos“ (2), o tai leidžia nuosekliai vertinti situaciją ir koreguoti veiksmus. Tokia praktika rodo, kad grįžtamasis ryšys nėra vienkartinis, bet tęstinis procesas, kuris siejasi su Grebliauskienė ir Večkienė (2004) pabrėžiama komunikacijos kaip nuolatinės sąveikos svarba.

Kartu išryškėja ir neformalios grįžtamojo ryšio formos, kai informacija perduodama spontaniškai - „grįžtamasis ryšys bėgte prie durų“ (3). Taip pat dalis respondentų akcentuoja operatyvumą – „grįžtamasis ryšys yra ir jis įvyksta iš karto“ (4), kas leidžia greitai reaguoti į situacijos pokyčius. Tai rodo, kad praktikoje grįžtamasis ryšys vyksta tiek planuotai, tiek spontaniškai, priklausomai nuo situacijos.

Analizuojant grįžtamojo ryšio formas, matyti, kad svarbų vaidmenį atlieka specialistų susitikimai ir bendradarbiavimas su pedagogais. Respondentai pažymi, kad vyksta „kolegialūs specialistų susitikimai“ (5), „aptariama kaip sekasi“ (5), taip pat „aptaria su mokytoju“ (6), kas rodo nuolatinę informacijos dalijimąsi. Be to, reikšmingą vietą užima Vaiko gerovės komisijos (VGK) veikla, kur „aptariam planai“ ir „sprendžiama ką toliau daryti“ (7). Šie procesai atitinka Wilbur Schramm (1954) komunikacijos modelį, kuriame pabrėžiamas grįžtamojo ryšio cikliškumas ir abipusis informacijos mainų pobūdis, taip pat dera su Dalia Galkienė (2021) akcentuojama dialogo ir bendradarbiavimo svarba įtraukiojo ugdymo procese.

Svarbus aspektas yra ir pagalbos tęstinumo užtikrinimas. Tyrimo duomenys rodo, kad tęstinumas dažniausiai užtikrinamas perduodant informaciją – „perduodama visa informacija raštu“

(1), „perduodami dokumentai“ (6), taip pat per tarpinstitucinį bendradarbiavimą ir tėvų įtraukimą. Respondentai pažymi, kad „organizuojami susitikimai su tėvais“ (1), „tėvai supažindinami su įstaiga“ (2), o specialistai „numato tolimesnę pagalbą“ (2). Tai rodo, kad pagalbos tęstinumui svarbūs ne tik dokumentai, bet ir aktyvus specialistų bei šeimos bendradarbiavimas, kurį pabrėžia Kaffemanienė ir kt. (2023).

Tyrimas atskleidžia sklandaus tęstinumo prielaidas. Respondentai nurodo, kad svarbus yra bendradarbiavimas tarp specialistų – „viskas perduodama iš rankų į rankas“ (3), ankstyvas pasirengimas – „pavasariį susipažįsta su vaikais“ (2), <...organizuojamos tėvų išvykos...> (5) bei aiškus informacijos perdavimas – „perduodama išsami informacija“ (9). Tai rodo, kad tęstinumas yra efektyvus tuomet, kai komunikacija yra planuojama ir nuosekli. Iš lentelės duomenų matyti, kad reguliarūs aptarimai, specialistų susitikimai, tarpinstitucinis bendradarbiavimas ir ankstyvas pasirengimas dažniau minimi tų respondentų, kurie dirba ikimokyklinio ugdymo įstaigoje, turinčioje pilną specialistų komandą. Pagalbos tęstinumas nėra tik dokumentų perdavimas iš vienos ugdymo įstaigos į kitą. Jis priklauso nuo specialistų bendradarbiavimo, tėvų įtraukimo ir aiškiai suplanuotų tolimesnių veiksmų. Todėl tęstinumas turėtų būti suprantamas kaip nuoseklus procesas, kuriame svarbus ne tik informacijos perdavimas, bet ir atsakomybės už vaiko situaciją išlaikymas pereinamuoju laikotarpiu. Tai rodo, kad grįžtamasis ryšys ir pagalbos tęstinumas priklauso nuo turimų specialistų ir komandinio darbo organizavimo. D. Galkienė (2021) pabrėžia bendradarbiavimo ir dialogo svarbą įtraukiojo ugdymo procese.

