MYKOLO ROMERIO UNIVERSITETAS

ŠVIETIMO PAGALBOS KONTŪRAI: TYRIMAI, IŠŠŪKIAI, PERSPEKTYVOS

Kolektyvinė monografija



Mykolo Romerio universitetas

ŠVIETIMO PAGALBOS KONTŪRAI: TYRIMAI, IŠŠŪKIAI, PERSPEKTYVOS

Kolektyvinė monografija

Mykolo Romerio universitetas

Vilnius, 2025

Recenzentai:
Tomas Butvilas, Kazimiero Simonavičiaus universiteto Verslo inovacijų ir komunikacijos mokyklos profesorius
Genutė Gedvilienė, Vytauto Didžiojo universiteto Švietimo akademijos Švietimo vadybos ir politikos katedros Edukologinių tyrimų instituto profesorė
Irena Žemaitaitytė, Mykolo Romerio universiteto Žmogaus ir visuomenės studijų fakulteto Edukologijos ir socialinio darbo instituto profesorė

Sudarytojai:
Valdonė Indrašienė ir Romas Prakapas

Autoriai:
Anastasija Aleksejava (2.1 dalis)
Gražina Čiuladienė (1.1 dalis)
Vida Gudžinskienė (1.3 dalis)
Valdonė Indrašienė (įvadas, 1.1; 1.2; 2.1; 2.2 ir 2.3 dalys, išvados, santrauka, summary)
Violeta Jegelevičienė (1.1; 1.2; 2.1; 2.2 ir 2.3 dalys)
Brigita Kairienė (1.3 dalis)
Odeta Merfeldaitė (1.1; 1.2; 2.1; 2.2 ir 2.3 dalys)
Alina Petrauskienė (1.3 dalis)
Romas Prakapas (įvadas, 1.1; 1.2; 2.1; 2.2 ir 2.3 dalys, išvados, santrauka, summary)
Asta Railienė (1.1; 1.2; 2.1; 2.2 ir 2.3 dalys)
Rita Raudeliūnaitė (1.3 dalis)
Justinas Sadauskas (1.3 dalis)
Jolanta Urbanovič (2.2 ir 2.3 dalys)
Gintautė Žibėnienė (1.3 dalis)

Aprobuota Mykolo Romerio universiteto Žmogaus ir visuomenės studijų fakulteto tarybos 2024 m. lapkričio 8 d. nutarimu, Nr. 1ŽVS-28

Bibliografinė informacija pateikiama Lietuvos integralios bibliotekų informacinės sistemos (LIBIS) portale ibiblioteka.lt

ISBN 978-609-488-106-0 (Elektroninis - PDF)
DOI 10.13165/9786094881060

© Mykolo Romerio universitetas, 2025

CC BY-NC-ND licencija, reikalauja nurodyti autorystę, leidžia naudoti ja paženklintą objektą tik nekomerciniais tikslais, draudžia modifikacijas ir išvestinių kūrinių kūrimą.
Daugiau informacijos https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/ .

TURINYS

Paveikslų sąrašas 7
Lentelių sąrašas 13
Santrauka 16
Summary 24
Įvadas 32
1. Tikslinės pagalbos teikimo švietimo įstaigose fragmentai 38
1.1. Kompleksinės pagalbos teikimo mokykloms modelis 38
1.1.1. Kompleksinės pagalbos teikimo mokykloms modelio kūrimo metodologiniai aspektai 38
1.1.2. Tikslinės kompleksinės pagalbos teikimo mokykloms modelio kūrimo teorinės prielaidos 41
1.1.3. Tikslinės kompleksinės pagalbos teikimo mokykloms modelio kūrimo teisinės prielaidos 49
1.1.4. Tikslinės kompleksinės pagalbos teikimo mokykloms modelio kūrimo pagrindiniai principai 52
1.1.5. Tikslinės kompleksinės pagalbos teikimo mokykloms modelio kūrimo empirinio tyrimo duomenys 53
1.1.6. Tikslinės kompleksinės pagalbos teikimo mokykloms hipotetinis modelis 76
1.1.7. Tikslinės kompleksinės pagalbos teikimo mokykloms įžvalgos 76
1.2. Kognityvinės elgesio korekcijos programos EQUIP vykdymo efektyvumas 78
1.2.1. EQUIP programos vykdymo efektyvumo tyrimo metodologija 78
1.2.2. EQUIP programos kontekstas 84
1.2.3. EQUIP programos įgyvendinimo Lietuvos savivaldybėse iššūkiai 88
1.2.4. Pagalba realizuojant EQUIP programos įgyvendinimą 94
1.2.5. EQUIP programos vertinimas 96

1.2.6. EQUIP programos įgyvendinimo Lietuvos savivaldybėse sprendiniai ...101
1.2.7. EQUIP programos vykdymo efektyvumo analizės apibendrinimas.....106
1.2.8. Rekomendacijos dėl EQUIP programos diegimo plėtros ir organizavimo pedagoginėse psichologinėse, švietimo pagalbos tarnybose 108
1.3. Socialinių pedagogų patirtis įtraukiant romų tautybės mokinius į ugdymo procesą mokykloje.....108
1.3.1. Socialinių pedagogų patirties įtraukiant romų tautybės mokinius į ugdymo procesą mokykloje metodologiniai aspektai.....108
1.3.2. Romų tautybės vaikų integracija Lietuvoje: švietimo aspektas.....112
1.3.3. Lietuvos Respublikos teisės aktų, reglamentuojančių romų tautybės vaikų ugdymą, apžvalga (2012–2022 m. laikotarpis) 116
1.3.4. Vilniaus miesto savivaldybės teisės aktų, reglamentuojančių romų tautybės vaikų ugdymą, apžvalga (2012–2022 m. laikotarpis).....121
1.3.5. Įvairių Lietuvos institucijų renkamos ir kaupiamos informacijos apie Vilniaus miesto mokyklinio amžiaus romus apžvalga.....125
1.3.6. Bendrojo ugdymo mokyklos patrauklumas romų tautybės vaikų tėvams 130
1.3.7. Romų tautybės vaikų mokyklos nelankymo ir vėlavimo problemos sprendiniai.....136
1.3.8. Romų tautybės paauglių išlaikymo mokyklos ugdymo procese iki 16 metų sudėtingumas.....143
1.3.9. Švietimo pagalba romų tautybės mokiniams, turintiems mokymo(si) ir elgesio sunkumų.....149
1.3.10. Mokyklos ir romų tautybės vaikų tėvų bendradarbiavimas.....157
1.3.11. Romų tautybės vaikų dalyvavimas neformaliajame ugdyme.....162
1.3.12. Romų tautybės vaikų mokymas(is) COVID-19 pandemijos metu.....164
1.3.13. Socialinių pedagogų patirties, įtraukiant romų tautybės vaikus į ugdymo procesą, tyrimo įžvalgos 168
2. Formaliojo švietimo pedagogų ramsčiai 174

2.1. Ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo pedagogus motyvuojantys veiksniai 174

2.1.1. Ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo pedagogus motyvuojančių veiksnių tyrimo metodologiniai aspektai 174

2.1.2. Pagrindiniai kiekybinio tyrimo dalyvių (ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo pedagogų) demografiniai rodikliai 186

2.1.3. Pagrindiniai ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo pedagogų motyvaciniai veiksniai ir jų svarba 192

2.1.4. Ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo pedagogus labiausiai motyvuojančios priemonės 199

2.1.5. Ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo pedagogų patirtos motyvacijos priemonės 205

2.1.6. Ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo pedagogų motyvacijos dirbti įstaigoje veiksniai 208

2.1.7. Ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo įstaigose taikomos darbuotojų motyvavimo priemonės 216

2.1.8. Siūlomos motyvavimo priemonės ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo pedagogams palaikyti įstaigose 221

2.1.9. Siūlomos motyvavimo priemonės ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo pedagogams pritraukti 235

2.1.10. Ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo pedagogus motyvuojančių veiksnių tyrimo apibendrinimai 250

2.1.11. Ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo pedagogus motyvuojančių veiksnių tyrimo rekomendacijos 253

2.2. Mokytojų padėjėjų veiklos kontūrai 255

2.2.1. Mokytojų padėjėjų veiklos analizės aktualumas 255

2.2.2. Mokytojų padėjėjų veiklos analizės metodologiniai aspektai 256

2.2.3. Mokytojų padėjėjų sutelktosios (focus) grupės diskusijos rezultatai 264

2.2.4. Anketinėje apklausoje dalyvavusių ikimokyklinio ugdymo įstaigų mokytojų padėjėjų bendrieji demografiniai duomenys....271
2.2.5. Anketinėje apklausoje dalyvavusių bendrojo ugdymo mokyklų mokytojų padėjėjų bendrieji demografiniai duomenys....274
2.2.6. Mokytojų padėjėjų, dirbančių ikimokyklinio ugdymo įstaigose, pagrindinės pedagoginės funkcijos....277
2.2.7. Mokytojų padėjėjų, dirbančių bendrojo ugdymo mokyklose, pagrindinės pedagoginės funkcijos....288
2.2.8. Mokytojų padėjėjų, dirbančių ikimokyklinio ugdymo įstaigose, veiklos iššūkiai....299
2.2.9. Mokytojų padėjėjų, dirbančių bendrojo ugdymo mokyklose, veiklos iššūkiai....302
2.2.10. Mokytojų padėjėjų, dirbančių bendrojo ugdymo mokyklose, veiklos tyrimo įžvalgos....306
2.3. Švietimo įstaigų bibliotekų darbuotojų veiklos kontūrai....309
2.3.1. Švietimo įstaigų bibliotekų darbuotojų veiklos analizės aktualumas....309
2.3.2. Švietimo įstaigų bibliotekų darbuotojų veiklos analizės metodologiniai aspektai....310
2.3.3. Bibliotekininkų sutelktosios (focus) grupės diskusijos rezultatai....318
2.3.4. Anketinėje apklausoje dalyvavusių švietimo įstaigų bibliotekininkų bendrieji demografiniai duomenys....327
2.3.5. Švietimo įstaigų bibliotekininkų pedagoginių funkcijų raiška....329
2.3.6. Švietimo įstaigų bibliotekininkų veiklos iššūkiai....354
2.3.7. Švietimo įstaigų bibliotekų darbuotojų funkcijų tyrimo įžvalgos....357
Išvados arba švietimo pagalbos trajektorijos....359
Literatūros sąrašas....362

PAVEIKSLŲ SĄRAŠAS

1 pav. Kompleksinės pagalbos teikimo mokykloms modelio kūrimo metu atlikto tyrimo klausimai 40

2 pav. Kompleksinės pagalbos teikimo mokykloms modelio kūrimo metu atlikto tyrimo turinio analizės etapai 40

3 pav. Efektyvinimo sampratos (Scheerens & Demeuse, 2005) 42

4 pav. Mokyklos vadovo vaidmuo mokinių pasiekimams gerinti (Hallinger & Heck, 2010, p. 98) 46

5 pav. Tikslinės pagalbos vertinimo temos kategorijos 53

6 pav. Temos „Siūlymai dėl tikslinės kompleksinės pagalbos teikimo tobulinimo“ kategorijos ir subkategorijos 63

7 pav. Tikslinės kompleksinės pagalbos teikimo mokykloms hipotetinis TINKLAVEIKOS modelis 76

8 pav. EQUIP programos vykdymo efektyvumo tyrimo dalyvių diskusinės grupės 80

9 pav. Dalyvavimo EQUIP programos mokymuose prielaidos 84

10 pav. EQUIP programos dalyvių grupės formavimo šaltiniai 87

11 pav. EQUIP programos dalyvių grupės formavimo problemos 88

12 pav. EQUIP programos dalyvių grupės gyvavimo problemos 91

13 pav. Organizacinės problemos EQUIP programos grupėje 92

14 pav. Pagalbos šaltiniai vykdant EQUIP programą 94

15 pav. EQUIP programos vertinimas 97

16 pav. EQUIP programos efektyvumo didinimo galimybės 102

17 pav. Gyventojų pasiskirstymo pagal tautybę dalis (proc.) (Jevsejevienė ir kt., 2022, p. 14) 113

18 pav. Bendrojo ugdymo mokyklos patrauklumas romų tautybės vaikų ugdymo atveju 131

19 pav. Romų tautybės vaikų mokyklos nelankymo ir vėlavimo problemų sprendiniai 136
20 pav. Romų tautybės paauglių išlaikymo formaliojo ugdymo procese iki 16 metų problema 144
21 pav. Švietimo pagalba romų tautybės mokiniams, turintiems mokymo(si) ir elgesio sunkumų 149
22 pav. Mokyklos ir romų tautybės vaikų tėvų bendradarbiavimas 158
23 pav. Romų tautybės vaikų dalyvavimas neformaliajame ugdyme 162
24 pav. Romų tautybės vaikų nuotolinis mokymas(is) COVID-19 pandemijos metu 164
25 pav. Ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo pedagogus motyvuojančių veiksnių tyrimo loginis planas 177
26 pav. Ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo pedagogus motyvuojantys veiksniai: sutelktųjų (focus) grupių dalyviai 178
27 pav. Ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo pedagogus motyvuojančių veiksnių tyrimo duomenų kokybinės turinio analizės etapai 185
28 pav. Tyrimo dalyvių (ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo pedagogų) pasiskirstymas pagal amžių (proc.) 187
29 pav. Tyrimo dalyvių (ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo pedagogų) pasiskirstymas pagal darbo stažą (proc.) 188
30 pav. Tyrimo dalyvių (ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo pedagogų) pasiskirstymas pagal išsilavinimą (proc.) 189
31 pav. Tyrimo dalyvių (ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo pedagogų) pasiskirstymas pagal turimą kvalifikacinę kategoriją (proc.) 189
32 pav. Tyrimo dalyvių (ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo pedagogų) pasiskirstymas pagal užimamas pareigas (proc.) 191
33 pav. Tyrimo dalyvių (ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo pedagogų) savęs vertinimas motyvacijos dirbti pedagoginį darbą aspektu (proc.) 192

34 pav. Ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo pedagogų vidinių motyvacijos veiksnių svarba (M)....192
35 pav. Ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo pedagogų išorinių motyvacijos veiksnių svarba (M)....194
36 pav. Ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo pedagogų ekonominių (materialinių) priemonių vertinimas (proc.)....200
37 pav. Ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo pedagogų teisinių priemonių vertinimas (proc.)....201
38 pav. Ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo pedagogų psichologinių priemonių vertinimas (proc.)....202
39 pav. Ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo pedagogų finansinių priemonių vertinimas (proc.)....202
40 pav. Ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo pedagogų administracinių priemonių vertinimas (proc.)....204
41 pav. Ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo pedagogų patirtos motyvacijos priemonės....206
42 pav. Ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo pedagogų vertybinės orientacijos kaip motyvas dirbti įstaigoje....209
43 pav. Ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo pedagogų įstaigos kolektyvas kaip motyvas dirbti įstaigoje....211
44 pav. Ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo pedagogų įstaigos vadovas kaip motyvatorius dirbti įstaigoje....213
45 pav. Ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo pedagogų materialinis atlygis kaip motyvas dirbti įstaigoje....215
46 pav. Ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo pedagogų įstaigoje taikomos administracinės darbuotojų motyvavimo priemonės....217
47 pav. Ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo pedagogų įstaigoje taikomos socializacijos poreikius tenkinančios darbuotojų motyvavimo

priemonės 219
48 pav. Ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo pedagogų motyvacijos priemonės „Mokymų organizavimas“ 222
49 pav. Ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo pedagogų motyvacijos priemonės „Administraciniai sprendimai“ 225
50 pav. Ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo pedagogų motyvacijos priemonė „Finansinis skatinimas“ 227
51 pav. Ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo pedagogų motyvacijos priemonės „Politiniai sprendimai“ 231
52 pav. Siūlomos motyvavimo priemonės, skirtos ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo pedagogams pritraukti 236
53 pav. Vadybos sprendimai šalies mastu, skirti ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo pedagogams pritraukti 237
54 pav. Vadybos sprendimai įstaigoje, skirti ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo pedagogams pritraukti 238
55 pav. Palaikymo pradedančiajam Ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo pedagogui organizavimas 241
56 pav. Materialinis paskatinimas ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo pedagogams pritraukti 242
57 pav. Metodinė pagalba ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo pedagogams 244
58 pav. Profesinio perdegimo prevencijos priemonės ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo pedagogams 249
59 pav. Mokytojų padėjėjų pedagoginių funkcijų raiškos tyrimo loginė schema 256
60 pav. Mokytojų padėjėjų veiklos analizės tyrimo duomenų turinio analizės etapai 243
61 pav. Tyrimo dalyvių (mokytojų padėjėjų) pasiskirstymas pagal švietimo įstaigas (proc.) 272

