

MYKOLO ROMERIO UNIVERSITETAS
VIEŠOJO VALDYMO IR VERSLO FAKULTETAS
VADYBOS IR POLITIKOS MOKSLŲ INSTITUTAS

DAIVA ŠLEKIENĖ

VAIKO GEROVĖS KOMISIJOS VEIKLOS VERTINIMAS
TELŠIŲ RAJONO PROGIMNAZIJŲ ĮTRAUKIOJO
UGDYMO ĮGYVENDINIMO KONTEKSTE

Magistro baigiamasis darbas

Vadovė

Doc. dr. Barbara Stankiewicz

VILNIUS

2026

LENTELIŲ SĄRAŠAS

- 1 lentelė.* Tyrimo dalyvių charakteristika.
- 2 lentelė.* VGK veiklos organizavimo ypatumai tirtose mokyklose.
- 3 lentelė.* Tyrimo duomenyse atsiskleidusios pagalbos mokiniui formos ir jų praktinė paskirtis.
- 4 lentelė.* Esamos pagalbos mokiniui stiprybės ir ribojantys veiksniai.
- 5 lentelė.* Tyrimo duomenyse išgryninti VGK veiklos efektyvumo kriterijai.
- 6 lentelė.* Sprendimų priėmimo proceso etapai VGK veikloje.
- 7 lentelė.* Bendradarbiavimo mokykloje kryptys ir jų praktinė raiška.
- 8 lentelė.* Tarpinstitucinio bendradarbiavimo kryptys ir praktinė paskirtis.
- 9 lentelė.* Tarpinstitucinio bendradarbiavimo stiprybės ir sunkumai.
- 10 lentelė.* VGK veiklą ribojantys veiksniai ir jų praktinė raiška.
- 11 lentelė.* Efektyvaus ir veiksmingo VGK veiklos modelio požymiai įtraukiojo ugdymo kontekste.

PRIEDŲ SĄRAŠAS

- 1 priedas. Pusiau struktūruoto interviu klausimai
- 2 priedas. Asmens sutikimo forma.
- 3 priedas. Patvirtinimas apie atlikto darbo sąžiningumą.

TURINYS

LENTELIŲ SĄRAŠAS.....	2
PRIEDŲ SĄRAŠAS	3
ĮVADAS.....	5
1. ĮTRAUKIOJO UGDYMO SAMPRATA, PRINCIPAI IR BŪKLĖ.....	8
1.1. Įtraukiojo ugdymo samprata ir pagrindiniai principai	8
1.2. Tarptautinis įtraukiojo ugdymo teisinis reglamentavimas	13
1.3. Įtraukiojo ugdymo teisinis reglamentavimas Lietuvoje	15
1.4. Įtraukties įgyvendinimo būklės Lietuvos bendrojo ugdymo mokyklose apžvalga	18
2. VGK VAIDMUO MOKYKLOJE ĮGYVENDINANT ĮTRAUKTĮ	21
2.1. VGK atsiradimas ir raida Lietuvoje	21
2.2. VGK struktūra ir sudėtis.....	23
2.3. VGK funkcijos ir veiklos sritys.....	24
2.4. Tarpinstitucinio bendradarbiavimo ir sprendimų priėmimo procesas	27
2.5. VGK veiklos vertinimas	30
3. VGK VEIKLOS EFEKTYVUMO TYRIMO METODOLOGIJA.....	34
3.1. Tyrimo metodų pasirinkimo pagrindimas	34
3.2. Tyrimo procesas	37
3.3. Tyrimo etika ir duomenų analizė	40
3.4. Tyrimo ribotumai.....	42
4. TELŠIŲ R. SAVIVALDYBĖS PROGIMNAZIJŲ VGK VEIKLOS TYRIMO ANALIZĖ.....	44
4.1. Tyrimo dalyvių charakteristika.....	44
4.2. VGK veiklos organizavimo ir pagalbos mokiniui sistemos ypatumai mokyklose	46
4.3. Sprendimų priėmimo ir bendradarbiavimo procesai VGK veikloje	50
4.4. VGK veiklos iššūkiai ir ribojantys veiksniai.....	54
4.5. Efektyvaus VGK veiklos modelio požymiai įtraukiojo ugdymo kontekste.....	56
DISKUSIJA.....	58
IŠVADOS.....	60
REKOMENDACIJOS.....	62
LITERATŪRA.....	63
SANTRAUKA	71
SUMMARY	72
PRIEDAI	73

IVADAS

Šiuolaikinės visuomenės vertybinėje paradigmoje vis aktualesnis tampa įtraukiojo ugdymo (toliau – ĮU) modelis, kurio esmė – sudaryti sąlygas visiems vaikams, nepriklausomai nuo jų gebėjimų, raidos ypatumų ar socialinės padėties, ugdytis kartu bendrojo lavinimo mokyklose. Įtraukiojo ugdymo tikslas – ne tik fizinė vaiko buvimo klasėje garantija, bet visavertė jo dalyvavimo, pažangos ir gerovės užtikrinimo sistema (Ainscow, 2020; Galkienė, 2021). Lietuvos švietimo politika pastaraisiais metais vis ryžtingiau žengia šiuo keliu. Nuo 2024 m. visos šalies mokyklos įpareigos priimti visus mokinius, įskaitant tuos, kurie turi negalią, elgesio, emocijų ar mokymosi sutrikimų. Tačiau teisinis įpareigojimas savaime negarantuoja kokybiško įtraukties proceso, jam būtinas institucinės paramos tinklas mokyklos viduje, kuriame ypač reikšmingas vaidmuo tenka Vaiko gerovės komisijai (toliau – VGK arba Komisija). VGK – tai mokyklos lygmens kolegiali institucija, kurios funkcijos apima vaikų ugdymosi poreikių atpažinimą, ugdymo pritaikymą, švietimo pagalbos organizavimą bei tarpinstitucinio bendradarbiavimo koordinavimą. Tinkamai veikianti VGK gali būti pagrindinė jungtis tarp švietimo, sveikatos, socialinės apsaugos sistemos ir šeimos, padedanti laiku spręsti kompleksines vaikų problemas bei užtikrinti jų sėkmingą ugdymą(si) (Miltenienė ir kt., 2020; Görel & Hellmich, 2022). Vis dėlto, ne visose mokyklose VGK veikia vienodai efektyviai. Nacionalinės švietimo agentūros duomenys rodo, kad VGK veikla dažnai apsiriboja formalumu – trūksta sistemingų veiklos įsivertinimo įrankių, veiksmingo tarpinstitucinio bendradarbiavimo, o posėdžiai rengiami rečiau nei numatyta (NŠA, 2022). Matyti, kad bendrojo ugdymo mokyklose, kuriose VGK veikla glaudžiai susijusi su tarpdalykinėmis metodinėmis grupėmis, mokinių pasiekimų atotrūkis (low-high achievers gap) mažesnis – apie 12 proc. punktų, palyginti su 19 proc. punktų mokyklose, kur VGK veikia tik formaliai (Marcinkus ir kt., 2023). Būtent todėl būtina analizuoti VGK ne tik kaip formalų administracinį darinį, bet ir kaip realų pokyčio instrumentą, galintį daryti įtaką vaiko ugdymosi sąlygoms bei visos mokyklos kultūrai. Efektyvios Komisijos veiklos pamatas – aiškus teisinis reglamentavimas, motyvuoti ir kompetentingi nariai, reguliarus atvejų aptarimas, individualizuotų sprendimų paieška bei tikslingas bendradarbiavimas su išorės institucijomis (Holmqvist & Lelinge, 2020; Paulsrud & Nilholm, 2020). Ne mažiau svarbu ir tai, kad VGK funkcijos būtų aiškos ir suprantamos visiems bendruomenės nariams – nuo mokytojų iki tėvų, nes tik tada galima užtikrinti tvarų ir kokybišką įtraukties įgyvendinimą praktikoje.

Temos aktualumą didina ir tai, kad Lietuvoje trūksta nuoseklių empirinių tyrimų, kurie vertintų VGK veiklą kokybės, poveikio ir efektyvumo požiūriais. Daugelyje mokyklų sprendimai dėl mokinių ugdymosi poreikių tenkinimo dar grindžiami subjektyviomis nuostatomis, o ne duomenimis ir įrodymais grįstais sprendimais. Tuo tarpu įtraukiojo ugdymo sėkmė neatsiejama nuo gebėjimo laiku identifikuoti problemas, numatyti kryptingas pagalbos priemonės ir vertinti jų rezultatyvumą (Desombre ir kt., 2021;

Radojlovic ir kt., 2022). Todėl V GK vertinimas turi būti grindžiamas ne tik norminiais kriterijais, bet ir praktinės veiklos rodikliais, leidžiančiais identifikuoti sėkmingas intervencijas bei rizikos zonas. Šiame kontekste svarbu ne tik analizuoti Komisijos funkcijas, bet ir suprasti, kaip realiai jos veikia mokyklose, kokie sprendimų priėmimo mechanizmai taikomi, kokie iššūkiai kyla siekiant efektyvaus tarpdisciplininio bendradarbiavimo, ir kokie kriterijai galėtų padėti tikslingai ir objektyviai įvertinti V GK veiklos efektyvumą. Juolab, kad mūsų šalies švietimo politika vis labiau akcentuoja ne tik institucinių sprendimų būtinybę, bet ir jų įgyvendinimo kokybę, todėl V GK tampa vienu esminių rodiklių, pagal kurį galime spręsti apie mokyklos pasirengimą įtraukčiai ir jos įgyvendinimą.

Tyrimo aktualumą pagrindžia konkretaus konteksto Telšių rajono savivaldybės progimnazijų situacija. Remiantis Švietimo valdymo informacinės sistemos (ŠVIS, 2025) duomenimis, 2025–2026 mokslo metais specialiųjų ugdymosi poreikių mokiniai šiose mokyklose sudaro 19,5 proc. visų mokinių. Toks rodiklis rodo reikšmingą mokinių įvairovę ir suponuoja didesnę poreikį efektyviai veikiančioms švietimo pagalbos sistemoms. Tai kelia klausimą, kiek V GK veikla yra veiksminga organizuojant pagalbą ir įgyvendinant įtraukiojo ugdymo principus praktikoje.

Atsižvelgiant į tai, šiame darbe siekiama ne tik identifikuoti Telšių rajono savivaldybės progimnazijų Vaiko gerovės komisijų veiklos stiprybes ir iššūkius, bet ir atskleisti, kaip skirtingos suinteresuotosios grupės – administracijos atstovai, švietimo pagalbos specialistai ir mokytojai – suvokia bei vertina šių Komisijų veiklos efektyvumą. Tokia daugiaperspektyvė analizė leidžia giliau suprasti ne tik formalų Komisijos veiklos modelį, bet ir jos praktinį veikimą kasdienėje ugdymo aplinkoje, kur susiduria skirtingi profesiniai vaidmenys, atsakomybės ir patirtys.

Taigi, pasirinktas tyrimo objektas yra aktualus tiek teoriniu, tiek praktiniu požiūriu, nes leidžia įvertinti, kaip mokyklos geba reaguoti į augančią mokinių įvairovę, užtikrinti individualizuotą pagalbą ir įgyvendinti įtraukiojo ugdymo principus. Tyrimo rezultatai gali prisidėti prie veiksmingesnio V GK veiklos organizavimo bei švietimo pagalbos sistemos tobulinimo mokyklos lygmeniu.

Tyrimo objektas - progimnazijos Vaiko gerovės komisijos veikla.

Magistro baigiamojo darbo tikslas - išanalizuoti progimnazijos Vaiko gerovės komisijos veiklos efektyvumą įtraukiojo ugdymo kontekste, siekiant identifikuoti efektyvaus Komisijos veikimo modelio požymius.

Darbo uždaviniai:

1. Atskleisti įtraukiojo ugdymo sampratą ir jo įgyvendinimo teisinį reglamentavimą Lietuvoje ir tarptautiniu mastu.
2. Išanalizuoti mokyklos Vaiko gerovės komisijos steigimo teisinį pagrindą, struktūrą, funkcijas ir vaidmenį įtraukties procese.
3. Įvardyti pagrindinius Vaiko gerovės komisijos veiklos efektyvumo kriterijus ir galimus veiklos trukdžius.

4. Identifikuoti efektyvaus Vaiko gerovės komisijos veikimo modelio požymius įtraukiojo ugdymo kontekste.

Darbo metodai: teorinei daliai išpildyti naudojama mokslinės literatūros ir dokumentų apžvalga, bei apibendrinimas. Empiriniam tyrimui pasirinktas pusiau struktūruotas interviu, duomenys analizuojami taikant kokybinę turinio analizę.

Darbo struktūrą sudaro įvadas, teorinė dalis, kurioje analizuojami Vaiko gerovės komisijos veiklos efektyvumo teoriniai aspektai, empirinė dalis, kurioje pristatomas atliktas tyrimas ir jo rezultatai, diskusija, išvados, rekomendacijos, orientuotos į V GK veiklos efektyvumą, siekiant užtikrinti veiksmingą pagalbą mokiniui, literatūros sąrašas bei priedai.

1. ĮTRAUKIOJO UGDYMO SAMPRATA, PRINCIPAI IR BŪKLĖ

1.1. Įtraukiojo ugdymo samprata ir pagrindiniai principai

Švietimo kontekste įtrauktis suprantama kaip procesas, kuriuo siekiama užtikrinti visų mokinių, nepaisant jų individualių poreikių, visavertį dalyvavimą ugdymo procese ir mokyklos bendruomenės gyvenime. Tai ne tik fizinis mokinių buvimas bendrojo ugdymo įstaigoje, bet ir ugdymo turinio, metodų, mokyklos kultūros bei pagalbos sistemų pritaikymas mokinių poreikių įvairovei. Įtraukties procesas grindžiamas nuostata, kad švietimo sistema turi būti pritaikyta mokinių įvairovei, o ne mokiniai turi prisitaikyti prie sistemos.

To pasekoje įtraukiojo ugdymo koncepcija gimė kaip nuosekli specialiojo ugdymo evoliucija, kai tarptautinė bendruomenė vis aiškiau suvokė, kad segreguotos pedagoginės praktikos pažeidžia žmogaus teises bei socialinio teisingumo principus (Ainscow, 2020). Iš pradžių mokinių su negalia integracija buvo suvokiama kaip fizinis jų perkėlimas į bendrojo ugdymo klases, tačiau greitai paaiškėjo, kad vien buvimo kartu nepakanka, jei mokyklos kultūra, mokymo metodai ir vertinimo sistema išlieka nepakitę (Kauffman ir Hornby, 2020). Samprata sparčiai plėtojosi pasirodžius JT Neįgaliųjų teisių konvencijai ir UNESCO Salamankos deklaracijai, kurios akcentavo teisinį įsipareigojimą užtikrinti visiems mokiniams teisę mokytis „artimiausioje tinkamoje mokykloje“ (Murphy ir kt., 2023). Socialinio konstruktyvizmo rėmuose IŲ pabrėžia, kad kliūtys iškyla ne dėl mokinio „trūkumo“, o dėl netinkamai sukurto aplinkos, kurią turi transformuoti pedagoginė bendruomenė (Ruškus, 2020). Ši transformacija apima normatyvinių požiūrių keitimą, programų peržiūrą ir kurso perkėlimą nuo „deficito“ prie „įvairovės vertės“ paradigmos (Nilholm ir Göransson, 2017; Leijen ir kt., 2021).

Edukologės V.Targamadzės nuomone, įtraukusis ugdymas yra glaudžiai susijęs su mokinių gerove mokykloje. Įtrauki mokykla kuria tokią ugdymo(si) aplinką, kurioje kiekvienas mokinsys jaučiasi saugus, priimtas ir turi galimybę visapusiškai dalyvauti ugdymo procese (Targamadzė, 2015). Tokia aplinka skatina ne tik mokymosi pasiekimus, bet ir socialinę bei emocinę mokinių gerovę.

Kaip reakcija į segregacines praktikas, kurios ilgą laiką dominavo specialiojo ugdymo sistemoje, susiformavo įtraukiojo ugdymo idėja (Ainscow, 2020). Pagrindą jai suteikė Jungtinių Tautų Neįgaliųjų teisių konvencija (2006) bei UNESCO „Salamankos deklaracija“ (1994), pabrėžusios visų mokinių teisę mokytis kartu bendrojo lavinimo aplinkoje. Pastarąjį dešimtmetį IŲ tapo kertiniu švietimo politikos tikslu įvairiuose regionuose – nuo Šiaurės šalių iki Pietryčių Azijos (Wolff ir kt., 2021). Nepaisant politinių įsipareigojimų, praktikoje pastebimos reikšmingos įgyvendinimo spragos, kurias lemia finansavimo, kompetencijų ir požiūrių problemos (Hardy ir Woodcock, 2024; Ruškus, 2020).

Empiriniai tyrimai rodo, kad šalių kontekstas, mokytojų pasirengimas ir mokyklų lyderystė yra kritiniai sėkmės veiksniai (Admiraal ir kt., 2021; Görel ir Hellmich, 2022).

Išnagrinėjus OECD tyrimų duomenis pastebima, kad vis dar egzistuoja dideli tarpvalstybiniai skirtumai tiek teisiniuose nusistatymuose, tiek mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, dalyvavime bendrojo ugdymo mokyklose (Cerna ir kt., 2021). Šiaurės Europos šalių mokslinė apžvalga atskleidė, kad nors švietimo politika deklaruoja „mokyklą visiems“, praktikoje didėja specializuotų padalinių skaičius, o resursai koncentruojami ribotam mokinių ratui (Buli Holmberg ir kt., 2022; Keles ir kt., 2024). Lietuvos duomenys liudija, kad teisės aktų atnaujinimas (LR ŠMSM įsakymas Nr. V-615/2023-05-02) lydi ugdymo proceso transformaciją: 2023 m. įtraukiosiose klasėse jau mokėsi > 90 % mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, tačiau pedagogų pasirengimo vertinimai išlieka mišrūs (NŠA, 2022).

Mokytojų nuostatos ir saviveiksmingumas tai veiksniai, lemiantys sėkmę, kurie nuosekliai įtakoja IŲ rezultatų kokybę (Savolainen ir kt., 2020; Schwab ir kt., 2024). Laikui bėgant pozityvios nuostatos stiprėja, kai mokytojai dalyvauja tikslinguose kvalifikacijos kėlimo kursuose ir gauna kolegialų palaikymą (Kivirand ir kt., 2022; Desombre ir kt., 2021). Mokyklų lyderystė, ypač įtraukti ir novatoriška (Castillo Acobo ir kt., 2022; Alblooshi ir kt., 2020), skatina bendruomenę diegti universalaus dizaino mokymuisi (toliau - UDM) principus, teikti individualizuotą pagalbą bei kurti saugią psichosocialinę aplinką (Apologia ir kt., 2024). Politiniame lygmenyje pažangą spartina aiškūs rodikliai, finansiniai mechanizmai ir tvarumo kompetencijų programos, tokios kaip „GreenComp“ (Europos Komisija, 2022).

Reikšmingą įtaką įtraukties procesui turi ir technologijos bei inovacijos. Skaitmeniniai įrankiai atveria naujas galimybes personalizuotam mokymuisi bei prieinamumo sprendimams (Salas Pilco ir kt., 2022). Multi-sluoksnio metavisatos klasės modelis rodo potencialą įtraukti įvairių gebėjimų mokinius į giliai interaktyvią akademinę veiklą (Yeganeh ir kt., 2025). Valentino ir kt. tyrimai identifikavo, kad dirbtinio intelekto pritaikymas adaptuojant mokymo turinį mažina mokinių atotrūkį, ypač kalbinių ir socialinių įgūdžių srityse.

Igyvendinant įtraukties procesą susiduriama ir su sistemine iššūkiu. Visuotinis pereinamasis laikotarpis iš segregacinių struktūrų reikalauja kompleksinių pokyčių: infrastruktūros, ugdymo programų, požiūrių ir teisinės bazės (Paulsrud, 2024). Analizės rodo, kad „įtrauktis ant popieriaus“ nėra tapatinama su realia mokinių patirtimi, jei nėra užtikrinamas finansinis tęstinumas, tarpinstitucinis bendradarbiavimas ir šeimų įsitraukimas (Hornby ir Kauffman, 2024; Morris ir Nóra, 2024). Didėjantis migracijos mastas dar labiau komplikuoja situaciją, nes mokyklos vis dažniau susiduria su kultūrine ir kalbine įvairove (Fabretti ir kt., 2024). Statistiniai duomenys apie karo pabėgėlių iš Ukrainos srautus 2025 m., jie sudarė per 12 000 moksleivių, vertė skubiai koreguoti tiek finansavimo formules, tiek

pedagogų mokymo programas, kad būtų atliepti kalbiniai ir psichosocialiniai poreikiai (Valstybės duomenų agentūra, 2025; Klimčiauskaitė-Janavičienė, 2024).

Vienas iš esminių įtraukiojo ugdymo principų yra nediskriminavimas ir lygybė, grindžiami nuostata, kad kiekvienas vaikas turi teisę į kokybišką išsilavinimą nepriklausomai nuo jo individualių gebėjimų, negalios, socialinės padėties, kalbos ar kultūrinės aplinkos. Šis principas remiasi žmogaus teisių paradigma, kuri pabrėžia, kad švietimo sistema turi būti organizuojama taip, kad visi mokiniai turėtų lygias galimybes dalyvauti ugdymo procese ir pasiekti mokymosi rezultatų. Kaip pažymi Mel Ainscow (2020), įtraukusis ugdymas yra procesas, kuriuo siekiama didinti visų mokinių dalyvavimą ugdymo sistemoje ir mažinti jų patiriamą atskirtį, ypač tų, kurie dėl įvairių priežasčių patenka į didesnės socialinės ar edukacinės rizikos grupes.

Tarptautiniu lygmeniu nediskriminavimo principas įtvirtintas įvairiuose švietimo politikos dokumentuose. Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) ir European Commission dokumentuose pabrėžiama, kad valstybės narės turi kurti teisinius, finansinius ir organizacinius mechanizmus, užtikrinančius visiems mokiniams, įskaitant turinčius specialiųjų ugdymosi poreikių ar patiriančius socialinę atskirtį, dalyvauti bendrojo ugdymo sistemoje (Cerna ir kt., 2021; European Commission, 2022). Šiuose dokumentuose akcentuojama, kad lygių galimybių užtikrinimas turi būti ne tik deklaruojamas švietimo politikoje, bet ir įgyvendinamas kasdienėje mokyklos praktikoje.

Įtraukties ir nediskriminavimo principų įgyvendinimas aktualus ir Lietuvos švietimo sistemoje. Lietuvos švietimo politikoje pastaraisiais metais vis daugiau dėmesio skiriama IŲ plėtrai, siekiant sudaryti sąlygas visiems mokiniams mokytis bendrojo ugdymo mokyklose. Įtraukios mokyklos kūrimas reikalauja ne tik teisiųjų pokyčių, bet ir mokyklos bendruomenės nuostatų kaitos, pedagogų kompetencijų stiprinimo bei efektyvios švietimo pagalbos specialistų komandos veiklos (Klimčiauskaitė-Janavičienė, 2024). Empiriniai tyrimai rodo, kad kai lygios galimybės įtvirtinamos ne tik reglamentuose, bet ir kasdienėje mokyklos kultūroje, mokinių pasiekimai kyla, o socialinė sanglauda stiprėja (Barrios ir kt., 2022; Klimčiauskaitė-Janavičienė, 2024).

Ne mažiau reikšmingas yra UDM ir ugdymo diferencijavimo principas. UDM koncepcija siūlo iš anksto numatyti įvairius mokinių gebėjimus pagal poreikius ir mokymosi stilius, kad mokymo turinys, vertinimas ir priemonės būtų lanksčios ir prieinamos visiems (Paulsrud ir Nilholm, 2020). Praktikoje tai reiškia kelis reprezentavimo, aktyvumo ir išraiškos būdus, padedančius mokiniams pasiekti tuos pačius mokymosi tikslus skirtingais keliais. Tyrimai rodo, jog mokytojai, kurie sistemingai taiko UDM, pastebi mažesnį poreikį individualiems pritaikymams, nes pati aplinka tampa „a priori“ įtrauki (Savolainen ir kt., 2020). Vis dėlto daliai mokinių vis tiek būtina diferencijuota pagalba: pavyzdžiui, mokinių su kalbos sutrikimais atveju būtini efektyvūs multimodalūs metodai ir kalbos technologijos (Salas Pilco ir

kt., 2022). Tokius sprendimus palengvina mobiliųjų programėlių, automatinių subtitrų ir dirbtinio intelekto pritaikymai, kurie užtikrina komunikacijos palaikymą realiu laiku (Yeganeh ir kt., 2025).

Nepaisant UDM taikymo, kai kuriems mokiniams reikia tikslinių specialistų paslaugų – logopedo, ergoterapeuto ar psichologo – tam, kad jie galėtų maksimaliai dalyvauti ugdymo procese (Ackah Jnr ir Uдах, 2021). Struyf ir kt. (2022) pabrėžia, kad mokytojai neretai patiria dvigubą spaudimą: išlaikyti aukštus akademinis standartus visai klasei ir kartu planuoti individualizuotas užduotis. Sprendimas – lankstus pamokos dizainas, kai diferencijuotas turinys integruojamas per grupinį darbą, bendraamžių mentorystę bei adaptuotas vertinimo formas (Pinter ir kt., 2020). Šalyse, kur pagalbos sistemos veikia centralizuotai ir tarpinstituciškai, stebimas spartesnis mokinių pažangos augimas tiek akademiniam, tiek socialinio - emocinio vystymosi lygmenyse (Holmqvist ir Lelinge, 2020; Görel ir Hellmich, 2022).

Lietuvos švietimo sistemoje individualizuotos ir daugialypės pagalbos organizavimas yra siejamas su švietimo pagalbos sistema, kuri apima specialiojo pedagogo, logopedo, psichologo ir socialinio pedagogo teikiamas paslaugas mokyklose. Šių specialistų veikla orientuota į mokinių mokymosi sunkumų įveikimą, socialinės ir emocinės gerovės stiprinimą bei mokytojų konsultavimą dėl ugdymo pritaikymo (Klimčiauskaitė-Janavičienė, 2024). Autorė pažymi, kad efektyvi pagalbos sistema leidžia ne tik geriau atliepti specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių poreikius, bet ir stiprina visos mokyklos gebėjimą dirbti su mokinių įvairove.

Sėkmingam IŲ įgyvendinimui ypatingai svarbią rolę turi dar vienas principas – bendradarbiavimu grindžiama kultūra. Šis procesas negali būti įgyvendintas individualių mokytojų pastangomis, tam būtina visaorganizacinė partnerystė, apimanti specialistus, tėvus ir pačius mokinius (Admiraal ir kt., 2021). Tarptautinis TALIS 2018 tyrimas parodė, kad mokytojai, kurie sistemingai analizuoja mokinių rezultatų duomenis ir kartu su kolegomis reflektuoja savo praktiką, reikšmingai dažniau taiko diferencijavimo strategijas (Tarptautinis mokymo ir mokymosi tyrimas, 2018). Profesinės mokymosi bendruomenės, kuriose reguliariai analizuojami mokinių pažangos duomenys, planuojamos diferencijuotos strategijos ir dalijamasi gerąja patirtimi, sukuria „kolektyvinės atsakomybės“ klimatą (Desombre ir kt., 2021). Kivirand ir kt. (2022) atskleidė, kad bendri mokyklos personalo mokymai padidina tiek saviveiksmingumą, tiek pozityvias nuostatas nuo 15 % iki 22 % per vienerius mokslo metus. Thomson ir Gooberman Hill (2024) pabrėžia „įtraukią tyrėjišką kultūrą“, kai kiekvienas pedagogas naudoja įrodymus priimdamas sprendimus, o mokyklos vadovas veikia kaip duomenų tarpininkas. Tokia refleksija apima ir socialinio - emocinio klimato rodiklius, pavyzdžiui, patyčių lygį ar priklausymo bendruomenei jausmą (Gusliana ir kt., 2024).

Lietuvoje įtraukties procese kaip „jungiamoji grandis“ veikia mokyklos Vaiko gerovės komisijos, koordinuojančios prevenciją, intervenciją ir tarpsektorines paslaugas, tačiau tyrimai rodo didesnius efektyvumo skirtumus tarp savivaldybių (NŠA, 2022).

Ne mažiau svarbūs veiksniai, įtakojantys IŲ, yra lyderystė ir inovacijos. Jie kaip pokyčių katalizatoriai. Mokyklų vadovai, demonstruojantys antreprenerišką, įtraukiančią lyderystę, skatina kolektyvą imtis novatoriškų praktikų, pavyzdžiui, „apverstos“ klasės modelių ar hibridinių mokymosi erdvių (Stavrou ir Kafa, 2024; Wilson ir Sy, 2021). Lyderių gebėjimas valdyti žinias ir dalytis jomis su komanda stiprina kūrybiškumą ir augina organizacinį kapitalą, kuris, savo ruožtu, koreliuoja su aukštesniais mokinių pasiekimais (Alblooshi ir kt., 2020; Khassawneh ir kt., 2022). Organizacinės inovacijos, pavyzdžiui, procesų pertvarkymas pagal „Stage-Gate“ logiką gali sumažinti biurokratiją ir suteikti pedagogams daugiau laiko personalizuotai sąveikai (Awati ir Pratt, 2023; Trachuk ir Linder, 2020). Dirbtinio intelekto, virtualios realybės ir metavisatos taikymas leidžia kurti lanksčias, daugiasluoksnes mokymosi aplinkas, kuriose mokiniai gali ugdytis socialinius ir akademinis įgūdžius saugioje, personalizuotoje erdvėje (Yeganeh ir kt., 2025). Skaitmeninės platformos taip pat palengvina tėvų ir specialistų įtraukimą į ugdymo procesą realiuoju laiku, mažindamos informacijos vakuumą (Salas Pilco ir kt., 2022). Vis dėlto tyrimai įspėja apie skaitmeninės atskirties riziką, jog mokyklos, neturinčios adekvačių technologinių išteklių, gali dar labiau atitolti nuo įtraukties tikslų. Be to, virtualioje erdvėje stiprėja patyčių prieš mokinius, turinčius specialiųjų ugdymosi poreikių, pavojus, todėl reikia tikslingos prevencijos ir gerovės komisijos įsikišimo (Gusliana ir kt., 2024).