Tačiau išryškėja ir nemažai tęstinumo sunkumų. Viena pagrindinių problemų – tėvų įsitraukimas, kai „tėvai neigia problemas“ (2), „nenori bendradarbiauti“ (9). Taip pat pastebimas ryšio nutrūkimas: „nebegauname grįžtamojo ryšio“ (3), „nežinom kaip sekasi“ (7), kas rodo informacijos tęstinumo trūkumus. Be to, komunikaciją riboja duomenų apsaugos reikalavimai – „negalim perduoti informacijos“ (1), kas apsunkina sklandų informacijos judėjimą tarp institucijų.

Analizuojant sisteminius veiksnius, matyti, kad svarbi yra aiški atsakomybės sistema ir procesų stebėjimas. Savivaldybės specialisto (11) įžvalgos rodo, kad būtina „stebėti kaip įgyvendinami sprendimai“ ir užtikrinti lankstumą – „reikia nedelsiant keisti veiklas“ (11). Tai leidžia teigti, kad grįžtamasis ryšys ir tęstinumas yra neatsiejami nuo visos sistemos veikimo ir jos gebėjimo reaguoti į pokyčius.

Apibendrinant matyti, kad grįžtamasis ryšys ir pagalbos tęstinumas padeda užtikrinti aiškų informacijos perdavimą, bendrus sprendimus ir nuoseklią pagalbą vaikui. Tyrimas atskleidė, kad pagalbos tęstinumą stiprina reguliarus specialistų bendradarbiavimas, aiškus informacijos dalijimasis ir komandinis darbas. Tačiau šį procesą apsunkina tėvų įsitraukimo stoka, nutrūkstantis ryšys tarp institucijų, duomenų apsaugos ribojimai ir specialistų trūkumas. Šios įžvalgos dera su Dalia Galkiene

(2021) pabrėžiama dialogo ir bendradarbiavimo svarba įtraukiojo ugdymo procese bei Leonardas Jovaiša (1993) akcentuojama aiškios tarpusavio sąveikos reikšmė organizacijos veiksmingumui.

IŠVADOS

1. Teorinė analizė atskleidė, kad komunikacija įtraukiojo ugdymo procese yra ne tik informacijos perdavimo priemonė, bet ir bendradarbiavimą, bendrą situacijos supratimą bei sprendimų derinimą užtikrinantis procesas. Mokslinėje literatūroje pabrėžiama, kad veiksminga komunikacija sudaro prielaidas sėkmingam pedagogų, švietimo pagalbos specialistų, tėvų ir institucijų bendradarbiavimui organizuojant pagalbą vaikui.
2. Išanalizavus teorinius ir teisinius įtraukiojo ugdymo aspektus, nustatyta, kad sėkmingas įtraukiojo ugdymo įgyvendinimas ikimokyklinio ugdymo įstaigose tiesiogiai susijęs su nuosekliu tarpinstituciniu bendradarbiavimu, aiškiu funkcijų pasiskirstymu, grįžtamuju ryšiu bei komunikacijos tęstinumu. Tyrimai ir teisiniai dokumentai akcentuoja, kad komunikacijos kokybę stiprina komandinis darbas, o ją riboja specialistų trūkumas, informacijos fragmentiškumas bei nepakankamas bendradarbiavimo koordinavimas.
3. Empirinio tyrimo rezultatai parodė, kad komunikacijos procesą įtraukiojo ugdymo kontekste veikia skirtingos veiksmų grupės:
 - a) funkcijų, atsakomybių pasiskirstymo bei pagalbos inicijavimo srityje komunikaciją stiprina aiškus specialistų bendradarbiavimas ir atsakomybės pasidalijimas, tačiau ją riboja atsakomybės neapibrėžtumas, per didelis pedagogų darbo krūvis bei komunikacijos fragmentiškumas tarp skirtingų sistemos lygmenų;
 - b) komunikacijos proceso, tipų, kanalų ir sklaidos srityje svarbiausią vaidmenį atlieka tiesioginis bendravimas, kasdieniai pokalbiai ir kolegialūs aptarimai, tačiau veiksmingą komunikaciją apsunkina informacijos netolygumas, skirtingas situacijų interpretavimas ir laiko stoka;
 - c) komunikacijos formų ir kokybės srityje bendradarbiavimą stiprina komandinis darbas, darbuotojų įsitraukimas bei organizacinė kultūra, tačiau komunikacijos kokybę mažina nevienodas specialistų įsitraukimas, nepakankamas informacijos perdavimas ir skirtingas požiūris į pagalbos organizavimą;
 - d) bendradarbiavimo ir išteklių srityje veiksmingesnė komunikacija užtikrinama tose įstaigose, kuriose dirba pila specialistų komanda, vyksta reguliarūs susitikimai ir sistemingas informacijos dalijimasis, tačiau nuoseklų bendradarbiavimą riboja specialistų trūkumas, didelis vaikų skaičius grupėse, riboti laiko ištekliai, tėvų įsitraukimo stoka bei tarpinstitucinio ryšio tęstinumo problemos;
 - e) grįžtamojo ryšio ir pagalbos tęstinumo srityje nustatyta, kad veiksmingą tęstinumą labiausiai stiprina reguliarus specialistų bendradarbiavimas, aiškus informacijos dalijimasis ir

komandinio darbo organizavimas, tačiau šį procesą apsunkina tėvų įsitraukimo stoka, ryšio nutrūkimas, duomenų apsaugos ribojimai bei riboti žmogiškieji ištekliai.