62 pav. Tyrimo dalyvių (mokytojų padėjėjų) pasiskirstymas pagal išsilavinimą (proc.)....273
63 pav. Tyrimo dalyvių (mokytojų padėjėjų) pasiskirstymas pagal švietimo įstaigas (proc.)....274
64 pav. Tyrimo dalyvių (mokytojų padėjėjų) pasiskirstymas pagal darbą su mokinių grupėmis (proc.)....275
65 pav. Tyrimo dalyvių (mokytojų padėjėjų) pasiskirstymas pagal darbą su mokiniais (proc.)....276
66 pav. Mokytojų padėjėjų vykdomos funkcijos (pagal dažnumą, M)....278
67 pav. Mokytojų padėjėjų bendradarbiavimas su tėvais (globėjais, rūpintojais) ir darželyje dirbančiais specialistais (pagal dažnumą, M) 285
68 pav. Mokytojų padėjėjų vykdomos funkcijos (pagal dažnumą, M)....289
69 pav. Mokytojų padėjėjų bendradarbiavimas su tėvais (globėjais, rūpintojais) ir mokykloje dirbančiais specialistais (pagal dažnumą, M) 295
70 pav. Mokytojų padėjėjų bendradarbiavimo turinys (proc.)....297
71 pav. Mokytojų padėjėjų išvardintos problemos (pagal dažnumą, M) 300
72 pav. Mokytojų padėjėjų išvardintos problemos (pagal dažnumą, M) 303
73 pav. Mokytojų padėjėjų ir bibliotekininkų pedagoginių funkcijų raiškos tyrimo loginė schema....311
74 pav. Bibliotekininkų veiklos analizės tyrimo duomenų turinio analizės etapai....317
75 pav. Tyrimo dalyvių (bibliotekininkų) pasiskirstymas pagal švietimo įstaigas (proc.)....327
76 pav. Tyrimo dalyvių (bibliotekininkų) veiklos (proc.) 328
77 pav. Bibliotekininkų vykdomos funkcijos (pagal dažnumą, M) 329
78 pav. Bibliotekininkų vykdomos lankytojų aptarnavimo funkcijos (pagal dažnumą, M)....330
79 pav. Bibliotekininkų vykdomos informacijos išteklių vadybos funkcijos (pagal dažnumą, M)....331

80 pav. Bibliotekininkų vykdomos pagalbos ugdant informacinį raštingumą funkcijos (pagal dažnumą, M) 332
81 pav. Bibliotekininkų vykdomos švietimo informacinės pagalbos paslaugų pedagogams ir mokiniams teikimo funkcijos (pagal dažnumą, M) 333
82 pav. Bibliotekininkų vykdomos skaitymo skatinimo funkcijos (pagal dažnumą, M) 335
83 pav. Bibliotekininkų vykdomos kitos veiklos funkcijos (pagal dažnumą, M) 336
84 pav. Bibliotekininkų skiriamas laikas pagrindinėms funkcijoms vykdyti (per mėnesį, M) 338
85 pav. Bibliotekininkų vykdomos funkcijos (remiantis IFLA gairėmis, M) ... 348
86 pav. Bibliotekininkų vykdomos valdymo funkcijos (remiantis IFLA gairėmis, M) 348
87 pav. Bibliotekininkų vykdomos skatinimo naudotis bibliotekos programomis ir paslaugomis funkcijos (remiantis IFLA gairėmis, M) 349
88 pav. Bibliotekininkų vykdomos lyderystės ir bendradarbiavimo funkcijos (remiantis IFLA gairėmis, M) 349
89 pav. Bibliotekininkų vykdomos bendruomenės įtraukimo funkcijos (remiantis IFLA gairėmis, M) 350
90 pav. Bibliotekininkų vykdomos mokymo funkcijos (remiantis IFLA gairėmis, M) 351
91 pav. Bibliotekininkams aktualiausios problemos (M) 355

LENTELIŲ SĄRAŠAS

1 lentelė. Efektyvinimo veiksniai (remiantis Reezigt & Creemers, 2005) 44
2 lentelė. Valstybinės priemonės 2012–2014 metais romų vaikų ugdymo rezultatams ir sąlygoms gerinti 117
3 lentelė. Valstybinės priemonės 2015–2020 metais romų vaikų ugdymo rezultatams ir sąlygoms gerinti 118
4 lentelė. Valstybinės priemonės 2022–2023 metais romų vaikų ugdymo rezultatams ir sąlygoms gerinti 120
5 lentelė. Romų tautybės vaikai Vilniaus miesto švietimo įstaigose pagal metus 127
6 lentelė. Bendrojo ugdymo mokyklose ugdomų romų tautybės vaikų skaičius 2017–2022 m. m. Vilniaus mieste pagal klases 129
7 lentelė. Vilniaus miesto švietimo įstaigų, vykdančių ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo programas, darbuotojai pagal pareigas (N) 175
8 lentelė. Statistiškai reikšmingų pagal skirtingas amžiaus grupes motyvacijos faktorių vidiniai rangai (Kruskal-Wallis H) 196
9 lentelė. Statistiškai reikšmingų motyvacijos faktorių pagal išsilavinimo grupes vidiniai rangai (Kruskal-Wallis H) 197
10 lentelė. Statistiškai reikšmingų pagal skirtingo darbo stažo grupes motyvacijos faktorių vidiniai rangai (Kruskal-Wallis H) 197
11 lentelė. Statistiškai reikšmingų pagal pareigų grupes motyvacijos faktorių vidiniai rangai (Kruskal-Wallis H) 198
12 lentelė. Statistiškai reikšmingų pagal skirtingas turimų kvalifikacinių kategorijų grupes motyvacijos faktorių vidiniai rangai (Kruskal-Wallis H) . 199
13 lentelė. Statistiškai reikšmingų pagal amžiaus grupes patirtų motyvacijos priemonių vidiniai rangai (Kruskal-Wallis H) 207
14 lentelė. Statistiškai reikšmingų pagal kvalifikacines kategorijas patirtų motyvacijos priemonių vidiniai rangai (Kruskal-Wallis H) 207

15 lentelė. Statistiškai reikšmingų pagal pareigų grupes patirtų motyvacijos priemonių vidiniai rangai (Kruskal-Wallis H) 208
16 lentelė. Sutelktųjų ekspertų (focus) grupių diskusijų klausimai mokytojų padėjėjams 260
17 lentelė. Mokytojų padėjėjams skirto instrumento vidinių skalių suderinamumas (Cronbach α) 262
18 lentelė. Auklėtojų padėjėjams skirto instrumento vidinių skalių suderinamumas (Cronbach α) 262
19 lentelė. Mokytojų padėjėjų vykdoma veikla 265
20 lentelė. Mokytojų padėjėjų darbo su vaikais veikla 265
21 lentelė. Mokytojų padėjėjų bendradarbiavimo sritys ir tikslai 267
22 lentelė. Mokytojų padėjėjų pagalba mokytojui 268
23 lentelė. Mokytojų padėjėjų kompetencijų tobulinimo poreikis 269
24 lentelė. Mokytojų padėjėjų darbo sąlygos 270
25 lentelė. Mokytojų padėjėjų funkcijų vertinimas pagal ugdymo programas (Mann-Whitney kriterijus) 280
26 lentelė. Mokytojų padėjėjų funkcijų vertinimas pagal mokinių grupes (Mann-Whitney kriterijus) 281
27 lentelė. Mokytojo padėjėjo funkcijos (pagrindinės ir nepagrindinės veiklos aspektu, proc.) 282
28 lentelė. Mokytojo padėjėjo funkcijos pagal švietimo įstaigos tipą (Kruskal-Wallis kriterijus) 292
29 lentelė. Mokytojo padėjėjo funkcijos (pagrindinės ir nepagrindinės veiklos aspektu, proc.) 293
30 lentelė. Mokytojų padėjėjų problemų vertinimas pagal darbą su vaikų grupėmis (Mann-Whitney kriterijus) 301
31 lentelė. Mokytojų padėjėjų problemų vertinimas pagal mokinių grupes (Kruskal-Wallis kriterijus) 304

32 lentelė. Mokytojų padėjėjų problemų vertinimas pagal mokinių grupes (Mann-Whitney kriterijus) 304
33 lentelė. Sutelktųjų ekspertų (focus) grupių diskusijų klausimai mokyklų bibliotekininkams 314
34 lentelė. Bibliotekininkams skirto instrumento vidinių skalių suderinamumas (Cronbach α) 316
35 lentelė. Bibliotekininkų veiklos organizavimas 318
36 lentelė. Bibliotekininkų darbo sąlygos 320
37 lentelė. Bibliotekininkų vykdomos funkcijos 322
38 lentelė. Ugdomoji bibliotekininkų veikla 324
39 lentelė. Mokyklos bibliotekininko atliekamos funkcijos pagal dažnumą 336
40 lentelė. Bibliotekininko funkcijos (pagrindinės ir nepagrindinės veiklos aspektu, proc.) 339
41 lentelė. Informacijos išteklių vadybos funkcijos vertinimas (pagrindinės ir nepagrindinės veiklos aspektu, proc.) 340
42 lentelė. Lankytojų aptarnavimo funkcijos vertinimas (pagrindinės ir nepagrindinės veiklos aspektu, proc.) 341
43 lentelė. Švietimo informacinės pagalbos paslaugų pedagogams ir mokiniams teikimo funkcijos vertinimas (pagrindinės ir nepagrindinės veiklos aspektu, proc.) 342
44 lentelė. Pagalbos ugdant informacinį raštingumą funkcijos vertinimas (pagrindinės ir nepagrindinės veiklos aspektu, proc.) 344
45 lentelė. Skaitymo skatinimo funkcijos vertinimas (pagrindinės ir nepagrindinės veiklos aspektu, proc.) 345
46 lentelė. Kitos veiklos vertinimas (pagrindinės ir nepagrindinės veiklos aspektu, proc.) 346
47 lentelė. Mokyklos bibliotekininko atliekamos pagrindinės funkcijos darbo stažo aspektu 347

SANTRAUKA

Švietimui tenka itin reikšmingas vaidmuo kuriant solidarią visuomenę, kuri nuolat mokosi ir sugeba prisitaikyti prie kintančių aplinkybių, sprendžia sudėtingas problemas. Nors edukologijos moksle švietimo sąvoką mokslininkai apibrėžia kaip žmogaus ir visuomenės tobulėjimo galių plėtrą mokslo žinių ir ugdomosios patirties pagrindu (Bitinas, 2011), ši sąvoka savo turiniu aprėpia tam tikrus aspektus, susijusius su auklėjimu, mokymu, mokymusi, lavinimu ir t. t. Detalizuojant kertinės sąvokos komponentus galima atkreipti dėmesį į konkrečias ugdymo socialines prielaidas: ugdymo lygybę, socialinį teisingumą, švietimo prieinamumą, ugdymo kokybę ir pan. (Biesta, 2010; Bitinas, 2013), be kurių švietime sunku tikėtis sėkmės. Neretai šie klausimai susiejami su švietimo pagalbos esme ir prasme (Armstrong & Ainscow, 2018; Niemi & Laaksonen, 2020). Šiuolaikinio pasaulio transformacijos ir jas lydinčios socialinės problemos tiesiogiai veikia švietimą kaip sistemą, taip pat asmenis, kurie mokosi, pedagogus, kitus švietimo sistemos dalyvius.

Švietimo prieinamumo, socialinio teisingumo, ugdymo kokybės klausimai dažnai minimi skirtingų šalių strateginiuose dokumentuose ir Lisabonos sutartyje (2007), šiuos klausimus, jų ontologinę ir epistemologinę prasmę analizuoja skirtingų mokslo sričių ir krypčių mokslininkai (Bridges, 2017; Bruzgelevičienė ir kt., 2020; Winch & Gingell, 2008). Atliekant būklės konstatuojamuosius, priežastinius, lyginamuosius ir kitus tyrimus daugiausia dėmesio skiriama formaliojo švietimo komponentams arba atskiriems, fragmentuotiems švietimo pagalbos klausimams. Kaip viena svarbiausių švietimo pagalbos tyrimų srityje analizuojama individualių poreikių įvairovė (Cruz Iglesias ir kt., 2021; Fonseca Peso ir kt., 2023; Iwatsuki, 2019; Niemi & Laaksonen, 2020; ir pan.), kurioje individualūs asmenų, kurie mokosi, poreikiai ir gebėjimai gali labai skirtis. Todėl skirtingose švietimo įstaigose dirbantys pedagogai ir kiti specialistai turi turėti įgiję atitinkamus gebėjimus ir kompetencijas. Apskritai pastaruoju metu pedagogų kompetencijų

klausimai plačiai aptariami ne tik spaudoje, bet ir mokslinėse publikacijose (pvz., Hollenstein & Brühwiler, 2024; Purdy ir kt., 2023; Zhang & Tian, 2024 ir kt.). Švietimo įstaigų darbuotojams neretai tenka susidurti su įvairiais iššūkiais. Atsižvelgiant į visuomenės aktualijas jiems neretai deleguojamos funkcijos, kurių pagrįstumas, aiškumas ir tikslumas kartais būna diskutuotini.

Ugdymo filosofai (Bitinas, 2013; Biesta, 2013; ir kt.) ne kartą yra atkreipę dėmesį į socialinio teisingumo, ugdymo lygybės, švietimo prieinamumo ir pan. klausimų problemas. Tačiau mokslininkai fiksuoja problemą švietime – dėl nepakankamo prieinamumo prie kokybiško švietimo stebimi skirtingoms socialinėms grupėms priklausančių vaikų ugdymo pasiekimų atotrūkiai (McGuinness & Wellborn, 2024; Shay ir kt., 2023; Womack ir kt., 2024; ir pan.). Nors pastaruoju metu kiek plačiau diskutuojama apie įtraukųjį ugdymą, kai kurių grupių vaikų, pavyzdžiui, romų ugdymas Lietuvoje ir toliau kelia klausimų.

Analogiška situacija susiklosčiusi bandant spręsti vaikų netinkamo elgesio problemas: visose švietimo įstaigose formaliai yra deklaruojama, kad įgyvendinamos konkrečios prevencinės programos, kai kuriose derinama po kelias programas. Nemažai šių programų turi savo veiklos veiksmingumo vertinimus (pvz., Mallett & Tedor, 2019; Pedersen & Stothard, 2015), tačiau praktika rodo, kad būtina kompleksinė prieitis prie šių problemų sprendimo (Klimukienė ir Kalpokienė, 2018; Potter ir kt., 2019).

Atsižvelgiant į paminėtus švietimo pagalbos kontūrų aspektus formuluojama šios mokslinės monografijos mokslinė problema: kokia yra švietimo pagalbos mokslinių tyrimų trajektorija žvelgiant iš šiuolaikinės švietimo būklės perspektyvos.

Mokslinės monografijos objektas aprėpia švietimo pagalbą Lietuvoje, kuri apima tikslinės pagalbos teikimo modelius, iššūkius ir veiksnius, kuriančius prielaidas praktikoje sėkmingai realizuoti švietimo prieinamumą, socialinį teisingumą, ugdymo lygybę ir kokybę.

Mokslinės monografijos tikslas – apžvelgti atskirus tikslinės pagalbos teikimo

švietimo įstaigose fragmentus įvertinant teikiamos pagalbos raišką, patirtį ir sėkmės prielaidas.

Mokslinė monografija yra modeliuojama remiantis mišraus tyrimo dizaino modeliu (Creswell & Creswell, 2018), grindžiamu socialinio konstruktyvizmo ir pragmatinių žinių pozicijomis (Weiß & Zirfas, 2020), kreipiančiomis ne į konkretų metodą, bet į problemą ir galimų sprendinių paieškas.

Siekiant tyrimo validumo (angl. *validity*) ir patikimumo / pasikliautinumo (angl. *dependability*) buvo atsižvelgiama į pagrindinius mišriuose tyrimuose išskiriamus kokybės požymius ir principus (Bridges, 2017; Cohen ir kt., 2018). Edukologiniuose tyrimuose ypač reikšminga natūrali aplinka, tyrimo visapusiškumas, kontekstualumas ir pan. Bridges (2017, p. 15) nuomone, „iš tiesų švietimas yra tyrimų sritis, kurioje yra reiškiniai, įvykiai, institucijos, problemos, asmenys ir procesai, kurie patys savaime yra žaliava įvairiems tyrimams".