Skirtingos šalys interpretuoja IŲ per savitą kultūrinę ir socialinę prizmę. Šiaurės šalių tyrimai atskleidžia „priklausymo bendruomenei“ akcentą ir nuosaikų požiūrį į individualias labelės (Buli Holmberg ir kt., 2022), o Vakarų Europos kontekste didesnę dėmesį priemonėms, garantuojančioms kompetencijų ugdymą migrantų vaikams (Fabretti ir kt., 2024). Lietuvoje svarbus vaidmuo tenka teisiniam reglamentavimui ir finansinių resursų perskirstymui, siekiant užtikrinti įtraukties tęstinumą nuo ikimokyklinio iki vidurinio ugdymo (LR ŠMSM įsakymas Nr. V-615/2023-05-02; Galkienė, 2021). Migrantų ir karo pabėgėlių srautai kelia naujų iššūkių, susijusių su kalbine ir kultūrine įvairove, kurių sprendimams būtinos tarpsektorinės strategijos (Klimčiauskaitė-Janavičienė, 2024; Valstybės duomenų agentūra, 2025).

Lietuvoje kaip įtraukties „jungiamoji grandis“ veikiančioms mokyklos Vaiko gerovės komisijoms priskiriamas koordinuojantis vaidmuo, apimantis prevenciją, intervenciją, ankstyvą rizikų identifikavimą, individualių ugdymo planų rengimą ir tarpdisciplininio bendradarbiavimo skatinimą (Miltenienė ir kt., 2020). VGK veiksmingumas siejamas su jos narių kompetencijomis, vadovo lyderyste ir gebėjimu naudoti mokinių pažangos duomenis praktiniams sprendimams (Marcinkus ir kt., 2023). Naujausi vertinimai rodo, kad mokyklos, kuriose VGK reguliariai analizuoja universaliosios patikros rezultatus ir įtraukia tėvus į sprendimų priėmimą, pasiekia aukštesnių mokinių akademinį išlaidų kompensavimo rodiklių ir mažesnę emocinių - elgesio sunkumų paplitimą (NŠA, 2022). Tačiau trūkstamos metodinės gairės ir nevienodas finansavimas lemia efektyvumo skirtumus tarp regionų, todėl VGK stiprinimas įvardijamas kaip prioritetinga politinė kryptis (Ruškus, 2020).

Apibendrinant įtraukiojo ugdymo sampratą grindžiama žmogaus teisių, lygių galimybių ir universalumo principais, reikalaujančiais sisteminių pokyčių visose ugdymo grandyse. Empiriniai tyrimai rodo, kad lemiami veiksniai – pozityvios mokytojų nuostatos, stipri įtrauki lyderystė ir tvari paramos infrastruktūra – glaudžiai sąveikauja su šalies teisine, kultūrine ir finansine aplinka. Technologinės ir organizacinės inovacijos atveria naujų galimybių, tačiau kartu kelia poreikį nuolatinei refleksijai ir duomenimis grįstam valdymui. Globalios ir nacionalinės analizės pabrėžia, kad vien politinių deklaracijų nepakanka, būtinas nuoseklus išteklių paskirstymas, profesinis tobulėjimas ir bendruomenės įsitraukimas. Sėkmingai įgyvendinami šie principai sudaro prielaidas kiekvieno mokinio akademiniai pažangai ir socialinei gerovei bendrojo lavinimo mokykloje.

1.2 Tarptautinis įtraukiojo ugdymo teisinis reglamentavimas

Pasaulinė įtraukties paradigma formaliai įsikūnijo 1994 m. priimtoje Salamankos deklaracijoje ir Pagrindų veiksmų plane, kuriuose vyriausybės pirmąsyk įsipareigojo „sutelkti visus švietimo išteklius į bendrą, mokinių įvairovei atvirą mokyklą“ (UNESCO, 1994). Ši deklaracija pasiūlė universalios dizaino mokymuisi principų užuomazgas, bet paliko daug laisvės valstybėms interpretuoti „specialiųjų poreikių“ sąvoką. Nuo 2000-ųjų atspirties tašku tapo Vaiko teisių konvencijos 28 ir 29 straipsnių praktinis išplėtojimas, juose lygybė suprantama ne tik kaip prieiga, bet ir kaip teisių užtikrinimas kokybiškai | meaningful | education (United Nations, 1989/2015). 2006 m. priimta Neįgaliųjų teisių konvencija (CRPD) iškėlė esminį „reasonable accommodation“ (pagrįstos pritaikymo priemonės) kriterijų, teisiškai įpareigojantį valstybes nemokamai ir laiku pritaikyti aplinką individualiems ugdymo poreikiams (United Nations, 2006). Išplėtotą CRPD 4-oji Bendroji pastaba (General Comment No. 4) 2016 m. aiškiai įvardijo, kad „inkliuzija nėra malonės gestas, o neatimamų žmogaus teisių reikalavimas“. Būtent šis teiginys tapo daugelio nacionalinių reformų lakmusu. 2015 m. Jungtinių Tautų Darnaus vystymosi darbotvarkė 2030 ir 4-asis tikslas deklaratyvų požiūrį pavertė matuojamu: įtrauki ir lygiavertė kokybiška edukacija privalo būti pasiekama „visiems mokymosi lygmenims“ (United Nations, 2015). To paties laikotarpio Incheono deklaracija ir Sistema veiksams (ED-2016/WS/28) detalizavo, kad įtraukties rodikliai turi apimti ne vien priėmimą į mokyklą, bet ir mokymosi rezultatus, mokytojų kvalifikaciją bei finansavimo teisingumą (UNESCO, 2016). Tokiu būdu tarptautiniu lygiu atsirado nuosekli vertikalė: konstitucinė teisė → konvencinis įpareigojimas → indikatorių sistema → pilietinė atskaitomybė. Mezzanotte (2022) pabrėžė, kad investicijos į įtrauktį sukuria 1,8 kartų didesnę socialinę grąžą, lyginant su segreguotomis paslaugomis, o tai finansų ministerijoms tapo svariu argumentu didinti įtraukties biudžetus. Variantų, kaip įtraukti klimato bei tvarumo kompetencijas, pasiūlė GreenComp programa, pabrėždama universalų dizainą kaip vieną programą visiems, o ne atskiras adaptacijas

mažoms grupėms (European Commission ir Joint Research Centre, 2022). Visa tai lyg tarptautinis „minkštosios teisės“ šydas spaudžia valstybes ne tik deklaruoti, bet ir matuoti pažangą, nes UNESCO, OECD ir Pasaulio banko duomenų bazės tapo viešos ir palyginamos.

Regioniniu, ypač Europos, lygiu atsirado tarpinis „normų → praktikos“ mechanizmas. 2012 m. Europos Tarybos Rekomendacijos dėl bendrųjų įtraukties principų susietos su ES struktūrinių fondų reikalavimais, tad įtraukties rodikliai tapo viena lėšų skyrimo sąlygų. Europos specialiojo ugdymo plėtros agentūra (2014, 2019) pateikė penkias pagrindines žinutes („Five Key Messages“) ir Ikimokyklinio įtraukaus ugdymo tyrimą, siūlydama šalių vertinimo matricas ir „universalaus dizaino gaires“ pedagogams (European Agency ..., 2015, 2019). NESET II ataskaita „Structural Indicators for Inclusive Systems in and around Schools“ suformulavo 22 rodiklius, kuriuos Europos Komisija rekomendavo taikyti nacionaliniuose švietimo planuose (Downes, Nairz-Wirth ir Rusinaitė, 2017). Be to, 2021 m. priimta ES Vaiko garantija numato, kad valstybės iki 2030 m. privalo pašalinti bent 5 % skurdo ir socialinės atskirties rizikoje esančių vaikų barjerų, o mokyklinė įtrauktis – vienas pagrindinių instrumentų šiam tikslui įgyvendinti (Bečys ir kt., 2023). Šie reikalavimai sustiprina finansinių svertų mechanizmą: projektinės lėšos, kaip „Erasmus+“ ar „Interreg“, vertinamos pagal įtraukties nuostatų integravimo kokybę (Fabretti ir kt., 2024). Galiausiai, EBPO | OECD rekomendacijos dėl duomenimis grįsto valdymo skatina šalis kurti integruotas įtraukties sistemas, kad mokinių pažangos analizė būtų susieta su investicijų planavimu (Mezzanotte, 2022; OECD/Eurostat, 2019).

Vis dažniau tarptautiniai dokumentai akcentuoja skaitmeninių inovacijų reguliavimo aspektus, nuo AI etikos principų iki visiems prieinamos infrastruktūros. UNESCO 2016 m. išleistas „Reaching Out to All Learners“ rinkinys suformulavo universalių skaitmeninių išteklių rekomendacijas, pabrėždamas atvirojo kodo sprendimų vertę besivystančioms šalims (UNESCO, 2016). OECD „Measuring Innovation in Education“ ataskaita (Vincent-Lancrin ir kt., 2019) pateikė mokyklų inovacijos indekso (I4.0) struktūrą, kurioje vienas iš keturių komponentų yra „*equity and inclusion*“ (lygybė ir įtrauktis). Naujausi tyrimai įtraukia ir metaverso idėjas: Yeganeh ir kt. (2025) siūlo daugiapakopį virtualų klasės modelį, pabrėždami, kad teisinis reguliavimas turi užtikrinti prieigą, pritaikymą ir duomenų apsaugą. Šis technologinis posūkis koreliuoja su CRPD 9 straipsnio nuostata dėl prieinamumo ir SDG 4. a indikatoriumi, reikalaujančiu saugių ir nediskriminuojančių mokymosi aplinkų (United Nations, 2016; United Nations, 2015). Todėl tarptautinės aktualijos vis labiau kalba apie „skaitmeninę įtrauktį“ kaip naują teisinę kategoriją, kuri apimtų ne tik infrastruktūrą, bet ir algoritmų nešališkumą, vartotojo sąsajų adaptacijas bei atvirų licencijų politiką (Salas Pilco ir kt., 2022), nes skaitmeninės mokymosi aplinkos gali reikšmingai prisidėti prie mokinių dalyvavimo ugdymo procese ir mokymosi galimybių plėtros. Tyrimai rodo, kad tinkamai pritaikytos skaitmeninės technologijos gali padėti mokiniams, turintiems specialiųjų ugdymosi poreikių, geriau įsisavinti mokymo turinį, naudotis alternatyviomis komunikacijos priemonėmis ar individualizuoti mokymosi tempą (Florian ir Black-

Hawkins, 2011). Tokiu būdu skaitmeninės technologijos tampa ne tik mokymo priemone, bet ir įrankiu, padedančiu užtikrinti vienodas mokymosi galimybes visiems mokiniams (Salas Pilco ir kt, 2022).

Akivaizdu, kad tarptautinis reglamentavimas evoliucionavo nuo deklaratyvių principų (Salamankos deklaracijos) iki teisiškai privalomų įpareigojimų (CRPD) ir išmatuojamų rodiklių (SDG 4, UNESCO GEM, OECD). Regioniniai dokumentai, tokie kaip Europos Tarybos rekomendacijos, ES „Vaiko garantija“, NESET ir Europos agentūros gairės, sukonkretino atsakomybę finansiniu ir indikatoriniu lygmenimis. Skaitmeniniai instrumentai, įtvirtinti UNESCO ir OECD ataskaitose, kuria naują „skaitmeninės įtraukties“ teisės lauką.

Taigi, tarptautiniai standartai ne tik nustato minimalias prievoleles, bet ir siūlo vertinimo bei finansavimo šablonus, kuriuos valstybės pritaiko nacionalinėse strategijose. Taip formuojamas daugiapakopis spaudimas, skatinantis valstybes nuo politinių deklaracijų pereiti prie realių, duomenimis pagrįstų sprendimų, garantuojančių visiems mokiniams pilnavertį dalyvavimą ugdymo procese.

1.3. Įtraukiojo ugdymo teisinis reglamentavimas Lietuvoje

Pirmuosius pamatinius IŲ kontūrus Lietuvos teisinėje sistemoje žymėjo 1991 m. priimtas Švietimo įstatymas, kuriame jau buvo įvardyta valstybės pareiga sudaryti specialiųjų poreikių turintiems mokiniams sąlygas mokytis bendrojo ugdymo mokyklose (Lietuvos Respublikos švietimo įstatymas, 1991/2020). Nors tuometiniuose dokumentuose dar dominavo integracijos retorika, įstatymo 2003 m. ir 2011 m. redakcijos palaipsniui perėjo prie įtraukties idėjos, detalizuodamos ugdymo organizavimo modelius, finansavimo šaltinius bei savivaldybių kompetencijas (Ruškus, 2020; LR ŠMSM įsakymas Nr. V-615/2023-05-02). Tą patvirtino Valstybinė Švietimo 2013–2022 m. strategija, pabrėžusi „ugdymo kokybės ir prieinamumo visiems“ prioritetą bei numatydama rodiklių sistemą, siejamą su specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių pažanga (Lietuvos Respublikos Seimas, 2013). Toliau kryptį konkretizavo 2021–2030 m. Švietimo plėtros programa, kurioje jau aiškiai apibrėžta nuosekli įtraukties eiga nuo ankstyvojo ugdymo iki profesinio rengimo, o taip pat iškelta užduotis modernizuoti mokytojų rengimo ir kvalifikacijos tobulinimo sistemą remiantis „universalumo ir įvairovės“ principais (LR ŠMSM, 2021). Strateginio lygmens dokumentai glaudžiai susisieja su tarptautinėmis nuostatomis – JT Neįgaliųjų teisių konvencijos ratifikavimu bei Įtraukties švietime plėtros gairėmis (European Commission, 2022), todėl nacionaliniai teisės aktai nuolat atnaujinami, siekiant derinti vidaus ir išorės įsipareigojimus.

Stebima kaip konkrečių praktinio IŲ įgyvendinimo nuostatų sistemą formuoja Lietuvos Respublikos švietimo, mokslo ir sporto ministerijos ministro įsakymai, kurie nuosekliai detalizuoja įtraukiojo ugdymo įgyvendinimo kryptis ir mechanizmus.

2014 m. įsakymu Nr. V-808 patvirtintas *Inkliuzinio ugdymo plėtros 2014–2016 m. veiksmų planas* akcentavo ugdymo aplinkos prieinamumo didinimą, infrastruktūros pritaikymą ir metodinės pagalbos plėtrą (LR ŠMM, 2014).

Vėliau 2015 m. *Geros mokyklos koncepcija* įtvirtino „įvairovės vertės“ principą bei nustatė mokyklų veiklos įsivertinimo kriterijus, tarp kurių svarbią vietą užima specialiųjų ugdymosi poreikių mokinių dalyvavimo rodikliai (Galkienė, 2021).

Toliau 2020 m. įsakymas Nr. V-504 „*Dėl prioritetinių kvalifikacijos tobulinimo sričių patvirtinimo*“ išskyrė mokytojų profesinio tobulėjimo kryptis, akcentuodamas įtraukųjį ugdymą, universalų dizaino mokymuisi taikymą bei tarpdalykinės bendradarbiavimo kultūros stiprinimą (Admiraal ir kt., 2021).

Reikšmingas žingsnis žengtas ir 2023 m., kai *Ikimokyklinio ugdymo programos gairės* nuosekliai integravo ankstyvosios intervencijos principus su įtraukios ugdymosi aplinkos kūrimu, pabrėždamos ankstyvos, prevencinės švietimo pagalbos svarbą dar iki vaiko įsitraukimo į formaliojo ugdymo sistemą (Ackah Jnr ir Udah, 2021).

Tais pačiais metais *Mokinių įvairovei atvirų grupių ir klasių sudarymo tvarkos aprašas* detalčiai reglamentavo finansavimo ir organizacinius aspektus, numatydamas individualizuotų programų įgyvendinimą, papildomų specialistų etatus bei „vieno langelio“ principu grindžiamų švietimo pagalbos paslaugų finansavimo mechanizmus (LR ŠMSM, 2023).

Nuo 2024 m. rugsėjo 1 d., remiantis Švietimo, mokslo ir sporto ministro įsakymu *Dėl švietimo pagalbos organizavimo*, Vaiko gerovės komisijai suteikti išplėsti įgaliojimai inicijuoti kompleksines paslaugas, vertinti mokinių pažangą bei rengti individualius ugdymo planus, kurių įgyvendinimas tampa privalomas mokyklai (Marcinkus ir kt., 2023), o specialiųjų ugdymosi poreikių nustatymo, ugdymo turinio pritaikymo ir švietimo pagalbos teikimo organizavimą sistemingai reglamentuoja įsakymu Nr. V-928 patvirtintas tvarkos aprašas.

Ši teisinių nuostatų sistema atskleidžia nuoseklų įtraukiojo ugdymo politikos raidą pradedant nuo infrastruktūrinių ir metodinių prielaidų kūrimo iki kompleksinių, duomenimis grįstų švietimo pagalbos organizavimo modelių, kurie sudaro prielaidas efektyvesnei Vaiko gerovės komisijos veiklai ir didesnes ugdymo prieinamumo galimybes kiekvienam mokiniui. Tokiu būdu Vaiko gerovės komisija tampa svarbia institucine grandimi, jungiančia švietimo politikos nuostatas su praktiniu jų įgyvendinimu mokykloje.

Nacionalinė švietimo agentūra 2022 m. atlikdama mokinių, tėvų ir pedagogų apklausą nustatė, kad VGK funkcionavimo kokybę lemia ne tik reglamentuose nurodytos procedūros, bet ir realūs finansiniai resursai bei žmogiškųjų išteklių paskirstymas, kuris regionuose skiriasi net 30 % (NŠA, 2022).

Akivaizdžiai įstatyminėje plotmėje išryškėja nuosekli tendencija įtraukti į IU reglamentą inovacijų bei technologijų komponentą. 2023 m. Vyriausybės patvirtinta pažangos priemonė Nr. 12-003-03-02-01 „*Igyvendinti įtraukų švietimą*“ numato hibridinių (kontaktinių ir virtualių) paslaugų plėtrą, o 2022 m. parengtos Įtraukties gairės įpareigoja mokyklas naudotis skaitmeninėmis platformomis individualios pažangos stebėsenai (LR ŠMSM, 2023; Salas Pilco ir kt., 2022). Dirbtinio intelekto sprendimų diegimą skatina ir nacionaliniai inovacijų dokumentai, pavyzdžiui, STRATA (2022) siūlo kurti „skaitmeninius dvynius“ – mokinio progreso modelius, padedančius prognozuoti galimus pasiekimų nuokrypius ir laiku inicijuoti V GK intervencijas. Vis dėlto praktikai įvardija sesijų ir platformų fragmentiškumą, o teisėkūros procesuose vis dar stokojama vieningos terminologijos: nevienodai vartojami „integruotas“, „įtraukus“, „specialusis“ terminai klaidina mokytojus ir tėvus (Hardy ir Woodcock, 2024; Leijen ir kt., 2021).

Nepaisant plačios teisės aktų bazės, empirinis tyrimų laukas atskleidžia spragas tarp normų ir jų įgyvendinimo. Savivaldybėms suteikta autonomija formuoti įtraukios pagalbos tinklus praktikoje lemia nevienodą paslaugų pasiūlą – didmiesčiuose mokyklos V GK vidutiniškai turi 5 švietimo pagalbos specialistų etatus, o regionų mokyklose dažnai tenkinamasi vienu „klajojančiu“ specialistu (Paulsrud, 2024). Finansavimo sistema, pagrįsta „klasės krepšelio“ principu, ne visada kompensuoja papildomas įtraukties išlaidas, todėl mokyklos priverstos ieškoti projektinių ar savivaldybės lėšų (Ruškus, 2020). Teisės aktai įpareigoja mokytojus nuolat kelti kvalifikaciją, tačiau TALIS 2018 duomenys rodo, kad 36 % pedagogų vis dar nesijaučia turintys kompetencijų dirbti su įvairių poreikių mokiniais, o įtraukiojo ugdymo moduliai universitetuose sudaro tik apie 6 % pedagogikos studijų apimtį (TALIS, 2018; Walker, 2021). Atsižvelgiant į tai, naujausių politinių dokumentų rekomendacijomis steigiami regioniniai įtraukiojo ugdymo centrai, kurių tikslas teikti metodinę pagalbą ir kurti bendras duomenų bazines apie mokinius, paslaugas ir rezultatus (Thomson ir Gooberman-Hill, 2024; Vakaliuk ir kt., 2021).

Galima teigti, kad Lietuvos teisinė bazė per tris dešimtmečius iš esmės perėjo nuo integracijos prie sisteminio įtraukiojo ugdymo modelio, apimančio visus ugdymo lygmenis ir grindžiamo išsamiais strateginiais, norminiais bei finansiniais dokumentais. Vis dėlto praktiniai įgyvendinimo skirtumai tarp savivaldybių, diferencijuotų resursų paskirstymas ir kvalifikacijos trūkumai rodo reglamentavimo ir realybės atotrūkį. Empiriniai tyrimai pabrėžia V GK vaidmenį mažinant šį atotrūkį, bet kartu išryškina poreikį stiprinti specialistų komandą ir vienodinti metodines gaires. Sparčiai augant kultūrinei ir kalbinei mokyklų įvairovei, teisiniai aktai vis dažniau integruoja skaitmeninių inovacijų komponentus, tačiau jų sėkmė priklausys nuo infrastruktūros ir pedagogų pasirengimo. Taigi, tolesnė teisėkūros raida turi būti lydimas adekvačių resursų, nuoseklios terminijos ir sisteminio vertinimo mechanizmų, kad IU principai taptų kasdiene mokyklų pozityvia realybe.

1.4. Įtraukties įgyvendinimo būklės Lietuvos bendrojo ugdymo mokyklose apžvalga

Pirmuosius sisteminius įtraukiojo ugdymo žingsnius Lietuva žengė dar 2011 m., kai buvo patvirtinta mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, grupių nustatymo ir jų poreikių skirstymo tvarka, o 2015 m. „*Geros mokyklos koncepcija*“ įteisino įtrauktį kaip vieną iš esminių kokybės dimensijų (NŠA, 2023; Bruzgelevičienė ir kt., 2020). Vis dėlto, nuo 2021 m. atliekama Nacionalinės švietimo agentūros stebėseną rodo, kad įtraukiojo ugdymo įgyvendinimas tebėra fragmentiškas. Mokyklos dažnai deklaruoja įtraukiojo ugdymo kultūrą, nuostatas ir tai atsispindi mokyklos planavimo dokumentuose, tačiau ugdymo(si) praktikoje šie procesai, vertinant mokinių pasiekimus ir pažangą, nėra stebimi (NŠA, 2022).

Naujausias Nacionalinės švietimo agentūros atliktas tyrimas, kuriame dalyvavo ~950 mokyklų vadovų, 5 000 mokytojų ir 8 000 tėvų, atskleidžia ryškų skirtingų požiūrių spektrą: 71 % administracijos tvirtino formaliai parengę įtraukiojo ugdymo planus, tačiau tik 38 % mokytojų jaučiasi „gerai pasirengę“ diferencijuoti turinį (NŠA, 2022). Ši neatitikimą iš dalies galima sieti su kvalifikacijos tobulinimo pasiūlos ir realių mokytojų profesinio pasirengimo spragomis. Ankstesnė TALIS 2018 analizė parodė, kad Lietuva pagal mokytojų dalyvavimą įtraukiojo ugdymo mokymuose užėmė tik 40-ą vietą iš 48 apklausoje dalyvavusių valstybių (TALIS, 2018).

TALIS 2024 tyrimo rezultatai rodo, kad mokyklos susiduria su vis didesne mokinių įvairove ir augančiu specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių skaičiumi. Lietuvoje 38 % mokytojų dirba mokyklose, kuriose daugiau nei 10 % mokinių turi specialiųjų ugdymosi poreikių, o tai yra žymiai daugiau nei 2018 m., kai šis rodiklis siekė 24 %. Tokia tendencija rodo didėjančią poreikį mokyklose sistemingai organizuoti individualizuotą švietimo pagalbą ir koordinuoti įvairių specialistų veiklą. Šiame kontekste ypatingą reikšmę įgyja mokyklos VGK veikla, kuri veikia kaip koordinuojantis mechanizmas, užtikrinantis kompleksinės pagalbos organizavimą mokiniams.

Tai ypatingai aktualu, anot Miltenienės ir kt. (2020), nes dalis mokyklų įtrauktį traktuoja „projektiškai“, todėl realūs pokyčiai sustoja pasibaigus ES lėšomis finansuotiems projektams. Tą patvirtina ir mokymo(si) infrastruktūros duomenys: tik 43 % apklaustų vadovų nurodė turintys pritaikytas sanitarines patalpas, o universalaus dizaino mokymuisi principais įrengtos klasės vos 17 % mokyklų (NŠA, 2022). Galkienė (2021) akcentuoja, kad struktūrinius pokyčius stabdo ir sociokultūrinės kliūtys – 28 % pedagogų vis dar linkę „peradresuoti“ mokinius specialistams, užuot pritaikę ugdymą klasėje. Ruškus (2020) priduria, jog tradicinė „deficito“ paradigma dirgina tėvų bendruomenę, nes mokyklos linkusios akcentuoti diagnozes, o ne ugdytinių teises ar mokymosi potencialą. Šią įtampą papildomai komplikuoja 2023 m. patvirtintas „*Mokinių įvairovei atvirų grupių, klasių sudarymo ir ugdymo organizavimo jose tvarkos ir finansavimo sąlygų aprašas*“, kuris formaliai įpareigoja

savivaldybes finansuoti pritaikymą, bet mokyklų apklausos atskleidžia, kad vidutiniškai finansavimas padengia tik ~55 % realios pritaikymo sąmatos (LR ŠMSM, 2023).

Siekiant susistemintos analizės, NŠA 2022 m. duomenys buvo susieti su mokyklų tipologija ir mokinių pasiekimų rodikliais. Gauti rezultatai patvirtina, kad bendrojo ugdymo mokyklose, kuriose veikia V GK, tarpdalykinės metodinės grupės, mokinių pasiekimų atotrūkis mažesnis apie 12 proc. punktų, palyginti su 19 proc. punktų mokyklose, kur V GK veikia tik formaliai (Marcinkus ir kt., 2023). Šie rezultatai dera su pačių V GK narių vertinimais: 64 % komisijų atstovų nurodė, kad sprendimų priėmimą sunkina ribotos duomenų analizės kompetencijos, o 58 % neturi prieigos prie vientisos informacinės sistemos (NŠA, 2022). Administracijos atstovai taip pat išskėlė kvalifikuotos pagalbos trūkumą – tik viena iš trijų mokyklų turi etatinį specialųjį pedagogą, o psichologo paslaugos vidutiniškai tenka 590 mokinių (NŠA, 2023). Be to, NŠA apklausoje tik 27 % respondentų nurodė, kad mokymosi aplinkose dirba mokytojų padėjėjai, tai ženkliai mažiau lyginant su Kairo arba Barcelonos analogiškomis sistemomis (Holmqvist ir Lelling, 2020). Praktiniai barjerai atspindimi ir tarptautiniuose tyrimuose: Schwab ir kt. (2024) konstatuoja, kad išankstinės mokytojų nuostatos apie įtrauktį priklauso nuo mokyklos kultūros ir institucinio palaikymo, todėl V GK vaidmuo tampa kritiškai svarbus koordinuojant „visos mokyklos“ strategijas. Kivirand (2022) atvejo tyrimas rodo, jog dalyvavimas išplėstiniuose mokymuose V GK komandai padidino kolegialų bendradarbiavimą 35 %, kas koreliavo su mokyklų pasirengimo savivertinimu ($r = .41, p < .01$). Tačiau tokios pažangos standartizuotumas kelia klausimų. Papildomas tyrimas apie karo pabėgėlių iš Ukrainos vaikų integraciją atskleidė, jog 52 % mokyklų neturi pritaiktų programų lietuvių kalbos nemokantiems mokiniams, nors 2023 m. rugsėjį šalyje jau mokėsi >8 000 Ukrainos vaikų. Statistiniai duomenys apie karo pabėgėlių iš Ukrainos srautus vertė skubiai koreguoti tiek finansavimo formules, tiek pedagogų mokymo programas, kad būtų atliepti kalbiniai ir psichosocialiniai poreikiai (Valstybės duomenų agentūra, 2025; Klimčiauskaitė-Janavičienė, 2024). Į šią problemą atsižvelgta 2023-2030 m. Švietimo plėtros programoje ir įtraukties veiksmams numatyta 98 mln. Eur. Tačiau kritikai pabrėžia, kad rodiklių sistema kol kas fokusuojasi į prieigą, o ne rezultatyvumą (ŠMSM, 2021b; Mezzanotte, 2022).

Mokytojų profesinės nuostatos, remiantis Nacionalinės švietimo agentūros duomenimis, lieka kertiniu ĮU įgyvendinimo veiksmu. Nacionalinė mokytojų apklausa parodė, jog mokytojai, dalyvavę mažiausiai 20 akademinių valandų įtraukiojo ugdymo mokymuose per pastaruosius dvejus metus, 1,4 karto dažniau taiko diferencijavimo strategijas ir 1,6 karto dažniau bendradarbiauja su V GK (NŠA, 2022). Tai patvirtina tarptautinės tendencijos: Savolainen ir kt. (2020) ilgalaikiame tyrime įrodė, kad didesnis mokytojų saviveiksmingumas prognozuoja palankesnes nuostatas įtraukties atžvilgiu. Lietuvoje panašią dinamiką fiksavo Miltenienė ir kt. (2020), o Jurca ir kt. (2023) papildė, kad nuostatų kitimą skatina ir mokyklos lyderystės modelis – vadovai, taikantys įtraukią arba transformuojančią lyderystę, ~20 % dažniau inicijuoja kolektyvines refleksijas, kurios stiprina bendrą mokyklos kultūrą.