PASIŪLYMAI

Rajono savivaldybės administracija:

1. Stiprinti švietimo pagalbos specialistų prieinamumą ikimokyklinio ugdymo įstaigose, didinant specialistų etatų finansavimą bei sudarant galimybes specialistams dirbti keliose ugdymo įstaigose pagal koordinuotą savivaldybės modelį. Tai leistų užtikrinti tolygesnį specialistų pagalbos prieinamumą įstaigose, kuriose nėra pilnos specialistų komandos, ir sudarytų galimybes savalaikiam pagalbos teikimui vaikams.
2. Skatinti kvalifikacijos tobulinimą komunikacijos, komandinio darbo ir įtraukiojo ugdymo srityse, organizuojant mokymus, seminarus, supervizijas bei praktines dirbtuves pedagogams ir švietimo pagalbos specialistams, ypatingą dėmesį skiriant praktinių bendradarbiavimo įgūdžių stiprinimui.
3. Rekomenduojama savivaldybės lygmeniu parengti ir su ikimokyklinio ugdymo įstaigų pedagogais bei švietimo pagalbos specialistais suderinti aiškų pagalbos tęstinumo ir informacijos perdavimo modelį, apibrėžiantį atsakomybes, komunikacijos tvarką bei bendradarbiavimo principus pereinant iš vienos ugdymo pakopos ar įstaigos į kitą. Siekiant užtikrinti nuoseklų modelio įgyvendinimą praktikoje, tikslinga organizuoti pereinamuosius specialistų, pedagogų ir tėvų susitikimus, rengti aiškesnes informacijos perdavimo rekomendacijas bei stiprinti bendradarbiavimą tarp ikimokyklinio ir bendrojo ugdymo įstaigų.

Utenos ikimokyklinio ugdymo įstaigoms:

1. Įstaigos administracijai organizuoti reguliarius pedagogų ir švietimo pagalbos specialistų susitikimus, skirtus vaikų situacijų aptarimui, bendrų sprendimų priėmimui ir grįžtamajam ryšiui, numatant pastovų susitikimų laiką, aiškią aptarimų tvarką bei taikant netradicinius bendradarbiavimo metodus – trumpas refleksijas, praktinių situacijų analizę, dalijimąsi sėkmės atvejais ir kūrybinius problemų sprendimo būdus, skatinančius darbuotojų įsitraukimą bei komandinį darbą.
2. Įstaigos administracijai aiškiau apibrėžti pedagogų ir specialistų funkcijas bei atsakomybes, siekiant mažinti neapibrėžtumą ir atsakomybės perkėlimą tarp darbuotojų, parengiant aiškesnes bendradarbiavimo tvarkas, susitarimus ir funkcijų pasiskirstymo principus įstaigos viduje bei į šį procesą įtraukiant Vaiko gerovės komisiją.
3. Pedagogams ir švietimo pagalbos specialistams rekomenduojama stiprinti tėvų įtraukimą, taikant lankstesnes ir neformalias bendradarbiavimo formas: organizuojant trumpas temines dirbtuves, rytinius ar vakarinius neformalius susitikimus, bendras šeimų veiklas, „žemo slenksčio“ pokalbius, trumpas konsultacijas ar atvirų durų laiką, taip pat pasitelkiant skaitmenines

komunikacijos priemonės, orientuotas ne tik į problemų aptarimą, bet ir į vaiko pažangos, sėkmių bei kasdienių pasiekimų dalijimąsi.