Atsižvelgiant į tai, kad švietimo srities tyrimai pasižymi didesnėmis gautų tyrimo duomenų interpretacinėmis galimybėmis, siekta vadovautis tyrimų metodologinėje literatūroje (Islam ir kt., 2022) akcentuojamu trianguliacijos principu, t. y. reiškinio pažinimo tyrimui tarpusavyje taikyti skirtingus metodus ir taip išvengti gautų tyrimo rezultatų spekuliatyvumo arba angažuotumo. Todėl švietimo pagalbos kontūrų brėžtis išryškėja per koncentravimąsi į atskirų probleminių laukų būklės identifikavimą, kai pavieniai socialinės švietimo realybės elementai, sujungti į visumą, išryškina švietimo pagalbos lauko trajektoriją.

Mokslinės, teisinės, didaktinės ir metodologinės literatūros analizė ir atliktų mokslinių tyrimų metaanalizė buvo atskirų klausimų nagrinėjimo atspirties taškas, leidęs išryškinti pagrindinius kompleksinės pagalbos teikimo, kognityvinės elgesio terapijos taikymo švietimo įstaigose, romų vaikų ugdymo, ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo pedagogų veiklos, mokytojų padėjėjų ir švietimo įstaigose dirbančių bibliotekų darbuotojų funkcijų analizės klausimus. Visa tai savo ruožtu padėjo tikslingai pasirinkti empiriniams duomenims rinkti tinkamiausius apklausos raštu arba žodžiu metodus. Atitinkamai, pasirinkus konkrečių

empirinių duomenų rinkimo metodus, analizuojant atskirus probleminius klausimus, buvo pasirinkti statistinės analizės arba kokybinių duomenų turinio analizės metodai. (Detalūs tyrimų metodologijos aprašymai pateikiami prie kiekvieno tyrimo epizodo aptarimo atskirose monografijos dalyse.)

Atliekant tyrimus buvo vadovaujamasi pagrindiniais socialinių mokslų tyrimų etikos principais (Iltis, 2006; Mertens & Ginsberg, 2009): dalyvavimo tyrime savanoriškumo, anonimiškumo ir konfidencialumo, pagarbos asmens privatumui, teisingumo ir išankstinių nuostatų nebuvimo ir pan. Visi tiriamieji dalyvavo laisva valia, neverčiami. Kiekvieno tyrimo metu visi buvo supažindinami su tyrimo tikslu, uždaviniais, tyrimo duomenų panaudojimu, galima rizika ir galimybe bet kada pasitraukti iš tyrimo. Tyrimo dalyviams buvo suteikta galimybė neatsakyti į tyrimo klausimus arba nutraukti pokalbį pasijutus nepatogiai, nesaugiai. Buvo gauti visų tyrimo dalyvių sutikimai dalyvauti tyrime. Monografijoje pateikiama tik apibendrinta ir nuasmeninta informacija, niekur nėra pateikiami tyrimo dalyvių tikrieji vardai, pavardės ir t. t. Analogiškai nėra nurodoma ir kita informacija (švietimo įstaigų pavadinimai), kuri galėtų pažeisti asmens anonimiškumo ir konfidencialumo principus. Visi tyrimo dalyviai buvo vertinami kaip savarankiškai mąstantys asmenys, galintys priimti sprendimus ir turintys teisę į privatumą ir konfidencialumą. Pagarba tyrimo dalyviams ypač aktuali kokybinio tyrimo metu, todėl tyrėjai stengėsi kuo mažiau trukdyti tyrimo dalyvius, būti nešališki dalyvių išsakomoms mintims.

Prie visų monografijoje pateikiamų tyrimų epizodų finansiškai prisidėjo trečiųjų šalių atstovai, suinteresuoti konkrečių švietimo pagalbos srities probleminių klausimų sprendimu. Kiekvieno iš tyrimo epizodų finansavimo klausimas buvo įforminamas konkrečia sutartimi, kurioje detaliai nurodytos tyrimo atlikimo ir finansavimo sąlygos nepažeidžiant paminėtų tyrimo etikos pagrindinių principų (dalyvavimo tyrime savanoriškumo, anonimiškumo ir konfidencialumo, pagarbos asmens privatumui, teisingumo ir išankstinių nuostatų nebuvimo ir pan.).

Atskirų tyrimo epizodų finansiniai rėmėjai:

1. Tikslinės kompleksinės pagalbos mokykloms veiklų įgyvendinimo ir poveikio tyrimas ir tikslinės kompleksinės pagalbos teikimo mokykloms modelio parengimas atliktas Vilniaus mokytojų, kultūros ir švietimo centro užsakymu (2020-11-06 sutarties Nr. 2ST-242 (17.19 E-451).
2. Mokytojų padėjėjų ir bibliotekininkų pedagoginių funkcijų raiškos tyrimas atliktas Nacionalinės švietimo ir mokslo asociacijos užsakymu (2022-01-19 sutarties Nr. 2ST-17).
3. Kognityvinės elgesio korekcijos programos EQUIP savivaldybių pedagoginėse psichologinėse ar švietimo pagalbos tarnybose vykdymo efektyvumo tyrimas atliktas Nacionalinės švietimo agentūros užsakymu (2022-06-30 sutarties Nr. 2ST-194).
4. Vilniaus miesto mokytojų, dirbančių pagal ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo programas, apklausos tyrimas atliktas Vilniaus miesto savivaldybės administracijos užsakymu (2022-12-22 sutarties Nr. 2ST-329 ir Nr. A62-962/22).
5. Romų tautybės vaikų dalyvavimo švietimo sistemoje Vilniaus mieste tyrimas atliktas Vilniaus miesto savivaldybės administracijos užsakymu (2023-01-06 sutarties Nr. 2ST-5 (17.19 E-451).

Monografijoje siekta pateikti esminius švietimo pagalbos tyrimo aspektus, susijusius tiek su tiksline pagalba mokykloms, tiek su konkrečių švietimo pagalbos teikėjų palaikymo situacija skirtinguose ugdymo proceso epizoduose.

Tyrimas atskleidė, kad tikslinė kompleksinė pagalba mokykloms teikiama bendradarbiaujant mokyklai, universitetui ir savivaldybei, ji skatina atliepti konkrečios ugdymo įstaigos kontekstą, formuoja kolegialaus mokymosi ir palaikančios organizacijos kultūrą, skatina bendruomenės narių asmeninį ir profesinį augimą. Tikslinės kompleksinės pagalbos mokyklai modelio įgyvendinimas tiesiogiai padeda ugdytinio mokymosi procesui, asmeninėms savybėms ir jo santykiams su aplinkiniais.

Kompleksinė pagalba mokykloms teikiama remiantis duomenimis grįstais sprendimais, atliepiant konkrečios mokyklos kontekstualius poreikius. Siekiant tikslinės kompleksinės pagalbos mokyklai tvarumo, bendradarbiaujant

suinteresuotoms grupėms (savivaldybė, universitetas ir mokykla) būtina ne tik plėtoti besimokančiųjų mokyklų tinklus, bet ir kurti mentorių ar konsultantų mokykloms tinklus.

Kognityvinės elgesio korekcijos programos EQUIP efektyvumo tyrimas, sietinas su praktinės pagalbos elgesio sunkumų turintiems paaugliams vertinimu, atskleidė grupės formavimo ir darbo grupėje proceso organizavimo problemas, su kuriomis susiduria programos vykdytojai. Šių problemų sprendiniai sietini su programos vykdymo tvarkos ir stebėsenos reglamentavimu nacionaliniu mastu ir galimybių diferencijuoti bei adaptuoti programos įgyvendinimo modelį savivaldybių lygmeniu sudarymu.

EQUIP programos vykdymo charakteristikos (dalyvių amžius ir veiklos intensyvumas) yra svarbūs veiksniai, prisidedantys prie programos veiksmingumo, todėl programos įgyvendinimui savivaldybės turėtų numatyti tikslines lėšas pagalbos specialisto etatui ir programai reikalingoms priemonėms, o mokyklos – sudaryti sąlygas vykdyti programą mokykloje pamokų metu.

Bendrojo ugdymo mokyklos plėtoja daugiakultūrio ugdymo patirtį ir teikia švietimo pagalbos prieinamumą romų mokiniams, tačiau ji vis dar nėra pakankama. Socialinių pedagogų kaip švietimo pagalbos specialistų patirties analizė atskleidė įtraukios mokyklos kultūros bendruomenės kūrimo perspektyvą, kurios realizavimas susijęs su vidinės ir tarpsektorinės pagalbos romų tautybės mokiniui (šeimai) priemonėmis.

Tyrimas atskleidė, kad romų tautybės mokiniams teikiama švietimo pagalba atskirais atvejais nėra efektyvi dėl išorinės pagalbos ir išteklių ribotumo. Pedagogų ir švietimo pagalbos specialistų iniciatyvos ar galimybių pažinti, suprasti ir analizuoti romų mokinių tėvų lūkesčius ir problemas, susijusias su vaikų ugdymu stoka lemia vis dar menką tėvų dalyvavimą mokyklos veikloje ir vaikų ugdymo procese.

Ankstyvoji vaiko ugdymosi patirtis sukuria tolesnio mokymosi ir socialinio gyvenimo pagrindą, todėl svarbu užtikrinti kokybišką ikimokyklinį ir

priešmokyklinį vaikų ugdymą ir švietimo pagalbą. Nors pedagogus dirbti ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo įstaigoje motyvuoja vidiniai veiksniai (meilė vaikui, pašaukimas „auginti“ vaiką, siekis padėti vaikui ir kt.), tačiau ne mažiau svarbiais laikytini išoriniai motyvacijos veiksniai yra susiję su darbo kultūra ir santykiais bei darbo sąlygomis.

Ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo įstaigos vadovų palaikymo jautimas ir pagalba – tikslinių mokymų organizavimas, finansinis ir moralinis paskatinimas, palaikymo pradedančiajam pedagogui organizavimas – susiję su pagarbių santykių puoselėjimu ir kūrimu įstaigoje. Todėl svarbu telkti įstaigos bendruomenę organizuojant bendrą edukacinę veiklą, skiriant dėmesį komandos sutelktumui ir kolegialios pagalbos organizavimui.

Mokytojų padėjėjų darbo specifika bendrojo ugdymo mokyklose ir ikimokyklinio ugdymo švietimo įstaigose skiriasi, tačiau jų pagalba ypač specialiųjų ugdymosi poreikių vaikams ir vaikams, patiriantiems sunkumus, yra būtina. Mokytojų padėjėjų, dirbančių bendrojo ugdymo mokyklose, pagrindinės funkcijos sietinos su pagalba mokiniui (-iams) įsitraukti į ugdomąją veiklą ir pagal galimybes joje dalyvauti. Mokytojų padėjėjų darželiuose funkcijos yra susijusios su vaiko priežiūra, maitinimu, savitvarka ir švaros bei tvarkos priežiūra grupėje ir priskirtose patalpose, pagal galimybes pagalba mokytojui ugdomojoje veikloje.

Mažas darbo užmokestis, dėl didėjančio specialiųjų ugdymosi poreikių vaikų skaičiaus augantis darbo krūvis, prastos darbo sąlygos, nepakankamos galimybės tobulinti profesines kompetencijas, neapibrėžtos mokytojų padėjėjų funkcijos – sunkumai, kuriuos patiria mokytojų padėjėjai. Sykiu tai yra šių pagalbos specialistų palaikymo kryptys.

Mokyklos bibliotekininkų statuso neapibrėžtumas lemia platų bibliotekininkų veiklos spektrą nuo įprastų šiai pareigybei funkcijų iki funkcijų susijusių su pagalba ugdomojoje veikloje. Mokyklos bibliotekininkas dažnai nelaikomas lygiaverčiu bendruomenės nariu, tačiau jam priskiriamos švietimo informacinės pagalbos paslaugų pedagogams ir mokiniams teikimo, įvairios kitos ugdomosios

veiklos organizavimo funkcijos.

Mokyklų bibliotekininkai retai vykdo bendruomenės įtraukimo ir mokymo funkcijas, mažiau dėmesio skiria tyrinėjimais grįsto mokymosi įgyvendinimui ar mokytojų kvalifikacijos tobulinimui, tačiau aktyviai prisideda prie visos dienos mokyklos paslaugų teikimo.

Atlikto tyrimo įžvalgos leidžia brėžti kontūrus švietimo pagalbos vystymui. Siekiant suteikti veiksmingą tikslinę pagalbą mokyklai būtina vadovautis kompleksiniu ir duomenimis grįstu požiūriu:

- stiprinant ir palaikant pedagogų, švietimo pagalbos specialistų, kitų specialistų ir suinteresuotų dalyvių bendradarbiavimą instituciniu ir tarpinstituciniu lygmeniu;
- identifikuojant mokiniui ir pedagogui kylančias problemas, priimant individualizuotus sprendimus ir stebint pagalbos efektyvumą;
- kuriant įtraukios mokyklos kultūrą, kad visi mokiniai, neatsižvelgiant į jų socialinę, ekonominę ar kultūrinę padėtį, gautų reikiamą pagalbą ir palaikymą;
- užtikrinant pedagogų, švietimo pagalbos ir kitų mokyklos specialistų profesinį augimą.

SUMMARY

Education plays a crucial role in building a society of solidarity and learning that is capable of adapting to changing circumstances and solving complex problems. Although in education science researchers define the concept of education as the development of human and social capacities for improvement on the basis of scientific knowledge and educational experience (Bitinas, 2011), the content of this concept encompasses certain aspects related to upbringing, teaching, learning, training, etc. In detailing the components of the core concept, attention can be drawn to the specific social preconditions of education – educational equality, social justice, accessibility of education, quality of education, etc. (Biesta, 2010; Bitinas, 2013) – without which it is difficult to expect success in education. Often, these issues are related to the essence and meaning of educational aid (Armstrong & Ainscow, 2018; Niemi & Laaksonen, 2020). The transformations of the modern world and the accompanying social problems have a direct impact on education as a system, as well as on learners, educators, and other actors in the education system.

The issues of access to education, social justice, and quality of education are often mentioned in the strategic documents of different countries and in the Treaty of Lisbon (2007), and the ontological and epistemological analysis of these issues is carried out by scholars of different scientific fields and disciplines (Bridges, 2017; Bruzgelevičienė et al., 2020; Winch & Gingell, 2008). The majority of causal, comparative, and other studies focus on the components of formal education, or on individual, fragmented issues of educational support. The diversity of individual needs is analysed as one of the most important areas of research in the field of educational assistance (Cruz Iglesias et al., 2021; Fonseca Peso et al., 2023; Iwatsuki, 2019; Niemi & Laaksonen, 2020; etc.), where the individual needs and abilities of individuals who are learners can vary greatly. Therefore, educators and other professionals working in different educational settings must have relevant

skills and competencies. The general competences of educators have recently been widely discussed, not only in the public press but also in academic publications (e.g., Hollenstein & Brühwiler, 2024; Purdy et al., 2023; Zhang & Tian, 2024, etc.). Moreover, educational staff are often faced with a variety of challenges; in light of emerging societal issues, they are delegated roles whose validity, clarity, and precision are sometimes questionable.

Philosophers of education (e.g., Bitinas, 2013; Biesta, 2013) have repeatedly addressed issues of social justice, educational equality, access to education, etc. However, researchers have documented a further problem in education: gaps in educational achievement between children from different social groups are observed due to a lack of access to quality education (McGuinness & Wellborn, 2024; Shay et al., 2023; Womack et al., 2024; etc.). Although inclusive education has recently been discussed more widely, the education of some groups of children, such as Roma, in Lithuania continues to raise questions.

A similar situation exists when trying to tackle child misbehaviour: all educational institutions formally declare that they implement specific prevention programmes, and some combine several programmes. Many of these programmes have effectiveness evaluations (e.g., Mallett & Tedor, 2019; Pedersen & Stothard, 2015), but practice shows that an integrated approach to tackling these problems is necessary (Klimukienė & Kalpokienė, 2018; Potter et al., 2019).

In the framework of the above-mentioned aspects of the contours of educational aid, the scientific problem of this monograph is formulated in the following question: What is the trajectory of research on educational aid from the perspective of the contemporary state of education?

The subject of the monograph covers educational assistance in Lithuania, which includes models of targeted assistance, challenges, and factors that create preconditions for the successful realisation of access to education, social justice, equality, and quality of education in practice.

The aim of this monograph is to review the different fragments of targeted

support in educational institutions, assessing the expression, experience, and preconditions for success of the support provided.