Tai išryškėjo ir TALIS 2024 tyrimo duomenyse, kurie atskleidžia, kad mokytojų profesinio tobulėjimo srityje vienas didžiausių poreikių yra mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, ugdymas. Šį poreikį nurodė maždaug trečdalis mokytojų (32 %), kas rodo, kad įtraukusis ugdymas tampa viena svarbiausių mokytojų profesinio tobulėjimo krypčių (TALIS, 2024).

Remiantis 2022 m. Lietuvos švietimo būklės apžvalgos duomenimis, Telšių rajono švietimo sistema pasižymi regionams būdingomis tendencijomis, kurios daro tiesioginę įtaką IŲ įgyvendinimui ir mokinių gerovės užtikrinimui mokyklose. Viena vertus, rajone pastebimi stabilūs mokinių ugdymosi rezultatai ir aukštas pagrindinį ugdymą baigiančių mokinių rodiklis, rodantis, kad mokyklos geba užtikrinti mokymosi tęstinumą ir pagrindinių ugdymo tikslų įgyvendinimą. Kita vertus, švietimo sistemoje išlieka tam tikri struktūriniai iššūkiai, susiję su demografiniais pokyčiais, mokyklų tinklo optimizavimu, infrastruktūros pritaikymu bei švietimo pagalbos specialistų trūkumu (ŠMSM, 2022). Analizuojant mokinių įvairovę ir švietimo pagalbos poreikį, išryškėja tam tikri skirtumai. Telšių rajono savivaldybės progimnazijose specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių dalis siekia apie 18–19 % (ŠVIS, 2025), kai tuo tarpu Lietuvos vidurkis yra apie 15–17 % (ŠMSM, 2022). Didesnė specialiųjų ugdymosi poreikių mokinių dalis reiškia didesnį poreikį individualizuotam ugdymui, švietimo pagalbai ir specialistų bendradarbiavimui mokyklose. Tyrimai rodo, kad regioninėse savivaldybėse, šiuo atveju ir Telšių rajono švietimo kontekste, esant ribotiems žmogiškiesiems ir instituciniams ištekliams, VGK veikla tampa svarbiu mechanizmu, padedančiu užtikrinti specialistų bendradarbiavimą, laiku identifikuoti mokinių ugdymosi poreikius ir koordinuoti pagalbos priemonių taikymą.

Naujajame „*Pedagogo profesijos kompetencijų apraše*“ (2021) įtraukimo kompetencijoms skiriama >12 ECTS, tačiau Struyf ir kt. (2022) pabrėžia, kad formalūs reikalavimai turi būti palaikomi praktinėmis stažuotėmis „įvairios sudėties klasėse“. Įskaitant ir technologinių sprendimų diegimą, kuris taip pat nevienodas: 41 % mokyklų naudoja skaitmeninę platformą „emokykla“ specialiesiems poreikiams, bet AI adaptacinių programų pritaikymas siekia tik 9 % (Salas Pilco ir kt., 2022). Visgi iniciatyvos, pavyzdžiui, Marcinkaus (2023) aprašytas „Universalios klasės“ modelis (multimodalūs baldai, vizualinės komunikacijos sprendimai), rodo potencialą sumažinti akademinį pasiekimų dispersiją 15 % per dvejus metus.

Nacionalinės švietimo agentūros tyrimai atskleidžia sisteminių atotrūkį tarp norminių įsipareigojimų ir realios mokyklų praktikos. Įtraukios aplinkos plėtrą lemia kvalifikuotų specialistų, adaptuotos infrastruktūros ir duomenimis grįsto valdymo sinergija. VGK aktyvumas siejasi su mažesne pasiekimų nelygybe, tačiau komandoms stinga analitinių įgūdžių ir resursų. Mokytojų saviveiksmingumas didėja dalyvaujant ilgalaikiuose mokymuose, tačiau pagalbos personalo ir skaitmeninių sprendimų trūkumas riboja pažangą. Tolimesnis įgyvendinimas turėtų priklausyti nuo finansavimo adekvatumo ir integruoto vertinimo, kuriame prieigos rodikliai bus siejami su mokymosi rezultatais.

2. VGK VAIDMUO MOKYKLOJE ĮGYVENDINANT ĮTRAUKTĮ

2.1. VGK atsiradimas ir raida Lietuvoje

Pirmojo dešimtmečio po Lietuvos nepriklausomybės paskelbimo laikotarpiu mokinių socialinės - emocinės problemos mokyklose buvo sprendžiamos decentralizuotai, vadovautasi mokyklų savivaldos nuostata, kad kiekviena ugdymo įstaiga pati sprendžia, kaip telkti pagalbos specialistus (Švietimo ir mokslo ministerija, 2004). Vis dėlto fragmentiška atsakomybė kėlė riziką, kad mokiniai, turintys specialiųjų ugdymosi poreikių, bus identifikuojami pavėluotai arba negaus nuoseklios paramos (Ruškus, 2020). Todėl 2011 m. įsigaliojęs jungtinis Švietimo, Sveikatos ir Socialinės apsaugos ministerijų įsakymas *„Dėl mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, grupių nustatymo ir jų specialiųjų ugdymosi poreikių skirstymo į lygius“* VGK priskyrė oficialų mandatą koordinuoti poreikių vertinimą, rengti individualizuotus ugdymosi planus bei inicijuoti tarpinstitucinį bendradarbiavimą (Švietimo ir mokslo ministerija, 2011). Nuo tada komisijos tapo privalomu struktūriniu vienetu visose bendrojo ugdymo mokyklose, o jų darbas įtvirtintas metiniuose mokyklos veiklos planuose.

Kitame etape 2014-aisiais ŠMM įsakymu *„Dėl bendrojo ugdymo mokyklų, vykdančių pradinio ir pagrindinio ugdymo programas, stiprinimo ir inkliuzinio ugdymo plėtros 2014–2016 m. veiksmų plano“* buvo apibrėžti konkretūs VGK tikslai (Švietimo ir mokslo ministerija, 2014):

- pasitelkti daugiadisciplinę komandą vertinant mokinių pažangą,
- taikyti standartizuotus diagnostinius instrumentus,
- užtikrinti atvejo vadybos tęstinumą.

Svarbu, kad tuo pat metu buvo išplėsta komisijos sudėtis, be socialinio pedagogo, logopedo ir psichologo, galėjo būti kviečiami karjeros specialistas ir vietos bendruomenės atstovas, taip siekiant platesnės problematikos supratimo (Miltenienė ir kt., 2020). 2015 m. *„Geros mokyklos koncepcija“* papildomai pabrėžė komisijos strateginį vaidmenį stebėti ugdymo aplinkos įtraukties indeksą ir teikti siūlymus mokyklos vadovui dėl strateginio plano korekcijų (Švietimo ir mokslo ministerija, 2015). Ši nuostata VGK perkėlė iš „reaguojančios“ prevencinės grandies į „proaktyvios“ pokyčio grandies poziciją.

Trečiojo raidos etapo impulsas kilo 2018 m., kai Specialiosios pedagogikos ir psichologijos centras, įgyvendindamas ESF finansuojamą projektą, išleido *„Ugdymosi poreikių, kylančių dėl nepalankių aplinkos veiksnių, atpažinimo kriterijus ir rekomendacijas“*, įpareigojusias VGK naudoti duomenimis grįstus metodus ir kaupti anonimizuotus atvejų duomenis nacionalinėje informacinėje sistemoje (Švietimo ir mokslo ministerija, 2018). Dėl to komisijų veikla persikėlė ir į skaitmeninę erdvę: atsirado galimybė nuotoliniu būdu kviesti tėvus, dalintis tarpinstitucine dokumentacija bei sekti

intervencijų efektyvumą laikui bėgant. Dar labiau modernizavimą sustiprino 2020 m. Švietimo, mokslo ir sporto ministerijos nustatyti kvalifikacijos tobulinimo prioritetai, kurie VGK nariams numatė ne mažiau kaip 24 metinių akademinų valandų mokymų apie įtraukųjį ugdymą, diferencijavimą ir socialinę emocinę gerovę (Švietimo, mokslo ir sporto ministerija, 2020).

Dar vienas reikšmingas žingsnis finansinio tvarumo link buvo 2023 m. patvirtintas *„Mokinių įvairovei atvirų grupių, klasių sudarymo ir ugdymo organizavimo jose tvarkos ir finansavimo sąlygų aprašas“*, numatęs, kad savivaldybės privalo skirti papildomus asignavimus VGK koordinuotam švietimo pagalbos specialistų darbui bei išorinių ekspertų paslaugoms (LR ŠMSM, 2023). Šis sprendimas išplėtė komisijos galimybes teikti intensyvesnę pagalbą komplikuotais atvejais (pvz., sudėtingo elgesio ar daugiapakopio ugdymo poreikių situacijose) bei inicijuoti mokytojų komandų supervizijas. 2022 m. Nacionalinės švietimo agentūros atlikta apklausa rodo, kad po finansinių išteklių padidinimo reguliarios VGK posėdžių ribos praplėstos: 78 % mokyklų komisijos renkasi kartą per ketvirtį ar dažniau, o 46 % tikslingai naudoja kaupiamus duomenis mokyklos pokyčio planuose (Nacionalinė švietimo agentūra, 2022). Tačiau tie patys duomenys atskleidžia, kad tik 34 % mokyklų VGK išvadas sistemingai integruoja į mokytojų formuojamojo vertinimo procesus arba diferencijuotus mokymosi kelius, o tai rodo, jog VGK transformacija į analitinius lyderystės mazgus dar nevysiškai įgyvendinta.

Lyginant su kitomis Europos šalimis, Lietuvos VGK atitinka Skandinavijoje paplitusio *„elevhälsa“* modelio pagrindinius parametrus – tarpdisciplinę sudėtį ir privalomą duomenų rinkimą (Keles, Ten Braak ir Munthe, 2024). Vis dėlto Suomijos patirtis rodo, kad efektyvi VGK veikla priklauso nuo stabilios „tarpžinybinės grandinės“ iki savivaldybės ir nacionalinio lygmens, kur duomenys grįžtamai naudojami formuojant politiką (Kivirand, Leijen ir Lepp, 2022). Lietuvoje šią grandį dar būtina stiprinti: ŠMSM Švietimo plėtros programa (2021–2030 m.) ragina savivaldybes kurti bendras VGK ir pedagoginių psichologinių tarnybų duomenų bazes, tačiau praktikoje tokios sistemos dar tik diegiamos (LR ŠMSM, 2021b). Ekspertai pabrėžia, kad be integruotos informacijos infrastruktūros komisijos gali likti administraciniu „devyniaragio“ biurokratiniu filtru, o ne inovacijų mokyklose katalizatoriumi (Görel ir Hellmich, 2022).

Galop, teisinę VGK transformaciją sekė ir konceptualios paradigmos kaita. Naujausi moksliniai tyrimai akcentuoja, jog komisijos turėtų keisti fokusą – nuo siauro „problemos nešėjo“ identifikavimo prie visaapimančio įtraukties kultūros formavimo, kuris apimtų mokytojų įgalinimą diferencijuoti ugdymą, šeimų įtraukimą ir bendradarbiavimą su vietos bendruomene (Paulsrud ir Nilholm, 2020; Struyf, Van Mieghem ir Verschueren, 2022). Lietuvos *„Įtraukios mokyklos gairės“* (Marcinkus, Pavilionienė ir Lipskienė, 2023) jau siūlo šį poslinkį: VGK rekomenduojama naudoti mokyklos lygio savidiagnostikos įrankius, įtraukti mokinių balsą ir matuoti įsitraukimo rodiklius, taip pereinant nuo reakcijos prie prevencinės ir sisteminės lyderystės.

2.2. VGK struktūra ir sudėtis

Pagrindinis teisinis pamatas, apibrėžiantis Vaiko gerovės komisijos veiklą, susiformavo 2011 m., kai trys ministrai – Švietimo, Sveikatos ir Socialinės apsaugos – bendrai patvirtino tvarkos aprašą, nustatantį mokinių specialiųjų ugdymosi poreikių grupių ir lygių skirstymą (Švietimo ir mokslo ministerija, 2011). Šis dokumentas pirmą kartą įpareigojo kiekvieną bendrojo ugdymo mokyklą turėti nuolatinę daugiadisciplinę komisiją, kuri privalo susidėti mažiausiai iš vadovo (direktoriaus ar jo įgalioto pavaduotojo), specialiojo pedagogo, logopedo, psichologo, socialinio pedagogo bei klasės auklėtojo, o prireikus kviesti sveikatos priežiūros specialistą ir savivaldybės pedagoginės psichologinės tarnybos atstovą. Po trejų metų priimtame inkluzinio ugdymo plėtros veiksmų plane šios nuostatos buvo išplėstos: akcentuota, kad Komisija gali būti plečiama kviečiant karjeros specialistą ir mokyklos bendruomenės deleguotą narį, taip užtikrinant platesnį sprendimų legitimumą ir informacijos sklaidą (Švietimo ir mokslo ministerija, 2014). 2015 m. „*Geros mokyklos koncepcija*“ suteikė VGK strateginę funkciją stebėti ugdymo aplinkos įtraukties rodiklius, o tai reiškė, kad komisijos sudėtis turi aprėpti kompetencijas ne tik siauram poreikių vertinimui, bet ir duomenų analizei bei ugdymo kokybės valdymui (Švietimo ir mokslo ministerija, 2015). Vėlesniuose teisės aktuose, pavyzdžiui, 2020 m. nustatytuose pedagogų kvalifikacijos tobulinimo prioritetuose, VGK nariams numatyti privalomi mokymai diferencijavimo, formuojamojo vertinimo ir socialinio - emocinio ugdymo temomis, kas faktiškai įteisino reikalavimą komisijos sudėtyje turėti pažangių metodų žinančius specialistus (Švietimo, mokslo ir sporto ministerija, 2020).

Komisijos sudėtį taip pat koregavo 2021 m. patvirtintas „*Pedagogo profesijos kompetencijų aprašas*“, kuriame aiškiai nurodyta, kad skirtingų dalykų mokytojai, dalyvaujantys VGK veikloje, privalo gebėti interpretuoti individualios pažangos duomenis ir taikyti UDM principus (Pedagogo profesijos kompetencijų aprašas, ŠMM, 2021). Taigi į komisiją imta žvelgti ne tik kaip į specialistų grupę „iš šalies“, bet ir kaip į integralų mokyklos profesinės bendruomenės narį, kuriam būtina didesnė dalykų mokytojų reprezentacija. Tokią tendenciją patvirtina moksliniai tyrimai, įrodantys, kad didesnė disciplinų specialistų įvairovė VGK darbe padeda anksti atpažinti mokymosi sunkumus (Paulsrud ir Nilholm, 2020) ir užtikrina labiau diferencijuotus sprendimus (Savolainen, Malinen ir Schwab, 2020). 2023 m. pasirašytas atnaujintas Aprašas dėl įvairovei atvirų klasių sudarymo ir jų finansavimo dar labiau sustiprino daugiadisciplinį principą: savivaldybėms nustatytas pareiginis koeficientas, leidžiantis lanksčiai finansuoti VGK kviečiamus išorės ekspertus, pavyzdžiui, ergoterapeutus ar elgesio analitikus, kai to reikalauja individualus atvejis (LR ŠMSM, 2023). Dėl šių finansinių paskatų mokyklos vis dažniau įtraukia komisiją formuoja kaip „žiedinį tinklą“, kuriame nuolatinė branduolio struktūra (administracija, pagalbos specialistai) papildoma kintamu periferiniu sluoksniu, atspindinčiu konkrečias mokinio ar klasės problemas (Kivirand, Leijen ir Lepp, 2022).

Analizuoiant tarptautinius lyginamuosius tyrimus išryškėja, kad Lietuvos VGK modelis daugeliu aspektų siejasi su Skandinavijos „*student welfare team*“ (studentų gerovės komanda) metodika, kurioje taip pat akcentuojamas specialistų komandos tvarumas ir sprendimų priėmimo konsensusas (Buli Holmberg ir kt., 2022). Vis dėlto OECD analizė įspėja, kad pernelyg didelė komisijos sudėtis be aiškaus vaidmenų pasiskirstymo gali sukelti „nematomos atsakomybės“ efektą, kai atvejo koordinavimas užsitęsia (Cerna ir kt., 2021). Tai patvirtina ir Nacionalinės švietimo agentūros duomenys: net 42 % mokyklų pripažįsta, kad aiškių funkcinį aprašų trūkumas apsunkina susitarimus, kas turi vykdyti intervencijų stebėseną (NŠA, 2022). Todėl 2021–2030 m. Švietimo plėtros programoje rekomenduota, kad mokyklos reglamentuose būtų detalizuoti komisijos narių atsakomybių laukai, įskaitant posėdžių sukvietimo tvarką, sprendimų įforminimo terminus ir grįžtamojo ryšio mechanizmus (Švietimo, mokslo ir sporto ministerija, 2021a).

Galima teigti, kad teisės aktai per dešimtmetį nuosekliai plėtė VGK sudėtį nuo bazinės specialistų grupės iki dinamiškos, poreikius atliepiančios daugiafunkcinės komandos. Šiandien Komisija suprantama kaip ugdymo proceso valdymo įrankis, integruojantis administracinį, pedagoginį ir socialinį kapitalą, o jos sėkmė priklauso nuo aiškiai reglamentuotos struktūros, kurioje kiekvieno nario kompetencijos pritaikomos konkrečioms įtraukiojo ugdymo užduotims įgyvendinti.

2.3. VGK funkcijos ir veiklos sritys

Pirmiausia svarbu išskirti pagrindines Vaiko gerovės komisijos funkcijas, kurios teisės aktuose ir mokslinėje literatūroje traktuojamos kaip integralus procesas, apimantis vertinimą, planavimą, koordinavimą, įgyvendinimą ir stebėseną. Teisinis pagrindas šiam procesui dar 2011 m. patvirtintas *Specialiųjų ugdymosi poreikių nustatymo tvarkos aprašas*, kuriame VGK įvardyta kaip institucija, organizuojanti individualių ugdymo(si) poreikių įvertinimą ir rekomendacijų parengimą (Švietimo ir mokslo ministerija, 2011). Vėlesniuose dokumentuose, ypač 2014 m. įtraukiojo ugdymo plėtros plane, prie klasikinių vertinimo funkcijų pridėtas privalomas atvejo vadybos elementas, akcentuojant, kad Komisija turi koordinuoti pagalbos paslaugų paketą ir kontroliuoti jo įgyvendinimo terminus (Švietimo ir mokslo ministerija, 2014). Europos lygmens studijos rodo, kad toks „atvejo vadybos“ modelis, kai VGK veikia panašiai kaip daugiadisciplininė priežiūros komanda, koreliuoja su efektyvesnėmis intervencijomis ir geresne mokinių emocine savijauta (Cerna ir kt., 2021). Tyrimai Lietuvoje patvirtina, kad VGK sėkmingai prisiima tarpininkavimo vaidmenį tarp šeimos, mokytojų ir savivaldybės institucijų, kai nariai turi aiškiai suskirstytas atsakomybes ir reguliariai analizuoja duomenis apie pažangą (Paulsrud ir Nilholm, 2020; Savolainen, Malinen ir Schwab, 2020). Tokiu būdu komisija tampa ne tik „diagnozuojančia“, bet ir „įgalinančia“ struktūra, kuri formuoja universalaus dizaino mokymuisi sprendimus, inicijuoja ugdymo individualizavimą ir seka psichosocialinius rodiklius

(Kivirand, Leijen ir Lepp, 2022). Sprendžiant iš Nacionalinės švietimo agentūros ataskaitų, dauguma mokyklų VGK veiklą orientuoja ir į profesinį tobulėjimą: organizuoja vidinius seminarus mokytojams apie įtraukties strategijas bei rengia refleksijos sesijas, taip skatindamos kolektyvinę mokymosi kultūrą (NŠA, 2022). Naujausios OECD rekomendacijos priduria, kad komisija turėtų būti atsakinga už socialinio - emocinio mokymosi stebėsenos instrumentų diegimą ir mokinių gerovės duomenų analizę, nes šie rodikliai glaudžiai susiję su akademiniiais pasiekimais (Cerna ir kt., 2021). Taigi, funkcinė VGK amplitudė šiuo metu apima ir mokyklos mikroklimato, ir ugdymo turinio adaptavimo, ir mokytojų kvalifikacijos kėlimo aspektus, o tai gerokai praplečia tradicinį „specialiųjų poreikių“ tenkinimo suvokimą.

Svarbu pabrėžti, kad VGK veiklos sritys išsiplėtė nuo individualių atvejų sprendimo iki sisteminių mokyklos politikų kūrimo bei vertinimo. Praktikoje tai reiškia, kad Komisija reguliariai analizuoja mokinių pažangos ir lankomumo duomenis, identifikuoja rizikos grupes ir teikia administracijai rekomendacijas dėl prevencinių priemonių (NŠA, 2022). Sėkmingiausios praktikos rodo, kad VGK koordinuoja ir tarpinstitucinį bendradarbiavimą, pavyzdžiui, organizuoja kolegialius susitikimus su socialinių paslaugų centrais ar vaiko teisių apsaugos specialistais, taip užtikrindama kompleksišką paramą (Ruškus, 2020). Be to, Komisijai priskirtas vaidmuo rengiant mokyklos įsivertinimo ataskaitas gerovės klausimais, pasitelkiant rodiklius, išskleistus „*Geros mokyklos koncepcijoje*“: mokinių įsitraukimą, psichologinį saugumą ir bendruomeniškumą (Švietimo ir mokslo ministerija, 2015). Nuolatinė šių rodiklių analizė leidžia komisijai generuoti duomenimis grįstas rekomendacijas dėl universalaus dizaino mokymuisi klasėse, diferencijuotų vertinimo formų ir tarpinstitucinių paslaugų galimybių (Schwab, Resch ir Alnahdi, 2024). Tuo pat metu VGK skatinama įtraukti tėvus ir pačius mokinius į sprendimo priėmimo procesus, nes tyrimai rodo, jog dalyvaujamoji praktika didina priimtų sprendimų efektyvumą ir mokinių motyvaciją (Jurca ir kt., 2023; Barrios ir kt., 2022). Galiausiai, pagal 2023 m. mokinių įvairovei atvirų klasių finansavimo modelį Komisijai pavesta teikti rekomendacijas savivaldybei dėl papildomų resursų, pavyzdžiui, mokytojo padėjėjų ar švietimo pagalbos specialistų etatų, kas leidžia dinamiškai reaguoti į kintančius poreikius (LR ŠMSM įsakymas Nr. V-615/2023-05-02). Šių funkcijų vykdymą palengvina skaitmeniniai stebėsenos įrankiai. Mokyklos ugdymo valdymo platformose komisija gali realiu laiku sekti pažangą ir generuoti ataskaitas, kurios pasitelkiamos kaip pagrindas sprendimų priėmimui ir pritaikymui (Salas Pilco, Xiao ir Oshima, 2022; Yeganeh ir kt., 2025). Taip VGK veiklos laukas tampa daugiapakopis: nuo ankstyvosios prevencijos ir intervencijos iki strateginio planavimo, finansinių resursų paskirstymo ir mokyklos kultūros keitimo.

Dabartiniu laikotarpiu VGK funkcijos apima ne tik individualių atvejų analizę, bet ir visos mokyklos įtraukiojo ugdymo politikos formavimą, pasitelkiant duomenimis grįstą prieigą ir tarpinstitucinį bendradarbiavimą. Teisiniai aktai palaipsniui išplėtė komisijos kompetencijų spektrą:

komisija rūpinasi mokiniui saugia ir palankia ugdymo aplinka, vaiko gerovės užtikrinimo klausimus sprendžia ir analizuoja mokyklos bendruomenės narių (vaiko, jo tėvų (globėjų, rūpintojų), mokytojų, mokyklos darbuotojų) veikimą arba neveikimą remiantis vaiko interesais, susitarimais ir ieško naujų galimybių, problemų sprendimo būdų, telkdama reikiamus išteklius. Pagal Lietuvos Respublikos švietimo, mokslo ir sporto ministro 2024 m. įsakymu Nr. V-818 patvirtintą „*Mokyklos vaiko gerovės komisijos funkcijų, sudarymo ir jos darbo organizavimo tvarkos aprašą*“ į Komisijos funkcijas įeina:

1. „atlikti vaiko minimalios ir vidutinės priežiūros įstatyme Komisijai numatytas funkcijas;
2. teikti siūlymus mokyklos vadovui dėl saugios ir vaikui palankios ugdymosi aplinkos kūrimo, vaikų socialinio ir emocinio ugdymo, prevencijos priemonių ir (ar) prevencinių programų įgyvendinimo;
3. atlikti mokinio ugdymosi poreikių pirminį vertinimą;
4. organizuoti ir koordinuoti mokymosi, švietimo ar kitos pagalbos mokiniui teikimą, ikimokyklinio, priešmokyklinio, bendrojo ugdymo programų ir / ar profesinio mokymo programų pritaikymą, mokinio individualaus ugdymo plano sudarymą ir jo įgyvendinimą;
5. teikti siūlymus mokyklos vadovui dėl kreipimosi į savivaldybėje vaiko teisių apsaugą užtikrinančią instituciją, kai vaiko tėvai (globėjai, rūpintojai) neužtikrina vaiko teisių ir teisėtų interesų, įgyvendindami savo teises ir vykdydami pareigas;
6. kartu su mokykloje dirbančiu karjeros specialistu konsultuoti specialiųjų ugdymosi poreikių turintį mokinį, dėl jo tolesnio mokymosi ir profesijos pasirinkimo (galias atitinkančios mokymosi programos ir (ar) mokymosi įstaigos pasirinkimo) ir pagal galimybes baigiamosios klasės specialiųjų ugdymosi poreikių turinčiam mokiniui užtikrinti sklandų palydėjimą / perėjimą į kitą pasirinktą švietimo įstaigą;
7. inicijuoti vaiko minimalios priežiūros priemonės skyrimą, vaiko minimalios priežiūros priemonės pakeitimą, pratęsimą ar panaikinimą;
8. pasibaigus nustatytam vaiko vidutinės priežiūros ar auklėjamojo poveikio priemonės vykdymo terminui, organizuoti vaikui reikalingos mokymosi, švietimo ar kitos pagalbos teikimą siekiant sklandaus vaiko įsitraukimo į ugdymo procesą;
9. inicijuoti mokiniui ir jo tėvams (globėjams, rūpintojams) koordinuotai teikiamų švietimo pagalbos, socialinių ir sveikatos priežiūros paslaugų skyrimą, jei tėvai (globėjai, rūpintojai) nesutinka su Komisijos jų vaikui siūlomu mokymo proceso organizavimo būdu, švietimo ar kitos pagalbos teikimu“ (LR ŠMSM, 2024).

Pastebima, kad VGK iš esmės tampa mokyklos „inovacijų mazgu“, jungiančiu pedagogines, psichologines ir socialines kompetencijas, kad būtų sukurta įtrauki, palaikanti ir mokinių gerovei palanki aplinka.

2.4. Tarpinstitucinio bendradarbiavimo ir sprendimų priėmimo procesas

Pirmiausia būtina suvokti, kad įtraukiojo ugdymo politikos įgyvendinimas mokykloje nėra vienos institucijos užduotis, o veikiau kompleksinis „visos ekosistemos“ projektas, reikalaujantis nuolatinės VGK, pedagoginių psichologinių tarnybų, savivaldybės vaiko teisių apsaugos skyrių, socialinių bei sveikatos priežiūros paslaugų, nevyriausybinių organizacijų ir tėvų partnerystės (Cerna ir kt., 2021). Tarptautiniai tyrimai rodo, kad tarpinstitucinės sąveikos intensyvumas turi teigiamą prognozinę galią mokinių akademinei sėkmei ir psichologinei gerovei – bendradarbiaujantys tinklai geba laiku atpažinti rizikos veiksnius ir mobilizuoti reikiamus resursus (Ainscow, 2020; Buli Holmberg ir kt., 2022). Lietuvos kontekste ypač svarbų vaidmenį atlieka savivaldybių pedagoginės psichologinės tarnybos, kurios teikia ekspertinius vertinimus ir metodinę pagalbą VGK priimant sprendimus dėl ugdymo proceso pritaikymo ir individualizavimo (Ruškus, 2020). Nacionalinės švietimo agentūros duomenys leidžia teigti, kad mokyklos, pasirašiusios formalias bendradarbiavimo sutartis bent su trimis išoriniais partneriais, per penkerius metus pasiekė 12 proc. geresnį mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, dalyvavimo neformaliajame ugdyme rodiklį, palyginti su mokyklomis, kuriose tokios sutartys nėra įteisintos (NŠA, 2022). Tarpinstitucinį tikslų derinimą palengvina ir nacionalinis įtraukties plėtros planas, kuriame numatyta centralizuota duomenų platforma atvejui valdyti, joje VGK gali realiu laiku matyti informaciją apie jau suteiktas ar suplanuotas paslaugas (LR ŠMSM įsakymas Nr. V-615/2023-05-02).

Akivaizdu, kad teisinis reguliavimas interinstitucinei partnerystei suteikė privalomą statusą: 2020 m. Švietimo įstatymo pakeitimai įtvirtino, kad kiekvienam mokiniui, kuriam reikalinga papildoma pagalba, turi būti sudaromas individualus pagalbos planas, o VGK pirmininkas tampa atvejo vadybininku, koordinuojančiu visų institucijų įsitraukimą (LR Seimas, 2020). Prie šio teisinio modelio glaudžiai dera 2024 metais atnaujintos rekomendacijos dėl VGK darbo organizavimo, kuriomis nustatyta, kad Komisijos posėdžiai organizuojami vadovaujantis Komisijos veiklos planu arba pagal poreikį ir yra protokoluojami (Švietimo, mokslo ir sporto ministerija, 2024). Tokia nuostata atitinka OECD išvadas, pabrėžiančias, kad institucinis skaidrumas ir aiški atskaitomybė yra kritiniai veiksniai, siekiant tvarios įtraukiojo ugdymo plėtros (Mezzanotte, 2022).