4. Rekomenduojama aktyviau taikyti bendrą pedagogų ir švietimo pagalbos specialistų darbą grupės veiklose, specialistams dažniau stebint vaikus natūralioje ugdymosi aplinkoje bei kartu su pedagogais reguliariai aptariant pastebėtus sunkumus. Toks bendradarbiavimo modelis sudarytų galimybes anksčiau pastebėti vaikų ugdymosi sunkumus, savalaikiai inicijuoti pagalbą bei stiprinti kasdienę specialistų ir pedagogų komunikaciją įtraukiojo ugdymo procese.
5. Sudaryti sąlygas sistemingam grįžtamajam ryšiui ir pagalbos tęstinumui, ypač pereinant vaikui į kitą ugdymo etapą ar keičiant ugdymo įstaigą, užtikrinant nuoseklų informacijos perdavimą, organizuojant pereinamuosius susitikimus tarp pedagogų, specialistų ir tėvų, išankstinį būsimos ugdymo aplinkos pažinimą bei rengiant individualų vaiko pasiekimų ir pagalbos aplanką, kuriame būtų kaupiama svarbiausia informacija apie vaiko stiprybes, pažangą ir taikytas pagalbos priemones.

LITERTŪRA

Teisės ir normatyviniai aktai

1. Lietuvos Respublikos švietimo įstatymas (2011). Aktuali redakcija. Prieiga per internetą: <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/TAIS.1480/asr>
2. Lietuvos Respublikos vietos savivaldos įstatymas. Aktuali redakcija. Prieiga per internetą: <https://e-seimas.lrs.lt/>
3. Mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, grupių nustatymo ir jų specialiųjų ugdymosi poreikių skirstymo į lygius tvarkos aprašas, patvirtintas 2011 m. liepos 13 d. įsakymu Nr. V-1265/V-685/A1-317.
Prieiga per internetą: <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/TAIS.404013>
4. Mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, ugdymo organizavimo tvarkos aprašas, patvirtintas 2011 m. rugsėjo 30 d. įsakymu Nr. V-1795. Prieiga per internetą: <https://www.e-tar.lt/portal/lt/legalAct/TAR.F0E90ABE387D>
5. Mokinio specialiųjų ugdymosi poreikių pedagoginiu, psichologiniu, medicininiu ir socialiniu pedagoginiu aspektais įvertinimo ir specialiojo ugdymosi skyrimo tvarkos aprašas, patvirtintas 2011 m. rugsėjo 30 d. įsakymu Nr. V-1775. Prieiga per internetą: <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/TAIS.408134>
6. Vaiko gerovės komisijos sudarymo ir jos darbo organizavimo tvarkos aprašas, patvirtintas Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro 2011 m. balandžio 11 d. įsakymu Nr. V-579. Prieiga per internetą: <https://e-seimas.lrs.lt/>

Moksliniai šaltiniai

7. Aikas, A., Pesonen, H., Heiskanen, H. ir kt. (2022). Approaches to collaboration and support in early childhood education and care in Finland: professionals' narratives. *European Journal of Special Needs Education*, 38(4), 528–542.
8. Ališauskienė, S., & Miltenienė, L. (2018). Inkliuzinis ar įtraukusis ugdymas: socialinių konstruktyvų interpretacijos švietimo kaitos kontekste. *Specialusis ugdymas / Special Education*, 1(38), 11–32. <https://doi.org/10.21277/se.v1i38.430>
9. Aristotelis. (1997) Retorika. Vilnius. Pradai
10. Bacon, J., & Causton-Theoharis, J. (2013). It should be teamwork: a critical investigation of school practices and parent advocacy in special education. *International Journal of Inclusive Education*, 17(7), 682–699.