This monograph is modelled on a mixed research design model (Creswell & Creswell, 2018) based on social constructivism and pragmatic knowledge positions (Weiß & Zirfas, 2020), which do not focus on a specific method, but on the problem and the search for possible solutions.

The key quality attributes and principles identified in mixed methods studies were taken into account to achieve validity and reliability/dependability (Bridges, 2017; Cohen et al., 2018). In educational research, the natural environment, the depth of the research, contextuality, etc. have a special place. According to Bridges (2017, p. 15), 'education is a field of inquiry that contains phenomena, events, institutions, issues, individuals, and processes that are themselves raw material for a variety of research'.

Given that educational research is characterised by greater interpretative possibilities of the data obtained, the aim was to follow the triangulation principle emphasised in the research methodology literature (Islam et al., 2022), i.e., to apply different methods to the study of a phenomenon in order to avoid producing speculative results. Therefore, the contours of educational aid are drawn through a focus on identifying the state of individual problem fields, where the individual elements of the social reality of education, when brought together, highlight the trajectory of the educational aid field.

The analysis of scientific, legal, didactic and methodological literature and the meta-analysis of the other authors' research were the starting point for the analysis of individual issues. This allowed the following main issues of the analysis to be highlighted: complex assistance provision, the application of cognitive behaviour therapy in educational institutions, the analysis of the education of Roma children, the activity of pre-school and pre-primary school educators, the analysis of the roles of teachers' assistants, and the functions of library staff working in educational institutions. All of this in turn contributed to the targeted choice of

the most appropriate methods of collecting empirical data: either written or oral surveys. Consequently, the choice of specific empirical data collection methods was based on statistical analysis or qualitative data content analysis for the individual issues at stake. Detailed descriptions of the research methodology are provided in the discussion of each research episode in the individual sections of the monograph.

All studies were guided by the basic ethical principles of social science research (Iltis, 2006; Mertens & Ginsberg, 2009): voluntary participation, anonymity and confidentiality, respect for personal privacy, fairness and lack of bias, etc. All subjects participated freely and without coercion. At the time of each study, all subjects were informed of the aim and objectives of the study, the use of the data, the possible risks, and the possibility of withdrawing from the study at any time. Participants were given the option of not answering the research questions or terminating the interview if they felt uncomfortable or unsafe. Consent to participate in each study was obtained from all participants. The monograph contains only generalised and depersonalised information, and nowhere does it give the real names of the participants. At the same time, other information (e.g., names of educational institutions) that could violate the principles of anonymity and confidentiality is not provided. All study participants were considered independent thinkers capable of making their own decisions, and were entitled to privacy and confidentiality. Respect for participants is particularly important in qualitative research, and the researchers tried to minimize disturbance to the participants and to be impartial in response to the ideas expressed by the participants.

All research episodes presented in the monograph were funded by third-party representatives with an interest in addressing specific issues in the field of educational aid. For each of the research episodes, the issue of funding was formalised in a specific contract detailing the terms and conditions for conducting and funding the research, in compliance with the above-mentioned basic principles of research ethics (voluntary participation, anonymity and confidentiality, respect

for personal privacy, fairness and absence of prejudice, etc.).

The financial sponsors of individual research episodes were as follows:

1. The study on the implementation and impact of targeted integrated school support activities and the development of a model for targeted integrated school support was carried out at the request of the Centre for Culture and Education by Vilnius teachers (Contract No. 2ST-242 (17.19 E-451) of 6 November 2020).
2. The study on the expression of the pedagogical functions of teaching assistants and librarians was commissioned by the National Association of Education and Science (contract No. 2ST-17 of 19 January 2022).
3. The study on the effectiveness of the EQUIP cognitive behavioural correction programme in municipal educational psychological or educational support services was carried out for the National Education Agency (contract No. 2ST-194 of 30 June 2022).
4. The survey of teachers working in pre-school and pre-primary education programs in Vilnius City was commissioned by the Vilnius City Municipal Administration (contracts No. 2ST-329 of 22 December 2022 and No. A62-962/22 of 22 December 2022).
5. The study on the participation of Roma children in the education system in Vilnius City was commissioned by the Vilnius City Municipal Administration (contract No. 2ST-5 (17.19 E-451) of 6 January 2023).

This monograph aims to present key aspects of educational aid research, both in terms of targeted aid to schools and the situation regarding support for specific educational aid providers in different episodes of the educational process.

One study found that targeted integrated support for schools is delivered by a partnership between the school, the university, and the municipality, promoting a context-specific approach, a culture of collegial learning, a supportive organisation, and the personal and professional growth of community members. Moreover, the implementation of a targeted comprehensive school support model directly contributes to the learning process, the personal qualities of the pupil, and their relationships with others.

Integrated support for schools is based on data-driven solutions, responding to the contextual needs of the specific school. In order to make targeted integrated school support sustainable, it is necessary to develop networks of learner schools, but also networks of mentors or advisors for schools, involving cooperation between the groups concerned (municipality, university, and school).

A study on the effectiveness of the EQUIP Cognitive Behavioural Correction Program, linked to an evaluation of practical support for adolescents with behavioural difficulties, revealed the problems in group formation and group work organisation faced by program providers. The solutions to these problems lie in the regulation of procedures, the monitoring of the programme's implementation at the national level, and the creation of opportunities for the differentiation and adaptation of the programme's implementation model at the municipal level.

The characteristics of the EQUIP program (age of participants and intensity of activities) are important factors contributing to the effectiveness of the programme, and therefore municipalities should earmark funds for a dedicated support worker and the tools needed for the programme, while schools should make it possible for the EQUIP programme to run in school during school hours.

General education schools are developing multicultural education practices and providing access to educational support for Roma pupils, but this is still not sufficient. Analysis of the experience of social pedagogues as educational support specialists has revealed the perspective of building an inclusive school cultural community, the realization of which is linked to internal and intersectoral support measures for Roma pupils/families.

One of the studies in this monograph shows that the educational support provided to Roma students is not effective in some cases due to the limitations of external support and resources. The lack of initiative on the part of teachers and educational support specialists or the lack of opportunities to get to know, understand, and analyse the expectations and problems of parents of Roma pupils in relation to their children's education continues to result in a low level of parental

involvement in the school and in the education of children.

A child's early educational experiences lay the foundations for their future learning and social life, which is why it is important to ensure quality early childhood and pre-primary education and educational support. While teachers are motivated to work in early childhood education and care institutions by intrinsic factors (love for the child, the impulse to 'raise' the child, a desire to help the child, etc.), extrinsic motivational factors are equally important and are related to working culture, relationships and working conditions.

Feeling supported and assisted by pre-school and pre-primary managers – e.g., by providing targeted training, financial and moral encouragement, and support for the novice teacher – is linked to fostering and building respectful relationships within the institution. It is therefore important to mobilise the institution's community by organising joint educational activities, focusing on team building and organising collegial support.

Teaching assistants work differently in mainstream schools and pre-school educational institutions, but their support is essential, especially for children with special educational needs and those experiencing difficulties. The main role of teaching assistants in mainstream schools is to help the student(s) engage and participate in educational activities to the best of their ability. The functions of teaching assistants in kindergartens are related to childcare, feeding, self-management and the maintenance of cleanliness and order in the group and in the assigned premises, and assisting the teacher in educational activities as far as possible.

Low pay, increasing workloads due to the growing number of children with special educational needs, poor working conditions, insufficient opportunities for professional development, and undefined roles for teaching assistants are just some of the difficulties experienced by teaching assistants. These are also areas where support for these professionals is needed.

The uncertainty of the status of school librarians results in a wide range of

activities, from the usual functions of the post to those related to support in educational activities. The school librarian is often not considered to be an equal member of the community, but has the role of providing educational information support services to teachers and pupils and a variety of other functions in the organisation of educational activities.

School librarians rarely play a role in community engagement and training, and are less focused on the implementation of research-based learning or teacher development, but are actively involved in the provision of full-day school services.

The insights from this study provide a framework for the development of educational aid. To provide effective targeted support to schools, an integrated and data-driven approach is needed that involves:

- strengthening and sustaining cooperation between educators, education support professionals, other professionals, and stakeholders at the institutional and inter-institutional levels;
- identifying student and teacher problems, making individualised decisions, and monitoring the effectiveness of assistance;
- creating an inclusive school culture so that all students, regardless of their socioeconomic or cultural background, receive the help and support they need;
- ensuring the professional development of teachers, educational support staff, and other school professionals.

ĮVADAS

Įvertinusi kilusius socialinius, ekonominius, technologinius, globalėjančio pasaulio ir kitus iššūkius, Lietuva išsikėlė sau ambicingus tikslus siekti: piliečių kuriamos demokratijos – patikimos, atviros, telkiančios; ateičiai pasirengusio, atsparaus ir laisvo žmogaus, gyvenančio bendruomenėje, kuriai jis rūpi; tokio Lietuvos verslo, mokslo ir meno, kuris tvariai kurtų aukštą vertę Lietuvai ir pasauliui; atsparios valstybės, kuri būti konstruktyvi ir įtakinga globalios politikos veikėja; sujungtos šalies, darnios ir subalansuotos plėtros (Valstybės pažangos strategija „Lietuvos ateities vizija „Lietuva 2050“, 2023). Akivaizdu, kad strateginė valstybės raidos brėžtis naujai aktualizuoja dar 2012 m. suformuluotas strategines valstybės raidos kryptis (Valstybės pažangos strategija „Lietuvos pažangos strategija „Lietuva 2030“, 2012), kuriose itin daug dėmesio buvo skiriama kompleksinių paslaugų ir infrastruktūros šeimai sistemai plėsti; vaikų priežiūros ikimokyklinėse švietimo įstaigose prieinamumui užtikrinti; socialinei atskirčiai mažinti; veiksmingo mokymosi visą gyvenimą sistemai kurti ir pan.

Švietimui tenka itin reikšmingas vaidmuo kuriant solidarią ir besimokančią visuomenę, kuri sugeba prisitaikyti prie kintančių aplinkybių ir sprendžia sudėtingas problemas. Nors edukologijos moksle švietimo sąvoką mokslininkai apibrėžia kaip žmogaus ir visuomenės tobulėjimo galių plėtrą mokslo žinių ir ugdomosios patirties pagrindu (Bitinas, 2011), ši sąvoka savo turiniu aprėpia tam tikrus aspektus, susijusius su auklėjimu, mokymu, mokymusi, lavinimu ir t. t. Detalizuojant kertinės sąvokos komponentus galima atkreipti dėmesį į konkrečias ugdymo socialines prielaidas: ugdymo lygybę, socialinį teisingumą, švietimo prieinamumą, ugdymo kokybę ir pan. (Biesta, 2010; Bitinas, 2013), be kurių švietime tikėtis sėkmės sunku. Neretai šie klausimai susiejami su švietimo pagalbos esme ir prasme (Armstrong & Ainscow, 2018; Niemi & Laaksonen, 2020). Šiuolaikinio pasaulio transformacijos ir jas lydinčios socialinės problemos tiesiogiai veikia švietimą kaip sistemą, taip pat asmenis, kurie mokosi, pedagogus, kitus

švietimo sistemos dalyvius.

Švietimo prieinamumo, socialinio teisingumo, ugdymo kokybės klausimai dažnai minimi skirtingų šalių strateginiuose dokumentuose ir Lisabonos sutartyje (Europos Sąjungos sutarties ir Sutarties dėl Europos sąjungos veikimo suvestinės redakcijos (2016/C 202/01), šiuos klausimus, jų ontologinę ir epistemologinę prasme analizuoja skirtingų mokslo sričių ir krypčių mokslininkai (Bridges, 2017; Bruzgelevičienė ir kt., 2020; Winch & Gingell, 2008). Atliekant būklės konstatuojamuosius, priežastinius, lyginamuosius ir kitus tyrimus daugiausia dėmesio skiriama formaliojo švietimo komponentams arba atskiriems, fragmentuotiems švietimo pagalbos klausimams. Kaip viena svarbiausių švietimo pagalbos tyrimų srityje analizuojama individualių poreikių įvairovė (Cruz Iglesias ir kt., 2021; Fonseca Peso ir kt., 2023; Iwatsuki, 2019; Niemi & Laaksonen, 2020; ir pan.), kurioje individualūs asmenų, kurie mokosi, poreikiai ir gebėjimai gali labai skirtis. Todėl skirtingose švietimo įstaigose dirbantys pedagogai ir kiti specialistai turi turėti atitinkamus gebėjimus ir kompetencijas. Apskritai pastaruoju metu pedagogų kompetencijų klausimai plačiai aptariami ne tik viešojoje spaudoje, bet ir mokslinėse publikacijose (pvz., Hollenstein & Brühwiler, 2024; Purdy ir kt., 2023; Zhang & Tian, 2024 ir kt.). Švietimo įstaigų darbuotojams neretai tenka susidurti su įvairiais iššūkiais. Atsižvelgiant į ryškėjančias visuomenėje aktualijas jiems neretai deleguojamos funkcijos, kurių pagrįstumas, aiškumas ir tikslumas kartais būna diskutuotini.

Ugdymo filosofai (Bitinas, 2013; Biesta, 2013; ir kt.) ne kartą yra atkreipę dėmesį į socialinio teisingumo, ugdymo lygybės, švietimo prieinamumo ir pan. klausimų problemas. Tačiau mokslininkai fiksuoja problemą švietime – dėl nepakankamo prieinamumo prie kokybiško švietimo stebimi skirtingoms socialinėms grupėms priklausančių vaikų ugdymo pasiekimų atotrūkiai (McGuinness & Wellborn, 2024; Shay ir kt., 2023; Womack ir kt., 2024; ir pan.). Nors pastaruoju metu kiek plačiau diskutuojama apie įtraukųjį ugdymą, kai kurių grupių vaikų, pavyzdžiui, romų ugdymas Lietuvoje ir toliau kelia klausimų.

Analogiška situacija susiklosčiusi bandant spręsti vaikų netinkamo elgesio problemas: visose švietimo įstaigose formaliai yra deklaruojama, kad įgyvendinamos konkrečios prevencinės programos, kai kuriose derinama po kelias programas. Nemažai šių programų turi savo veiklos veiksmingumo vertinimus (pvz., Mallett & Tedor, 2019; Pedersen & Stothard, 2015), tačiau praktika rodo, kad būtina kompleksinė prieitis prie šių problemų sprendimo (Klimukienė ir Kalpokienė, 2018; Potter ir kt., 2019).

Atsižvelgiant į paminėtus švietimo pagalbos kontūrų aspektus formuluojama šios mokslinės monografijos mokslinė problema: kokia yra švietimo pagalbos mokslinių tyrimų trajektorija žvelgiant iš šiuolaikinės švietimo būklės perspektyvos.

Mokslinės monografijos objektas aprėpia švietimo pagalbą Lietuvoje, kuri apima tikslinės pagalbos teikimo modelius, iššūkius ir veiksnius, kuriančius prielaidas praktikoje sėkmingai realizuoti švietimo prieinamumą, socialinį teisingumą, ugdymo lygybę ir kokybę.

Mokslinės monografijos tikslas – apžvelgti atskirus tikslinės pagalbos teikimo švietimo įstaigose fragmentus įvertinant teikiamos pagalbos raišką, patirtį ir sėkmės prielaidas.

Mokslinė monografija yra modeliuojama remiantis mišraus tyrimo dizaino modeliu (Creswell & Creswell, 2018), grindžiamu socialinio konstruktyvizmo ir pragmatinių žinių pozicijomis (Weiß & Zirfas, 2020), orientuojančiomis ne į konkretų metodą, bet į problemą ir galimų sprendinių paieškas.

Siekiant tyrimo validumo (angl. *validity*) ir patikimumo / pasikliautinumo (angl. *dependability*) buvo atsižvelgiama į pagrindinius mišriuose tyrimuose išskiriamus kokybės požymius ir principus (Bridges, 2017; Cohen ir kt., 2018). Edukologiniuose tyrimuose ypatinga vieta tenka natūraliai aplinkai, tyrimo visapusiškumui, kontekstualumui ir pan. Bridges (2017, p. 15) nuomone, „iš tiesų švietimas yra tyrimų sritis, kurioje yra reiškiniai, įvykiai, institucijos, problemos, asmenys ir procesai, kurie patys savaime yra žaliava įvairiems tyrimams“.