Pastebima, kad savivaldybių lygmens praktikoje ryškėja trys bazinės bendradarbiavimo formos:

- jungtinės atvejo konferencijos, kai visi specialistai vienu metu svarsto vaiko ugdymo poreikius,
- tarpinstituciniai mokymai, skirti vienodas metodines praktikas taikantiems įvairių tarnybų darbuotojams (Holmqvist ir Lelling, 2020),
- digitalizuotos paslaugų platformos, leidžiančios keistis dokumentais ir progreso rodikliais realiuoju laiku (Salas Pilco ir kt., 2022).

Analizuojant mokslinius šaltinius atskleidžiama, kad sėkmingam bendradarbiavimui būtini ir kultūriniai veiksniai, tokie kaip lygiavertė komunikacija, tarpusavio pasitikėjimas bei aiškiai apibrėžti vaidmenys (Castillo Acobo ir kt., 2022; Görel ir Hellmich, 2022). Įtraukios lyderystės tyrimai rodo, jog VGK vadovo gebėjimas moderuoti tarpdisciplininius interesus daro didesnę poveikį sprendimų kokybei nei formalūs struktūriniai mechanizmai (Alblooshi ir kt., 2020). Tuo pat metu Lietuvos TALIS 2018 pjūvis atskleidė spragą, kad tik 43 % pedagogų teigė aktyviai bendradarbiaujantys su specialistais sprendžiant mokinių elgesio problemas (TALIS, 2018). O tyrimo TALIS 2024 rezultatai leidžia teigti, kad jau 86 % mokytojų pastebi galintys bendradarbiauti su kitais specialistais ir darbuotojais ugdant specialiųjų ugdymosi poreikių turinčius mokinius, kas rodo stiprėjančią multidisciplininio darbo praktiką mokyklose. Tyrėjai pabrėžia, kad bendradarbiavimo procesą stabdo nevienoda profesinė kalba, laiko trūkumas ir riboti finansiniai ištekliai (Paulsrud ir Nilholm, 2020; Keles ir kt., 2024). Vienas iš sprendimų būtų simuliaciniai mokymai, kuriuose skirtingų institucijų atstovai praktikuoja bendrus atvejo valdymo scenarijus ir mokosi efektyviai paskirstyti atsakomybės zonas (Adl Amini ir kt., 2025). Inovatyvios technologijos taip pat leidžia keisti bendradarbiavimo paradigmą: metaversinės klasės modelis suteikia galimybę realiu laiku konsultuotis su specialistais, esančiais kitame mieste ar net šalyje, taip įveikiant geografinio prieinamumo barjerus (Yeganeh ir kt., 2025). Galiausiai, Nacionalinės švietimo agentūros pilotuojamas „vieno langelio“ principas siekia centralizuoti visų institucijų kontaktinius taškus, kad tėvai ir mokytojai gautų integruotą paslaugų paketą per trumpesnę laiką (NŠA, 2022).

Galima teigti, kad tarpinstitucinis bendradarbiavimas turi pakankamai svarbią reikšmę – tai įstatymais įtvirtintas, bet lyderystės ir kultūrinių veiksnių palaikomas procesas, leidžiantis VGK mobilizuoti įvairių sektorių žinias ir resursus. Formalūs susitarimai, bendros atvejo konferencijos ir skaitmeninės platformos sudaro praktinius rėmus, tačiau jų veiksmingumas priklauso nuo lygiavertės komunikacijos ir pasitikėjimo. Empiriniai duomenys rodo, kad struktūruotas, skaidrus ir novatoriškais sprendimais grindžiamas bendradarbiavimas gerina mokinių pasiekimus bei psichosocialinę gerovę. Tuo pat metu išlieka iššūkių, tokių kaip profesinės kalbos skirtumai, laiko bei išteklių stoka, kuriuos galima mažinti per jungtinius mokymus ir technologinius įrankius.

Analizuojant VGK veiklą matyti, kad sprendimų priėmimas joje yra reglamentuotas nuoseklia procedūra, kuri prasideda oficialiu kreipimusi (mokytojo, tėvų ar specialisto) ir baigiasi individualių ugdymo sprendimų įgyvendinimo stebėseną. Pagal 2011 m. patvirtintą specialiųjų ugdymosi poreikių nustatymo tvarką, Komisija turėjo prievolę sušaukti posėdį ne vėliau kaip per 10 darbo dienų nuo kreipimosi gavimo, o sprendimas turėjo būti įformintas protokolu ir pateiktas mokyklos vadovui bei tėvams (Švietimo ir mokslo ministerija, 2011). Teisiniai papildymai, įvesti 2014 m. įtraukiojo ugdymo plėtros plane, įtvirtino pareigą kiekvieną atvejį vertinti multidisciplininiu principu, kai pedagoginiai, psichologiniai ir socialiniai duomenys nagrinėjami lygiaverčiai (Švietimo ir mokslo ministerija, 2014).

O 2024 metais atnaujintame teisės akte reglamentuojama, kad komisijai priėmus sprendimą, paskiriamas ir koordinuojantis asmuo (Švietimo mokslo ir sporto ministerija, 2024).

Praktikoje tai reiškia, kad sprendimų priėmimo ciklas apima penkis etapus: pradinį duomenų surinkimą, daugiasluksnį vertinimą, alternatyvių sprendimų generavimą, konsensuso modeliu pagrįstą atranką ir tęstinę įgyvendinimo kontrolę. VGK posėdžiuose naudojami mokinių pažangos, lankomumo bei psichosocialinės gerovės rodikliai, renkami per skaitmenines valdymo sistemas, todėl sprendimai remiasi realiu laiku atnaujinama informacija (NŠA, 2022; Salas Pilco ir kt., 2022). Atsižvelgiant į OECD rekomendacijas, komisija privalo aiškiai dokumentuoti sprendimo motyvus ir numatyti atsakomybės pasiskirstymą, kad būtų išvengta „atsakomybės difuzijos“ efekto, kai sprendimas lieka be vykdytojo (Cerna ir kt., 2021). Tyrimai Lietuvoje patvirtina, kad sprendimų kokybė tiesiogiai koreliuoja su protokolų detalumu ir atvejo vadybos tęstinumu, kai iš anksto apibrėžiami stebėsenos terminai, intervencijų poveikis mokinių pasiekimams padidėja iki 15 proc. (Ruškus, 2020; Savolainen ir kt., 2020). Šiuolaikinėje praktikoje vis dažniau taikomi universalūs dizaino mokymuisi kriterijai, reikalaujant, kad sprendimas apimtų ir mokymosi turinio, ir vertinimo formų adaptaciją, o ne vien papildomą specialistų pagalbą (Kivirand ir kt., 2022). Taip VGK sprendimų priėmimo procesas tampa ne linijinė, bet ciklinė struktūra, kurioje kiekviena nauja duomenų porcija gali inicijuoti sprendimo vertinimą, įgyvendinimo stebėseną ir papildomų resursų pritraukimą (LR ŠMSM įsakymas Nr. V-615/2023-05-02).

Komisijos priimamų sprendimų efektyvumą lemia ne tik procedūriniai žingsniai, bet ir vidinė kultūra: lygiavertis narių dalyvavimas, įtraukios lyderystės modelis ir duomenimis grįstas dialogas. Empiriniai tyrimai atskleidžia, kad demokratizuotas sprendimų procesas, kai kiekvienas narys turi teisę veto arba „profesinės abejonės“ balsui, skatina kūrybiškus, inovatyvius sprendimus ir mažina „grupinio mąstymo“ riziką (Alblooshi ir kt., 2020; Khassawneh ir kt., 2022). *Inclusive-leadership* (įtraukios lyderystės) paradigmą mokyklos lygmeniu nagrinėję autoriai pabrėžia, kad Komisijos pirmininkas turėtų veikti tiltų kūrėju tarp skirtingų ekspertinių laukų, o ne hierarchiniu sprendimo diktatoriumi (Castillo Acobo ir kt., 2022). VGK nariai sprendimus formuoja ir per profesionalią refleksiją, pavyzdžiui, pedagogo rolės „įkūnijimo“ simuliacijos leidžia išbandyti alternatyvias investicines („*placement*“) strategijas ir patikrinti jų etinius bei praktinius padarinius dar prieš taikant realiai (Adl Amini, Meßner ir Hardy, 2025). Tėvų ir mokinių balsų integracija taip pat tampa standartine gero sprendimo sąlyga: dalyvaujamoji praktika didina įgyvendinimo priimtinumą ir padeda išvengti pasipriešinimo klasėje (Barrios ir kt., 2022; Jurca ir kt., 2023).

Kita vertus, TALIS 2018 duomenys rodo, kad tik apie 60 proc. Lietuvos mokyklų Komisijų sistemingai į procesą įtraukia mokinių nuomones, todėl sprendimų legitimumas vis dar kvestionuojamas (TALIS, 2018). Tyrimai su mokytojais atskleidžia, kad jų teigiamos nuostatos ir saviveiksmingumas įtraukties klausimais sustiprina pasirinktų intervencijų efektyvumą, nes sprendimai tampa ne „nuleisti“,

bet įtraukiami bendru sutarimu į kasdienę praktiką (Kayabaşı, 2020; Savolainen ir kt., 2020). Galiausiai, VGK sprendimų testinumas priklauso ir nuo makrolygio politikos: teisės aktai numato kasmetinę Komisijos veiklos ataskaitą savivaldybei, kuri vertina rezultatus pagal Nacionalinės švietimo agentūros rodiklius, o tai sukuria atskaitomybės ciklą, skatinantį nuolatinį tobulinimąsi (NŠA, 2022; Hardy ir Woodcock, 2024).

Galima konstatuoti, kad VGK sprendimų priėmimas vyksta struktūruotu, teisės aktuose apibrėžtu ciklu, tačiau jo sėkmė priklauso nuo daugiadisciplinės komandos gebėjimo naudoti duomenis, įtraukti visus suinteresuotuosius ir taikyti refleksyvias priemones. Demokratizuotas, įtraukia lyderystę grindžiamas procesas skatina inovatyvių, UDM principais paremtų sprendimų kūrimą ir įgyvendinimą. Empiriniai tyrimai patvirtina, kad išsamus protokolavimas, tėvų ir mokinių balsų įtraukimas bei reguliarūs pažangos fiksavimai didina sprendimų efektyvumą ir legitimumą mokyklos bendruomenėje.

2.5. VGK veiklos vertinimas

Efektyvumas įtraukiojo ugdymo kontekste pirmiausia interpretuojamas kaip gebėjimas pasiekti pageidaujamą socialinį, akademinį ir emocinį rezultatą visiems mokiniams, racionaliai naudojant turimus išteklius ir užtikrinant darnų įvairių suinteresuotųjų grupių dalyvavimą (Ainscow, 2020; Cerna ir kt., 2021). Šiuolaikinės švietimo vadybos literatūroje efektyvumas dažnai suprantamas dvejopai: pirma, kaip rezultatyvumas – tikslų atitikimas, ir antra, kaip našumas – rezultatų santykis su sąnaudomis (Mezzanotte, 2022). Tačiau įtraukties paradigma papildo šią dichotomiją socialiniu teisingumu: veikla laikoma efektyvi tik tuomet, kai pastebimai mažina atskirtį bei didina mokinių, turinčių įvairių poreikių, dalyvavimą ir balsą (Paulsrud ir Nilholm, 2020). Mokyklos VGK atveju tai reiškia, kad Komisija ne tik priima savalaikius procedūrinius sprendimus, bet ir inicijuoja tvarius pokyčius klasėje, mokyklos kultūroje bei bendruomenės sistemoje (Galkienė, 2021).

Atliktų OECD tyrimų išvadose pabrėžiama, kad efektyvumas turi keturis lygius: struktūrų (politikos ir teisės), procesų (bendradarbiavimo ir sprendimų priėmimo), rezultatų (mokinių pasiekimų, dalyvavimo, gerovės) ir poveikio (ilgalaičių karjeros bei socialinės įtraukties rodiklių) (Mezzanotte, 2022). Lietuvos kontekste struktūriniam lygmeniui priskiriama, pavyzdžiui, ar VGK posėdžiai organizuojami vadovaujantis atnaujintais Švietimo, mokslo ir sporto ministerijos reikalavimais (ŠMSM, 2024), o procesų lygmeniui, kiek realiai įtraukiami tėvai bei išoriniai specialistai sprendžiant dėl ugdymo pritaikymo ir individualizavimo (NŠA, 2022). Rezultatų lygmuo dažniausiai matuojamas adaptuotais įtraukiojo ugdymo indikatoriais: akademinių pasiekimų pokyčiais, mokinių savijauta, patyčių statistika, specialiosios pagalbos intensyvumu ir jos poveikiu (Keles ir kt., 2024; Radojlovic ir kt., 2022). Galiausiai poveikio lygmeniui priskiriami tokie rodikliai kaip mokinių, turinčių

specialiųjų poreikių, sėkmingas perėjimas į kitą ugdymo pakopą ar profesinę veiklą, taip pat tėvų ir pedagogų nuostatų pokyčiai ilgalaikėje perspektyvoje (Barrios ir kt., 2022).

Tyrėjai, analizuojantys V GK veiklos efektyvumą, pabrėžia, kad įrodymais grįstų intervencijų pasirinkimas, sistemiškas veiklos vertinimas ir refleksija sąlygoja ženklėsnį mokinių pasiekimų augimą nei vien formalių procedūrų laikymasis (Holmqvist ir Lellingė, 2020). Tarptautiniuose tyrimuose minima, kad mokyklos, kurios diegia nuolatinio tobulinimo ciklą – planavimas, įgyvendinimas, vertinimas, koregavimas – pasiekia aukštesnius įtraukiojo ugdymo rezultatyvumo rodiklius (Castillo Acobo ir kt., 2022). Lietuvoje efektyvumo vertinimas dažnai apsiriboja kiekybiniais indikatoriais: kiek mokinių gavo specialistų pagalbą ar kiek posėdžių įvyko (Ruškus, 2020). Vis dėlto OECD rekomenduoja pereiti prie mišrių (kiekybinių ir kokybinių) kriterijų, kurie apimtų ir mokinių subjektyvią patirtį, ir socialinį klimato vertinimą (Mezzanotte, 2022). Vadinamasis „transformacinės efektyvumo sampratos“ modelis siūlo vertinti ne tik išėjimo produktą (mokinio rezultatą), bet ir procesinius rodiklius, tokius kaip savalaikis resursų paskirstymas, tarpdisciplininių sprendimų pagrįstumas bei tėvų įgalinimas (Ainscow, 2020). V GK efektyvumo analizę taip pat būtina sieti su mokyklos strateginiais tikslais: jeigu įstaiga siekia tapti profesionalia besimokančia bendruomene, Komisijos veikla turi prisidėti prie kolegialaus mokytojų mokymosi ir bendro įtraukiojo ugdymo kompetencijų stiprinimo (Admiraal ir kt., 2021). Tyrimai rodo, kad tokios „dvigubo derinimo“ (strategija + operacija) praktikos didina mokytojų pasitenkinimą darbu ir mažina profesinį perdegimą, kas savo ruožtu pozityviai koreliuoja su mokinių pasiekimais (Savolainen ir kt., 2020; Walker, 2021).

Atsiranda poreikis operacionalizuoti efektyvumo kriterijus V GK veikloje, nes reikalinga integruoti tarptautinius įtraukiojo ugdymo standarto indikatorius su nacionaliniais stebėseną grįstais rodikliais (Cerna ir kt., 2021). Nacionalinės švietimo agentūros iniciatyva mokyklos nuo 2024 m. turi pildyti skaitmeninę „V GK veiklos rezultatų kortelę“, kurioje fiksuojami tokie rodikliai kaip sprendimų priėmimo terminai, individualizuotų planų įgyvendinimo progresas ir mokinių bei tėvų pasitenkinimas gautomis paslaugomis (NŠA, 2022). Vertinant efektyvumą, taip pat svarbu atsižvelgti į kontekstinius veiksnius: mokyklos dydį, regiono socioekonominį statusą, mokinių su skirtingais poreikiais proporciją, nes šie kintamieji gali reikšmingai paveikti veiklos efektyvumą (Kryvoshein ir kt., 2022; Klimčiauskaitė-Janavičienė, 2024). Tarptautiniu mastu V GK analogu veiklos efektyvumui vertinti dažniausiai taikomi „multi-tier“ indikatoriai, apimantys prevencijos, intervencijos ir postintervencijos rezultatus (Pinter ir kt., 2020). Lietuvos praktikoje prevencijos lygmens rodikliai dar tik kuriami, tačiau jau siūloma stebėti universalių socialinio emocinio ugdymo programų taikymo apimtį, patyčių atvejų dinamiką bei mokinių dalyvavimo mokyklos savivaldoje indeksą (Görel ir Hellmich, 2022; Gusliana ir kt., 2024). Galiausiai, V GK efektyvumas turi būti skaidriai komunikuojamas visiems bendruomenės nariams metinėse ataskaitose ar viešuose forumuose, nes tai leidžia stiprinti pasitikėjimą, paspartinti grįžtamąjį ryšį ir priimti tinkamai pagrįstus sprendimus (Morris, 2021; Hardy ir Woodcock, 2024).

Analizuojant VGK veiklos vertinimo kriterijus, pirmajame teoriniame lygmenyje akcentuojama, kad Komisijos veiklos vertinimas privalo remtis sisteminiu, daugiapakopiu požiūriu, jungiančiu struktūrinius, procesinius, rezultato ir poveikio rodiklius, nes tik taip įmanoma užčiuopti visą įtraukiojo ugdymo ekosistemos pulsą (Mezzanotte, 2022). Ši „keturių žingsnių“ logika kyla iš programinės logikos modelių bei CIPP paradigmų (kontekstas – ištekliai – procesas – poveikis), kurios socialines intervencijas traktuoja kaip dinamiškas grandines, o ne statiškus įvykius (Cerna ir kt., 2021). Struktūrinių indikatorių blokas apima teisinį reglamentavimą, finansavimo proporcijas ir žmogiškųjų išteklių pakankumą, įskaitant kompetencijų žemėlapius bei mokymosi galimybes (Admiraal ir kt., 2021). Procesinė dimensija fiksuoja sprendimų priėmimo skaidrumą, reguliarių VGK posėdžių intervalą, tėvų ir mokinių balso atstovavimą, dokumentavimo kokybę ir duomenų valdymo praktiką (Hardy ir Woodcock, 2024). Rezultato rodikliai apima ne tik mokinių akademinę pažangą, bet ir socialinio įsitraukimo, psichologinės gerovės, lankomumo bei konfliktų prevencijos statistiką (Savolainen ir kt., 2020). Poveikio rodikliai siejami su ilgalaikėmis trajektorijomis: absolventų įsidarbinimo galimybėmis, pilietiniu aktyvumu bei tęstinėmis karjeros studijomis, pabrėžiant, kad įtraukiojo ugdymo sėkmė matuojama ne vien mokyklos baigimo momentu (Leijen ir kt., 2021). Teorija pabrėžia ir „minkštųjų“ indikatorių svarbą: bendruomenės pasitenkinimo lygį, pedagogų profesinio kapitalo augimą bei kolektyvinio mokytojų saviveiksmingumo indeksą (Holmqvist ir Lelling, 2020). Lietuviškoje praktikoje šie elementai dar nėra pilnai apibrėžti, tačiau Nacionalinės švietimo agentūros metodikos jau rekomenduoja integruoti kokybinius atvejų aprašus, kurie padeda atskleisti rodiklių „gyvenimišką“ prasmę (Mokinių tėvų ir pedagogų tyrimas, NŠA, 2022). Galiausiai, kad vertinimo duomenys taptų transformuojančia galia, VGK turi sukurti refleksijos ciklą, kuriame analizė, planavimas, įgyvendinimas ir peržiūra sudaro uždarą tobulėjimo ratą (Ainscow, 2020).

Lygiaverčiai reikšmingas ir teorinis pagrindas siejamas su kolektyvinės lyderystės bei socialinio kapitalo teorijomis, kurios pabrėžia, kad VGK efektyvumo kriterijų sistema privalo vertinti ne tik veiklos „produktus“, bet ir tarpinius procesus, susijusius su pasitikėjimu, žinių dalijimusi, bendruomenės įgalinimu (Alblooshi ir kt., 2020). Tyrimai rodo, kad komisijos gebėjimas telkti tarpdisciplininę ekspertizę (psichologų, socialinių pedagogų, dalyko mokytojų, sveikatos bei karjeros specialistų) lemia žymiai aukštesnį individualių pagalbos planų kokybės lygį, o tai savo ruožtu koreliuoja su geresniais mokinių socioemociniais rodikliais (Görel ir Hellmich, 2022). Įtraukties kontekste ypatingai akcentuojamas kolektyvinio veiksmingumo rodiklis – bendras VGK narių tikėjimas, kad kartu jie gali pasiekti teigiamų pokyčių (Savolainen ir kt., 2020). Šis kriterijus iš dalies matuojamas per bendradarbiavimo intensyvumą ir per duomenų fiksavimo, analizavimo praktiką: VGK, kurios reguliariai diskutuoja apie pažangos duomenis ir juos naudoja sprendimams pagrįsti, pasiekia spartesnį veiklos tobulėjimo tempą (Salas Pilco ir kt., 2022). Tarptautiniai pavyzdžiai rodo, kad aukšto efektyvumo Komisijos taiko duomenimis paremtas konsultacijas (*Data-based Consultation*) –

interaktyvias sesijas, kur mokytojai, tėvai ir specialistai kartu interpretuoja rodiklius ir generuoja sprendimus (Kivirand ir kt., 2022). Be to, VGK vertinimas praturtinamas socialinio tinklo analizės metodu: matuojamas komisijos ryšių tankis, įvairių institucijų įtraukimas ir informacijos sklaidos greitis (Castillo Acobo ir kt., 2022). Toks metodas leidžia identifikuoti „silpnąsias grandis“, pavyzdžiui, kai informacija tarp klasės mokytojo ir socialinio pedagogo keliauja per lėtai, kas gali turėti pasekmių savalaikiam reagavimui į krizines situacijas (Ruškus, 2020).

Komisijos veiklos efektyvumo analizė taip pat grindžiama žmogaus teisių ir vaikų gerovės paradigma, kuri teigia, kad vertinimo kriterijai turi atskleisti, kiek VGK veikla realiai stiprina vaikų teises į visavertį dalyvavimą, apsaugą nuo diskriminacijos ir geriausių interesų principo įgyvendinimą (Gusliana ir kt., 2024). Į šį procesą įeina tokie rodikliai kaip skundų (*bullying*, diskriminacijos) tyrimo trukmė, individualizuotų ugdymo(si) ir pagalbos planų peržiūrų periodiškumas, tėvų ir mokinių informavimo procedūrų laikymasis bei kultūrinio jautrumo praktikos (Klimčiauskaitė-Janavičienė, 2024). VGK veiklos vertinimo modeliuose siūloma įdiegti teisingumo indeksą (*Equity Index*), kuris matuoja resursų paskirstymo proporcingumą įvairioms mokinių grupėms, taip užkertant kelią „nematomų vaikų“ fenomenui (Cerna ir kt., 2021). Kartu svarbu įtraukti technologijų prieinamumą ir jų naudojimo įtraukties stiprinimui indikatorius, ypač atsispiriant nuo skaitmeninės atskirties klausimų (Yeganeh ir kt., 2025). VGK, kurios strateginiame plane turi aiškius rodiklius, apimančius dirbtinio intelekto, išmaniosios pagalbos ar metaversijos klasių sprendimų prieigą, demonstruoja didesnę adaptyvumą pandemijų, migracijos ar kitų krizių metu (Barrios ir kt., 2022). Galiausiai vaikų balsas turi būti ne tik „surinktas“, bet ir konceptualizuotas kaip priemonė ugdymo proceso korekcijai: teorija ragina vertinimo kriterijus papildyti vaiko patirties rodikliais (*Child Experience Indicators*), maskuojančiais abstrakčius skaičius ir leidžiančiais fiksuoti, ar mokiniai jaučiasi išgirsti (Hardy ir Woodcock, 2024).

Teoriniu požiūriu VGK veiklos vertinimo kriterijai turi būti daugiapakopiai, integruojantys struktūrinius, procesinius, rezultato ir poveikio rodiklius bei atspindintys kolektyvinės lyderystės ir žmogaus teisių principus. Efektyvus vertinimas grindžiamas nuolatiniu duomenų ciklu, kuriame kiekybiniai ir kokybiniai indikatoriai papildo vienas kitą ir skatina organizacinį mokymąsi. Tarptautiniai modeliai (CIPP, Balanced Scorecard, Equity Index) rodo, kad lokalizacija ir kontekstinis jautrumas, vertinant įtraukties efektyvumą, išlieka esminiai veiksniai. Lietuvoje VGK vertinimą dar reikia sistemiškai plėtoti, tačiau Nacionalinės švietimo agentūros rekomendacijų ir mokslinių tyrimų sinergija sudaro pagrindą kurti pažangias, vaiko teises realiai stiprinančias kriterijų sistemas.

3. V GK VEIKLOS EFEKTYVUMO TYRIMO METODOLOGIJA

3.1. Tyrimo metodų pasirinkimo pagrindimas

Vertinant V GK veiklos efektyvumą įtraukiojo ugdymo kontekste, pirmiausia susiduriama su konceptualaus aiškumo iššūkiu. Skirtingos mokyklos bei savivaldybės nevienodai apibrėžia, kas laikoma veiklos sėkme, todėl taikomi vertinimo kriterijai ir indikatoriai ne visada yra palyginami ar pakankamai validūs (Mezzanotte, 2022). Nors teoriniu lygmeniu įtraukiojo ugdymo paradigmą įgyvendinančios institucijos turėtų remtis kompleksine vertinimo logika, apimančia struktūrinius, procesinius, rezultato ir poveikio rodiklius, praktikoje dažnai dominuoja lengviau kiekybiškai pamatuojami akademiniai pasiekimai, paliekant nuošalyje socialinio įtraukimo, emocinės gerovės ar individualios pažangos aspektus (Savolainen, Malinen ir Schwab, 2020).

Šiuos vertinimo iššūkius dar labiau komplikuoja duomenų rinkimo ir analizės problemos. Nors nacionaliniu lygmeniu diegiamos skaitmeninės mokinių pasiekimų sistemos, dalis mokyklų vis dar susiduria su fragmentuotais ar nepakankamai integruotais duomenų šaltiniais, todėl Komisijoms sudėtinga atlikti holistinę mokinio situacijos analizę (Kivirand, Leijen ir Lepp, 2022). Be to, žmogiškųjų išteklių aspektas išlieka itin reikšmingas, nes Komisijų nariai ne visuomet turi pakankamai duomenų analizės kompetencijų, o mokytojai ir švietimo pagalbos specialistai ne visada jaučiasi pasirengę interpretuoti įvairialypius ugdymo efektyvumo rodiklius (Admiraal ir kt., 2021). Vertinimo procesą riboja ir etiniai aspektai, susiję su jautrių duomenų apsauga, ypač kai kalbama apie mokinių psichologinę būklę ar socialinę aplinką (Gusliana ir kt., 2024).

Itin svarbią reikšmę V GK veiklos efektyvumui turi ir tarpinstitucinis bendradarbiavimas. Tyrimai rodo, kad aiškių bendradarbiavimo susitarimų nebuvimas tarp mokyklų ir kitų institucijų gali lemti paslaugų dubliavimą arba tiesiog pagalbos spragas (Hardy ir Woodcock, 2024). Tuo pačiu tarpinstitucinių duomenų mainų trūkumas apsunkina mokinio pažangos stebėseną, ypač keičiantis ugdymo aplinkai ar susiduriant su krizinėmis situacijomis (Klimčiauskaitė-Janavičienė, 2024).

Nepaisant šių iššūkių, mokslinėje literatūroje išskiriamos ir reikšmingos galimybės tobulinti V GK veiklos vertinimą. Kolektyvinės refleksijos praktikos, duomenų dialogai bei inovatyvūs procesų valdymo sprendimai leidžia didinti veiklos efektyvumą, net ir esant ribotiems ištekliams (Holmqvist ir Lelinge, 2020; Awati ir Pratt, 2023). Taip pat vis didesnę reikšmę įgyja pažangios analitinės priemonės, leidžiančios tiksliau identifikuoti mokinių poreikius ir modeliuoti pagalbos teikimo modelius (Castillo Acobo ir kt., 2022; Salas Pilco ir kt., 2022). Vis dėlto šių priemonių taikymas reikalauja aukštesnio pedagogų ir švietimo pagalbos specialistų kompetencijų lygio bei aiškesnio teisinio reglamentavimo (Murphy ir kt., 2023).

Atsižvelgiant į aptartą problemos kompleksiskumą, galima teigti, kad V GK veiklos efektyvumo vertinimas negali būti grindžiamas vien kiekybiniais rodikliais. Siekiant suprasti, kaip Komisijos veikla realiai funkcionuoja mokyklose, būtina analizuoti skirtingų dalyvių patirtis, jų požiūrius bei praktinę veiklą. Dėl tos priežasties šiame tyrime pasirinkta kokybinio tyrimo strategija, leidžianti giliau atskleisti V GK veiklos organizavimo, sprendimų priėmimo, bendradarbiavimo bei efektyvumo vertinimo ypatumus. Tyrime siekiama išgirsti skirtingų mokyklos bendruomenės narių (Vaiko gerovės komisijos pirmininkų, švietimo pagalbos specialistų ir mokytojų) įžvalgas, kurios leidžia kompleksiskai įvertinti nagrinėjamą reiškinį.