11. Bendova, P., Čechačková, M., & Šadkova, L. (2014). Inclusive Education of Pre-school Children with Special Educational Needs in Kindergartens. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 112, 1014–1021.
12. Berger, P. L., & Luckmann, T. (1966). *The Social Construction of Reality*. New York: Anchor Books.
13. Bovee, C. L., & Thill, J. V. (1995). *Business Communication Today*. New York: McGraw-Hill.
14. Busetto, L., Wick, W., & Gumbinger, C. (2020). How to use and assess qualitative research methods. *Neurological Research and Practice*, 2(14). Prieiga per internetą: <https://neurolrespract.biomedcentral.com/articles/10.1186/s42466-020-00059-z>
15. Christensen, L. T., & Cheney, G. (2011). Interrogating the communicative dimensions of organization.
16. Couldry, N., & Hepp, A. (2017). *The Mediated Construction of Reality*. Cambridge: Polity Press.
17. Creswell, J. W. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*. Thousand Oaks: Sage Publications.
18. Dromantaitė, A., Raišienė, A. G., Račelytė, D., Jurčiukonytė, A., & Vyšniauskienė, L. (2012). Komunikacija organizacijoje. In *Organizacinės elgsenos pagrindai* (p. 125–150). Vilnius: Mykolo Romerio universitetas.
19. European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2017). *Inclusive Early Childhood Education: New Insights and Tools*. Odense, Denmark.
20. Gaižauskaitė, I., & Valavičienė, N. (2016). *Socialinių tyrimų metodai: kokybinis interviu*. Vilnius: MRU leidykla.
21. Galkienė, A., & Monkevičienė, O. (sud.). (2023). *Sėkmingas įtraukusis ugdymas: tvaraus ugdymo proceso modeliavimas*. Kaunas: Vytauto Didžiojo universitetas.
22. Gerbner, G. (1956). Toward a General Model of Communication. *Audio Visual Communication Review*, 4(3), 171–199.
23. Grebliauskienė, B., & Večkienė, N. (2004). *Komunikacinė kompetencija: komunikabilumo ugdymas*. Vilnius: Žara.
24. Heiskanen, N., Alasuutari, M., & Vehkakoski, T. (2018). Positioning children with special educational needs in early childhood education and care documents. *British Journal of Sociology of Education*, 39(6), 827–843.
25. Jovaiša, L. (1993). *Pedagogikos terminai*. Kaunas: Šviesa.
26. Jucevičienė, P. (2007). *Besimokanti organizacija*. Kaunas: Technologija.
27. Kaffemanienė, I., ir kt. (2023). *Specialioji pedagoginė pagalba tvariam švietimui personalizuoto ugdymo kontekste*. Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla.

28. Kardelis, K. (2016). *Mokslinių tyrimų metodologija ir metodai*. Vilnius: Mokslo ir enciklopedijų leidybos centras.
29. Klyukanov, I. E. (2022). *Principles of Communication Theory*. New York: Routledge.
30. Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *InterViews: Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing*. Thousand Oaks: Sage Publications.
31. Lasswell, H. D. (1948). The Structure and Function of Communication in Society. In L. Bryson (Ed.), *The Communication of Ideas*. New York: Harper & Row.
32. Lepičnik Vodopivec, J., & Hmelak, M. (2015). The Importance of Recognizing Roles in Teams for Higher-Quality Work in Preschools and Schools. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 186, 1064–1074.
33. Naginavičienė, Z. (2010). *Komunikacijos samprata ir bendravimo ypatumai*.
34. O’Boyle, N. (2022). *Communication Theory for Humans*. London: Routledge.
35. OECD. (2018). *Engaging Young Children: Lessons from Research about Quality in Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD Publishing.
36. Ranta, S., Heiskanen, N., & Syrjämäki, M. (2023). Teamwork as a cornerstone of a child’s educational support in early childhood education and care in Finland. *Journal of Early Childhood Education Research*, 12(2), 158–178.
37. Richards, I. A. (1928). *The Meaning of Meaning*. London: Routledge.
38. Schramm, W. (1954). *The Process and Effects of Mass Communication*. Urbana: University of Illinois Press.
39. Shannon, C. E., & Weaver, W. (1949). *The Mathematical Theory of Communication*. Urbana: University of Illinois Press.
40. Senge, P. M. (1990). *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*. New York: Doubleday.
41. Stoškus, S., & Beržinskienė, D. (2005). *Vadyba*. Kaunas: Technologija.
42. UNESCO. (2020). *Global Education Monitoring Report: Inclusion and Education – All Means All*. Paris: UNESCO.
43. Van Ruler, B. (2020). Communication Theory: An Underrated Pillar on Which Strategic Communication Rests. *International Journal of Strategic Communication*, 14(4), 367–381.
44. Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press.
45. Wiles, R. (2013). *What are Qualitative Research Ethics?* London: Bloomsbury. Prieiga per internetą: <https://library.oapen.org/bitstream/handle/20.500.12657/58724/9781849666534.pdf>

Kiti šaltiniai

46. Eurydice. (2019). Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Prieiga per internetą: <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/>
47. Europos Sąjungos Taryba. (2017). Tarybos išvados dėl aukštos kokybės ankstyvojo ugdymo ir priežiūros sistemų.
48. Europos Sąjungos strateginė programa „Europa 2030“. (2021).
49. Lietuvos Respublikos ekonomikos ir inovacijų ministerija. (2025). *Lietuvos ateities ekosistemos Baltoji knyga*. Vilnius.
50. Lietuvos Respublikos Vyriausybė. (2020). 2021–2030 m. nacionalinis pažangos planas.
51. Nacionalinė švietimo agentūra. (2021). Ikimokyklinio ugdymo programų rengimo rekomendacijos. Vilnius: NŠA. Prieiga per internetą: <https://www.nsa.smm.lt/>
52. Nacionalinė švietimo agentūra. (2022). Lietuva. Švietimas šalyje ir regionuose 2022. Įtraukusis ugdymas. Vilnius: NŠA. Prieiga per internetą: <https://www.nsa.smm.lt/>
53. OECD. (2016). What Makes a School a Learning Organisation? A Guide for Policy Makers, School Leaders and Teachers. Paris: OECD Publishing. Prieiga per internetą: <https://www.oecd.org/>
54. Švietimo valdymo informacinė sistema (ŠVIS). Statistikos duomenys apie ikimokyklinį ugdymą Lietuvoje. Prieiga per internetą: <https://www.svis.smm.lt/>