Atsižvelgiant į tai, kad švietimo srities tyrimai pasižymi didesnėmis gautų tyrimo duomenų interpretacinėmis galimybėmis, siekta vadovautis tyrimų metodologinėje literatūroje (Islam ir kt., 2022) akcentuojamu trianguliacijos principu, t. y. reiškinio pažinimo tyrimui tarpusavyje taikyti skirtingus metodus ir taip išvengti gautų tyrimo rezultatų spekuliatyvumo arba angažuotumo. Todėl švietimo pagalbos kontūrų brėžtis išryškėja per koncentravimąsi į atskirų probleminių laukų būklės identifikavimą, kai pavieniai socialinės švietimo realybės elementai, sujungti į visumą, išryškina švietimo pagalbos lauko trajektoriją.

Mokslinės, teisinės, didaktinės ir metodologinės *literatūros analizė* ir atliktų mokslinių tyrimų *metaanalizė* buvo atskirų klausimų nagrinėjimo atspirties taškas, leidęs išryškinti pagrindinius kompleksinės pagalbos teikimo, kognityvinės elgesio terapijos taikymo švietimo įstaigose, romų vaikų ugdymo, ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo pedagogų veiklos, mokytojų padėjėjų ir švietimo įstaigose dirbančių bibliotekų darbuotojų funkcijų analizės klausimus. Visa tai savo ruožtu padėjo tikslingai pasirinkti empiriniams duomenims rinkti tinkamiausius *apklausos raštu arba žodžiu metodus*. Atitinkamai, pasirinkus konkrečių empirinių duomenų rinkimo metodus, analizuojant atskirus probleminius klausimus, buvo pasirinkti *statistinės analizės* arba *kokybinių duomenų turinio analizės* metodai. (Detalūs tyrimų metodologijos aprašymai pateikiami prie kiekvieno tyrimo epizodo aptarimo atskirose monografijos dalyse.)

Visų tyrimų atlikimo metu buvo vadovaujamasi pagrindiniais socialinių mokslų tyrimų etikos principais (Iltis, 2006; Mertens & Ginsberg, 2009): dalyvavimo tyrime savanoriškumo, anonimiškumo ir konfidencialumo, pagarbos asmens privatumui, teisingumo ir išankstinių nuostatų nebuvimo ir pan. Visi tiriamieji dalyvavo laisva valia, neverčiami. Kiekvieno tyrimo metu visi buvo supažindinami su tyrimo tikslu, uždaviniais, tyrimo duomenų panaudojimu, galima rizika ir galimybe bet kada pasitraukti iš tyrimo. Tyrimo dalyviams buvo suteikta galimybė neatsakyti į tyrimo klausimus arba nutraukti pokalbį pasijutus nepatogiai, nesaugiai. Buvo gauti visų tyrimo dalyvių sutikimai dalyvauti tyrime.

Monografijoje pateikiama tik apibendrinta ir nuasmeninta informacija, niekur nėra pateikiami tyrimo dalyvių tikrieji vardai, pavardės ir t. t. Analogiškai nėra nurodoma ir kita informacija (švietimo įstaigų pavadinimai), kuri galėtų pažeisti asmens anonimiškumo ir konfidencialumo principus. Visi tyrimo dalyviai buvo vertinami kaip savarankiškai mąstantys asmenys, galintys priimti sprendimus ir turintys teisę į privatumą ir konfidencialumą. Pagarba tyrimo dalyviams ypač aktuali kokybinio tyrimo metu, todėl tyrėjai stengėsi kuo mažiau trukdyti tyrimo dalyvius, būti nešališki dalyvių išsakomoms mintims.

Prie visų monografijoje pateikiamų tyrimų epizodų finansiškai prisidėjo trečiųjų šalių atstovai, suinteresuoti konkrečių švietimo pagalbos srities probleminių klausimų sprendimu. Kiekvieno iš tyrimo epizodų finansavimo klausimas buvo įforminamas konkrečia sutartimi, kurioje detaliai nurodytos tyrimo atlikimo ir finansavimo sąlygos nepažeidžiant paminėtų tyrimo etikos pagrindinių principų (dalyvavimo tyrime savanoriškumo, anonimiškumo ir konfidencialumo, pagarbos asmens privatumui, teisingumo ir išankstinių nuostatų nebuvimo ir pan.).

Atskirų tyrimo epizodų finansiniai rėmėjai:

1. Tikslinės kompleksinės pagalbos mokykloms veiklų įgyvendinimo ir poveikio tyrimas ir tikslinės kompleksinės pagalbos teikimo mokykloms modelio parengimas atliktas Vilniaus mokytojų, kultūros ir švietimo centro užsakymu (2020-11-06 sutarties Nr. 2ST-242 (17.19 E-451).
2. Mokytojų padėjėjų ir bibliotekininkų pedagoginių funkcijų raiškos tyrimas atliktas Nacionalinės švietimo ir mokslo asociacijos užsakymu (2022-01-19 sutarties Nr. 2ST-17).
3. Kognityvinės elgesio korekcijos programos EQUIP savivaldybių pedagoginėse psichologinėse ar švietimo pagalbos tarnybose vykdymo efektyvumo tyrimas atliktas Nacionalinės švietimo agentūros užsakymu (2022-06-30 sutarties Nr. 2ST-194).
4. Vilniaus miesto mokytojų, dirbančių pagal ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo programas, apklausos tyrimas atliktas Vilniaus miesto savivaldybės administracijos užsakymu (2022-12-22 sutarties Nr. 2ST-329 ir Nr. A62-962/22).

5. Romų tautybės vaikų dalyvavimo švietimo sistemoje Vilniaus mieste tyrimas atliktas Vilniaus miesto savivaldybės administracijos užsakymu (2023-01-06 sutarties Nr. 2ST-5 (17.19 E-451).

1. TIKSLINĖS PAGALBOS TEIKIMO ŠVIETIMO ĮSTAIGOSE FRAGMENTAI

1.1. Kompleksinės pagalbos teikimo mokykloms modelis

1.1.1. Kompleksinės pagalbos teikimo mokykloms modelio kūrimo metodologiniai aspektai

Kompleksinės pagalbos teikimo mokykloms modelio kūrimo metu atlikto tyrimo duomenų rinkimo metodas. Kompleksinės pagalbos teikimo mokykloms modelio kūrimo metu buvo organizuotos devynios diskusinės grupės su mokyklų bendruomenėmis, kurios savo veikloje buvo numačiusios tokio modelio diegimą. Šis modelis kaip ugdomasis projektas buvo diegiamas Vilniaus miesto savivaldybės lėšomis. Diskusinės grupės metodu siekta atskleisti mokyklų bendruomenių nuomones apie projekto „Tikslinė kompleksinė pagalba mokykloms“ veiklos įgyvendinimą jų mokyklose. Akcentuotina, kad diskusinės grupės metodas ypač tinka diskutuoti aptariant skirtingą patirtį ir generuojant naujas idėjas, patikslinant esamus sprendimus, atskleidžiant įgautą patyrimą, numatant situacijos tobulinimo galimybes. Toks duomenų rinkimo metodas padeda paskatinti turiningesnes dalyvių interpretacijas diskutuojamu klausimu (Denzin & Lincoln, 1994; Patton, 2005; Flick, 2018). Metodas ypač vertingas, nes, moderuojant diskusinės grupės diskusiją, užtikrinamas naujų idėjų generavimas pasirinkta problema (Rupšienė, 2007).

Kompleksinės pagalbos teikimo mokykloms modelio kūrimo metu atlikto tyrimo imtis. Buvo numatyti devyni diskusinės grupės interviu su skirtingomis mokyklų bendruomenėmis. Diskusinės grupės dalyviai turėjo atitikti šiuos reikalavimus:

- eiti mokyklos direktoriaus arba direktoriaus pavaduoto ugdymui pareigas;
- dirbti mokytoju ir aktyviai dalyvauti projekto „Tikslinė kompleksinė pagalba mokykloms“ organizuojamoje veikloje.

Toks atrankos būdas padėjo atrinkti tipinius atvejus užtikrinant, kad tyrimo metu bus surinkti kokybiški duomenys (Bitinas ir kt., 2008). Kiekvienai tyrime

dalyvaujančiai mokyklai atstovavo ne mažiau nei aštuoni mokyklos bendruomenės nariai. Viena vertus, tai optimalus grupės dydis, nes kiekvienas diskusijos dalyvis gali išsakyti savo požiūrį į tiriamą problemą. Kita vertus, didesnėje grupėje sudėtinga sutelkti visų diskusijos dalyvių dėmesį, valdyti pačią grupę ir moderuoti diskusiją. O mažesnėse grupėse gali pritrūkti naujų idėjų, mažėja paties metodo veiksmingumas (Rupšienė, 2007).

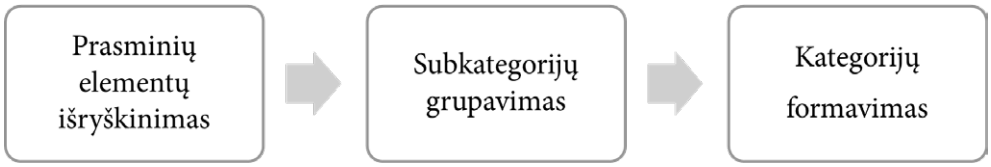
Sudarytos diskusinės grupės yra gana homogeniškos, kiekviena priklauso savo mokyklos bendruomenei ir turi dalyvavimo patirties projekte „Tikslinė kompleksinė pagalba mokykloms“. Šis veiksnys padėjo užtikrinti draugišką aplinką ir sukurti pasitikėjimo atmosferą.

Tyrimo duomenys rinkti kompleksinės pagalbos teikimo mokykloms modelio kūrimo metu. Organizuotos devynios diskusinės grupės (2020 m. gruodžio 1 d. – gruodžio 20 d.). Diskusinių grupių dalyviai buvo iš anksto informuoti apie tyrimą (buvo skambinama į bendrojo ugdymo mokyklas, siunčiami e. laiškai), o likus savaitei iki kiekvienos grupės susitikimo buvo dar kartą pasiteirauta apie dalyvavimą, negavus patvirtinimo buvo papildomai derinama kita susitikimo data. Tyrimas vyko per COVID-19 pandemiją, todėl diskusinės grupės vyko nuotoliniu būdu, „MS Teams“ platformoje. Vienos sesijos trukmė apie 60 min. Tyrimo duomenys buvo fiksuojami ir įrašinėjami į diktofoną. Prieš įrašant duomenis buvo gautas tiriamųjų sutikimas fiksuoti duomenis. Papildomai buvo fiksuojamos tyrėjų įžvalgos. Įvadinėje diskusinės grupės dalyje buvo pateikiamas tyrimo tikslas, eiga, duomenų fiksavimas, aptariami etikos klausimai, konfidencialumo užtikrinimas ir dalyvių anonimiškumas. Vėliau buvo pereinam prie pagrindinių tyrimo klausimų (žr. 1 pav.).

Koks tikslinės pagalbos turinys jūsų mokykloje?	Kaip jūsų mokykla buvo atrinkta?
	Kaip pagalba buvo teikiama?
	Kaip jūs vertinate šią pagalbą?
	Koks veiklų tikslingumas?
	Kokios pagalbos pasigedote?
Koks turėtų būti kompleksinės pagalbos teikimas jūsų mokyklai idealiu atveju?	Kokios turėtų būti pagalbos teikimo formos?
	Kas turėtų būti tiesioginiai pagalbos gavėjai?
	Kiek turėtų tęstis pagabos teikimas? Kokia pagalbos trukmė?
	Kaip turėtų būti organizuojamas pagalbos mokyklai procesas?
	Kaip mokyklos lygmeniu suprantate, kad pagalba pasiteisino?
	Koks mokyklos vaidmuo ir įsipareigojimas?
	Kaip turėtų būti pasiskirstyta mokyklos ir savivaldybės atsakomybė?

1 pav. Kompleksinės pagalbos teikimo mokykloms modelio kūrimo metu atlikto tyrimo klausimai

Kompleksinės pagalbos teikimo mokykloms modelio kūrimo metu buvo atlikta tyrimo duomenų analizė. Pirmame duomenų analizės etape diskusijos įrašas yra transkribuojamas. Duomenų transkripcijos rezultatas – tekstas. Duomenų analizei pasirinkta kokybinė turinio analizė – kūrybiškas mąstymo procesas siekiant iškoduoti tekste esančias prasmes, suvokti ir identifikuoti teikiamos kompleksinės pagalbos vertinimą ir apibrėžti tobulintinus pagalbos teikimo mokykloms aspektus. Kokybinė turinio analizė vyko šias etapais (žr. 2 pav.): nuoseklus duomenų skaitymas, pirminių elementų nustatymas, duomenų skaidymas į prasminius analitinius vienetus, šių vienetų suskirstymas į subkategorijas ir kategorijų išryškinimas, turinio duomenų interpretavimas (Bitinas ir kt., 2008).



2 pav. Kompleksinės pagalbos teikimo mokykloms modelio kūrimo metu atlikto tyrimo turinio analizės etapai

Taigi, pirmame etape buvo atliktas prasminių vienetų (elementų) išryškinimas remiantis teorine medžiaga; antrame etape prasminiai vienetai buvo jungiami / grupuojami į subkategorijas pateikiant reikšmingus teiginius; trečiame etape buvo formuojamos kategorijos. Atlikus nurodytus žingsnius pakartotinai buvo atlikta duomenų peržiūra siekiant užtikrinti duomenų patikimumą. Paskutiniame etape buvo konstruojamos išvados ir rekomendacijos, konstruojamas modelis.

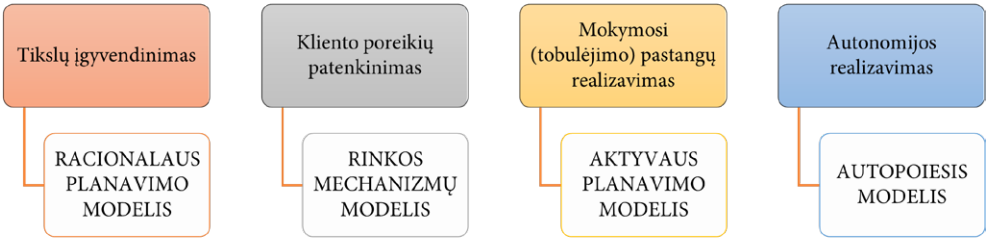
1.1.2. Tikslinės kompleksinės pagalbos teikimo mokykloms modelio kūrimo teorinės prielaidos

Mokslinių šaltinių apžvalga rodo, kad kompleksinės pagalbos teikimo mokyklai reiškinys Lietuvoje nėra tyrinėtas – analizuojami tik skirtingi pagalbos teikimo mokyklai aspektai. Plačiausiai nagrinėjamas socialinio pedagogo ir tėvų pagalbos mokyklinio amžiaus vaikams vaidmuo.

Socialinio pedagogo kaip socialinės pagalbos teikėjo veiklos ypatumus analizavo Merfeldaitė (2007), Indrašienė ir Suboč (2009). Tirtas socialinio pedagogo kaip vieno pagrindinių Vaiko gerovės komisijos organizatorių vaidmuo ir socialinės-pedagoginės pagalbos teikimas mokiniams mokykloje (Baraldsnes ir Vaškienė, 2013).

Analizuojami švietimo pagalbos mokiniui specialistų bendradarbiavimo su tėvais aspektai skirtinguose edukaciniuose kontekstuose (Ališauskienė, 2005; Miltenienė, 2005; Kairienė, 2010, Ališauskas ir kt., 2011). Atlikti tyrimai susiję su tėvų – Lietuvos darbo migrantų – pagalba savo vaikams prisitaikyti naujoje mokykloje užsienyje (Rupšienė ir Batuchina, 2012). Viena vertus, nurodoma, kad tėvų pagalba vaikui didina jo mokymosi motyvaciją (Žukauskienė ir kt., 2011) ir gerina jų pasiekimus (Rupšienė ir kt., 2005). Kita vertus, tyrimas (Valantinas ir Čiuladienė, 2013) rodo, kad vaikų, kurie gerai mokosi, tėvai dažniau įsitraukia į mokyklos veiklą negu vaikų, kurie mokosi prastai, tėvai. Akcentuojama, kad tėvų įsitraukimas ir pagalba ypač svarbūs ugdant specialiųjų poreikių turinčius vaikus.