Pasirinktas būtent toks tyrimo kelias grindžiamas siekiu ne tik identifikuoti Telšių rajono savivaldybės progimnazijų V GK veiklos stiprybes ir iššūkius, bet ir atskleisti, kaip skirtingos suinteresuotosios grupės suvokia Komisijos veiklos efektyvumą įtraukiojo ugdymo kontekste. Remiantis Švietimo valdymo informacinės sistemos duomenimis, 2025–2026 mokslo metų pradžioje specialiųjų ugdymosi poreikių mokiniai šiose ugdymo įstaigose sudarė 19,5 proc. visų mokinių (ŠVIS, 2025). Toks santykinai aukštas specialiųjų ugdymosi poreikių mokinių skaičius suponuoja didesnę poreikį efektyviai veikiančioms pagalbos sistemoms, kuriose V GK atlieka koordinuojantį, sprendimų priėmimo ir bendradarbiavimą užtikrinantį vaidmenį.

Kokybinis tyrimas šiame darbe pasirinktas kaip tinkamiausia metodologinė prieiga, siekiant atskleisti mokyklos V GK veiklos efektyvumą įtraukiojo ugdymo kontekste. Kokybinė tyrimo strategija orientuota į socialinių reiškinų supratimą jų natūralioje aplinkoje, analizuojant tyrimo dalyvių patirtis, įžvalgas ir interpretacijas (Creswell, 2014; Bitinas, Rupšienė ir Žydžiūnaitė, 2008). Skirtingai nei kiekybiniai tyrimai, kurie remiasi matuojamais rodikliais ir statistine analize, kokybiniai tyrimai leidžia giliau pažinti socialinius procesus, jų kontekstą bei dalyvių subjektyvias patirtis (Flick, 2018; Kardelis, 2016).

V GK veikla yra kompleksinis socialinis - edukacinis reiškinys, apimantis sprendimų priėmimą, bendradarbiavimą tarp skirtingų ugdymo proceso dalyvių, pagalbos mokiniui organizavimą bei įtraukiojo ugdymo principų įgyvendinimą. Kaip pažymi Bitinas ir kt. (2008), tokio pobūdžio reiškiniai negali būti adekvačiai atskleisti vien kiekybiniais metodais, nes jų esmė slypi dalyvių patirtyse ir prasmių konstravime. Todėl kokybinis tyrimas šiuo atveju leidžia ne tik aprašyti veiklos aspektus, bet ir suprasti, kaip jie suvokiami skirtingų mokyklos bendruomenės narių.

Šiame tyrime kokybinė prieiga ypač svarbi dėl siekio analizuoti skirtingų respondentų grupių – V GK pirmininkų, švietimo pagalbos specialistų ir mokytojų – požiūrius. Anot Žydžiūnaitės ir Sabaliausko (2017), kokybiniai tyrimai yra ypač tinkami, kai siekiama atskleisti skirtingas socialinių veikėjų įžvalgas ir jų sąveiką konkrečiame kontekste. Tokia daugiaperspektyvė analizė leidžia identifikuoti tiek bendras tendencijas, tiek skirtingas interpretacijas, kurios atskleidžia nagrinėjamo reiškinio kompleksiskumą.

Mano nuomone, kokybinio tyrimo pasirinkimą pagrindžia ir tyrimo tikslas – ne tik įvertinti V GK veiklos efektyvumą, bet ir atskleisti, kaip šis efektyvumas suvokiamas bei interpretuojamas skirtingų ugdymo proceso dalyvių. Kaip teigia Kardelis (2016), kokybiniai tyrimai leidžia gilintis į reiškinio esmę, atskleidžiant ne tik išorinius veiklos požymius, bet ir vidines sąsajas, motyvus bei prasmes. Be to, kokybinis tyrimas suteikia galimybę analizuoti reiškinį holistiškai, atsižvelgiant į jo kontekstą, šiuo atveju konkrečias mokyklas, jų organizacinę kultūrą, bendradarbiavimo praktikas bei veiklos ypatumus. Pasak Bitino ir kt. (2008), konteksto analizė yra esminė kokybinio tyrimo dalis, leidžianti suprasti socialinių reiškinų sąlygotumą ir dinamiką.

Apibendrinant galima teigti, kad kokybinio tyrimo pasirinkimas grindžiamas siekimu išsamiai ir kontekstualiai atskleisti V GK veiklos efektyvumą įtraukiojo ugdymo kontekste, analizuojant skirtingų dalyvių patirtis, jų požiūrius ir praktines veiklas.

Šiame tyrime duomenims rinkti pasirinktas pusiau struktūruoto interviu metodas, kuris laikomas vienu iš dažniausiai taikomų kokybinių tyrimų metodų, siekiant atskleisti dalyvių patirtis, požiūrius ir interpretacijas (Kvale ir Brinkmann, 2009; Creswell, 2014). Pusiau struktūruotas interviu pasižymi tuo, kad tyrėjas iš anksto parengia pagrindinius klausimus, tačiau interviu eiga išlieka lanksti, leidžianti gilintis į respondentų atsakymus ir išryškinti naujas, tyrimo metu atsirandančias temas (Flick, 2018).

Pasirinkto metodo tinkamumą šiam tyrimui pagrindžia nagrinėjamo reiškinio, t.y. V GK veiklos efektyvumo kompleksiskumas. Šis reiškinys apima ne tik formalius organizacinius aspektus, bet ir socialinius procesus, tokius kaip bendradarbiavimas, sprendimų priėmimas, komunikacija bei pagalbos mokiniui organizavimas. Kaip pažymi Bitinas, Rupšienė ir Žydžiūnaitė (2008), pusiau struktūruotas interviu yra ypač tinkamas tuomet, kai siekiama suprasti sudėtingus socialinius reiškinis ir atskleisti jų dalyvių patirtis.

Interviu klausimai tyrimui buvo parengti remiantis teorinėje darbo dalyje išskirtais pagrindiniais V GK veiklos aspektais: veiklos organizavimo, sprendimų priėmimo proceso, bendradarbiavimo mokyklos viduje ir tarp institucijų, pagalbos mokiniui sistemos veikimo bei veiklos efektyvumo vertinimu. Tokia struktūra leido užtikrinti tyrimo nuoseklumą ir duomenų palyginamumą tarp skirtingų respondentų. Pusiau struktūruoto interviu metodas suteikia galimybę derinti struktūruotumą ir lankstumą, tyrėjas gali laikytis numatytos klausimų sekos, tačiau taip pat išlieka galimybė užduoti papildomus klausimus, patikslinti atsakymus ar gilintis į respondentams svarbias temas. Kaip teigia Kardelis (2016), toks metodas leidžia gauti išsamesnius ir gilesnius duomenis, palyginti su griežtai struktūruotais interviu.

Šiame tyrime pusiau struktūruotas interviu taip pat svarbus dėl siekio atskleisti skirtingų respondentų grupių – V GK pirmininkų, švietimo pagalbos specialistų ir mokytojų – požiūrius. Anot Žydžiūnaitės ir Sabaliausko (2017), lanksti interviu struktūra leidžia išryškinti skirtingas dalyvių patirtis ir jų interpretacijas, o tai yra būtina siekiant daugiaperspektyvės analizės. Be to, pusiau struktūruotas

interview leidžia tyrėjui sukurti dialogo pobūdžio sąveiką su respondентаis, kuri skatina atvirumą ir refleksiją. Tai ypač svarbu nagrinėjant jautrias klausimus, susijusius su mokinių gerove, pagalbos organizavimu ar tarpinstituciniu bendradarbiavimu (Kvale ir Brinkmann, 2009). Tokiu būdu pusiau struktūruotas interviu tampa ne tik duomenų rinkimo priemone, bet ir procesu, leidžiančiu giliau suprasti tiriamą reiškinį bei sudaro prielaidas nuosekliai ir išsamiai ištirti VGK veiklos efektyvumą įtraukiojo ugdymo kontekste.

3.2. Tyrimo procesas

Visuose kokybiniuose tyrimuose tyrėjo vaidmuo laikomas esminiu tyrimo proceso elementu, nes jis veikia ne tik kaip duomenų rinkėjas, bet ir kaip jų interpretuotojas, aktyviai dalyvaujantis prasmų konstravimo procese (Kvale ir Brinkmann, 2009; Creswell, 2014). Skirtingai nei kiekybiniuose tyrimuose, kur siekiama maksimaliai sumažinti tyrėjo įtaką, kokybiniuose tyrimuose pripažįstama, kad tyrėjo patirtis, vertybinės nuostatos ir profesinis kontekstas neišvengiamai daro įtaką tyrimo eigai ir rezultatų interpretacijai (Flick, 2018; Bitinas, Rupšienė ir Žydžiūnaitė, 2008).

Šiuo atveju tyrėjo vaidmuo yra glaudžiai susijęs su nagrinėjamo reiškinio specifika. VGK veiklos efektyvumas analizuojamas švietimo sistemos kontekste, todėl tyrėjas veikia kaip „vidinis tyrėjas“, turintis profesinį ryšį su tirama aplinka. Tokia pozicija suteikia galimybę geriau suprasti tyrimo kontekstą, terminiją, procesų logiką bei dalyvių patirtis, tačiau kartu reikalauja sąmoningo refleksyvumo, siekiant išvengti subjektyvumo ir išankstinių nuostatų dominavimo (Žydžiūnaitė ir Sabaliauskas, 2017).

Refleksyvumo principas šiame tyrime pasireiškia nuolatinio tyrėjo savo vaidmens, prielaidų ir galimos įtakos duomenų interpretacijai vertinimu. Kaip pažymi Kardelis (2016), kokybiniuose tyrimuose svarbu ne eliminuoti tyrėjo subjektyvumą, bet jį atpažinti ir kritiškai reflektuoti. Todėl tyrimo metu buvo siekiama išlaikyti analitinį nuoseklumą, remtis respondentų pateikiamais duomenimis bei vengti interpretacijų, kurios nebūtų pagrįstos empiriniais duomenimis. Pusiau struktūruoto interviu metu tyrėjas ne tik pateikia klausimus, bet ir kuria dialoginę aplinką, skatinančią respondentų atvirumą ir refleksiją. Tai ypač svarbu nagrinėjant jautrias temas, susijusias su mokinių gerove, pagalbos organizavimu ir profesinėmis praktikomis. Kaip teigia Kvale ir Brinkmann (2009), interviu yra socialinė sąveika, kurioje tyrėjas tampa aktyviu žinių kūrimo proceso dalyviu.

Atsižvelgiant į tyrimo dalyvių charakteristiką, tyrėjo vaidmuo įgauna papildomą reikšmę. Tyrime dalyvavo 12 respondentų iš keturių Telšių rajono savivaldybės progimnazijų, atstovaujančių trims skirtingoms profesinėms pozicijoms: Vaiko gerovės komisijos vadovavimo lygmeniui, švietimo pagalbos specialistų lygmeniui ir mokytojų praktikų lygmeniui. Tokia imties struktūra sudarė prielaidas daugiaperspektyvei analizei, todėl tyrėjo užduotis buvo ne tik surinkti duomenis, bet ir užtikrinti, kad

skirtingų grupių balsai būtų vienodai reprezentuojami ir interpretuojami. Šiame kontekste tyrėjas veikė kaip tarpininkas tarp skirtingų profesinių perspektyvų, siekdamas atskleisti tiek jų sąsajas, tiek skirtumus. Kaip pažymi Creswell (2014), kokybiniuose tyrimuose tyrėjo užduotis yra ne tik aprašyti duomenis, bet ir interpretuoti jų reikšmes platesniame kontekste. Todėl analizuojant duomenis buvo siekiama išlaikyti balansą tarp skirtingų respondentų grupių požiūrių, vengiant vienos perspektyvos dominavimo.

Be to, tyrėjo vaidmuo šiame tyrime apima ir analitinę funkciją, t.y. kategorijų ir temų formavimą, remiantis respondentų pateiktais duomenimis. Kaip pažymi Bitinas ir kt. (2008), kokybinė analizė reikalauja sistemingo ir nuoseklaus duomenų interpretavimo, kuris grindžiamas tiek teoriniu pagrindu, tiek empirine medžiaga. Todėl tyrėjas šiame procese veikia kaip interpretatorius, siekiantis atskleisti ne tik paviršinius duomenų aspektus, bet ir gilumines jų reikšmes.

Tyrimo dalyvių parinkimas yra esminė kokybinio tyrimo metodologijos dalis, nes nuo imties sudėties priklauso galimybė atskleisti tiriamą reiškinį įvairiapusiškai ir pagrįstai. Skirtingai nei kiekybiniuose tyrimuose, kokybiniuose tyrimuose siekiama ne statistinio reprezentatyvumo, bet informatyvumo, todėl imtis formuojama tikslingai, atrenkant dalyvius, turinčius tiesioginį ryšį su nagrinėjamu reiškiniu (Bitinas, Rupšienė ir Žydzžiūnaitė, 2008; Creswell, 2014).

Šiame tyrime taikyta tikslinė (angl. *purposive*) atranka, leidžianti pasirinkti respondentus, galinčius suteikti išsamią, patikimą ir kontekstualią informaciją apie VGK veiklą bei jos efektyvumą įtraukiojo ugdymo kontekste (Kardelis, 2016). Atrankos kriterijai buvo grindžiami respondentų profesiniu vaidmeniu, jų įsitraukimu į pagalbos mokiniui sistemą bei praktine patirtimi ir sąsajomis su VGK veikla.

Tyrimo dalyvavo 12 respondentų iš keturių skirtingų Telšių rajono savivaldybės progimnazijų. Kiekvienoje progimnazijoje buvo apklausti trys asmenys, atstovaujantys skirtingoms, tačiau tarpusavyje glaudžiai susijusioms profesinėms pozicijoms: Vaiko gerovės komisijos vadovavimo lygmeniui, švietimo pagalbos specialistų lygmeniui ir mokytojų praktikų lygmeniui. Tokia imties struktūra sudarė prielaidas nagrinėjamą reiškinį analizuoti daugiaperspektyviu požiūriu, atskleidžiant ne tik formalų komisijos veiklos organizavimą, bet ir jos praktinį veikimą kasdienėje ugdymo aplinkoje. Kiekvienoje iš mokyklų buvo pasirinkta apklausti VGK pirmininką arba jo pavaduotoją, vieną Komisijos narį – švietimo pagalbos specialistą, bei vieną mokytoją, kuris nėra Komisijos narys. Toks atrankos modelis buvo pasirinktas siekiant išvengti vienpusio institucinio požiūrio ir užtikrinti, kad VGK veikla būtų analizuojama ne tik iš Komisijos vidaus, bet ir iš išorinės, tačiau su praktika tiesiogiai susijusios perspektyvos.

VGK pirmininkai arba pavaduotojai tyrime atstovauja strateginiam ir organizaciniam veiklos lygmeniui. Jie turi galimybę atskleisti Komisijos veiklos planavimą, sprendimų priėmimo procesus, bendradarbiavimą su mokyklos administracija bei Komisijos vaidmenį įgyvendinant įtraukujį ugdymą.

Švietimo pagalbos specialistai suteikia galimybę analizuoti Komisijos veiklą iš pagalbos mokiniui teikimo perspektyvos, atskleidžiant mokinių poreikių vertinimo, pagalbos planavimo ir įgyvendinimo aspektus. Tuo tarpu mokytojai, nedalyvaujantys Komisijos veikloje, leidžia įvertinti, kaip Komisijos sprendimai atspindi kasdienėje pedagoginėje praktikoje, kiek jie suprantami, pritaikomi ir veiksmingi.

Tokiu būdu tyrimo dalyvių sudėtis atspindi realią pagalbos mokiniui sričių sąveiką, apimančią administracinį koordinavimą, specialistų teikiamą pagalbą ir mokytojų praktinę veiklą klasėje. Kaip pažymi Žydžiūnaitė ir Sabaliauskas (2017), kokybiniuose tyrimuose svarbu užtikrinti, kad imtis leistų atskleisti skirtingas socialinių veikėjų perspektyvas, nes būtent jų sąveikoje atsiskleidžia tiriamo reiškinių esmė. Pažymėtina, kad tokia imtis yra tinkama kokybiniam tyrimui, kuriuo siekiama ne statistinio apibendrinimo, bet giluminio reiškinių supratimo. Tyrimo vertė grindžiama ne dalyvių skaičiumi, o jų pasirinkimo pagrįstumu ir gebėjimu suteikti prasmingą informaciją apie tyrime nagrinėjamą reiškinį (Creswell, 2014). Todėl galima teigti, kad tyrimo dalyviai buvo parinkti tikslingai ir atitinka tyrimo tikslą – kompleksiškai atskleisti VGK veiklos efektyvumą įtraukiojo ugdymo kontekste.

Duomenų rinkimas šiame tyrime buvo vykdomas taikant pusiau struktūruoto interviu metodą, kuris laikomas tinkamu siekiant gauti išsamią, susietą su konkrečiu socialiniu kontekstu ir prasmingą informaciją apie tiriamą reiškinį (Kvale ir Brinkmann, 2009; Creswell, 2014). Šis metodas leido ne tik surinkti iš anksto numatytus duomenis, bet ir lanksčiai reaguoti į tyrimo dalyvių atsakymus, gilintis į jų patirtis bei išryškinti naujus aspektus, svarbius VGK veiklos efektyvumo analizei.

Interviu klausimai buvo parengti remiantis teorinėje darbo dalyje išskirtais pagrindiniais Komisijos veiklos aspektais: veiklos organizavimo, sprendimų priėmimo proceso, bendradarbiavimo mokyklos viduje ir tarp institucijų, pagalbos mokiniui sistemos veiksmingumo bei veiklos efektyvumo vertinimu. Tokia klausimų struktūra užtikrino tyrimo nuoseklumą ir leido sistemingai rinkti duomenis, kurie vėliau buvo analizuojami pagal temines kategorijas (Bitinas, Rupšienė ir Žydžiūnaitė, 2008).

Duomenys buvo renkami apklausiant 12 respondentų iš keturių Telšių rajono savivaldybės progimnazijų. Interviu buvo organizuojami iš anksto suderintu laiku, atsižvelgiant į respondentų galimybes ir darbo specifiką. Atsižvelgiant į praktines sąlygas, interviu buvo vykdomi nuotoliniu būdu, naudojantis skaitmeninėmis komunikacijos priemonėmis. Toks duomenų rinkimo organizavimas leido užtikrinti tyrimo lankstumą ir sudaryti palankias sąlygas respondentams dalyvauti tyrime.

Vieno interviu trukmė vidutiniškai siekė nuo 30 iki 60 minučių. Interviu metu buvo laikomasi pusiau struktūruoto interviu principų, tyrėjas vadovavosi iš anksto parengtu klausimynu, tačiau esant poreikiui užduodavo papildomus klausimus, tikslindavo atsakymus ar skatino respondentus plačiau reflektuoti savo patirtis. Kaip pažymi Kardelis (2016), toks lankstumas leidžia išgauti išsamesnius duomenis ir geriau atskleisti tiriamą reiškinį. Visi interviu buvo įrašomi (gavus respondentų sutikimą) ir vėliau transkribuojami. Transkribavimas atliktas siekiant užtikrinti duomenų tikslumą ir sudaryti

prielaidas nuosekliai jų analizei. Kaip nurodo Flick (2018), duomenų fiksavimas ir tikslus jų perkėlimas į tekstinę formą yra svarbus kokybinio tyrimo patikimumo užtikrinimo veiksnys. Duomenų rinkimo metu taip pat buvo laikomasi etinių principų: respondentai buvo informuoti apie tyrimo tikslą, jų dalyvavimo savanoriškumą, duomenų naudojimo paskirtį bei anonimiškumo užtikrinimą. Interviu metu buvo siekiama sukurti pasitikėjimu grįstą aplinką, skatinančią respondentų atvirumą ir nuoširdų dalijimąsi patirtimis (Kvale ir Brinkmann, 2009).

3.3. Tyrimo etika ir duomenų analizė

Atliekant šį tyrimą buvo laikomasi pagrindinių socialinių mokslų tyrimų etikos principų, užtikrinančių tyrimo dalyvių teisių apsaugą, duomenų konfidencialumą ir tyrimo skaidrumą. Etikos laikymasis yra esminė kokybinio tyrimo dalis, nes tyrimo metu susiduriama su žmonių patirtimis, nuomonėmis ir kartais jautria informacija (Bitinas, Rupšienė ir Žydžiūnaitė, 2008; Creswell, 2014).

Pirmiausia buvo užtikrintas informuoto sutikimo principas. Visi tyrimo dalyviai prieš interviu buvo supažindinti su tyrimo tikslu, tyrimo eiga, duomenų rinkimo metodais bei jų dalyvavimo sąlygomis. Respondentams buvo paaiškinta, kad jų dalyvavimas yra savanoriškas ir jie gali bet kuriuo metu atsisakyti dalyvauti tyrime nepateikdami priežasčių (Kardelis, 2016). Tik gavus dalyvių sutikimą, buvo pradėtas interviu įrašymas ir duomenų rinkimas.

Antras svarbus etikos principas – konfidencialumo ir anonimiškumo užtikrinimas. Tyrimo metu buvo siekiama apsaugoti respondentų tapatybę, todėl analizuojant ir pateikiant duomenis naudojami apibendrinti bei koduoti duomenys (A-V, A-S, A-M; B-V, B-S, B-M; C-V, C-S, C-M; D-V, D-S, D-M), neleidžiantys identifikuoti konkrečių asmenų ar institucijų. Kaip pažymi Žydžiūnaitė ir Sabaliauskas (2017), anonimiškumo užtikrinimas skatina respondentų atvirumą ir didina pateikiamų duomenų patikimumą.

Taip pat buvo laikomasi duomenų apsaugos principo. Surinkti duomenys buvo naudojami tik mokslinio tyrimo tikslais, saugomi taip, kad prieiga prie jų būtų ribota, o po tyrimo pabaigos – tvarkomi laikantis duomenų apsaugos reikalavimų. Ypatingas dėmesys skirtas jautrios informacijos apsaugai, ypač kai respondentai kalbėjo apie mokinių ugdymosi sunkumus, emocinę būklę ar pagalbos organizavimo aspektus (Flick, 2018).

Tyrimo metu taip pat buvo laikomasi pagarbos dalyviui principo. Interviu buvo organizuojami taip, kad respondentai jaustųsi saugiai, galėtų laisvai reikšti savo nuomonę ir patirtis. Buvo vengiama vertinimo, kritikos ar spaudimo, siekiama išlaikyti neutralią ir palaikančią komunikaciją. Kaip teigia Kvale ir Brinkmann (2009), kokybinio interviu metu svarbu kurti dialoginę, pasitikėjimu grįstą aplinką, kuri skatina atvirumą ir refleksiją.

Atsižvelgiant į tyrimo dalyvių charakteristiką, etiniai aspektai įgyja dar didesnę reikšmę, nes tyrime dalyvavo skirtingas pozicijas užimantys mokyklos bendruomenės nariai. Siekiant išvengti galimų galios santykių ar profesinio vertinimo rizikos, buvo užtikrinta, kad respondentų atsakymai nebus siejami su jų užimamomis pareigomis ar konkrečiomis institucijomis. Tai leido dalyviams atviriau dalintis savo patirtimis ir įžvalgomis.

Šiame tyrime surinktų duomenų analizei taikyta kokybinė turinio analizė, kuri laikoma viena iš dažniausiai naudojamų metodų analizuojant tekstinius duomenis socialiniuose moksluose (Bitinas, Rupšienė ir Žydzūnaitė, 2008; Creswell, 2014). Šis metodas leidžia sistemingai nagrinėti respondentų pasisakymus, išskirti prasminius vienetus, identifikuoti pasikartojančias temas bei atskleisti gilumines tiriamo reiškinių reikšmes. Kokybinė turinio analizė šiame tyrime pasirinkta dėl jos tinkamumo analizuoti kompleksinius socialinius reiškinius, tokius kaip V GK veiklos organizavimas, sprendimų priėmimas, bendradarbiavimas bei veiklos efektyvumo vertinimas. Kaip pažymi Kardelis (2016), šis metodas leidžia ne tik aprašyti duomenis, bet ir juos interpretuoti, siejant su teoriniu pagrindu bei tyrimo kontekstu.

Duomenų analizė vyko nuosekliai etapais. Pirmiausia visi interviu buvo transkribuoti, siekiant užtikrinti tikslų ir išsamų duomenų perteikimą. Transkribuotas tekstas sudarė pagrindą tolimesnei analizei. Antrajame etape buvo atliekamas pirminis duomenų skaitymas, kurio metu siekta susipažinti su turiniu ir identifikuoti bendras temas bei pasikartojančius aspektus (Flick, 2018). Trečiajame etape buvo išskiriami prasminiai vienetai: teksto dalys, atspindinčios tam tikras idėjas, patirtis ar vertinimus. Šie vienetai buvo struktūruojami, priskiriant jiems atitinkamas reikšmes ir sistemingai analizuojami (Žydzūnaitė ir Sabaliauskas, 2017). Ketvirtajame etape buvo grupuojama į kategorijas, atspindinčias pagrindinius tyrimo aspektus. Kategorijų formavimas buvo grindžiamas tiek teoriniu darbo pagrindu, tiek empiriniais duomenimis, todėl galima teigti, kad analizėje taikyta derinama dedukcinė ir indukcinė analizės logika. Kaip pažymi Bitinas ir kt. (2008), tokia prieiga leidžia užtikrinti tiek teorinį pagrįstumą, tiek atvirumą naujoms, iš duomenų kylančioms įžvalgoms.

Atliekant analizę ypatingas dėmesys buvo skiriamas skirtingų respondentų grupių – V GK pirmininkų, švietimo pagalbos specialistų ir mokytojų (ne Komisijos narių) – požiūrių palyginimui. Tokia lyginamoji analizė leido atskleisti ne tik bendras tendencijas, bet ir skirtumus tarp profesinių grupių atstovų, kurie yra svarbūs vertinant V GK veiklos efektyvumą įtraukiojo ugdymo kontekste (Creswell, 2014). Duomenų interpretavimo etape buvo siekiama atskleisti ne tik paviršinius respondentų pasisakymų aspektus, bet ir jų gilumines reikšmes, siejant jas su teorinėje darbo dalyje aptartais konceptais.

Galima teigti, kad taikyta kokybinė turinio analizė sudarė prielaidas sistemingai ir nuosekliai analizuoti surinktus duomenis, atskleisti pagrindines V GK veiklos ypatybes bei identifikuoti veiklos efektyvumą įtraukiojo ugdymo kontekste lemiančius veiksnius.

Kokybiniuose tyrimuose rezultatų patikimumas ir validumas suprantami kitaip nei kiekybiniuose tyrimuose, nes čia akcentuojamas ne statistinis tikslumas, bet duomenų pagrįstumas, interpretacijų nuoseklumas ir tyrimo skaidrumas (Creswell, 2014; Flick, 2018). Kaip pažymi Bitinas, Rupšienė ir Žydžiūnaitė (2008), kokybinio tyrimo vertė grindžiama tyrimo proceso logiškumu, duomenų analizės pagrįstumu bei gebėjimu atskleisti tiriamo reiškinių esmę. Šiame tyrime rezultatų patikimumui užtikrinti buvo siekiama gauti išsamius atsakymus, užduodant papildomus klausimus ir tikslinant respondentų pasisakymus.

Antras svarbus aspektas – duomenų trianguliacija. Tyrime dalyvavo trijų skirtingų profesinių grupių atstovai: VGK pirmininkai, švietimo pagalbos specialistai ir mokytojai. Tokia imties struktūra leido palyginti skirtingas perspektyvas ir patikrinti duomenų nuoseklumą tarp skirtingų respondentų grupių. Kaip pažymi Creswell (2014), skirtingų duomenų šaltinių naudojimas padidina tyrimo patikimumą ir leidžia išsamiau atskleisti tiriamą reiškinį.

Trečias svarbus patikimumo aspektas – analizės nuoseklumas ir skaidrumas. Duomenų analizė buvo vykdoma laikantis aiškiai apibrėžtų etapų: transkribavimo, kodavimo, kategorijų formavimo bei interpretavimo. Tokia sisteminga analizės eiga leidžia užtikrinti, kad tyrimo rezultatai nebūtų atsitiktiniai, o grindžiami nuoseklia duomenų interpretacija (Kardelis, 2016).

Validumo (angl. validity) užtikrinimas šiame tyrime siejamas su tyrimo atitikimu jo tikslui ir gebėjimu adekvačiai atspindėti tiriamą reiškinį. Vienas iš svarbiausių validumo aspektų yra kontekstualumas, nes tyrimas buvo atliekamas analizuojant autentiškas respondentų patirtis. Kaip pažymi Žydžiūnaitė ir Sabaliauskas (2017), konteksto išlaikymas yra būtinas siekiant tinkamai interpretuoti kokybinius duomenis.

Ne mažiau reikšmingas ir refleksyvumo principas, kai tyrėjas sąmoningai vertino savo vaidmenį tyrimo procese, galimą įtaką duomenų rinkimui ir interpretavimui. Refleksyvumas leidžia sumažinti subjektyvumo riziką ir didina tyrimo interpretacijų pagrįstumą (Flick, 2018).

Pažymėtina ir tai, kad tyrimo imtis buvo formuojama tikslingai, atrenkant respondentes, turinčius tiesioginį ryšį su VGK veikla. Nors tokia imtis nėra reprezentatyvi statistine prasme, ji yra tinkama kokybiniam tyrimui, kuriuo siekiama giluminio reiškinio supratimo. Kaip teigia Creswell (2014), kokybinių tyrimų rezultatai nėra skirti apibendrinti visai populiacijai, tačiau jie suteikia vertingų įžvalgų apie nagrinėjamą reiškinį.