SANTRAUKA

Magistro baigiamajame darbe analizuojamas komunikacijos vaidmuo įgyvendinant įtraukųjį ugdymą ikimokyklinio ugdymo įstaigose Utenos mieste. Temos aktualumas siejamas su nuo 2024 m. rugsėjo 1 d. Lietuvoje įsigaliojusiomis visuotinio įtraukiojo ugdymo nuostatomis, kurios įpareigoja ugdymo įstaigas užtikrinti kokybišką ugdymą visiems vaikams, nepriklausomai nuo jų individualių ugdymosi poreikių. Įtraukusis ugdymas ikimokyklinėse įstaigose reikalauja ne tik ugdymo turinio pritaikymo ir švietimo pagalbos teikimo, bet ir veiksmingo pedagogų, švietimo pagalbos specialistų, administracijos, tėvų, bei kitų institucijų bendradarbiavimo. Todėl komunikacija tampa esmine sąlyga koordinuojant pagalbos procesą ir priimant bendrus sprendimus.

Darbo objektas – komunikacijos vaidmuo įgyvendinant įtraukųjį ugdymą. Darbo tikslas – išanalizavus teorinius komunikacijos ir įtraukiojo ugdymo aspektus, atlikti atvejo analizę ir nustatyti komunikacijos procesą lemiančius veiksnus ikimokyklinio ugdymo įstaigose.

Teorinėje darbo dalyje aptariama komunikacijos samprata, komunikacijos modeliai bei efektyvios komunikacijos elementai organizacijos kontekste. Pabrėžiama, kad komunikacija yra ne tik informacijos perdavimas, bet ir reikšmių kūrimo, interpretavimo bei socialinės sąveikos procesas. Analizuojamos komunikacijos funkcijos ugdymo organizacijoje, išskiriant grįžtamojo ryšio, aktyvaus klausymosi, komandinio darbo ir palankaus komunikacijos klimato svarbą.

Darbe taip pat nagrinėjama komunikacijos reikšmė įgyvendinant įtraukųjį ugdymą ikimokyklinio ugdymo įstaigose. Tarptautiniai ir nacionaliniai dokumentai bei moksliniai tyrimai pabrėžia, kad veiksminga komunikacija ir bendradarbiavimas tarp pedagogų, specialistų, tėvų ir institucijų yra būtini atpažįstant vaikų poreikius, koordinuojant pagalbą ir užtikrinant nuoseklų ugdymo procesą. Aptariamas Vaiko gerovės komisijos bei tarpinstitucinio bendradarbiavimo vaidmuo.

Empirinėje darbo dalyje atliktas kokybinis tyrimas, taikant dokumentų analizės ir pusiau struktūruoto interviu metodus. Tyrime dalyvavo pedagogai, švietimo pagalbos specialistai bei savivaldybės atstovai. Tyrimo rezultatai parodė, kad veiksmingą komunikaciją stiprina komandinis darbas, reguliarūs susitikimai, aiškus atsakomybių pasiskirstymas ir sistemingas informacijos dalijimasis. Tačiau komunikacijos procesą apsunkina specialistų trūkumas, riboti laiko ištekliai, informacijos fragmentiškumas, nevienodas darbuotojų įsitraukimas bei nepakankamas tėvų dalyvavimas.

Tyrimo rezultatai leidžia teigti, kad komunikacija yra vienas svarbiausių veiksmų, lemiančių sėkmingą įtraukiojo ugdymo įgyvendinimą ikimokyklinio ugdymo įstaigose. Veiksminga komunikacija stiprina tarpprofesinį bendradarbiavimą, padeda užtikrinti nuoseklų pagalbos organizavimą ir geresnį vaikų ugdymosi poreikių atliepimą.

Raktiniai žodžiai: komunikacija, įtraukusis ugdymas, ikimokyklinis ugdymas, bendradarbiavimas, švietimo pagalba, Vaiko gerovės komisija.