Tikslinės kompleksinės pagalbos organizavimo paskirtis – ugdymo kokybės gerinimas – susijusi su mokyklos veiklos efektyvinimu. Tačiau atkreiptinas dėmesys į tai, kad sąvoka „efektyvinimas“ nėra vienareikšmiška. Žadinant pastangas efektyvinti ugdymo įstaigos veiklą labai svarbu apsibrėžti, kas turima omenyje, kas efektyvinama, dėl ko efektyvinama. Efektyvinimo modelių įvairovę lemia atsakymų alternatyvos į šiuos klausimus. Apibrėžtys varijuoja atsižvelgiant į teoriją, kuria (kuriomis) remiamasi. Mokslininkai Scheerens ir Demeuse (2005) apibendrindami teorines efektyvinimo prieigas išskiria keturias esmines „efektyvinimo“ sampratas ir sieja jas su konkrečiais veiklos modeliais (žr. 3 pav.).



3 pav. Efektyvinimo sampratos (Scheerens & Demeuse, 2005)

Efektyvinimą suvokiant kaip tikslų įgyvendinimą dėmesys bus telkiamas į strateginių tikslų formulavimą, konkrečių uždavinių nusakymą, pamatuojamų rodiklių išskyrimą, vertinimų kriterijų nustatymą. Šiame kontekste testų rezultatai laikomi informatyviu ir pakankamu ugdymo kokybės rodmeniu. Tačiau svarbu ir tai, kad racionalaus planavimo (angl. *Synoptic rational planning*) modelis tinkamesnis produkcijos gamybos sričiai. Svarbiausias šios sampratos bruožas tas, kad remiasi prielaida, kad organizacija veikia kaip vientisas organizmas, kuriame kiekvieno atskiro individo tikslas yra tapatus organizacijos tikslui.

Efektyvinimas gali būti suvokiamas kaip pastangų patenkinti klientų lūkesčius realizavimas. Ši samprata sietina su rinkos mechanizmų modeliu (angl. *Market mechanism model*). Tai yra į klientą orientuotas modelis; jį taikant remiamasi prielaida, kad kokybiška yra tai, kas turi paklausą, orientuojamasi į steigėjo ir klientų lūkesčių realizavimą.

Efektyvinimą suvokiant kaip mokymosi pastangas dėmesys teikiamas į organizacijos, kuri mokosi, kūrimą. Efektyvinimas suvokiamas kaip ciklišKas procesas, kuriame pastangos kreipiamos į esamos situacijos matavimus (tobulintinų aspektų / spragų identifikavimą), duomenimis grindžiamą tobulinimo plano sudarymą, jo realizavimą ir pakartotinį matavimą siekiant apibrėžti pastangų efektyvumą ir tolesnių tobulinimo(si) pastangų kryptį. Ši samprata atsispindi aktyvaus planavimo modelyje (angl. *Retroactive planning model*). Pabrėžtina, kad šios sampratos kontekste esminiu efektyvinimo veiksniu laikomas neatitikimas tarp realios situacijos ir lūkesčių. Šis modelis sulaukė daugiausia dėmesio ugdymo teorijoje ir praktikoje.

Autonomijos poreikis yra raktinis žodis suvokiant efektyvinimą kaip saviraiškos siekimą. Šis modelis pabrėžia, kad ne siekis pritapti ar prisidėti, o, atvirkščiai, siekis išsiskirti yra svarbiausias efektyvinimo požymis. Vedama šios sampratos organizacija orientuojasi į savo unikalumą, skirtingai nuo kitų prieigų šiuo atveju išorės lūkesčiai nėra svarbūs.

Be ugdymo kokybės tobulinimo interpretacijų įvairovės, akcentuotina ir ugdymo kokybę lemiančių veiksnių gausa. Remiantis G. J. Reezigt ir P. M. Creemers (2005), veiksniai klasifikuojami kaip vidiniai (mokykliniai) ir išoriniai (kontekstiniai), o apibūdintini kaip lemiantys efektyvinimą arba stagnaciją (efektyvinimo kliūtys) (žr. 1 lentelę).

1 lentelė. Efektyvinimo veiksniai (remiantis Reezigt & Creemers, 2005)

	Išorinės poveikio jėgos	**Ištekliai**	**Švietimo tikslai**
IŠORINIAI VEIKSNIAI	– Rinkos mechanizmai – Mokinių pasiekimų stebėsena / atskaitomybė – Išorės vertintojai – Visuomenės (pvz., tėvų) lūkestis, nulemtas jos ekonominio ir socialinio vystymosi	– Mokyklai teikiama autonomija – Finansinė parama ir darbo sąlygos / priemonės – Lokali / vietinė parama (bendruomenė, tėvai, savivaldybė)	– Formalūs švietimo tikslai (valstybės, mokyklos lygmens tikslai / – nacionaliniai standartai / – programos)
	Tobulinimosi kultūra (kontekstas)	**Tobulinimosi veikla / procesai**	**Tobulinimosi rezultatai**
VIDINIAI VEIKSNIAI	– Vidinės poreikis tobulintis – Autonomija – Bendra vizija – Mokymosi poreikis / lūkestis – Patirtis – Dalyvavimas (įsitraukimas) – Lyderystė – Darbuotojų stabilumas – Laikas	– Tobulinimosi poreikio įvertinimas (problemų identifikavimas) – Uždavinių formulavimas – Veiklos suplanavimas – Įgyvendinimas – Refleksija, rezultatyvumo įsivertinimas	– Pokytis mokyklos lygmeniu – Pokytis mokytojų lygmeniu (žinios, gebėjimai, nuostatos) – Pokytis mokinių lygmeniu (žinios, gebėjimai, nuostatos)

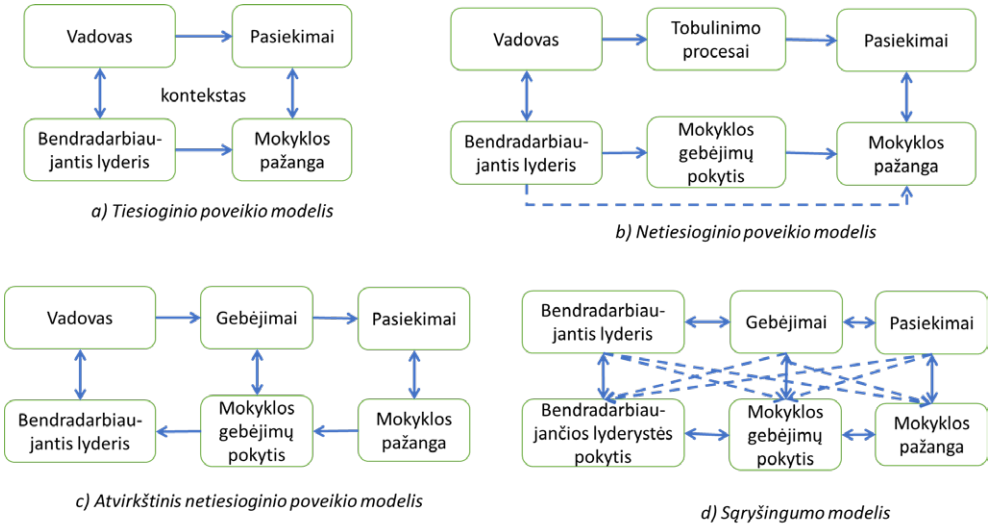
Skiriamos trys išorinių veiksnių grupės: 1) išorinės poveikio jėgos; 2) ištekliai; 3) švietimo tikslai. Visos jos gali būti detalizuojamos įvardijant konkrečius elementus, pavyzdžiui, rinkos mechanizmai: galimybė tėvams rinktis mokyklą, bendruomenės dalyvavimas mokyklos veikoje ir kt. Jie, viena vertus, lemia konkurenciją, poreikį mokyklai save pateikti teigiamai. Kita vertus, šis spaudimas gali lemti ir tam tikrą stagnaciją (angl. *impetus for change*) „silpnoms“ mokykloms, kurios nemato galimybių pasiekti geresnių įverčių dėl savo vaikų ypatumų. Viena vertus, mokinių pasiekimų stebėsenos / atskaitomybės rezultatai (pavyzdžiui, mokinių pasiekimai) yra skelbiami viešai, tad skatina mokyklą tobulėti. Kita vertus, baudimo taktika gali tobulinimąsi stabdyti, demotyvuoti personalą. Ekonominiai ir socialiniai visuomenės ypatumai „diktuoja“ tai, kas yra madinga, reikalinga, lemia tėvų lūkestį. Tam tikras autonomijos lygis yra būtinas tobulinimosi procesui. Tačiau tyrimo duomenys nėra vienareikšmiški apibrėžiant autonomijos

turinį ir aprėptį. Finansinė parama ir darbo sąlygos apima mokytojų skaičių (nes krūvis lemia motyvaciją, iniciatyvumą).

Iš vidinių veiksnių didžiausio tyrėjų dėmesio sulaukia direktoriaus ir mokytojų vaidmuo puoselėjant mokyklos efektyvinimo kultūrą, realizuojant efektyvinimo procesus. Tyrėjai (Hallinger & Heck, 2010, p. 98) siekė įrodyti tiek mokyklos vadovo lyderio įtaką mokyklos pažangai, tiek tos įtakos veiksnius ir mechanizmus. Skirtini keturi sąveikumą pagrindžiantys modeliai (žr. 4 pav.). Tyrimu atskleista, kad mokinių pasiekimų gerinimą lemia vadovo transformacijos iš direktoriaus į lyderį, kuriantį bendradarbiavimą (žr. 4 pav.). Lyderis siekia bendros vizijos, pagrįstos svarbiausiomis visų bendruomenės narių vertybėmis ir puoselėjamomis viltimis. Bendras tikslas ir vizija suteikia bendruomenės nariams paskatą veikti ir suvienyti pastangas (Lambert, 2011, p. 20). Direktorius lyderis skatina dalytis informacija ir visiems kartu priimti analize grįstus sprendimus: bendruomenė kelia klausimus, renka ir svarsto įrodymus ir, remdamasi surinktais duomenimis, priima sprendimus dėl atliktinų veiksmų.

Vadovas lyderis geba „įkvėpti" kolektyvą, pasitelkti jį tobulėjimo veiklai. Tai vertinama ir kaip sąlyga mokyklos pažangai. Vadovo vaidmuo – tuos gebėjimus skatinti, puoselėti (žr. 4 pav. b) ir taip netiesiogiai daryti įtaką mokyklos pažangai.

Atvirkštinis netiesioginio poveikio modelis (žr. 4 pav. c) iškelia pažangos įtaką vadovavimo stiliaus pokyčiui. Sąryšingumo modelyje (žr. 4 pav. d) visų elementų ryšiai yra tiek abipusiai, tiek daugiakrypčiai. Įvykęs vieno elemento pokytis lemia kito (-ų) elemento (sudedamųjų dalių) pokytį. Viena vertus, mokyklos pažangą lemia vadovo paskatinti vadybos pokyčiai, kolektyvo santykiai, taip pat šaltinių ir priemonių panaudojimo pokyčiai siekiant tobulėjimo. Kita vertus, mokyklos pažanga lemia tolesnį pozityvų pokytį tiek bendruomenės, tiek vadovo lygmeniu. Teigtina, kad pokytis gali būti ne tik teigiamas, bet ir rutuliotis neigiama kryptimi.



4 pav. Mokyklos vadovo vaidmuo mokinių pasiekimams gerinti (Hallinger & Heck, 2010, p. 98)

Mokytojų vaidmuo mokyklos efektyvinimo veikloje itin akcentuojamas Australijos mokyklų tobulinimo veikloje (Groundwater-Smith ir kt., 2016). Mokyklos veiklos tobulinimo modelį sudaro tokie elementai: 1) mokytojų veikla; 2) mokytojų veiklos tyrimas (lauko tyrimas); 3) tyrimo rezultatai. Nors esama nemažai iššūkių realizuoti tokį modelį, jis laikomas realia praktine efektyvinimo priemone. O iššūkiai nurodo paramos (tiek valstybės, tiek savivaldos lygmeniu) kryptis: 1) nuolat tobulintinos mokytojų profesinės kompetencijos; 2) nuolat tobulintinos mokytojų tyrimo kompetencijos.

„Pažangios mokyklos, prastai vadovaujamos švietimo skyriaus, per laiką sunyks, tačiau prastos mokyklos su pažangiu švietimo skyriaus vadovavimu pasistūmės į priekį.“ (Lambert, 2011, p. 116). Kiekvienai valstybei rūpi mokyklų veiklų rezultatyvumas, sietinas su valstybės pažanga. Centralizuotas mokyklų valdymas susijęs tiek su atskaitomybe, tiek su neapibrėžtumo jausena, kai mokykla laukdama nurodymų nepriima jai būtinų sprendimų. Decentralizuojant valdymą mokyklos įgauna daugiau savarankiškumo ir atsakomybės. Švietimo skyriaus dalyvavimas varijuoja nuo didelio iki mažo masto ir charakterizuojamas tokiais bruožais (Lambert, 2011):

- derina švietimo skyriaus ir mokyklų vizijas – nederina švietimo skyriaus ir mokyklų vizijų;
- veikia remiantis išoriniais nurodymais – veikia orientuojantis į bendrą viziją;
- kuria pavaldumu grįstus santykius – kuria bendradarbiavimo santykius aktyviai dalyvaudamas mokyklos veikloje, kurdamas lygiagrečias atskaitomybės sistemas;
- profesinis tobulinimasis vyksta pagal principą „vienas metodas tinka visiems“ – koordinuoja profesinio tobulinimosi veiklą suteikdamas galimybes mokytis mokykloje ir už jos ribų, pasitelkdamas regiono universitetus, kitas mokymo įstaigas ir jų tinklus.

Teigtina, kad (dalinė) decentralizacija kuria naujas tarpusavio sąveikos formas. Viena jų – tarpininkų pasitelkimas siekiant padėti mokyklai įveikti sunkumus, tobulinti savo veiklą (Lambert, 2011).

Agentūros kaip tarpininko pasitelkimas. Agentūros pasitelkiamos kaip įrankis mokykloms kontroliuoti ir padėti. Ši pagalbos forma pasižymi mažesniu biurokratijos laipsniu, tad leidžia konkrečias veiklas realizuoti daug greičiau. Agentūros tarpininkės (pagalbininkės) pavyzdžiu galėtų būti Anglijos National College for Teaching and Leadership. Vis dėlto agentūros kaip tarpininko pagalba vertinama ir kaip grėsmė dėl įprasto valdininkų dalyvavimo agentūrų valdymo komitetuose (Bush, 2017). Nors tai netrukdo kreipti veiklą švietimo kokybės link, tačiau kelia klausimą dėl agentūrų nepriklausomumo priimant sprendimus. Kita autoriaus išskirta grėsmė – agentūrų veiklos efektyvumo matavimų stoka: skleisdamos efektyvios lyderystės idėjas, grindžiamas duomenimis, savo veiklai stebėti ir vertinti, jos neskiria pakankamo dėmesio (Bush, 2017).

Specialisto kaip tarpininko pasitelkimas. Šis pagalbos modelis politiniu sprendimu 2008–2010 m. buvo realizuotas Anglijoje, kur kiekviena šalies mokykla turėjo savo „kritinį draugą“ (angl. *critical friend*) – išorės patarėją, bendradarbiaujantį su mokyklos direktoriumi dėl iššūkių įveikos mechanizmų ir pokyčių realizavimo (Swaffield, 2015). Išorės patarėjais tapo ministerijos ar savivaldybės

valdininkai – švietimo srities specialistai, taip pat kolegos – esami ar buvę kitų mokyklų direktoriai (kito regiono). Svarbiausiais šios pagalbos efektyvumą lemiančiais veiksniais įvardyti direktoriaus ir profesionalo tarpusavio pasitikėjimas ir jų bendradarbiavimo laikas. Kaip neigiami veiksniai nurodytas išorės patarėjo profesionalo orientavimasis į skaičius ir dokumentus; jų ataskaitų rengimas – informavimas „aukščiau". Todėl siekiat taikyti šį pagalbos modelį rekomenduojama atsižvelgti tiek į jo stiprybes, tiek į silpnybes (Swaffield, 2015): 1) išorės patarėjo pastangos kelti klausimus, skatinti konstruktyvų dialogą padeda mokyklos vadovui nuodugniau analizuoti situacijas; 2) nors veikla vertinama pasitelkus skaičius (rodiklių raišką skaičiais), mokyklos vadovams svarbu, kad būtų paisoma ir skaičius generuojančio proceso (mokymo / mokymosi), kad kiekybinius rodiklius papildytų kokybiniai; 3) teikiama pagalba turi derėti su mokyklos direktoriaus kompetencijos ir pasirengimo priimti pagalbą lygiu ir poreikiais; 4) išorės patarėjas turi būti asmuo, vertas pasitikėjimo, patyręs, kompetentingas; 5) pagalbos efektyvumą lemia tarpusavio pasitikėjimas; 6) mokyklos kontekstui pažinti, pasitikėjimui puoselėti, refleksyviems pokalbiams reikia daug laiko.