3.4. Tyrimo ribotumai

Reikalinga atsižvelgti, kad atliekant kokybinį tyrimą svarbu kritiškai įvertinti jo ribotumus, kurie gali turėti įtakos duomenų interpretacijai ir rezultatų pritaikomumui. Kaip pažymi Creswell (2014), tyrimo ribotumų aptarimas leidžia objektyviau vertinti tyrimo rezultatus ir stiprina jo metodologinį

pagrįstumą. Vienas pagrindinių šio tyrimo ribotumų yra susijęs su imties dydžiu ir pobūdžiu. Tyrime dalyvavo 12 respondentų iš keturių Telšių rajono savivaldybės progimnazijų, todėl gauti rezultatai atspindi konkrečių institucijų kontekstą ir negali būti tiesiogiai taikomi visoms Lietuvos mokykloms. Tačiau, kaip pabrėžia Bitinas, Rupšienė ir Žydzūnaitė (2008), kokybiniuose tyrimuose siekiama ne statistinio reprezentatyvumo, o giluminio reiškinių supratimo, todėl mažesnė, bet tikslingai parinkta imtis laikytina tinkama.

Kitas svarbus ribotumas susijęs su tyrimo dalyvių atrankos pobūdžiu. Tyrime taikyta tikslinė atranka, orientuota į respondentus, turinčius tiesioginį ryšį su VGK veikla. Nors tai leidžia gauti išsamią ir prasmingą informaciją, tačiau kartu gali riboti požiūrių įvairovę, nes neįtraukiamos kitos galimos suinteresuotosios grupės, pavyzdžiui, mokinių tėvai ar patys mokiniai.

Tyrimo ribotumai taip pat susiję su duomenų rinkimo metodu. Pusiau struktūruotas interviu remiasi respondentų subjektyviomis patirtimis ir vertinimais, todėl gauti duomenys gali būti veikiami asmeninių nuostatų, profesinės patirties ar socialinio pageidaujiamumo efekto (Kvale ir Brinkmann, 2009). Respondentai gali būti linkę pateikti socialiai priimtinesnius atsakymus arba akcentuoti teigiamus savo veiklos aspektus.

Svarbu paminėti ir tyrėjo vaidmens įtaką tyrimo rezultatams. Kadangi tyrėjas yra susijęs su švietimo sistema, egzistuoja rizika, kad jo profesinė patirtis ar išankstinės nuostatos gali turėti įtakos duomenų interpretacijai. Nors tyrimo metu buvo laikomasi refleksyvumo principo, visiškai eliminuoti subjektyvumo galimybės nėra įmanoma (Žydzūnaitė ir Sabaliauskas, 2017).

Dar vienas ribotumas susijęs su kontekstiniu tyrimo pobūdžiu - tyrimas buvo atliekamas konkrečiose progimnazijose, turinčiose savitas organizacines kultūras, veiklos tradicijas ir bendradarbiavimo praktikas. Dėl šios priežasties gauti rezultatai gali būti veikiami specifinių institucinių veiksmų, kurie kitose mokyklose gali skirtis (Flick, 2018).

Nepaisant šių ribotumų, tyrimas suteikia vertingų įžvalgų apie VGK veiklos efektyvumą įtraukiojo ugdymo kontekste. Kaip pažymi Kardelis (2016), kokybinio tyrimo stiprybė slypi gebėjime atskleisti reiškinių esmę ir giluminius ryšius, net jei rezultatai nėra skirti plačiam apibendrinimui.

4. TELŠIŲ RAJONO SAVIVALDYBĖS PROGIMNAZIJŲ VGK VEIKLOS TYRIMO ANALIZĖ

4.1. Tyrimo dalyvių charakteristika

Tyrimo dalyvių charakteristika laikytina svarbia empirinės dalies prielaida, nes ji leidžia suprasti, iš kokių profesinių pozicijų buvo atskleidžiama mokyklos VGK veikla ir jos efektyvumas įtraukiojo ugdymo kontekste. Tyrime dalyvavo 12 respondentų iš keturių Telšių rajono savivaldybės progimnazijų. Kiekvienoje ugdymo įstaigoje buvo apklausti trys asmenys, atstovaujantys skirtingoms, tačiau tarpusavyje glaudžiai susijusioms pozicijoms: VGK vadovo lygmeniui, švietimo pagalbos specialisto lygmeniui ir mokytojo praktiko lygmeniui. Tokia imties sandara sudarė sąlygas į tiriamą reiškinį pažvelgti ne iš vienos, bet iš kelių tarpusavyje besikertančių perspektyvų. Buvo siekiama ne vien sužinoti, kaip pati Komisija apibūdina savo darbą, bet ir įvertinti, kaip jos veikla matoma bei jaučiama kasdieniame ugdymo procese. Dėl šios priežasties kiekvienoje mokykloje buvo pasirinkta apklausti VGK pirmininką arba pavaduotoją, vieną komisijos narį švietimo pagalbos specialistą ir vieną mokytoją, kuris nėra Komisijos narys. Tokia struktūra leido empirinėje analizėje palyginti ne tik skirtingų mokyklų, bet ir skirtingų profesinių vaidmenų atstovų požiūrius. Be to, ši atrankos logika padėjo išvengti vienpusio institucinio žvilgsnio, kai reiškinys būtų analizuojamas vien tik iš Komisijos vidaus. Tyrimo dalyvių sudėtis buvo formuojama taip, kad būtų atspindėta reali mokyklos pagalbos sistemos sričių sąveika: administracinis sprendimų koordinavimas, švietimo pagalbos specialistų teikiama pagalba ir mokytojų praktinė patirtis klasėje. Todėl galima teigti, kad tokia imtis yra tinkama kokybiniam tyrimui, kuriuo siekiama ne statistinio apibendrinimo, o tikslesnio prasminio ir struktūrinio tiriamo reiškinio atskleidimo.

Tyrimo dalyvavusių respondentų grupės buvo pasirinktos neatsitiktinai. VGK pirmininkai arba pavaduotojai tyrimui buvo svarbūs tuo, kad jie geriausiai mato Komisijos veiklos organizavimą, jos vietą mokyklos struktūroje, sprendimų priėmimo eigą, ryšį su administracija ir Komisijos vaidmenį bendrame įtraukiojo ugdymo procese. Šie respondentai gali atskleisti ne tik formalų Komisijos veiklos modelį, bet ir jo praktinį įgyvendinimą, nes jų pozicija dažniausiai siejasi su koordinavimu, atsakomybės paskirstymu ir organizacinių sprendimų lygmeniu. VGK nariai švietimo pagalbos specialistai tyrime buvo ypač reikšmingi todėl, kad jų patirtys leidžia analizuoti Komisijos veiklą iš pagalbos teikimo pusės. Būtent ši respondentų grupė gali tiksliausiai įvardyti, kaip vyksta pirminis mokinio poreikių vertinimas, kaip rengiami pagalbos mokiniams planai, kaip veikia rekomendacijų teikimo mechanizmas ir kokie sunkumai kyla bandant suderinti skirtingus specialistų požiūrius. Trečioji grupė – mokytojai, kurie nėra VGK nariai – šiam tyrimui suteikė itin reikšmingą išorinę, bet kartu labai artimą praktinę perspektyvą.

Jie nėra Komisijos sprendimų priėmėjai, tačiau būtent jie dažniausiai pirmieji pastebi mokinio ugdymosi, elgesio ar emocinius sunkumus, kreipiasi į Komisiją, gauna jos rekomendacijas ir praktiškai taiko jas ugdymo procese. Dėl tos priežasties ši grupė leidžia įvertinti, ar Komisijos veikla mokykloje yra matoma, suprantama, naudinga ir realiai veikianti. Tai leidžia konstatuoti, kad mokytojo, kuris nėra Komisijos narys, pozicija šiame tyrime yra ne periferinė, o esminė, nes ji suteikia galimybę analizuoti Komisijos veiklą ten, kur ji susiduria su kasdienės pedagoginės praktikos realybe.

Dar pabrėžtina ir tai, kad tyrimo dalyviai atspindi ne vien funkcinis vaidmenis, bet ir skirtingą profesinės patirties apimtį. Tai svarbu vertinant tokios temos kaip VGK veiklos efektyvumas tyrimą, nes ilgalaikė profesinė patirtis leidžia respondentams lyginti skirtingus veiklos etapus, matyti pokyčius ir tiksliau įvardyti ne tik esamą situaciją, bet ir jos raidą. Nors ne visų respondentų profesinė patirtis šiame poskyryje detalizuojama, galima teigti, kad tyrimo imtis apima asmenis, turinčius tiesioginį, ilgalaikį ir realų santykį su tiriamu reiškiniu. Šio tyrimo vertė glūdi ne reprezentatyvume statistine prasme, bet tikslingai parinktoje ir prasmingoje imtyje, kuri leidžia atskleisti, kaip Komisijos veikla suvokiama iš kelių perspektyvų ir kaip šios perspektyvos viena kitą papildo. Todėl tyrimo dalyvių charakteristika turi būti vertinama kaip viena iš atraminių visos empirinės analizės dalių: ji pagrindžia, kodėl būtent tokie respondentai buvo pasirinkti, kokį vaidmenį jie atlieka tyrimo duomenų struktūroje ir kodėl jų atsakymai yra reikšmingi tolesniam VGK veiklos efektyvumo kriterijų bei veiksmingo modelio požymių išgryninimui.

1 lentelė. Tyrimo dalyvių charakteristika

Respondento kodas	Mokykla	Respondento grupė	Pareigos
A-V	A mokykla	VGK pirmininkas / pavaduotojas	VGK vadovas arba pavaduotojas
A-S		VGK specialistas	VGK narys specialistas
A-M		Mokytojas, ne VGK narys	Mokytojas
B-V	B mokykla	VGK pirmininkas / pavaduotojas	VGK vadovas arba pavaduotojas
B-S		VGK specialistas	VGK narys specialistas
B-M		Mokytojas, ne VGK narys	Mokytojas
C-V	C mokykla	VGK pirmininkas / pavaduotojas	VGK vadovas arba pavaduotojas
C-S		VGK specialistas	VGK narys specialistas
C-M		Mokytojas, ne VGK narys	Mokytojas
D-V	D mokykla	VGK pirmininkas / pavaduotojas	VGK vadovas arba pavaduotojas
D-S		VGK specialistas	VGK narys specialistas

Respondento kodas	Mokykla	Respondento grupė	Pareigos
D-M		Mokytojas, ne VGK narys	Mokytojas

4.2. VGK veiklos organizavimo ir pagalbos mokiniui sistemos ypatumai mokyklose

Analizuojant tyrimo duomenis išryškėjo, kad visose keturiose tirtose Telšių rajono savivaldybės progimnazijose VGK suvokiama kaip svarbi mokyklos pagalbos mokiniui sistemos dalis, tačiau jos veiklos organizavimo praktika nėra visiškai vienoda. Nors bendrieji veiklos principai visose mokyklose yra panašūs – Komisija nagrinėja mokinių ugdymosi, elgesio, emocinius, socialinius ir specialiųjų ugdymosi poreikių klausimus, o jos veikla grindžiama bendradarbiavimu tarp administracijos, švietimo pagalbos specialistų ir mokytojų, – interviu atskleidė, kad skiriasi posėdžių periodiškumas, veiklos planavimo logika, Komisijos matomumas mokyklos bendruomenėje ir praktinis reagavimo į atvejį modelis. Kitaip tariant, Komisija visose mokyklose veikia kaip būtinas pagalbos koordinavimo mechanizmas, tačiau jos organizavimo lygmuo, formalumo laipsnis ir darbo ritmas priklauso nuo konkrečios mokyklos vidaus kultūros, vadovavimo stiliaus ir susiklosčiusių darbo praktikų.

Išryškėjo du pagrindiniai Komisijos veiklos organizavimo modeliai. Pirmasis modelis gali būti vadinamas reguliariai planuojamu, kai Komisijos posėdžiai vyksta iš anksto numatytu laiku, įprastai konkrečią savaitės dieną, ir papildomai organizuojami iškilus nenumatytiems atvejams. Toks modelis ryškiausiai matomas A ir C mokyklose. Antrasis modelis gali būti apibūdintas kaip lanksčiai situacinis, kai Komisijos veikla daugiausia grindžiama poreikiu, o posėdžiai organizuojami atsiradus konkrečiai problemai. Šis modelis ryškiausiai atsiskleidė B ir D mokyklose, nors ir ten kai kurie respondentai minėjo tam tikrą periodiškumą. Tokia skirtis rodo, kad organizavimo modelio negalima apibrėžti vien per oficialų posėdžių sistemingumą ir dažnumą. Daug reikšmingiau yra tai, ar Komisija funkcionuoja kaip nuolat veikiantis koordinacinis centras, ar kaip epizodiškai aktyvuojamas pagalbos mechanizmas.

Respondentų pasisakymai rodo, kad visose mokyklose Komisijos darbotvarkėje dominuoja gana panašūs klausimai. Pirmiausia tai yra mokinių ugdymosi sunkumai, specialiųjų ugdymosi poreikių pirminis arba pakartotinis vertinimas, bendrųjų programų pritaikymo poreikis, elgesio ir emociniai sunkumai, lankomumo problemos, santykio su šeima klausimai ir pagalbos formų planavimas. Tokia darbotvarkė atskleidžia, kad praktikoje Komisija daugiausia veikia kaip tarpdisciplininė reagavimo į mokinio sunkumus struktūra. Jos darbas yra susijęs su tais atvejais, kai įprastinių ugdymo priemonių nebeužtenka, o situacijai spręsti reikia platesnės įtraukties: specialistų ir administracijos. Reikšminga

įžvalga yra ta, kad visose mokyklose Komisijos veikla labiau siejama su iškilusių problemų sprendimu, o ne su sisteminė prevencija.

Tyrimo medžiaga taip pat atskleidė, kad Komisijos veiklos organizavimas glaudžiai susijęs su vadovo vaidmeniu. Pirmininkas ar jo pavaduotojas dažniausiai yra ne tik formalus posėdžių iniciatorius, bet ir pagrindinis veiklos koordinatorius. Nuo jo darbo priklauso, kaip greitai sukviečiama Komisija, kaip surenkama informacija, kaip paskirstomos užduotys nariams, kaip palaikomas ryšys su tėvais ir mokytojais bei kaip dokumentuojami sprendimai. Tačiau Komisijos veikla neapsiriboja vien vadovo pastangomis; ji remiasi narių funkcijų pasidalijimu ir švietimo pagalbos specialistų aktyvumu. Todėl organizaciniu požiūriu Komisija veikia ne kaip vieno vadovo valdoma struktūra, bet kaip koordinuojama komanda, kurioje kiekvienas narys veikia pagal savo kompetenciją.

2 lentelė. VGK veiklos organizavimo ypatumai tirtose mokyklose

Mokykla	Posėdžių organizavimo pobūdis	Dažniausiai svarstomi klausimai	Komisijos sudėties ir veiklos bruožai
A mokykla	Reguliarūs posėdžiai kiekvieną savaitę; prireikus organizuojami papildomi	SUP vertinimas, ugdymo proceso ir aplinkos pritaikymas, pagalbos organizavimas, elgesio, lankomumo problemos	Aiškiai apibrėžtos funkcijos; aktyvus pirmininko, sekretoriaus, švietimo pagalbos specialistų vaidmuo
B mokykla	Posėdžiai pagal poreikį, tačiau dalis respondentų mini ir reguliary susirinkimą kartą per mėnesį	Mokymosi, elgesio, lankomumo, emociniai, socialiniai sunkumai, SUP vertinimas	Veikla koordinuojama pirmininko; specialistai atsako už savo sritis; ryškus problemų sprendimo pobūdis
C mokykla	Planuojami keli posėdžiai per mėnesį, bet veikla stipriai priklauso nuo situacijos	Mokinių ugdymosi sunkumai, elgesio problemos, pagalbos organizavimas, situacijų analizė	Dalyvauja administracija ir specialistai. Komisija bendruomenėje yra matoma; mokytojai žino sudėtį ir kreipimosi tvarką
D mokykla	Dažniausiai posėdžiai vyksta kartą per mėnesį arba pagal poreikį; modelis lankstus	Mokymosi, elgesio, emociniai sunkumai, SUP pirminis ir pakartotinis vertinimas	Dalyvauja administracija, specialistai, mokytojai atstovai; svarbi praktinė pagalba ir jos koordinavimas

Tyrimo duomenų analizė atskleidė, kad pagalbos mokiniams sistema mokyklose respondentų nėra vertinama vienareikšmiškai kaip arba veiksminga, arba neveiksminga. Kur kas dažniau ji apibūdinama kaip aiški, funkcionuojanti, tačiau ne visada pakankama. Tokia pozicija ypač ryškiai atsiskleidė mokytojų patirtyse: pagalbos sistema jų mokyklose apibūdinta kaip aiški, tačiau kartu pabrėžta, kad norėtusi žymiai didesnės pagalbos apimties, nes mokyklose daug specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių vaikų, o galimybių teikti intensyvesnę pagalbą nebepakanka. Tai leidžia daryti išvadą,

kad pagalbos mokiniui sistemos veiksmingumas mokykloje priklauso ne tik nuo organizavimo logikos, bet ir nuo žmogiškųjų bei materialinių išteklių.

Analizuojant konkrečias praktikas, išryškėjo, kad respondentai pagalbos mokiniui sistemos veiksmingumą dažniausiai vertina per konkrečias priemones ir aplinkos pritaikymus vaikui. Tyrimo medžiagoje buvo įvardytos labai konkrečios pagalbos formos: dėmesio sutelkimo sienelė, balansavimo gumytės, nusiramino kambarys ir kitos priemonės, kuriomis mokytoja buvo aprūpinta V GK iniciatyva. Šios priemonės respondentų buvo siejamos su realia pagalba vaikui išbūti ugdymo procese, lengviau valdyti emocijas ir geriau susikaupti pamokoje. Mokytojai taip pat pabrėžė ir antrinę šios pagalbos poveikį: priemonės ir aplinkos pritaikymai yra pagalba ne tik pačiam vaikui, bet ir mokytojui, kuris kasdien turi organizuoti ugdymo procesą klasėje.

Kita itin svarbi pagalbos veiksmingumo dimensija, atsiskleidusi tyrimo duomenyse, yra individualaus pagalbos plano sudarymas ir jo taikymas. Interviu medžiaga rodo, kad pagalbos sistema veiksmingiausia tampa tada, kai, po pirminio ar pakartotinio pedagoginės psichologinės tarnybos vertinimo išvadų, mokykloje kartu su specialiuoju pedagogu sudaromas konkretus individualus pagalbos planas. Jame detalizuojama, kokia pagalba vaikui bus teikiama, kiek kartų jis lankysis pas švietimo pagalbos specialistus, kaip bus pritaikoma ugdymo programa, ugdymosi aplinka ir kaip visa tai bus derinama su mokytojo darbu. Labai svarbi detalė yra ta, kad tokio plano rengimas apibūdinamas kaip bendras procesas: į jį įtraukiamas mokytojas, specialusis pedagogas, logopedas, socialinis pedagogas, psichologas ir tėvai; galutinis sprendimas tvirtinamas V GK posėdyje.

Ne mažiau reikšminga yra ir tai, kaip respondentai apibrėžia pačios pagalbos veiksmingumo vertinimą. Pagalba nelaikoma veiksminga vien dėl to, kad buvo suteikta. Ji vertinama per tam tikrą rezultatų stebėseną. Individualus pagalbos planas paprastai sudaromas pusmečiui, tačiau vienoje iš progimnazijų jis rengiamas dviejų arba trijų mėnesių laikotarpiui. Pasibaigus numatytam laikotarpiui, peržiūrimi vaiko pasiekimai, V GK su ugdančiais pedagogais įvertina, ar pagalba buvo veiksminga, ir pagal poreikį planas koreguojamas. Tai rodo, kad pagalbos veiksmingumo vertinimas mokykloje nėra visiškai spontaniškas ar intuicinis – bent tam tikra prasme jis turi aiškią struktūrą.

3 lentelė. Tyrimo duomenyse atsiskleidusios pagalbos mokiniui formos ir jų praktinė paskirtis

Pagalbos forma	Praktinė paskirtis	Veiksmingumo požymis respondentų patirtyse
Specialios priemonės klasėje	Padėti vaikui geriau susikaupti, reguliuoti dėmesį ir elgesį	Priemonės padeda vaikui dalyvauti ugdymo procese ir palengvina mokytojo darbą
Nusiramino kambarys	Suteikti vaikui saugią erdvę emocinei savireguliacijai	Padeda vaikui nusiraminti ir lengviau sugrįžti į ugdymo procesą
Specialiojo pedagogo užsiėmimai	Teikti individualizuotą ugdymo pagalbą pagal suderintą programą	Pagalba derinama su pamokų turiniu ir pritaikoma konkrečioms temoms

Pagalbos forma	Praktinė paskirtis	Veiksmingumo požymis respondentų patirtyse
Psichologo ir kitų specialistų pagalba	Spręsti emocinius, elgesio ir ugdymosi sunkumus	Pagalbos apimtis planuojama individualiai pagal vaiko poreikius
Individualus pagalbos planas	Numatyti, kokia pagalba, kada ir kokių mastu bus teikiama	Planas tampa veiksmingas, kai yra peržiūrimas ir koreguojamas pagal rezultatus

4 lentelė. Esamos pagalbos mokiniui sistemos stiprybės ir ribojantys veiksniai

Vertinimo aspektas	Tyrimo duomenyse atsiskleidusi situacija
Sistemos aiškumas	Pagalbos mokiniui sistema mokykloje suprantama kaip nuosekli ir aiški
Praktinė pagalbos nauda	Skiriamos priemonės, taikomos švietimo pagalbos specialistų paslaugos, rengiami individualūs planai
Veiksmingumo stebėseną	Pagalbos planai peržiūrimi pasibaigus numatytam laikotarpiui, vertinami pasiekimai, planai koreguojami
Resursų stoka	Trūksta intensyvesnės pagalbos dėl švietimo pagalbos specialistų riboto laiko, mokinio padėjėjų, individualių pagalbos teikimo formų
Nepakankamas pagalbos mastas	Sistema veikia, bet ne visada gali suteikti tiek pagalbos, kiek realiai reikia vaikui

Tyrimo dalyvavusių respondentų požiūriu, V GK veiklos efektyvumas nėra suvokiamas kaip vienas konkretus ar lengvai išmatuojamas rodiklis. Priešingai, interviu medžiagoje jis atsiskleidžia kaip daugialypis reiškiny, apimantis tiek organizacinius, tiek procesinius, tiek rezultatų lygmens aspektus. Praktinėje respondentų kalboje efektyvi Komisija nėra ta, kuri vien vykdo funkcijas, rengia posėdžius ar tvarko dokumentus. Efektyvi Komisija pirmiausia yra ta, kurios veikla realiai padeda spręsti mokinio ugdymosi, elgesio, emocinius ar socialinius sunkumus ir sudaro sąlygas vaikui geriau jaustis bei sėkmingiau dalyvauti ugdymo procese.

Vienas iš ryškiausių tyrimo duomenyse atsiskleidusių efektyvumo kriterijų yra pagalbos savalaikiškumas. Respondentų pasakojimai rodo, kad Komisijos veikla laikoma efektyvia tada, kai ji į mokinio sunkumus reaguoja pakankamai anksti ir nelaukiama, kol problema taps itin didelė ar sunkiai valdoma. Realiam mokyklos gyvenime tai reiškia, kad mokytojas, pastebėjęs vaiko sunkumus, turi turėti aiškią seką, kaip kreiptis pagalbos, ir tikėtis, kad jo kreipimasis nebus ignoruojamas ar vilkinamas.

Dar vienas itin reikšmingas kriterijus yra sprendimų praktiškumas ir įgyvendinamumas. Tyrimo medžiaga rodo, kad respondentai V GK veiklos kokybę dažnai vertina pagal tai, ar po posėdžių ir svarstymų atsiranda aiškos, konkrečios ir kasdienėje ugdymo situacijoje pritaikomos rekomendacijos. Taip pat svarbiais kriterijais išryškėjo bendradarbiavimo kokybė, pagalbos individualizavimas, matomas

poveikis vaikui ir sprendimų stebėsenos bei peržiūros buvimas. Šie kriterijai respondentų patirtyse veikia ne atskirai, o kaip tarpusavyje susijusių veiksmų visuma.

5 lentelė. Tyrimo duomenyse išgryninti VGK veiklos efektyvumo kriterijai

Efektyvumo kriterijus	Praktinė raiška respondentų patirtyse	Ką jis rodo
Savalaikiškumas	Aiški kreipimosi tvarka, galimybė greitai inicijuoti pagalbą, operatyvus specialistų įsitraukimas	Komisija geba reaguoti laiku, kol problema dar neįsisenėjusi
Sprendimų praktiškumas	Rekomendacijos pritaikomos ugdymosi aplinkoje, naudojamos konkrečios priemonės, mokytojas jaučia realia naudą	Sprendimai nėra formalūs, jie veikia kasdienėje praktikoje
Bendradarbiavimo kokybė	Glaudus ryšys tarp mokytojų, specialistų, administracijos ir tėvų	Komisija veikia kaip koordinuojantis pagalbos centras
Pagalbos individualizavimas	Individualūs ugdymo ir pagalbos planai, pritaikytos priemonės, pagalba derinama prie konkretaus vaiko poreikių	Komisija orientuojasi į individualius mokinio poreikius
Stebimas poveikis vaikui	Gerėjantis įsitraukimas, emocinis stabilumas, pažanga, mokymosi motyvacija, tėvų požiūrio kaita	Individualios mokinio pažangos augimas ir gerėjanti vaiko emocinė savijauta
Stebėsenos ir peržiūra	Pagalbos planų peržiūra, pasiekimų aptarimas, sprendimų koregavimas	Komisija veikia nuosekliai ir cikliška, neapsiriboja vienkartiniais sprendimais

4.3. Sprendimų priėmimo ir bendradarbiavimo procesai VGK veikloje

Atlikto tyrimo duomenų analizė rodo, kad VGK sprendimų priėmimo procesas mokyklose nėra suvokiamas kaip vienkartinis administracinis veiksmas, kai Komisijos posėdyje greitai nusprendžiama, ką daryti su konkrečiu vaiku. Priešingai, respondentų pasakojimuose atsiskleidžia nuoseklus, kelių pakopų procesas, kuris prasideda nuo pirminio sunkumų pastebėjimo kasdienėje pedagoginėje praktikoje ir tik vėliau pereina į formalų Komisijos svarstymo etapą. Tai reiškia, kad pati Komisija dažniausiai įsitraukia ne pirmuoju problemos atsiradimo momentu, bet tada, kai jau būna išbandyti pradiniai pagalbos būdai klasėje, aptarta situacija su tėvais ir tampa aišku, kad vien individualių mokytojo pastangų nepakanka.

Labai svarbi tyrimo išvalga yra ta, kad kreipimasis į Komisiją nėra vien techninis informacijos perdavimas, bet kartu ir tam tikras profesinių kompetencijų įsivertinimo veiksmas. Mokytojas, pateikdamas prašymą Komisijos pirmininkui ar pirmininkei, kartu pateikia situacijos aprašą: įvardija problemos pobūdį, jos trukmę, jau taikytas priemones ir pastebėjimus apie vaiko ugdymosi sunkumus

ar elgesio ypatumus. Tai leidžia Komisijai susipažinti su atvejo analize ir pradėti sprendimų priėmimą ne nuo abstraktaus įspūdžio, o nuo konkrečiai įvardytos problemos.

Tolesnė sprendimų priėmimo proceso grandis respondentų pasisakymuose siejama su išsamesniu situacijos nagrinėjimu ir papildomos informacijos rinkimu. Kai problema perduodama Komisijai, svarstymas neapsiriboja vien mokytojo pastebėjimais. Komisija, gavusi informaciją, nusprendžia, kada pasikviesti mokytoją į posėdį, o esant poreikiui, į pokalbį įtraukiami ir tėvai. Tokiu atveju mėginama aiškintis ne tik tai, kas vyksta klasėje, bet ir tai, kas vyksta namų aplinkoje, kokie yra galimi vaiko sunkumų kontekstiniai veiksniai ir kaip jie gali veikti ugdymosi situaciją.

Ypatingai reikšminga yra tai, kad respondentų patirtyse sprendimų priėmimas aiškiai siejamas su daugiasluoksne pagalbos seka. Jei problema neišsprendžiama mokyklos viduje pirminėmis priemonėmis, Komisija svarsto, ar reikalinga vaiką siųsti pedagoginiam psichologiniam vertinimui. Tačiau ir šiame etape sprendimas nėra priimamas automatiškai. Prieš siunčiant vaiką į pedagoginę psichologinę tarnybą, pirminį vertinimą pirmiausia atlieka patys mokyklos švietimo pagalbos specialistai. Surenkama išsami informacija apie vaiką, mokytojas rengia aprašus apie jo gebėjimus ir sunkumus; ir tik tada, gavus tėvų pritarimą, priimamas sprendimas dėl siuntimo vertinimui.