SUMMARY

This master's thesis analyses the role of communications in the implementation of inclusive education in preschool education institutions in the city of Utena. The relevance of the topic is related to the implementation of universal inclusive education provisions in Lithuania from September 1, 2024, which require educational institutions to ensure quality education for all children regardless of their individual educational needs. Inclusive education in preschool institutions requires not only adapted educational content and support, but also effective cooperation among teachers, educational support specialists, administration, parents, and other institutions. Therefore, communication becomes an essential condition for coordinated decision-making and consistent support for the child.

The object of the thesis is the role of communication in the implementation of inclusive education. The aim of the thesis is to analyse the theoretical aspects of communication and inclusive education and, based on a case study, identify the factors influencing the communication process in preschool education institutions.

The theoretical part of the thesis discusses the concept of communication, communication models, and the elements of effective communication in the organisational context. The thesis emphasizes that communication is understood not only as information transfer, but also as a process of meaning creation, interpretation, and social interaction. The functions of communication in educational organisations are analysed, highlighting the importance of feedback, active listening, teamwork, and communication climate.

The thesis also analyses the significance of communication in the implementation of inclusive education in preschool institutions. International and national documents, as well as scientific studies, emphasize that effective communication and cooperation among teachers, specialists, parents, and institutions are essential for recognising children's needs, coordinating support, and ensuring successful inclusion. The role of the Child Welfare Commission and interinstitutional cooperation is also discussed.

The empirical part of the thesis presents a qualitative study conducted using document analysis and semi-structured interviews. Teachers, educational support specialists, and a municipal representative participated in the study. The findings revealed that effective communication is strengthened by teamwork, regular meetings, clear distribution of responsibilities, and consistent information sharing. However, communication is hindered by the shortage of specialists, limited time resources, fragmented information exchange, unequal employee involvement, and insufficient parental participation.

The study concludes that communication is one of the key factors determining the successful implementation of inclusive education in preschool education institutions. Effective communication strengthens interprofessional cooperation, improves the organisation of support for children, and helps ensure continuity of assistance and consistent response to children's educational needs.

Keywords: communication, inclusive education, preschool education, cooperation, educational support, Child Welfare Commission.

PRIEDAI

1 PRIEDAS

Interviu klausimynas ikimokyklinio ugdymo įstaigų mokytojams ir švietimo pagalbos specialistams

Eilės Nr.	Klausimų blokai/klausimai
	Funkcijų aiškumas ir atsakomybės
1.	Kaip vertintumėte šiuo metu taikomą funkcijų ir atsakomybių pasiskirstymo tarp pedagogų ir švietimo pagalbos specialistų modelį sprendžiant vaiko ugdymo klausimus? Kokias išvelgiate problemas?
2.	Kaip praktikoje nusprendžiama, kas inicijuoja pagalbos teikimą vaikui: pedagogas ar švietimo pagalbos specialistas? Kada ir kokiose situacijose kyla problemų, sprendžiant, kas turėtų imtis iniciatyvos, siekiant padėti vaikui, kuriam tos pagalbos galimai reikia?
	Komunikacijos procesas
3.	Kaip praktikoje vyksta informacijos perdavimas (pvz., žodžiu, raštu, susitikimų metu, per informacines sistemas) tarp pedagogų ir švietimo pagalbos specialistų sprendžiant konkrečius vaiko ugdymo klausimus? Kokiose šio proceso vietose dažniausiai kyla sunkumų?
4.	Kaip vertinate informacijos perdavimo ir sprendimų derinimo organizavimą Vaiko gerovės komisijos veikloje – kaip informacija renkama, aptariama ir priimami sprendimai, ir kiek šis procesas yra sklandus praktikoje?
	Komunikacijos formos ir kokybė
5.	Kokios komunikacijos formos (pvz., susitikimai, VGK posėdžiai, individualūs pokalbiai, el. laiškai, telefoniniai pokalbiai, dokumentų rengimas) dažniausiai naudojamos sprendžiant sudėtingesnius vaiko ugdymo klausimus? Kaip vertinate šių formų pasirinkimą – ar jos pasirenkamos dėl efektyvumo, ar dažniau dėl patogumo ar nusistovėjusios praktikos?
6.	Kaip formalūs dokumentai (pvz. VGK protokolai, pažymos, planai) veikia sprendimų priėmimą praktikoje – ar jie realiai padeda aiškiau ir greičiau spręsti vaiko ugdymo situacijas, ar dažniau tampa formaliu reikalavimu, kuris apsunkina procesą?
	Bendradarbiavimas
7.	Kaip praktikoje organizuojamas bendradarbiavimas tarp pedagogų ir švietimo pagalbos specialistų sprendžiant konkrečius vaiko atvejus – kaip pasiskirsto atsakomybės ir derinami sprendimai? Kuriose šio proceso vietose dažniausiai kyla sunkumų?
8.	Kaip vertinate bendradarbiavimo tarp pedagogų ir švietimo pagalbos specialistų kokybę sprendžiant konkrečius vaiko atvejus – kiek jis yra nuoseklus ir veiksmingas? Kokie aspektai dažniausiai kelia sunkumų?
	Ištekliai ir galimybės
9.	Kaip turimi laiko ir žmogiškieji ištekliai veikia bendradarbiavimo nuoseklumą sprendžiant vaiko ugdymo klausimus? Kokiose situacijose išteklių trūkumas labiausiai apsunkina šį procesą?