Mokslininko kaip tarpininko pasitelkimas. Šiuo modeliu akcentuojamas mokytojo ir mokslininko bendradarbiavimas (Groundwater-Smith ir kt., 2016). Mokslininkas lydi mokytoją nuo problemos įvardijimo momento, kartu kolegialiai nustato problemos požymius, parengia pokyčių planą, kuris apima ne tik veiklos tyrimą, bet ir teorinį reiškinio nagrinėjimą, realizuoja plane numatytus žingsnius, matuoja pokytį / pastangų efektyvumą, su „projekto" rezultatais supažindina ne tik mokyklos bendruomenę, bet ir savo patirtį pristato visuomenei publikuodami straipsnį. Toks pagalbos modelis, nors ir imlus laikui bei nemažai kainuojantis, tenkina efektyvumo lūkestį: sprendžiama problema, išvengiama vienišumo / bejėgiškumo jausenos, rezultatyvumas skleidžiamas ir diskutuojamas, juo kaip gerąja patirtimi gali naudotis kolegos.

Apibendrinant galima teigti, kad veiklos efektyvinimas suprantamas kaip: a) strateginių tikslų įgyvendinimas; b) pastangos patenkinti klientų lūkesčius;

c) mokymosi (tobulėjimo) siekis; d) autonomijos siekis ir yra lemiamas mokyklos ir konteksto nulemtų veiksnių. Realizuojant mokyklos efektyvinimo procesus lemiamą vaidmenį atlieka mokyklos vadovas ir pedagogai. Mokyklos vadovo lyderio poveikis mokinių pasiekimams siejamas su (a) tiesioginio, (b) netiesioginio, (c) atvirkštiniu netiesioginio poveikio ir (d) sąryšingumo modeliais. Mokytojų vaidmenį mokyklos efektyvinimo veikloje apsprendžia mokytojų profesinės ir tyrimų kompetencijos. Mokyklos veiklos efektyvinimą lemia centralizuota ir decentralizuota valdymo forma. Decentralizuojant valdymą pasitelkiami išoriniai tarpininkai: agentūros, specialistai ir mokslininkai.

1.1.3. Tikslinės kompleksinės pagalbos teikimo mokykloms modelio kūrimo teisinės prielaidos

Bendrojo ugdymo mokyklų veiklos kokybės vertinimas yra plačiai nagrinėjamas mokslinėje literatūroje (Croxford ir kt., 2009; Kong, 2009; Tumlovskaja ir Prakapas, 2020; Liu, 2021; Tumlovskaja ir Ruškus, 2022; ir kt.). Skirtingose šalyse atliekami tyrimai rodo, kad nuosekliai ir kryptingai ieškoma veiksmingiausių ir efektyviausių sprendinių, orientuotų į bendrojo ugdymo mokyklų veiklos kokybės vertinimą tikslingai ir laiku, jo metu gautų duomenų panaudojimą organizacijos veiklos kokybei gerinti. Formaliai žvelgiant į šį reiškinį galima susidaryti įspūdį, kad teisinė aplinka (pvz., palyginus švietimo strateginių dokumentų nuostatas) sumodeliuota tinkamai ir problemų šioje srityje neturėtų būti.

Žinoma, kad vertinimas yra viena iš kokybės užtikrinimo priemonių. Kartais vertinimas tapatinamas su kontrole (Wacker ir kt., 1988; Little ir kt., 2003; Verhaeghe ir kt., 2010; ir pan.) ir laikomas viena iš svarbiausių vadybos funkcijų (Wacker ir kt., 1988; Kaziliūnas, 2006; ir pan.). Mokslininkams ir praktikams vis daugiau diskutuojant apie mokyklų savarankiškumo stiprinimo būtinybę siekiant organizacijos veiklos kokybės užtikrinimo sukuriama regimybė, kad kontrolės, vertinimo ir savarankiškumo idėjos nesuderinamos, tačiau, remiantis Urbanovič ir Navickaitės (2016) tyrimų duomenimis, greičiau yra priešingai.

Bendrojo ugdymo mokyklų veiklos įsivertinimo metodika Lietuvoje nuo 2002 metų keitėsi keletą kartų, siekiant ją labiau liberalizuoti ir pritaikyti bendrojo ugdymo mokyklų poreikiams, skatinant jų savarankiškumą ir atsakomybę (Mokyklos, įgyvendinančios bendrojo ugdymo programas, veiklos kokybės įsivertinimo metodika, 2016). Tačiau dokumentų kaita savaime neskatina pokyčių mokyklose, dalyje Lietuvos mokyklų įsivertinimo procesai nėra kokybiški. Tą patvirtina Lietuvoje atliktų mokslinių tyrimų (Blinstrubas ir kt., 2008; Targamadzė ir kt., 2018) rezultatai, kurie parodė, kad dažnai Lietuvos bendrojo ugdymo mokyklose įsivertinimas suprantamas kaip formali prievolė, dažnai abejojama jo nauda. Neretai šioje situacijoje, atliekant kokybės vertinimą, pagrindinis dėmesys skiriamas išoriniams rodikliams, bet ignoruojami pačių ugdymo institucijų įsivertinimo rezultatai. Žinoma, kad mokyklos veiklos įsivertinimas ir išorinis vertinimas sudaro dualią sistemą: šie abu vertinimai yra formuojamieji. Jie abu remiasi tais pačiais rodikliais ir turi vieną tikslą – mokyklų tobulėjimą ir pažangą. Išorinis vertinimas – tai mokykloje vykstančių procesų vertinimas, padedantis koreguoti veiklą. Įsivertinimas – tai integrali mokyklos veiklos dalis, skatinanti nuolatinę savistabą, refleksiją ir dialogą. Įsivertinimas skatina atkreipti dėmesį į aktualiausius mokyklos veiklos aspektus, lemiančius ugdymo šiuolaikiškumą ir kokybę, mokyklos veiklą grindžiančius vertybinius principus, įrodymais grįstų sprendimų priėmimą mokykloje.

Mokyklų veiklos kokybės įsivertinimas ir išorinis vertinimas vykdomi vadovaujantis 2016 m. švietimo ir mokslo ministro įsakymu patvirtinta metodika. Mokyklų veiklos kokybės išorinis vertinimas gali būti trejopas: 1) visuminis, kai vertinama visa mokyklos veikla, 2) teminis, kai vertinama mokyklos veikla gilinantis į konkrečią aktualią problemą (klausimą) ir 3) rizikos, kai vykdomas mokyklos veiklos rizikos veiksnių identifikavimas, analizė ir veiklos tobulinimo galimybių numatymas. Vadovaujantis minėtu ministro įsakymu patvirtinta metodika (Mokyklų, vykdančių bendrojo ugdymo programas, veiklos išorinio vertinimo organizavimo ir vykdymo tvarkos aprašas, 2018) ir jos atskirais priedais:

- visuminis vertinimas vykdomas naudojant patvirtintą 25 rodiklių sistemą, apimančią keturias mokyklos veiklos sritis – rezultatus, ugdymą(si) ir mokinių patirtį, ugdymo(si) aplinką, lyderystę ir vadybą;
- teminio vertinimo metu nustatyti rodikliai gali būti perstruktūruojami atsižvelgiant į probleminį klausimą; analizuojamos trys mokyklos veiklos sritys: rezultatai, ugdymas(is) ir mokinių patirtis, lyderystė ir vadyba;
- rizikos vertinimo metu analizuojami trijų mokyklos veiklos sričių (rezultatai, pagalba mokiniui, ugdymo(si) procesas) rodikliai (lyderystė ir vadyba nėra išskirta kaip atskira sritis, tačiau ji yra labai svarbi (kaip kontekstinė informacija) analizuojant bet kuriuos mokyklos veiklos duomenis, identifikuojant reikšmingus, geresnę mokinių pažangą ir pasiekimus lemiančius veiksnius).

Minėtoje metodikoje yra numatyta, kad praėjus metams po rizikos vertinimo analizuojami gauti duomenys apie mokyklos veiklos kokybės kaitą ir mokyklos vadovo veiklos vertinimo rezultatus. Praėjus dvejiems metams organizuojamas pakartotinis vertinimas. Teigiamas mokyklos veiklos pokytis konstatuojamas, jeigu pakartotinio vertinimo metu aukštesniu lygiu įvertinama daugiau kaip pusė rodiklių. Vertinimo mokykloje metu daugiausia dėmesio skiriama ugdymo procesui stebėti (tam skiriama ne mažiau nei 75 procentai vertintojų darbo mokykloje laiko). Įžvalgos fiksuojamos visuminio ir teminio vertinimo metu Ugdymo(si) veiklos (pamokos) stebėjimo formoje. Rizikos vertinimo metu – Mokyklos rizikos išorinio vertinimo ugdymo(si) veiklos (pamokos) stebėjimo formoje. Po stebėtos pamokos mokytojui nurodomi ne mažiau nei trys stiprieji ir ne daugiau nei du tobulintini pamokos aspektai. Mokyklos veikla vertinama penkiais vertinimo lygiais.

Mokykla su išorinio vertinimo išvadomis supažindina mokinius ir jų tėvus. Po vertinimo veiklos tobulinimu rūpinasi mokykla ir jos savininkas, veiklai tobulinti pasitelkiami konsultantai.

Būtent šiame etape itin išryškėja mokyklos savininko vaidmuo ir poreikis laiku teikti kryptingą pagalbą.

1.1.4. Tikslinės kompleksinės pagalbos teikimo mokykloms modelio kūrimo pagrindiniai principai

Kuriant tikslinės kompleksinės pagalbos teikimo mokykloms modelį, atskaitos taškais turėtų tapti: 1) oficialūs dokumentai, tiesiogiai susiję su mokyklos veiklos vertinimu ir kaitos kryptimis (patvirtinta Geros mokyklos koncepcija (2015), Mokyklų savarankiškumo stiprinimo gairės (2013) ir Jungtinių tautų teikiamos reguliarios būklės ataskaitos (pvz., The Future of Jobs Report 2020); 2) oficialios tyrimų ataskaitos (NMPP, įsivertinimo medžiaga, išorinio vertinimo ataskaitos); 3) tikslingai organizuoti lauko tyrimai skirti konkrečių problemų analizei (atvejo tyrimai, veiklos tyrimai).

Remiantis moksline literatūra ir skirtingų šalių gerąja praktika, savininko lygmeniu rekomenduotina pasitelkti šiuos pagrindinius veiklos kokybės gerinimo principus:

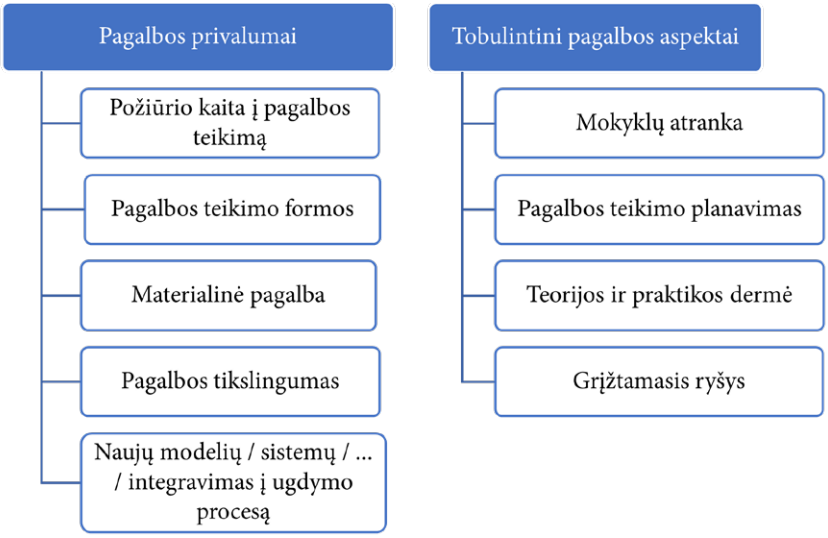
- *tikslingumas*; vertinant ir teikiant pagalbą mokyklai viso proceso metu būtinas aiškus ir suprantamas tikslo formulavimas;
- *tarpusavio santykiai*; viso proceso metu turi būti kuriami ir palaikomi konstruktyvūs santykiai;
- *kontekstualumas*; vertinant ir teikiant pagalbą privaloma įsigilinti į konkrečios mokyklos kontekstą, kuriame vyksta ugdymo procesas, taip pat tą kontekstą kuriančius žmones;
- *informacijos tikslumas*; teikiant pagalbą mokyklai ir tam pasitelkiant konsultantus, mentorius ir pan., būtina jiems suteikti išsamią informaciją apie mokyklą, jos veiklos ypatumus, pasiekimus ir t. t.;
- *bendradarbiavimas*; adekvatus savo kompetencijų vertinimas ir būtinų kompetencijų pagalbos teikimui pasitelkimas iš šalies;
- įgalinimas; su žmonėmis elgiamasi pagarbiai, įtraukiant juos į profesinį dialogą, pripažįstant tų bendruomenių narių pastangas, siekiant jų sąmoningo įsitraukimo ir mokymosi.

1.1.5. Tikslinės kompleksinės pagalbos teikimo mokykloms modelio kūrimo empirinio tyrimo duomenys

Analizuojant diskusinių grupių tyrimo rezultatus išskirtos dvi temos: (1) gautos tikslinės kompleksinės pagalbos vertinimas ir (2) tikslinės kompleksinės pagalbos teikimo mokykloms tobulinimas.

Tema „Tikslinės pagalbos vertinimas", remiantis diskusiniais grupės dalyvių atsakymais, konkretinama dviem kategorijomis: pagalbos privalumai ir tobulintinos sritys (žr. 5 pav.).

Analizuojant pirmąją kategoriją – teiktos pagalbos privalumai – išryškėjo penkios subkategorijos: 1) administracijos ir mokytojų požiūrio kaita į pagalbos teikimą; 2) pagalbos teikimo formos; 3) materialinė pagalba; 4) pagalbos tikslingumas; 5) naujų modelių / procesų, skaitmeninių technologijų integravimas į procesą.