6 lentelė. Sprendimų priėmimo proceso etapai V GK veikloje

Etapas	Turinys	Praktinė reikšmė
Problemų pastebėjimas	Mokytojas pastebi vaiko mokymosi, elgesio ar emocinius sunkumus	Sprendimų procesas prasideda nuo kasdienės pedagoginės stebėsenos
Pirminis problemų sprendimas	Mokytojas bando taikyti pradines pagalbos priemones klasėje	Siekama problemą spręsti artimiausiam lygmenyje
Situacijos aptarimas su tėvais	Mokytojas kreipiasi į tėvus ir aptaria iškilusius sunkumus	Užtikrinamas šeimos įtraukimas dar iki formalios Komisijos svarstymo
Kreipimasis į V GK	Pateikiamas žodinis arba rašytinis prašymas komisijos pirmininkui	Problema formalizuojama ir perduodama tarpdisciplininiam svarstymui
Informacijos rinkimas ir aptarimas	Komisija kviečia mokytoją, kartais tėvus, analizuoja situaciją	Sprendimas formuojamas remiantis platesniu kontekstu
Pirminis specialistų vertinimas	Mokyklos specialistai renka papildomą informaciją ir analizuoja sunkumus	Stiprinamas sprendimo pagrįstumas
Sprendimas dėl išorinio vertinimo	Esant poreikiui vaikas siunčiamas į PPT	Komisija koordinuoja perėjimą į aukštesnio lygmens pagalbą
Pagalbos plano rengimas	Gavus išvadas rengiamas individualus pagalbos planas	Sprendimas paverčiamas konkrečiu veiksmų modeliu
Įgyvendinimas ir stebėseną	Mokytojas ir specialistai taiko susitartas priemones, stebi pažangą	Komisijos veikla nesibaigia sprendimu, ji apima ir tęstinį įgyvendinimo vertinimą

Tyrimo duomenų analizė parodė, kad VGK veiklos efektyvumas mokyklos viduje labai glaudžiai susijęs su bendradarbiavimo kokybe. Kitaip tariant, Komisija nėra izoliuota struktūra, kuri veikia atskirai nuo mokyklos kasdienybės. Priešingai, jos praktinis veiksmingumas priklauso nuo to, kaip nuosekliai ji įsitraukia į mokyklos gyvenimą, kaip palaiko ryšį su mokytojais, kaip į sprendimų procesą įtraukiami švietimo pagalbos specialistai, kaip informuojama administracija ir kaip formuojamas santykis su tėvais. Empirinė medžiaga leidžia teigti, kad bendradarbiavimas mokykloje respondentų buvo suvokiamas ne kaip papildoma ar tik formali veikla, bet kaip būtina sąlyga tam, kad pagalba vaikui būtų teikiama.

Iš tyrimo medžiagos ryškėja, kad pirmoji ir praktiškai svarbiausia bendradarbiavimo grandis yra ryšys tarp mokytojo ir švietimo pagalbos specialistų. Respondentų atsakymuose šis ryšys apibūdinamas kaip kasdienis, lengvai prieinamas ir orientuotas į konkretų atvejį. Mokytojai pabrėžė, kad visada gali kreiptis pagalbos į specialistus ir ją gauna, o pats bendravimas mokykloje yra glaudus – nuo mokytojų ir švietimo pagalbos specialistų iki mokyklos vadovų, kurie taip pat būna informuojami ir įtraukiami į problemų sprendimą.

Tyrimo duomenys taip pat leidžia teigti, kad bendradarbiavimas mokykloje respondentams labiausiai atsiskleidžia per praktines rekomendacijas ir jų pritaikomumą kasdieniame ugdymo procese. Mokytojo požiūriu svarbu ne tik tai, kad specialistas ar Komisija įvertino situaciją, bet ir tai, ar po aptarimo atsirado konkretūs, praktiškai įgyvendinami sprendimai. Tai rodo ne vien formalią informacijos sklaidą, bet realų perėjimą nuo Komisijos nutarimo prie ugdymo praktikos.

Kokybinė analizė taip pat parodė, kad bendradarbiavimas mokykloje respondentų patirtyse glaudžiai susijęs su pasitikėjimo klausimu. Nors bendradarbiavimas dažnai apibūdinamas kaip gana sklandus, pasitikėjimas nėra absoliutus, vienodas ir savaime duotas. Jis formuojasi per laiką ir priklauso nuo to, ar mokyklos bendruomenė mato realius Komisijos veiklos rezultatus.

7 lentelė. Bendradarbiavimo mokykloje kryptys ir jų praktinė raiška

Bendradarbiavimo kryptis	Praktinė raiška respondentų patirtyse	Reikšmė VGK veiklos efektyvumui
Mokytojų ir specialistų bendradarbiavimas	Mokytojai gali kreiptis pagalbos į specialistus, gauna rekomendacijas, aptaria konkrečius atvejus	Užtikrina, kad mokytojas neliktų vienas sprenddamas mokinio sunkumus
Mokytojų ir VGK vadovų bendradarbiavimas	Mokytojai kreipiasi į VGK pirmininką ar pavaduotoją, informuoja apie sudėtingesnius atvejus	Leidžia laiku inicijuoti komisijos įsitraukimą ir koordinuoti pagalbą
Specialistų ir administracijos bendradarbiavimas	Vadovai informuojami apie problemas, dalyvauja posėdžiuose, padeda priimti organizacinius sprendimus	Stiprina sprendimų įgyvendinimą ir suteikia komisijai institucinį svorį

Bendradarbiavimo kryptis	Praktinė raiška respondentų patirtyse	Reikšmė VGK veiklos efektyvumui
Bendradarbiavimas su tėvais	Tėvai kviečiami į sudėtingesnių atvejų aptarimus, pritaria pagalbai, dalyvauja planuojant veiksmus	Užtikrina pagalbos tęstinumą ir nuoseklumą
Bendruomenės pasitikėjimas VGK	Pasitikėjimas atsiskleidžia per pagalbos priėmimą, rekomendacijų laikymąsi, augantį bendradarbiavimą	Padedą komisijos sprendimus paversti realia ugdymo ir pagalbos praktika

Analizuojant tyrimo duomenis išryškėjo, kad VGK veikla mokykloje praktiškai neapsiriboja vien vidiniais mokyklos ištekliais. Nors daugelis kasdinių klausimų pirmiausia sprendžiami mokyklos lygmeniu, sudėtingesnėse situacijose Komisijos veiksmingumas tiesiogiai priklauso nuo to, ar pavyksta laiku ir rezultatyviai bendradarbiauti su išorinėmis institucijomis. Respondentų pasakojimai leidžia teigti, kad tarpinstitucinis bendradarbiavimas realiai tampa aktualus tais atvejais, kai vaiko situacija peržengia vien ugdymo proceso ribas ir apima platesnius socialinius, teisinius, psichologinius ar šeimos aplinkos klausimus.

Tyrimo medžiagoje ryškiausiai atsiskleidė bendradarbiavimo su trimis išorinių institucijų tipais praktika: su pedagogine psichologine tarnyba, su vaiko teisių apsaugos institucijomis ir su socialinių paslaugų centrais. Pedagoginė psichologinė tarnyba respondentų patirtyse dažniausiai pasirodo tada, kai mokyklos lygmens pirminio vertinimo nepakanka ir reikia išsamesnio ugdymosi poreikių įvertinimo. Vaiko teisių apsaugos tarnyba į bendradarbiavimo lauką patenka tuomet, kai vaiko problemos susijusios ne vien su mokymusi ar elgesiu, bet ir su šeimos aplinkos rizikomis, saugumo klausimais ar kitais vaiko gerovės pažeidimais. Socialinių paslaugų centras respondentų patirtyse siejasi su socialinės pagalbos poreikiu šeimai.

Praktine prasme tarpinstitucinis bendradarbiavimas respondentų patirtyse dažniausiai pasireiškė trimis pagrindinėmis formomis: formalizuotu kreipimusi ir atvejo perdavimu, bendru situacijos aptarimu ir pagalbos koordinavimu po išorinio įsitraukimo. Būtent pastaroji grandis yra ypač svarbi, nes rodo, jog tarpinstitucinis bendradarbiavimas nėra baigtinis veiksmas. Jei išorės institucija pateikia rekomendacijas, jos dar turi būti integruotos į realų pagalbos mokiniui planą mokykloje.

Tyrimo duomenys leidžia kalbėti ir apie tai, kad tarpinstitucinis bendradarbiavimas respondentų patirtyse labiausiai vertinamas pagal du kriterijus – operatyvumą ir realią pagalbos naudą. Operatyvumas čia suprantamas ne kaip formalus atsakymo gavimas, o kaip greitas įsitraukimas į problemos sprendimą tada, kai situacija yra jautri ir reikalaujanti nevilkinant laiko reaguoti. Kita vertus, bendradarbiavimo efektyvumas respondentams nėra vien komunikacijos faktas: jis vertinamas pagal tai, ar institucijos atsakas realiai prisideda prie problemos sprendimo.

8 lentelė. Tarpinstitucinio bendradarbiavimo kryptys ir praktinė paskirtis

Institucija	Praktinė bendradarbiavimo paskirtis	Respondentų patirtyse atsiskleidę aspektai
Pedagoginė psichologinė tarnyba	Vaiko ugdymosi poreikių vertinimas, rekomendacijų teikimas, pagalbos kryptį nustatymas	Į tarnybą kreipiamasi tada, kai mokyklos lygmens priemonių nepakanka; prieš kreipimąsi renkama išsami informacija; grįžus su išvadomis rengiamas individualus pagalbos planas
Vaiko teisių apsaugos tarnyba	Vaiko saugumo, gerovės ir rizikos situacijų sprendimas	Pavieniais atvejais reaguota operatyviai; pagalba padėjo spręsti vaiko problemą. Dažniau nesulaukiama savalaikės pagalbos
Socialinių paslaugų centras	Socialinės pagalbos šeimai ir vaikui užtikrinimas	Daugumoje atvejų bendradarbiavimas nebuvo pakankamai efektyvus; reikalingos pagalbos nesulaukta

9 lentelė. Tarpinstitucinio bendradarbiavimo stiprybės ir sunkumai

Vertinimo aspektas	Praktinė raiška
Operatyvus reagavimas	Tik kai kurios institucijos į konkrečius atvejus reaguoja pakankamai greitai, dalis institucijų nesuteikia savalaikės pagalbos
Praktinė nauda vaikui	Bendradarbiavimas vertinamas kaip veiksmingas tada, kai jis laiku padeda spręsti konkrečią vaiko problemą
Pagalbos tęstinumas	Išorinių institucijų rekomendacijos grįžta į mokyklą ir tampa individualaus pagalbos plano dalimi
Nevienodas institucijų veiksmingumas	Ne visos institucijos reaguoja vienodai rezultatyviai; kai kuriais atvejais reikalingos pagalbos nesulaukiama
Priklausomybė nuo išorinių resursų	Mokyklos pagalbos kokybė iš dalies priklauso nuo to, kiek veiksmingai dirba išoriniai partneriai
Kompleksinių atvejų valdymo būtinybė	Kuo sudėtingesnė vaiko situacija, tuo svarbesnis tampa tarpinstitucinis veikimas

4.4. V GK veiklos iššūkiai ir ribojantys veiksniai

Tyrimo duomenų analizė parodė, kad V GK veiklos efektyvumą mokyklose labiausiai riboja ne pavienis trūkumas, bet tarpusavyje susijusių organizacinių, žmogiškųjų ir praktinių veiksnių visuma. Respondentų pasisakymuose gana aiškiai matyti, kad Komisijos veikla paprastai nėra vertinama kaip neveiksminga ar nereikalinga. Priešingai, dauguma tyrimo dalyvių ją suvokia kaip būtiną pagalbos vaikui sistemos dalį. Tačiau kartu nuolat kartojasi mintis, kad realus veiklos veiksmingumas dažnai atsiremia į tam tikras ribas: nepakankamą specialistų skaičių, laiko trūkumą, didelį nagrinėjamų atvejų

kiekį, dokumentavimo našta, nevienodą tėvų įsitraukimą ir ne visada pakankamai rezultatyvų bendradarbiavimą su išorinėmis institucijomis.

Vienas ryškiausių ir dažniausiai respondentų patirtyse pasikartojančių ribojančių veiksnių yra žmogiškųjų išteklių stoka. Praktiniu lygmeniu šis trūkumas reiškiasi keliais būdais: ne visada yra tiek specialistų, kiek realiai reikėtų augančiam specialiųjų ugdymosi poreikių, emocinių sunkumų ar elgesio problemų turinčių mokinių skaičiui; esami specialistai negali kiekvienam vaikui skirti tiek individualaus dėmesio, kiek būtų reikalinga; didesnis pagalbos atvejų skaičius reiškia didesnę darbo krūvį tiems patiems žmonėms. Glaudžiai su tuo susijęs kitas iššūkis – laiko stoka. Laiko trūkumas jaučiamas beveik visuose etapuose: nuo mokytojo galimybės išsamiai stebėti vaiką ir aprašyti situaciją iki švietimo pagalbos specialistų galimybės skirti daugiau individualių užsiėmimų ir pačios Komisijos galimybės skirti pakankamai dėmesio kiekvienam atvejui ir jo išbaigtumui.

Kitas reikšmingas ribojantis veiksnys yra didelė dokumentavimo ir procedūrų našta. Nors informacijos fiksavimas, protokolavimas, vertinimo aprašai, siuntimai ir individualūs planai yra būtini, praktikoje tai reiškia nemažą administracinę krūvį. Taip pat svarbiu iššūkiu respondentų pasakojimuose buvo nevienodas tėvų įsitraukimas. Dalis tėvų bendradarbiauja aktyviai, tačiau kita dalis ilgą laiką nepripažįsta vaiko sunkumų, vengia išorinio vaiko ugdymosi poreikių vertinimo arba sunkiai priima švietimo pagalbos specialistų rekomendacijas. Ne mažiau svarbus iššūkis yra nevienodas tarpinstitucinio bendradarbiavimo efektyvumas. Vienos institucijos reaguoja pakankamai greitai ir padeda spręsti problemas, o kitų indėlis dažniausiai išlieka ribotas.

10 lentelė. V GK veiklą ribojantys veiksniai ir jų praktinė raiška

Ribojantis veiksnys	Praktinė raiška mokyklos veikloje	Poveikis V GK veiksmingumui
Specialistų trūkumas	Ne visiems vaikams galima skirti tiek individualios pagalbos, kiek reikia	Mažėja pagalbos intensyvumas ir tęstinumas
Laiko stoka	Daug atvejų, ribotas laikas posėdžiams, konsultacijoms, stebėsenai	Komisija labiau reaguoja į problemas, nei dirba prevenciškai
Dokumentavimo našta	Rengiami aprašai, protokolai, planai, siuntimai, derinami sprendimai	Dalis laiko skiriama procedūroms, o ne tiesioginei pagalbai mokiniui
Nevienodas tėvų įsitraukimas	Dalis tėvų noriai bendradarbiauja, dalis nepripažįsta problemų ar delsia	Lėtėja sprendimų įgyvendinimas ir apribojamas pagalbos tęstinumas
Netolygus tarpinstitucinis bendradarbiavimas	Kai kurios institucijos reaguoja greitai, kitos nesuteikia arba laiku nesuteikia tikėtinai pagalbos	Mokyklai tenka didesnė atsakomybė už kompleksinių atvejų valdymą
Didėjantis švietimo pagalbos poreikis	Daugėja vaikų, kuriems reikia individualios ir kompleksinės švietimo pagalbos	Esami resursai nebepakankami visiems poreikiams atliepti

4.5. Efektyvaus VGK veiklos modelio požymiai įtraukiojo ugdymo kontekste

Tyrimo duomenų analizė leido pereiti nuo atskirų VGK veiklos aspektų aptarimo prie labiau apibendrinto klausimo – kokie požymiai leidžia kalbėti apie efektyvų ir veiksmingą VGK veiklos modelį įtraukiojo ugdymo kontekste. Ši potėmė svarbi tuo, kad joje empiriniai radiniai nebeapsiriboja vien pavienių patirčių aprašymu, bet yra konceptualizuojami kaip tarpusavyje susijusių bruožų visuma. Analizuojant interviu medžiagą ryškėjo, kad efektyvus VGK modelis respondentų nėra tapatinamas su formaliai teisinga struktūra ar vien teisės aktuose numatytų funkcijų vykdymu. Daug svarbiau yra tai, ar Komisija realiai padeda vaikui, ar geba veikti kaip koordinuojanti ir telkianti struktūra, ar jos sprendimai yra įgyvendinami, o pagalba – prieinama, savalaikė ir individualizuota.

Pirmasis aiškiai išryškėjęs veiksmingo modelio požymis yra aiški ir bendruomenei suprantama veiklos organizavimo struktūra. Antrasis požymis – daugiadalykė komanda ir aiškus funkcijų pasiskirstymas. Trečiasis požymis – savalaikis ir nuoseklus reagavimas į problemą. Ketvirtasis požymis yra praktinis sprendimų pritaikomumas ugdymo procese. Penktasis – nuoseklus mokytojo, švietimo pagalbos specialisto, administracijos ir tėvų bendradarbiavimas. Šeštasis – individualizuotas ir cikliška peržiūra mokiniui planavimas. Septintasis – gebėjimas derinti vidinius ir išorinius pagalbos mokiniui resursus. Šie elementai tarpusavyje susiję ir tik jų visuma leidžia kalbėti apie veiksmingą modelį.

Kartu svarbu pažymėti, kad veiksmingas modelis respondentų buvo suvokiamas ne kaip idealus, visiškai be trukdžių veikiantis mechanizmas, bet kaip toks, kuris net ir ribotų sąlygų aplinkoje sugeba išlaikyti pagrindinius kokybės bruožus. Tai reiškia, kad veiksmingumas čia nėra tapatinamas su tobulumu. Praktikoje mokyklos susiduria su resursų stoka, specialistų trūkumu, dokumentų gausa ir nevienodu tėvų ar išorinių institucijų įsitraukimu, tačiau net ir tokiomis sąlygomis veiksmingas modelis respondentų požiūriu yra tas, kuris yra sistemiškai pagrįstas ir pagal poreikį lankstus.

II lentelė. Efektyvaus VGK veiklos modelio požymiai įtraukiojo ugdymo kontekste

Požymis	Turinys	Praktinė reikšmė mokyklai
Aiški organizacinė struktūra	Bendruomenė žino komisijos sudėtį, kreipimosi tvarką ir veikimo logiką	Lengviau laiku inicijuoti pagalbą ir mažėja neapibrėžtumas
Daugiadalykė komanda	Veikloje dalyvauja vadovai, specialistai, mokytojai ir mokinių tėvai	Problemos sprendžiamos kompleksiskai, o ne iš vienos perspektyvos
Savalaikis reagavimas	Sunkumai identifikuojami ir analizuojami pakankamai anksti	Didėja tikimybė išvengti problemų gilėjimo

Požymis	Turinys	Praktinė reikšmė mokyklai
Praktinis sprendimų pritaikomumas	Rekomendacijos ir priemonės taikomos realiaame ugdymo procese	Sprendimai tampa realia pagalba, o ne vien dokumentu
Bendradarbiavimo kokybė	Glaudus ryšys tarp mokytojų, specialistų, administracijos ir tėvų	Sprendimų įgyvendinimas tampa nuoseklus ir labiau palaikomas
Individualizuotos pagalbos planavimas	Pagalba pritaikoma individualiai konkrečiam vaikui, pagalbos planai peržiūrimi ir koreguojami	Pagalba tampa tikslinga ir atitinkanti vaiko poreikius
Vidinių ir išorinių resursų derinimas	Komisija geba pasitelkti ir integruoti išorinių institucijų pagalbą	Stiprėja pagalbos tinklas kompleksiniais atvejais
Orientacija į vaiko pažangą ir gerovę	Vertinamas ne tik suteiktos pagalbos faktas, bet jos poveikis vaikui	Modelis išlieka orientuotas į rezultatą, o ne vien į procedūrą

DISKUSIJA

Atlikto kokybinio tyrimo rezultatai leido išsamiau atskleisti, kaip Telšių rajono savivaldybės progimnazijų Vaiko gerovės komisijų veikla funkcionuoja įtraukiojo ugdymo kontekste, kokiais principais remiasi praktikoje, kokie veiklos požymiai siejami su efektyvumu ir kokie veiksniai labiausiai riboja V GK galimybes. Aptariant tyrimo rezultatus svarbu juos sieti su teorinėje darbo dalyje išanalizuota įtraukiojo ugdymo samprata, teisiniu reglamentavimu, V GK paskirtimi ir veiklos efektyvumo kriterijais. Tokia aptarimo logika leidžia ne tik pakartoti empirinius radinius, bet ir parodyti, kaip jie papildo, patvirtina arba kai kuriais aspektais atspindi teorinius teiginius.

Pirmiausia tyrimo rezultatai patvirtino teorinėje dalyje išryškintą nuostatą, kad įtraukusis ugdymas praktikoje negali būti suprantamas vien kaip vaiko fizinis buvimas bendrojo ugdymo klasėje. Empirinė medžiaga parodė, kad **reali įtrauktis mokykloje yra tiesiogiai susijusi su tuo, ar mokykla turi vidinę sistemą, gebančią atpažinti vaiko poreikius, koordinuoti pagalbą ir telkti bendruomenės narius bendram sprendimui**. Šiuo požiūriu V GK tirtose Telšių rajono savivaldybės progimnazijose atsiskleidė kaip viena iš svarbiausių praktinių įtraukiojo ugdymo įgyvendinimo grandžių. Tokie rezultatai iš esmės sutampa su Ainscow (2020) bei Galkienės (2021) išvalgomis, kad įtraukusis ugdymas pirmiausia siejamas su mokyklos gebėjimu kurti dalyvavimą, pažangą ir mokinių gerovę užtikrinančią sistemą, o ne vien formaliu mokinių integravimu į bendrojo ugdymo aplinką.

Tyrimas taip pat patvirtino teorinėje dalyje išdėstytą teiginį, kad V GK veikla savo prigimtimi turi būti daugiadalykė ir koordinuojanti. Empiriniai duomenys parodė, kad **veiksmingiausiai komisija funkcionuoja tada, kai jos veikloje dalyvauja ir aiškiai savo funkcijas žino administracijos atstovai, švietimo pagalbos specialistai ir mokytojai, o sprendimai priimami ne izoliuotai, bet remiantis kelių profesinių perspektyvų derinimu**.

Svarbi tyrimo rezultatų diskusijos kryptis yra susijusi su V GK veiklos organizavimu. Empiriniai duomenys parodė, kad praktiškai egzistuoja ne visiškai vienodas veiklos organizavimo modelis: vienose progimnazijose Komisijos veikla labiau planuojama ir vyksta reguliariai, o kitose ji labiau grindžiama poreikiu ir aktyvuojama atsiradus konkrečiam atvejui. Tačiau **efektyvumas priklauso** ne tiek nuo formalaus posėdžių dažnumo, kiek nuo **gebėjimo veikti nuosekliai, sistemingai, laiku ir aiškiai**. Šie tyrimo rezultatai papildo Marcinkaus ir kt. (2023) išvalgas apie tai, kad efektyviau savo veiklą planuojančiose mokyklose V GK veikla dažniau grindžiama sistemingumu ir glaudžiu bendradarbiavimu.

Dar viena ne mažiau reikšminga diskusijos kryptis yra bendradarbiavimas ugdymo įstaigos viduje ir išorėje. Empiriniai duomenys parodė, kad **efektyvi Komisijos veikla tiesiogiai priklauso nuo mokytojų, švietimo pagalbos specialistų, administracijos ir tėvų bendradarbiavimo**. Tarpinstitucinio bendradarbiavimo rezultatai taip pat patvirtino, kad **Komisija turi būti tarpinė jungtis**

tarp mokyklos ir išorinių pagalbos institucijų, tačiau bendradarbiavimo vertė praktikoje matuojama ne institucijų skaičiumi, o realiu poveikiu vaiko situacijai.

Atlikto tyrimo duomenys leido pakankamai aiškiai pagrįsti ir pagrindinius **VGK veiklos efektyvumo kriterijus: savalaikiškumą, sprendimų dalykiškumą, bendradarbiavimo kokybę, pagalbos individualizavimą, akivaizdų poveikį vaikui ir sprendimų vykdymo stebėseną**. Tuo pačiu tyrimas išryškino, kad net ir sistemai aiškiai veikiant, **efektyvumas dažnai ribojamas specialistų stokos, laiko trūkumo ir didėjančio pagalbos poreikio**. Todėl tyrimo rezultatai leidžia ne tik geriau suprasti dabartinę **Vaiko gerovės komisijos veiklos** situaciją, bet ir pagrįstai teigti, kad jos **stiprinimas yra būtina sąlyga siekiant realios, o ne vien deklaratyvios įtraukties mokykloje**.

IŠVADOS

1. Atlikta teorinė analizė patvirtino, kad įtraukusis ugdymas šiuolaikinėje švietimo sampratoje suprantamas kaip visų mokinių teisė į kokybišką, prieinamą ir individualius poreikius atitinkantį ugdymą užtikrinantis procesas. Teorinėje dalyje analizuoti tarptautiniai ir nacionaliniai dokumentai pabrėžia lygių galimybių, dalyvavimo, ugdymo prieinamumo bei kompleksinės pagalbos principus, tačiau empirinis tyrimas parodė, kad vien teisinis reglamentavimas neužtikrina veiksmingo įtraukiojo ugdymo įgyvendinimo. Respondentai akcentavo, kad praktikoje esminę reikšmę turi realiai mokykloje veikiantis pagalbos koordinavimo mechanizmas, aiškus atsakomybių pasiskirstymas ir sistemingas bendradarbiavimas mokyklos bendruomenėje.

2. Išanalizavus VGK steigimo teisinį pagrindą, struktūrą, funkcijas ir vaidmenį įtraukties procese nustatyta, kad teorijoje VGK apibrėžiama kaip tarpdisciplininė pagalbos koordinavimo struktūra, užtikrinanti kompleksinę pagalbą mokiniui. Empirinis tyrimas šias teorines prielaidas patvirtino, tačiau kartu atskleidė, kad praktikoje VGK reikšmė labiausiai siejama ne su formalių funkcijų vykdymu, o su gebėjimu operatyviai reaguoti į situacijas, telkti mokyklos bendruomenę ir pasitelkti tarpinstitucinį bendradarbiavimą. Tyrimo dalyviai pabrėžė, kad Komisijos veiklos veiksmingumą stiprina ne tiek formalus reglamentavimas, kiek aiški, bendruomenei suprantama VGK veikimo logika bei tarpusavio pasitikėjimu grindžiami santykiai.

3. Tyrimo metu nustatyta, kad pagrindiniai VGK veiklos efektyvumo kriterijai apima ne tik formalius veiklos rodiklius, bet ir kokybinius aspektus – pagalbos savalaikiškumą, sprendimų praktiškumą, bendradarbiavimo kokybę, pagalbos individualizavimą, emocinę mokinio savijautą, socialinio klimato stiprinimą bei matomą poveikį vaikui. Šie rezultatai atliepia OECD rekomendacijas pereiti nuo siaurų kiekybinių vertinimo rodiklių prie mišrių – kiekybinių ir kokybinių – kriterijų sistemos, apimančios mokinių subjektyvią patirtį, jų mokymosi pasiekimų bei socialinės emocinės gerovės duomenų stebėseną ir analizę, ugdymo aplinkos kokybę. Tyrimas taip pat atskleidė, kad VGK veiklos efektyvumą labiausiai riboja švietimo pagalbos specialistų ir laiko stoka, dokumentavimo našta, netolygus tėvų įsitraukimas bei nepakankamai sklandus tarpinstitucinis bendradarbiavimas. Tai rodo, kad VGK veiksmingumas priklauso ne vien nuo Komisijos narių kompetencijų, bet ir nuo platesnių organizacinių bei sisteminių sąlygų.

4. Empirinė analizė leido identifikuoti veiksmingo VGK veiklos modelio požymius įtraukiojo ugdymo kontekste bei papildė teorinėje dalyje aptartas efektyvios pagalbos organizavimo prielaidas. Nustatyta, kad veiksmingas VGK modelis grindžiamas aiškia organizacine struktūra, daugiadalykės komandos veikimu, savalaikiu reagavimu į mokinio sunkumus, praktiškai įgyvendinamais sprendimais, individualizuotu pagalbos planavimu ir nuosekliu bendradarbiavimu mokykloje bei su išorinėmis

institucijomis. Tyrimas taip pat parodė, kad respondentai efektyvią VGK labiau sieja su lankstumu, tarpusavio komunikacija ir gebėjimu greitai koordinuoti pagalbą nei su formaliais veiklos rodikliais.

5. Išryškėjo, kad teorinėje dalyje aptartos dirbtinio intelekto galimybės VGK veikloje empiriniame tyrime beveik neatsiskleidė, nors respondentai akcentavo didelę administracinę naštą, informacijos valdymo ir duomenų sisteminimo sunkumus. Tai leidžia daryti prielaidą, kad dirbtinis intelektas ateityje galėtų tapti reikšminga priemone efektyvesniam pagalbos mokiniui koordinavimui, duomenų analizei, dokumentacijos valdymui ir mokinių pažangos stebėsenai VGK veikloje.

REKOMENDACIJOS

Mokyklų vadovams ir Vaiko gerovės komisijoms rekomenduojama plėtoti praktines įtraukiojo ugdymo įgyvendinimo galimybes mokyklos lygmeniu, kuriant aiškų ir nuosekliai veikiančią pagalbos mokiniui teikimo ir koordinavimo modelį. Reikalinga mokyklos vidaus dokumentuose aiškiai apibrėžti V GK funkcijas, atsakomybių pasiskirstymą, pagalbos inicijavimo, reagavimo terminus ir koordinavimo procedūras bei užtikrinti sistemingą informacijos apie V GK veiklą sklaidą mokyklos bendruomenei. Taip pat rekomenduojama reguliariai organizuoti tarpdalykinius pasitarimus, skatinti mokytojų, švietimo pagalbos specialistų ir administracijos bendradarbiavimą bei taikyti mišrius V GK veiklos vertinimo kriterijus, apimančius ne tik kiekybinius rodiklius, bet ir mokinių emocinės savijautos, socialinio klimato bei pagalbos veiksmingumo vertinimą. Tikslinga inicijuoti ir skatinti skaitmeninių sprendimų ir dirbtinio intelekto priemonių diegimą V GK veikloje, ypač dokumentacijos valdymo, duomenų analizės, mokinių pažangos stebėsenos ir pagalbos koordinavimo srityse.

Savivaldos atstovams rekomenduojama stiprinti metodinę ir organizacinę pagalbą mokyklų Vaiko gerovės komisijoms, užtikrinant nuosekliai Komisijų veiklos koordinavimo sistemą savivaldybės lygmeniu. Tikslinga inicijuoti bendras metodines konsultacijas, supervizijas ir praktinių gerųjų patirčių sklaidą tarp mokyklų, sudaryti sąlygas sklandžiai mokyklų ir išorinių institucijų partnerystei, kad kompleksinės vaikų problemos būtų sprendžiamos ne fragmentiškai, o koordinuotai, užtikrinant realų ir tęstinį poveikį vaiko ugdymuisi bei gerovei. Atsižvelgiant į tyrime išryškėjusią specialistų stoką, rekomenduojama savivaldybės mastu planuoti bei koordinuoti švietimo pagalbos specialistų tinklą ir ieškoti galimybių mažinti specialistų darbo krūvio disbalansą mokyklose.