10.	Kokie veiksniai labiausiai apsunkina komunikaciją ir bendradarbiavimą Jūsų įstaigoje?
	Grižtamasis ryšys ir tęstinumas
11.	Kaip užtikrinamas grįžtamasis ryšys tarp specialistų po priimtų sprendimų dėl vaiko ugdymo?
12.	Kaip praktikoje užtikrinamas pagalbos tęstinumas pasikeitus vaiko situacijai ar ugdymo etapui? Kokiose situacijose šis procesas vyksta sklandžiai, o kada kyla sunkumų?

Interviu klausimynas savivaldybės darbuotojams

Eilės Nr.	Klausimų blokai/klausimai
	Teisinis aiškus
1.	Kaip vertinate šiuo metu galiojantį teisinį reguliavimą, apibrėžiantį savivaldybės ir ugdymo įstaigų funkcijas, veikimą, sprendžiant vaiko ugdymo ir pagalbos klausimus? Kokius trūkumus pastebite?
2.	Kiek, Jūsų nuomone, savivaldybė turi laisvės savarankiškai pasirinkti ir taikyti tinkamiausius sprendimus organizuojant vaiko ugdymo ir pagalbos procesus. Kaip ši laisvė atsiskleidžia praktikoje?
	Funkcijų pasiskirstymas ir koordinavimas
3.	Kaip vertinate savivaldybėje taikomą funkcijų ir atsakomybių pasiskirstymo modelį tarp skirtingų specialistų ir institucijų? Kaip jis veikia sprendimų savalaikiškumą ir komunikacijos kokybę?
4.	Apibūdinkite situacijas, kuriose funkcijų pasiskirstymas tarp specialistų tampa neaiškus ar dubliuojasi. Kaip tai pasireiškia praktikoje?
	Komunikacijos procesas
5.	Kaip organizuojamas informacijos perdavimas (pvz., žodžiu, raštu, susitikimų metu, per informacines sistemas) ir sprendimų derinimas tarp savivaldybės ir ugdymo įstaigų sprendžiant vaiko ugdymo klausimus?
6.	Kaip praktikoje užtikrinamas informacijos savalaikiškumas ir tikslumas tarp skirtingų dalyvių?
	Komunikacijos formos ir kokybė
7.	Kokios komunikacijos ir konsultavimo formos (pvz., susitikimai, VGK posėdžiai, individualūs pokalbiai, el. laiškai, telefoniniai pokalbiai, dokumentų rengimas) dažniausiai naudojamos sprendžiant sudėtingesnius ugdymo klausimus? Kaip vertinate šių formų pasirinkimą – ar jos pasirenkamos dėl efektyvumo, ar dažniau dėl patogumo ar nusistovėjusios praktikos?
8.	Kaip formalūs dokumentai (pvz., VGK protokolai, pažymos, ugdymo planai) veikia sprendimų priėmimo procesą sprendžiant konkrečius vaiko ugdymo atvejus? Kaip jie veikia sprendimų aiškumą ir greitį? Pateikite pavyzdžių.
	Ištekliai ir galimybės
9.	Kaip turimi žmogiškieji, laiko ir organizaciniai ištekliai veikia komunikacijos su ugdymo įstaigomis nuoseklumą?
10.	Kokie veiksniai labiausiai apsunkina komunikaciją sprendžiant sudėtingesnius vaiko ugdymo atvejus?
	Grižtamasis ryšys ir tęstinumas
11.	Kaip užtikrinamas grįžtamasis ryšys ir priimtų sprendimų įgyvendinimo stebėseną?

12.	Kaip praktikoje organizuojamas pagalbos tęstinumas pasikeitus vaiko situacijai ar ugdymo aplinkai? Kokiose situacijose šis procesas vyksta sklandžiai, o kada kyla sunkumų?
-----	---