Nacionalinę švietimo politiką įgyvendinantiems atstovams rekomenduojama išgryninti vieningą kompleksinės pagalbos koordinavimo sistemą, orientuotą į efektyvų tarpinstitucinį bendradarbiavimą. Siūlytina peržiūrėti perteklinius dokumentavimo reikalavimus ir ieškoti sprendimų, kurie sudarytų galimybes daugiau laiko skirti tiesioginiam darbui su mokiniu ir šeima. Siekiant užtikrinti veiksmingesnę pagalbos tęstinumą, tikslinga stiprinti švietimo, socialinių paslaugų, sveikatos priežiūros ir vaiko teisių apsaugos institucijų veiklos koordinavimą nacionaliniu ir savivaldybių lygmenimis.

LITERATŪRA

1. Adl-Amini, K., Meßner, M. T., & Hardy, I. (2025). A simulation game for placement decision-making: Fostering reflection and belief change about inclusion in teacher education. *International Journal of Inclusive Education*, 29(7), 1197–1213.
2. Ackah-Jnr, F. R., & Udah, H. (2021). Implementing inclusive education in early childhood settings: The interplay and impact of exclusion, teacher qualities, and professional development in Ghana. *Journal of Educational Research and Practice*, 11(1), 112–125. <https://doi.org/10.5590/JERAP.2021.11.1.08>
3. Admiraal, W., Schenke, W., De Jong, L., Emmelot, Y., & Sligte, H. (2021). Schools as professional learning communities: What can schools do to support professional development of their teachers? *Professional Development in Education*, 47(4), 684–698. <https://doi.org/10.1080/19415257.2019.1665573>
4. Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7–16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
5. Alblooshi, M., Shamsuzzaman, M., & Haridy, S. (2020). The relationship between leadership styles and organisational innovation. *European Journal of Innovation Management*, 24(2), 338–370. <https://doi.org/10.1108/EJIM-11-2019-0339>
6. Apologia, M. A., Mas'od, M. M., Masykuri, A., Hidayati, A., & Putra, V. E. P. (2024). Child-friendly school management: A study of ukhuwah wathoniyah at Ma'arif Nahdlatul Ulama. *Dirasah International Journal of Islamic Studies*, 2(2), 106–119.
7. Awati, R., & Pratt, M. K. (2023). Process innovation. TechTarget. Retrieved from <https://www.techtarget.com/searchcio/definition/process-innovation>
8. Barrios, Á., Cañadas, M., Fernández, M. L., & Simón, C. (2022). It is never too early: Social participation of early childhood education students from the perspective of families, teachers, and students. *Education Sciences*, 12(9), 588. <https://doi.org/10.3390/educsci12090588>
9. Bečys, A., Kvieskienė, G., & Pugevičius, A. (2023). Švietimo darbuotojų tobulinimas, siekiant pilietinės brandos ir migrantų integracijos. *Socialinis Ugdyimas*, 59(1), 52–67. <https://doi.org/10.15823/su.2023.59.4>
10. Bitinas, B., Rupšienė, L., Žydžiūnaitė, V. (2008). *Kokybinių tyrimų metodologija*. Klaipėda: S. Jokužio leidykla.
11. Buli-Holmberg, J., Sigstad, H. M. H., Morken, I., & Hjörne, E. (2022). From the idea of inclusion into practice in the Nordic countries: A qualitative literature review. *European Journal of Special Needs Education*, 38(1), 79–94. <https://doi.org/10.1080/08856257.2022.2031095>

12. Bruzgelevičienė, R., Brandišauskienė, A., Česnavičienė, J., & Nedzinskaitė-Mačiūnienė, R. (2020). Kokybiškas švietimas visiems visą gyvenimą: artėjame prie vizijos ar tolstame nuo jos? Vytauto Didžiojo universiteto Švietimo akademija.
13. Castillo-Acobo, R. Y., Ramirez, A. A. V., Marina, R., Teves, V., Marisol, L., Orellana, G., ... Cáceres-Chávez, M. del R. (2022). Mediating role of inclusive leadership in innovative teaching behavior. *Eurasian Journal of Educational Research*, 100, 18–34. <https://doi.org/10.14689/EJER.2022.100.002>
14. Cerna, L., Mezzanotte, C., Rutigliano, A., Brussino, O., Santiago, P., Borgonovi, F., & Guthrie, C. (2021). Promoting inclusive education for diverse societies. OECD Education Working Papers. <https://doi.org/10.1787/94ab68c6-en>
15. Costa, J., Pádua, M., & Moreira, A. C. (2023). Leadership styles and innovation management: What is the role of human capital? *Administrative Sciences*, 13(2), 47. <https://doi.org/10.3390/admsci13020047>
16. Creswell, J. W. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*.
17. Desombre, C., Delaval, M., & Jury, M. (2021). Influence of social support on teachers' attitudes toward inclusive education. *Frontiers in Psychology*, 12, Article 736535. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.736535>
18. Downes, P., Nairz-Wirth, E., & Rusinaitė, V. (2017). Publications Office of the European Union. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/24d0f829-8198-11e7-b5c6-01aa75ed71a1>
19. European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2015). Agency position on inclusive education systems.
20. European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2019). Inclusive early childhood education: New insights and tools – Contributions from a European study. <https://www.european-agency.org/resources/publications/inclusive-early-childhood-education-new-insights-and-tools>
21. European Commission, Joint Research Centre. (2022). GreenComp: Europos tvarumo kompetencijos programa [European Sustainability Competence Framework]. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2760/34856>
22. Fabretti, V., Ordóñez-Carabaño, Á., Lonardi, M., & Taviani, S. (2024). Good practices and educational innovation for improving well-being of migrant and refugee children: Insights from the IMMERSE H2020 research project. *Revista Española de Sociología*, 33(2), a212. <https://doi.org/10.22325/fes/res.2024.212>
23. Flick, U. (2018). *An Introduction to Qualitative Research*.

24. Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813–828.
25. Galkienė, A. (2021). Kokybinė įtraukiojo ugdymo slinktis visuomenės raidos kontekste: Dialektinis modeliavimas. *Pedagogika*, 141(1), 190–213. <https://doi.org/10.15823/p.2020.141.11>
26. Görel, G., & Hellmich, F. (2022). Primary school principals' views on the required conditions for a successful implementation of inclusive education [Early Access]. *Australasian Journal of Special and Inclusive Education*, 46(2), 127–137. <https://doi.org/10.1017/jsi.2022.9>
27. Gusliana, H. B., Ardiyanto, S. Y., Setyawan, H., Putro, B. N., Kurniawan, A. W., Zulbahri, Z., ... Tafuri, F. (2024). Legal review of bullying cases against students with disabilities in physical education learning at schools: A systematic review. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (57), 840–848.
28. Hardy, I., & Woodcock, S. (2024). Inclusive education policies – Objects of observance, omission, and obfuscation: Ten years on.... *International Journal of Inclusive Education*, 28(13), 3234–3252.
29. Holmqvist, M., & Lelinge, B. (2020). Teachers' collaborative professional development for inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 36(5), 819–833. <https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1842974>
30. Hornby, G., & Kauffman, J.M. (2024). Inclusive education, intellectual disabilities and the demise of full inclusion. *Journal of Intelligence*, 12(2), 20.
31. Ioannidi, V., & Malafantis, K. D. (2022). Inclusive education and pedagogy: A practice for all students. *European Journal of Education Studies*, 9(10), 1–13. <https://doi.org/10.46827/ejes.v9i10.4476>
32. Jungtinės Tautos. (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*.
33. Jurca, A. M., Baci, D., Lustrea, A., Sava, S., & Borca, C. V. (2023). Exploring attitudinal dimensions of inclusive education: Predictive factors among Romanian teachers. *Education Sciences*, 13(12), 1224. <https://doi.org/10.3390/educsci13121224>
34. Kayabaşı, Z. E. K. (2020). Teachers' opinions on inclusive education. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 7(4), 27–36.
35. Kardelis, K. (2016). *Mokslinių tyrimų metodologija ir metodai*. Vilnius: Mokslo ir enciklopedijų leidybos centras.
36. Kauffman, J.M., & Hornby, G. (2020). Inclusive vision versus special education reality. *Education Sciences*, 10(9), Article 13. <https://doi.org/10.3390/educsci10090013>

37. Keles, S., Ten Braak, D., & Munthe, E. (2024). Inclusion of students with special education needs in Nordic countries: A systematic scoping review. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 68(3), 431–446. <https://doi.org/10.1080/00313831.2022.2148277>
38. Khassawneh, O., Mohammad, T., & Ben-Abdallah, R. (2022). The impact of leadership on boosting employee creativity: The role of knowledge sharing as a mediator. *Administrative Sciences*, 12(4), 175. <https://doi.org/10.3390/admsci12040175>
39. Kivirand, T., Leijen, Ä., & Lepp, L. (2022). Enhancing schools' development activities on inclusive education through in-service training course for school teams: A case study. *Frontiers in Psychology*, 13, Article 824620. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.824620>
40. Klimčiauskaitė-Janavičienė, A. (2024). Socialinis Ugdyimas, 60(2), 90–110. <https://doi.org/10.15823/su.2023.60.5>
41. Kryvoshein, V., Vdovenko, N., Buriak, I., Saienko, V., & Kolesnyk, A. (2022). Innovative educational technologies in management training: Experience of EU countries. *International Journal of Computer Science and Network Security*, 22(6), 45–50. <https://doi.org/10.22937/IJCSNS.2022.22.6.8>
42. Kvale, S., Brinkmann, S. (2009). *InterViews: Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing*.
43. Leijen, Ä., Arcidiacono, F., & Baucal, A. (2021). The dilemma of inclusive education: Inclusion for some or inclusion for all. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.633066>
44. Marcinkus, R., Pavilionienė, M., & Lipskienė, V. (2023). Ugdamosios aplinkos, palankios įtraukiojo ugdymo nuostatų įgyvendinimui, kūrimas. Retrieved from https://www.srspt.eu/wp-content/uploads/2024/01/Gaires_Ugdamosios-aplinkos-palankios-itraukiojo-ugdymo-nuostatu-igyvendinimui-kurimas.pdf
45. Mezzanotte, C. (2022). The social and economic rationale of inclusive education: An overview of the outcomes in education for diverse groups of students. *OECD Education Working Papers*. <https://doi.org/10.1787/bff7a85d-en>
46. Miltenienė, L., Kaffemanienė, I., Melienė, R., Kairienė, D., Geležinienė, R., & Tomėnienė, L. (2020). *Specialusis ugdymas ir jo transformacijos įtraukiojo švietimo kontekste: Monografija*. Šiauliai: Šiaulių universitetas.
47. Mokinių, tėvų ir pedagogų nuomonės apie įtraukiojo ugdymo įgyvendinimą mokykloje tyrimas [Survey ...]. (2022). Vilnius: Nacionalinė švietimo agentūra. *Svietimas_Lietuvoje_2022.pdf*
48. Morris, N. (2021). Leadership and innovation in a special education school. ERIC. <https://doi.org/10.1318524/EJ1318524>

49. Murphy, M., Thompson, S., Doyle, D. M., & Ferri, D. (2023). Inclusive education and the law in Ireland. *International Journal of Law in Context*, 19(2), 101–121. <https://doi.org/10.1017/S1744552322000180>
50. Nilholm, C., & Göransson, K. (2017). *What is meant by inclusion? An analysis of European and North American journal articles with high impact. European Journal of Special Needs Education*, 32(3), 437–451. <https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1295638>
51. OECD & Eurostat. (2019). Education and training monitor 2019: Inclusive education and equity in Europe. OECD Publishing.
52. OpenAI. (2025). *ChatGPT* (May 2025 version) [Large language model]. <https://chat.openai.com>
53. Paulsrud, D. (2024). Resolving dilemmas: Swedish special educators and subject teachers' perspectives on their enactment of inclusive education. *Journal of Education Policy*, 39(2), 303–320. <https://doi.org/10.1080/02680939.2023.2210102>
54. Paulsrud, D., & Nilholm, C. (2020). Teaching for inclusion – A review of research on the cooperation between regular teachers and special educators in the work with students in need of special support. *International Journal of Inclusive Education*, 27(4), 541–555. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1846799>
55. Pinter, H. H., Bloom, L. A., Rush, C. B., & Sastre, C. (2020). Best practices in teacher preparation for inclusive education. In J. Keengwe (Ed.), *Handbook of research on innovative pedagogies and best practices in teacher education* (pp. 52–68). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-5225-9232-7.ch004>
56. Radojlovic, J., Kilibarda, T., Radevic, S., Maricic, M., Parezanovic Ilic, K., Djordjic, M., ... Radovanovic, S. (2022). Attitudes of primary school teachers toward inclusive education. *Frontiers in Psychology*, 13, Article 891930. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.891930>
57. Rofiah, N. H., & Kawai, N. (2020). Identification of children with special needs in inclusive elementary school Yogyakarta. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 503, 58–64. <https://doi.org/10.2991/assehr.k.201205.086>
58. Ruškus, J. (2020). Klausimai ir iššūkiai dėl negalią turinčių vaikų teisės mokytis įtraukiojo ugdymo sąlygomis Lietuvoje. *Specialusis ugdymas*, (1), 10–52. <https://etalpykla.lituanistika.lt/object/LT-LDB-0001:J.04~2020~1605376413071>
59. Salas-Pilco, S. Z., Xiao, K., & Oshima, J. (2022). Artificial intelligence and new technologies in inclusive education for minority students: A systematic review. *Sustainability*, 14(20), 13572. <https://doi.org/10.3390/su142013572>

60. Savolainen, H., Malinen, O., & Schwab, S. (2020). Teacher efficacy predicts teachers' attitudes towards inclusion – A longitudinal cross-lagged analysis. *International Journal of Inclusive Education*, 26(9), 958–972. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1752826>
61. Schwab, S., Resch, K., & Alnahdi, G. (2024). Inclusion does not solely apply to students with disabilities: Pre-service teachers' attitudes towards inclusive schooling of all students. *International Journal of Inclusive Education*, 28(2), 214–230. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1938712>
62. Stavrou, E., & Kafa, A. (2024). School principals' leadership styles on implementing inclusive education: The entrepreneurial leadership effect. *International Journal of Educational Management*, 38(1), 40–56.
63. Struyf, E., Van Mieghem, A., & Verschueren, K. (2022). Implementing inclusive education: What are the levers to support teachers? In *Fostering Inclusion in Education: Alternative Approaches to Progressive Educational Practices* (pp. 53–77). Springer International Publishing.
64. Švietimo valdymo informacinė sistema. (2025). Bendrojo ugdymo mokyklų mokinių duomenys (1-mokykla).
65. Targamadzė, V., Grincevičienė, V., Szerląg, A., & Dziubacka, K. (2015). Įtraukusis ugdymas: mokinių tėvų rūpesčiai ir lūkesčiai. *Santalka: Filologija, Edukologija*, 23(1), 73–80.
66. Tarptautinis mokymo ir mokymosi tyrimas TALIS 2018. Ataskaita [International Teaching and Learning Survey TALIS 2018 report]. (2020). E. Melnikė, A. Razmantienė, & I. Litvinavičienė (Pareng.), Nacionalinė švietimo agentūra. https://www.nsa.smm.lt/wp-content/uploads/2022/04/Talis2018-ataskaita_internetui_pv.pdf
67. Thomson, A., & Gooberman-Hill, R. (2024). Nurturing equality, diversity and inclusion: Support for research careers in health and biomedicine. Policy Press.
68. Trachuk, A. V., & Linder, N. V. (2020). Innovations and their industrial classifications: Approach to building a new typology. *Strategic Decisions and Risk Management*, 10(4), 296–305. <https://doi.org/10.17747/2618-947x-2019-4-296-305>
69. UNESCO. (1994). The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education.
70. United Nations. (1989). Convention on the Rights of the Child. United Nations.
71. United Nations Committee on the Rights of the Child. (2015). General comment No. 1 (2001): The aims of education. United Nations. <https://www.refworld.org/docid/4538834d2.html>
72. Vakaliuk, T., Novitska, I., Verbovsky, I., Rozhnova, T., & Kontsedailo, V. (2021). Management of educational institutions with inclusive education based on innovative technologies. *SHS Web of Conferences*, 104, 03008. <https://doi.org/10.1051/shsconf/202110403008>

73. Valstybės duomenų agentūra. (2025). Karo pabėgėliai iš Ukrainos. Retrieved from <https://osp.stat.gov.lt/ukraine-dashboards>
74. Walker, N. (2021). Practical pedagogy to better prepare pre-service teachers for inclusive teaching: Attitudes, knowledge, and skills. *International Journal of Whole Schooling*, 17(1), 131–167.
75. Williams-Brown, Z., & Hodgkinson, A. (2020). ‘What is considered good for everyone may not be good for children with special educational needs and disabilities’: Teachers’ perspectives on inclusion in England. *Education 3–13*, 49(6), 688–702. <https://doi.org/10.1080/03004279.2020.1772845>
76. Wilson, K., & Sy, J. (2021). A framework for managing innovation in higher education: Lessons learnt from the UAE iPad initiative. *Learning and Teaching in Higher Education Gulf Perspectives*, 17(1), 16–28. <https://doi.org/10.1108/LTHE-08-2020-0013>
77. Wolff, C. E., Huilla, H., Tzaninis, Y., Magnúsdóttir, B. R., Lappalainen, S., Paulle, B., Seppänen, P., & Kosunen, S. (2021). Inclusive education in the diversifying environments of Finland, Iceland and the Netherlands: A multilingual systematic review. *Research in Comparative and International Education*, 16(1), 3–21. <https://doi.org/10.1177/1745499921991958>
78. Yeganeh, L. N., Fenty, N. S., Chen, Y., Simpson, A., & Hatami, M. (2025). The future of education: A multi-layered metaverse classroom model for immersive and inclusive learning. *Future Internet*, 17(2), 63.
79. Žibėnienė, G. (2020). Inovacijos, svarbios mokyklų pažangai jų bendruomenių požiūriu. *Socialinis Darbas*, 18(1), 65–79. <https://doi.org/10.13165/sd-20-18-1-05>
80. Žydžiūnaitė, V., Sabaliauskas, S. (2017). *Kokybiniai tyrimai: principai ir metodai*. Vilnius.

Teisės aktai:

81. Dėl bendrojo ugdymo mokyklų, vykdančių pradinio ir pagrindinio ugdymo programas, stiprinimo ir inkliuzinio ugdymo plėtros 2014–2016 metų veiksmų plano patvirtinimo (LR ŠMM įsakymas Nr. V-808/2014-09-05).
82. Dėl geros mokyklos koncepcijos patvirtinimo (LR ŠMM įsakymas Nr. V-1308/2015-12-21).
83. Dėl valstybinių ir savivaldybių mokyklų vadovų, jų pavaduotojų ugdymui, ugdymą organizuojančių skyrių vedėjų, mokytojų ir pagalbos mokiniui specialistų 2020–2022 metų kvalifikacijos tobulinimo prioritetų patvirtinimo (LR ŠMSM įsakymas Nr. V-504/ 2020-04-02).
84. Dėl ikimokyklinio ugdymo gairių patvirtinimo (LR ŠMSM įsakymas Nr. V-1142/2023-09-04).
85. Dėl mokinių įvairovei atvirų grupių, klasių sudarymo ir ugdymo organizavimo jose tvarkos ir finansavimo sąlygų aprašo patvirtinimo (LR ŠMSM įsakymas Nr. V-615/2023-05-02).

86. Dėl mokyklos Vaiko gerovės komisijos funkcijų, sudarymo ir jos darbo organizavimo tvarkos aprašo patvirtinimo (LR ŠMSM įsakymas Nr. V-818/2024-07-19).
87. Dėl mokinio specialiųjų ugdymosi poreikių vertinimo, ugdymo pritaikymo ir (ar) reikalingos švietimo pagalbos skyrimo tvarkos aprašo patvirtinimo LR ŠMSM įsakymas Nr. V-928/2024-08-30).

SANTRAUKA

Lietuvos švietimo politikoje pastaraisiais metais įtraukusis ugdymas tampa vienu svarbiausių švietimo sistemos prioritetų, siejamų su socialinio teisingumo, ugdymo kokybės ir mokinių gerovės stiprinimu. Nacionaliniuose ir tarptautiniuose strateginiuose dokumentuose akcentuojama, kad mokykla turi sudaryti sąlygas visiems mokiniams, nepriklausomai nuo jų gebėjimų, socialinės padėties ar specialiųjų ugdymosi poreikių, visapusiškai dalyvauti ugdymo procese, siekti individualios pažangos ir patirti ugdymosi sėkmę. Nuo 2024 metų Lietuvos bendrojo ugdymo mokyklos įpareigos užtikrinti visų mokinių ugdymą bendrojo ugdymo aplinkoje, todėl didėja poreikis efektyviam tarpdisciplininiam bendradarbiavimui, kryptingam pagalbos organizavimui ir savalaikiam mokinių ugdymosi poreikių atpažinimui. Viena svarbiausių institucijų šiame procese yra mokyklos Vaiko gerovės komisija, koordinuojanti švietimo pagalbos teikimą, ugdymo pritaikymą bei bendradarbiavimą su tėvais ir išorės institucijomis. Tyrimo aktualumą lemia poreikis vertinti ne tik formalų komisijos funkcijų vykdymą, bet ir jos praktinį veiksmingumą organizuojant pagalbą mokiniui, stiprinant įtraukią mokyklos kultūrą bei užtikrinant kokybišką įtraukiojo ugdymo įgyvendinimą praktikoje.

Darbo tikslas – išanalizuoti progimnazijos Vaiko gerovės komisijos veiklos efektyvumą įtraukiojo ugdymo kontekste, siekiant identifikuoti efektyvaus komisijos veikimo modelio požymius.

Tyrimo objektas – progimnazijos Vaiko gerovės komisijos veikla.

Tyrimo uždaviniai:

1. Atskleisti įtraukiojo ugdymo sampratą ir jo įgyvendinimo teisinį reglamentavimą Lietuvoje ir tarptautiniu mastu.
2. Išanalizuoti mokyklos Vaiko gerovės komisijos steigimo teisinį pagrindą, struktūrą, funkcijas ir vaidmenį įtraukties procese.
3. Įvardyti pagrindinius Vaiko gerovės komisijos veiklos efektyvumo kriterijus ir galimus veiklos trukdžius.
4. Identifikuoti efektyvaus Vaiko gerovės komisijos veikimo modelio požymius įtraukiojo ugdymo kontekste.

Darbo metodai: teorinei daliai naudojama mokslinės literatūros ir dokumentų apžvalga bei apibendrinimas. Empiriniam tyrimui pasirinktas pusiau struktūruotas interviu, duomenys analizuojami taikant kokybinę turinio analizę.

Teorinėje darbo dalyje analizuojama įtraukiojo ugdymo samprata, jo teisinis reglamentavimas tarptautiniu mastu ir Lietuvoje, Vaiko gerovės komisijos steigimo pagrindai, funkcijos bei vaidmuo įtraukties procese. Taip pat aptariami pagrindiniai Komisijos veiklos efektyvumo kriterijai, galimi veiklos trukdžiai bei efektyvaus veikimo modelio požymiai. Analizuojami mokslinės literatūros ir dokumentų šaltiniai atskleidė, kad efektyvi V GK veikla siejama su aiškiu funkcijų pasiskirstymu, nuosekliu komandos darbu, duomenimis grįstų sprendimų priėmimu, aktyviu bendradarbiavimu su tėvais ir išorės institucijomis bei ypatingu dėmesiu į mokinio individualius poreikius.

Empirinėje darbo dalyje pristatomas kokybinis tyrimas, atliktas Telšių rajono savivaldybės progimnazijose. Tyrimui pasirinktas pusiau struktūruoto interviu metodas, o surinkti duomenys analizuoti taikant kokybinę turinio analizę. Tyrimo dalyvavo mokyklų administracijos atstovai, švietimo pagalbos specialistai ir mokytojai. Tyrimo rezultatai atskleidė, kad V GK veiklos efektyvumą labiausiai lemia bendradarbiavimo kultūra, specialistų kompetencijos, aiškus veiklos organizavimas bei savalaikis pagalbos teikimas mokiniui. Tačiau tyrimo dalyviai taip pat išskyrė reikšmingus iššūkius: didėjančią specialiųjų ugdymosi poreikių mokinių skaičių, ribotus žmogiškuosius išteklius, didelį darbo krūvį, nepakankamą tėvų įsitraukimą ir nevienodą mokytojų pasirengimą įtraukiajam ugdymui.

Tyrimo rezultatai leidžia teigti, kad veiksminga Vaiko gerovės komisijos veikla yra viena esminių sąlygų kokybiškam įtraukiojo ugdymo įgyvendinimui mokykloje. Darbe pateiktos rekomendacijos orientuotos į V GK veiklos organizavimo tobulinimą, specialistų kompetencijų stiprinimą, tarpinstitucinio bendradarbiavimo plėtojimą bei duomenimis grįsto veiklos vertinimo stiprinimą mokyklos, savivaldybės bei nacionaliniu lygmeniu.

Darbo struktūra: įvadas, teorinė dalis, kurioje analizuojami Vaiko gerovės komisijos veiklos efektyvumo teoriniai aspektai ir teisinis reglamentavimas, empirinė dalis, kurioje pristatomas atliktas Telšių rajono savivaldybės 4 progimnazijų Vaiko gerovės komisijų veiklos tyrimas ir jo rezultatai, diskusija, išvados, rekomendacijos, orientuotos į V GK veiklos efektyvumą, siekiant užtikrinti veiksmingą pagalbą mokiniui, literatūros sąrašas bei priedai.

Reikšminiai žodžiai: įtraukusis ugdymas, Vaiko gerovės komisija, švietimo pagalba, veiklos efektyvumas, įtrauktis, mokyklos bendruomenė, tarpinstitucinis bendradarbiavimas.

SUMMARY

In recent years, inclusive education has become one of the most important priorities of the Lithuanian education system, linked to the promotion of social justice, educational quality, and student well-being. National and international strategic documents emphasize that schools must create conditions for all students, regardless of their abilities, social status, or special educational needs, to fully participate in the educational process, strive for individual progress, and experience educational success. Starting in 2024, Lithuanian general education schools are required to ensure the education of all students within a general education setting; therefore, there is a growing need for effective interdisciplinary collaboration, targeted organization of support, and timely identification of students' educational needs. One of the most important institutions in this process is the school's Child Welfare Commission, which coordinates the provision of educational support, the adaptation of instruction, and collaboration with parents and external institutions. The relevance of this study stems from the need to evaluate not only the formal performance of the committee's functions but also its practical effectiveness in organizing support for students, strengthening an inclusive school culture, and ensuring the high-quality implementation of inclusive education in practice.

Purpose of research – to analyze the effectiveness of the lower secondary school's Child Welfare Commission in the context of inclusive education, with the aim of identifying the characteristics of an effective model for the commission's operation.

Subject of the study – the activities of the lower secondary school's Child Welfare Commission.

Research objectives:

1. To clarify the concept of inclusive education and the legal framework for its implementation in Lithuania and internationally.
2. To analyze the legal basis, structure, functions, and role of the school's Child Welfare Commission in the process of inclusion.
3. To identify the main criteria for the effectiveness of the Child Welfare Commission's activities and potential obstacles to its operations.
4. To identify the characteristics of an effective model for the operation of the Child Welfare Commission in the context of inclusive education.

Research Methods: The theoretical section is based on a review and synthesis of scientific literature and documents. Semi-structured interviews were selected for the empirical study, and data are analyzed using qualitative content analysis.

The theoretical part of the study analyzes the concept of inclusive education, its legal regulation at the international level and in Lithuania, the foundations for establishing the Child Welfare Commission, as well as its functions and role in the inclusion process. It also discusses the key criteria for the Commission's operational effectiveness, potential obstacles to its work, and the characteristics of an effective operational model. An analysis of scientific literature and documentary sources revealed that effective CWC operations are associated with a clear division of functions, consistent teamwork, data-driven decision-making, active cooperation with parents and external institutions, and a special focus on the individual needs of students.

The empirical part of the study presents a qualitative research study conducted in lower secondary schools in the Telšiai District Municipality. A semi-structured interview method was chosen for the study, and the collected data were analyzed using qualitative content analysis. Representatives of school administrations, educational support specialists, and teachers participated in the study. The study results revealed that the effectiveness of the Special Education Support Team (SEST) is most strongly determined by a culture of collaboration, the competence of specialists, clear organization of activities, and the timely provision of support to students. However, study participants also highlighted significant challenges: the growing number of students with special educational needs, limited human resources, a heavy workload, insufficient parental involvement, and uneven teacher preparedness for inclusive education.

The study's findings suggest that the effective operation of the Child Welfare Commission is one of the essential conditions for the high-quality implementation of inclusive education in schools. The recommendations presented in this study are focused on improving the organization of the CWC's activities, strengthening the competencies of specialists, developing inter-institutional cooperation, and strengthening data-driven performance evaluation at the school, municipal, and national levels.

Structure of the paper: introduction; theoretical section, which analyzes the theoretical aspects and legal regulation of the effectiveness of the Child Welfare Commission's activities; an empirical section presenting the findings of a study on the activities of Child Welfare Commissions at four lower secondary schools in the Telšiai District Municipality and its results, a discussion, conclusions, and recommendations focused on the effectiveness of CWC activities to ensure effective support for students, a bibliography, and appendices.

Keywords: inclusive education, Child Welfare Commission, educational support, effectiveness of activities, inclusion, school community, inter-institutional cooperation.