5 pav. Tikslinės pagalbos vertinimo temos kategorijos

Administracijos ir mokytojų požiūrio kaita į pagalbos teikimą. Tyrimo dalyviai nurodė, kad dalyvaujant tikslinės pagalbos mokykloms teikimo projekte pasikeitė jų požiūris į savininko siūlomą pagalbą: pasipriešinimą pakeitė pozityvus požiūris į teikiamą pagalbą kaip galimybę mokyklai tobulėti:

<...> Tačiau vėliau teko keisti interpretaciją – tai yra tikslinga pagalba, ji mus padarys stipresnius. (M9)

<...> džiaugiuosi, kad mes į šitą projektą patekom. 2018 m. čia buvo vienaip nupaišyta, atsimenu, kaip mes norėjome kad būtų. (M7)

<...> didžiulis ačiū jums, kad mums pavyko patekti į šį projektą ir, žinoma, savivaldybei, kad atrinko. (M3)

Jeigu mes galim kažką papildomai gauti pasimokyti, praturtėti, čia nėra blogai. Nu man atrodo taip ir atsitiko būtent. (M2)

Itin svarbus aspektas, užtikrinantis požiūrio į pagalbą kaitą, – lygiavertiškas universiteto ir mokyklos bendradarbiavimas. Lygiavertiškas bendravimas mokyklų bendruomenei leido pasijusti gerbiamai ir vertinamai:

<...> bet vieną ką aš norėjau pasakyti ypač bendradarbiaujant su MRU, patikėkit, kad mes šiek tiek atsitiesėm, pasijutom vertinami, gerbiami. Tas požiūris į žmogų su pagarba padėjo atsitiesti nežiūrint dalykinių kompetencijų, kurias mes įgijome. (M3)

Antroji subkategorija sietina su *pagalbos teikimo formomis*. Itin palankiai buvo vertinama mokymosi formų įvairovė: individualios konsultacijos – grupės mokymai mokykloje ir su kitomis mokyklų komandomis. Mokymuose buvo užtikrinama praktikos ir teorijos sinergija, skirtingų tikslinių grupių dalyvavimas:

Man patiko ta mintis, kai buvo grupėmis ir buvo įvardinta kaip konsultacija. Nors tai buvo gana neįprasta ta forma nauja ir tikrai pasiteisino. <...> Buvo administracijai ir švietimo pagalbos specialistams. (M8)

Buvo atskirai atskiroms tikslinėms grupėms, kartu su vadovais. (M8)

Pasakytina, kad mokyklos mokymuose itin vertino teorijos ir praktikos dermę:

Buvo derinama teorija su praktika ir tikrai džiaugiamės, kad turėjome tokią galimybę, nes visą laiką viską sužinoti neįmanoma. Kiti mokėsi anksčiau papildyti naujovėmis, nauji mokytojai galėjo praktiškai susipažinti. Įvairių kartų pedagogams buvo labai naudinga patirtis. (M3)

Tyrimo dalyviai ypač vertino mokymus, kuriuos vedė lektoriai-praktikai, kurie dalijosi savo patirtimi:

Buvo lektoriai, kurie praktikai iš mokyklų, kurie perdavė savo gerąją patirtį, kurią galima buvo panaudoti. (M3)

<...> lektorių klausi iš tiesų praktiškai jos asmeninės patirties tai yra – klausi ir gauni atsakymą. Nebūna, kad į teoriją nuvažiuoja, lektorius atsako, ką jis daro tokiu atveju. Šitoje vietoje tuose seminaruose šitas davė daugiausiai naudos – tai buvo tai, ką aš darau, tai, kaip aš tai naudoju. (M3)

<...> lektorė dalinosi dokumentais, galima buvo fotografuoti ir pasiimti patirties, kaip daryti vienokius ar kitokius dokumentus, ir tikrai tos tokios, sakyčiau, praktinės naudos, manau, kad tikrai galėtų būti. Buvo labai įdomu man pačiai. (M3)

Paskutiniai susitikimai su lektore Egle, tikrai buvo profesionali lektorė. Jos įžvalgomis naudosimės. Nuotolinio ugdymo metu tikrai buvo labai svarus indėlis, kaip dirbti, kaip organizuoti pamoką, kaip bendrauti. Dar nespėjau iš paskutinės mūsų su Egle konsultacijos panaudoti po paskaitų. Dirbu su SUP vaikais, dėstau matematiką. Tai kaip ir pakankamai svarbus dalykas. Reikia sugebėti, kaip prie tų vaikų su matematika prieiti. Tikrai labai daug metodų atskleidė, tik mažai laiko buvo, nespėjau visko panaudoti. Rekomenduočiau kitiems sudalyvauti šios lektorės paskaitose, konsultacijose, nes tikrai vertinga. Mūsų mokykloje nagrinėjome vieno mokinio atvejį. Kaip prisišaukti, kad jis jungtųsi. Tai vat man ir mamai davė patarimų ir, manau, nuo kito pusmečio sugebėsime įtraukti į ugdymąsi tą moksleivį. (M1)

Nu aš tai labai džiaugiuosi, nu man tai tikrai, ir tie pavyzdžiai tokie lektorių, tokie gyvenimiški ir visai tinkami. Tai va šita dalis buvo reikalinga šitame projekte. Aš taip manau. Tik norėtųsi to tęstinumo, kad ir mokytojai galbūt galėtų ir save pažinti, sustoti, nu padirbėti su savim. (M6)

Praktinė nauda taip pat siejama su konkrečių aktualių mokyklai situacijų analize ir galimybe patiems dalyviams pasidalyti gerąja patirtimi. Dalijimasis gerąja patirtimi pastiprina mokytojus, leidžia pritaikyti kitų mokyklų gerąją patirtį ir, pagaliau, pasitikrinti, ar mokykla juda tinkama kryptimi.

Nagrinėjamos konkrečios situacijos <...> iš mūsų patirties ir netgi kartais pasijusdavom kaip mokiniai. (M3)

Galėjimas dalintis patirtimi – pliusas. Pamatėm kitų mokyklų, galima pasitarti, pasidalinti. Tas užsidarymas savo teritorijoje nieko

neduoda gero. Gal vadovas daugiau išeina. Labai gerai, kad pamatėm kaip kiti gyvena. (M3)

Atvejo analizė labai pasiteisino. Bandome sulaukti rezultatų, žinai, ką reikia daryti, kaip reikia daryti. Jaučiamas pasistiprinimas mokytojams. Žinai, kaip reikia daryti ir nesiblaškai. (M1)

Tie seminarai nebuvo vien teorinė medžiaga, o buvo galimybė pabandyti. Gerai, kad užsiėmimai vyko MRU, tai ir pažintys, informacija. Žmonės dalinosi patirtimi. (M5)

Patirties dalijimasis su kitomis mokyklomis, komandomis. Mokymų metu ne tik lektoriai, bet ir mokytojai dalinosi patirtimi, net savo asmeninių šeimų patirtimi. (M5)

Pasitelkti kitų mokyklų sėkmingą patirtį, kaip tai galima pritaikyti, pristatyti. (M5)

Patiko dalinimasis patirtimi – kai susitikdavo skirtingų mokyklų komandos, dalinosi patirtimi. Tai labai turininga. Nes galėjome ir mes pasimokyti tam tiktų dalykų, kurių mokykloje netaikėme. Inicijuoti. Ir mokytojams pasakyti, kad kitose mokyklose yra kitokių formų, būdų. Ir tokia jų patirtis. Ir ji gera patirtis. Ir mes galime pritaikyti. Gal kiek modifikuoti, pritaikyti mūsų aplinkai, bet galime ir mes taip daryti. Tai buvo turininga patirtis mums. (M9)

Noriu pridurti, kad konsultacijų metu, kai buvo susitikimai su kitomis mokyklomis, tai ne tik kad jų patirtis galėjome pamatyti, kažką sau pasiimti. Tačiau buvo labai svarbu pasitikrinti, ar mes kaip mokykla judame tinkama kryptimi. Ar turime ką pakeisti? Net toks savotiškas įsivertinimas. Tų konsultacijų metu gerai buvo įsivertinti. Nes nesame tik savo kevale, bet ir išeiname, kitas lygmuo. Mums trūksta to bendravimo kartais. Tai buvo didelis privalumas. (M9)

Seminarų metu ne tik praktiškai nagrinėti, bet ir buvo sudaryta galimybė mokykloms pasidalinti, kaip jos sprendžia tam tikrus klausimus. Dalinosi mokyklos tarpusavyje, kaip sprendžia problemas, daro tokiais atvejais. (M3)

Materialinė pagalba. Mokykloms ne mažiau svarbus aspektas – suteikta materialinė parama. Projekto metu mokyklos buvo aprūpintos kompiuteriais, metodinėmis priemonėmis, skaitmeninėmis mokymosi priemonėmis. Dalyvavimas projekte leido taupyti kvalifikacijos tobulinimo lėšas:

Nemažai gavome priemonių, ne tik kompiuterių, bet ir metodinių priemonių, ir mes su jomis dirbame. Buvo užsakyta visokių žaidimų, dirbti su SUP vaikais, paveikslėliai, raidės, įsivertinimas. (M2)

Didelis skaičius žmonių dalyvavo, iš finansinės pusės žiūrint tai mokyklai nekainavo. Galėjom sutaupyti tuos pinigus. (M8)

Pagalbos tikslingumas. Mokyklos itin vertino teiktos pagalbos atlieptį konkrečios ugdymo įstaigos kontekstui. Tyrimo dalyviai pabrėžė, kad buvo atsižvelgiama į mokyklai kylančias problemas ir remiantis tuo buvo individualizuojamos konsultacijos, seminarai:

<...> organizatoriai gilinasi į įstaigą, mūsų matymą problemos, poreikį ir tik po to išanalizavę, pasikalbėję su mumis skiria konsultacijas, pritaikytas to, ko mums reikia, o ne tai, kad abstrakčiai parinkę temas, nes iš tikrųjų šiais metais bent jau rudenį vyko labai detalizuotas aptarimas, ko mums reikėtų, koks tiksliai yra mūsų poreikis atsižvelgiant į konkrečią temą. (M3)

Tikslingai visi seminarai, parinkti pagal mūsų tikslinį poreikį, orientuotą pagal mūsų mokyklą ir tai, kas joje vyko, turėjom išskirtines projekto sąlygas. Buvo kalbama, ko mums reikėtų ir į tai atsižvelgta, tai, kad tokiu „bele pašnekėjimų" nebuvo, buvo tai, ko mums reikia, to, ko mes prašėm, ko norėjom, ir labai ačiū, kad tikrai gavom atsakymus į daugelį klausimų ir galima buvo pasiklausti ir pasitarti. (M3)

Per kelerius metus buvome patenkinti, buvo klausiami mūsų poreikiai ir per tuos kelis metus galėjome atsižvelgiant į savo mokyklos poreikius tas veiklas rinktis. (M1)

Šiame procese itin svarbus kuratorių vaidmuo – pažymėtina kuravimo svarba: kuravimas – naudinga, kad nepaleista mokykla viena, kad ji nuolatos lydima. (M4)

Pagalbos tikslingumas siejamas su bendruomenės narių asmeniniu ir profesiniu augimu. Profesinio ir asmeninio augimo išdava – mokytojų „sustiprėjimas":

Patekimas i šitą projektą išėjo į naudą. Mes labai daug ko sužinojome, mes daug ir sužinom mokomės. (M3)

Ta patirtis, ta nauja praktika mus irgi mokė. Ne kalėjimas apie mokymąsi ir asmeninį tobulėjimą, bet turi dalyvauti, kad mokytumeisi.

Tai naujos technikos, naujos praktikos, ir mus moko nuolat kintantis pasaulis, ir kaip reikia kalibruotis, ir kaip reikia įprasti. Visokių patirčių ir vertinimų, ir asmenybės įtraukimų, bet galutinis rezultatas – vienaip ar kitaip išeiname sustiprėję. (M8)

Bet aš tai manyčiau, kad kiekvienas giliai savo viduje pasikapstęs, bet taip giliai pasikapstęs, iš kiekvienų mokymų, absoliučiai iš kiekvienų, nu vis tiek, nors mažą kruopelytę kažko pasiima. O jeigu dar tą mažą kruopelytę ir panaudoja, tai šitoj vietoj, kaip aš sakau, jau yra pliusas. (M6)

Pozityvus aspektas mokymų metu – kolegų palaikymas, tai leidžia mokytojams jaustis drąsesniems:

Jaučiasi kolegose pastiprinimą, kad gerai sritis sekasi, vadinasi, kad taip ir toliau darysiu, nes jau turiu patvirtinimą, kad tai teigiamas dalykas. Pačiam sukuria gerų emocijų, motyvaciją, pasitikėjimą savimi. Aš ir pati kitaip jaučiuosi. Atrodo, kad kažkas vat užtvirtino, pasakė, kad gerai. Kartais, kai eini tų žinių, lieki pasimetęs. Iš seminarų jautėsi užtikrintumas ir paraginimas ir paskatinamas. (M3)

Viena vertus, visi šie procesai lemia ir organizacijos kultūros kaitą – formuojasi *„naujas suvokimas" (M4)*, kada mokytojai daugiau dalijasi savo patirtimi:

Apie integravimo galimybes didesnes. Jos pas pradinukus atsirado. Didelė paspirtis, daugiau priemonių, dalinasi patirtimi. (M5)

<...> įgalinti patys ieškoti klaidų. (M8)

Kita vertus, kiekvienai mokyklai, siekiančiai tobulėti, būtinas išorės palaikymas:

Nauja komanda – jiems labai svarbus yra palaikymas iš išorės. (M4)

Vienas iš pagalbos teikimo rezultatų – *naujų modelių / sistemų / skaitmeninio turinio integravimas į ugdymo procesą.* Didelis pasiekimas, kad visi išbandyti modeliai arba tik teoriškai girdėtos praktikos buvo integruotos į ugdymo praktiką.

Prieš kelerius metus buvome pradėję kurti individualios pažangos vertinimo sistemą. Rėmėmės Šiaulių Sauduvės progimnazijos patirtimi. <...> Mes delegavome tuomet žmones iš kiekvienos metodinės grupės, kad gyvai pasiklausytų, kaip sistema veikia jų mokykloje. Vienas iš pasiekimų – sistema įsitvirtino, ji veikia, turi susitikimus. Susitikimas su Natalija Kauneckiene sustiprino iniciatyvą, padėjo įvertinti sistemą. (M1)

Lietuvių kalbos pasiekimai įdiegus EMA sistemą <...> nežymiai, bet pagerėjo 1,5 %, vis tiek pokytis į gera buvo. Na, o su SUP moksleiviais tai yra nuolatinis darbas ir ugdymo plane visada užsibrėžiama kažką pasiekti, tai geriau, tai blogiau pavyksta, tačiau einam į gerąją pusę. (M1)

Projektas inicijavo kaupti spec. mokinių informacijos bazę. Dabar turi net atskirą svetainę. Mokytojai gali prisijungti su kodais. Tėvai taip pat gali prisijungti, susipažinti, patvirtinti informaciją. (M5)

Dėl individualios pažangos – susitarė dėl sistemos. Turi susikūrę struktūrą. Vertingos paskaitos dėl emocinės aplinkos. Mokykla priima visą pagalbą. Jeigu turinys yra protingas, neartėja prie banalybės, tai yra gerai. (M5)

Dar nepaminėjau, kad po visų šitų seminarų mes įsivedėm Bendradarbiavimo valandą. Kiekvieną mėnesį, mes ir į Bendradarbiavimo planą esam įsitraukę. Iš pradžių gal buvo padrikai, dabar darom veiklos planą ir bandom išsigryninti temas, nu kad būtų galima tikslingai susirinkti, tikslingai pasiruošti ir kalbėtis tas, kas yra aktualiausia mokykloje. (M6)

Analizuojant antrąją kategoriją – teiktos pagalbos tobulintinus aspektus, – išryškėjo keturios subkategorijos: 1) mokyklų atranka; 2) pagalbos teikimo planavimas; 3) praktikos ir teorijos dermė; 4) grįžtamasis ryšys iš organizatorių.

Mokyklų atranka. Teigtina, kad ne visoms mokykloms buvo aiškūs mokyklų atrankos į šį projektą kriterijai. Diskusinių grupių dalyvių teigimu, projektas buvo „primestas“ iš viršaus neišryškinus atrankos kriterijų ir nepasitarus su mokyklomis:

Tai buvo primesta iš viršaus. (M9)

Mes gavome raštą iš savivaldybės, kad mes esame tokioje grupėje mokyklų, kurioms bus teikiama pagalba. (M2)

Iš viršaus. Primesta. Nepildėme jokios paraiškos. Savivaldybė mus prijungė. (M9)

Mokyklų atrankos kriterijai buvo neaiškūs, negalėjom pasidomėti. (M8)

Mes nežinome, kaip patekome, bet turbūt pagal kažkokius kriterijus. (M7)

Tyrimo dalyvių teigimu, numanomas vienas iš atrankos kriterijų – NMPP rezultatai:

> *„<...> pamenu, pavasarį gavome standartizuotų testų atsakymus. Tie duomenys žinomi tam centrui, bet, aišku, išsianalizavus matėme savo silpnąsias vietas. (M7)*
>
> *Norėčiau tik pasakyti, kad mes į šitą projektą patekom nesužibėjusiais rezultatais. (M6)*
>
> *Greičiausiai, aš taip manau, kad tai dėl testų standartizuotų. Kad, matyt, blogesni buvo rezultatai. Gal konkrečiai ir nepasakysiu, kodėl. Tai pirma reakcija. (M9)*

Neišdiskutuoti su mokyklomis atrankos kriterijai bendruomenėse sukėlė dvejonių dėl to, kokiais NMPP rezultatais remiantis jos buvo atrinktos. Mokyklų teigimu, viena vertus, duomenys nėra prasčiausi, palyginti su kitomis mokyklomis, kita vertus, neaišku, kodėl mokyklos lyginamos viena su kita:

> *Buvo vienintelis kriterijus – žemi NMPP rezultatai. Mūsų nustebimas – iš kur tokie duomenys, kur juos radot? Mes galim dalyvauti, norim dalyvauti, jeigu yra naudos, bet kai neatsakė į klausimą, buvo pradžia, buvo nesusipratimas, nesusikalbėjimas, nesusipratimas. (M8)*
>
> *Kai mes sužinojom apie šitą projektą, nu jautėm tokį kaip ir nuoskaudą šiokią tokią, nes mes buvom lyginami su kitom mokyklom. Kažkodėl kitiems atrodo, kad mes ten kažkur apačioj. Mes patys sakom, kad nereikia vaikų lyginti tarpusavyje, vienas su kitu. Reikia lyginti to paties vaiko augimą, pažangą. Kai tas projektas atsirado, iš pradžių buvo skaudu, paskui galvojam. (M6)*

Viena vertus, projekto pradžioje dėl neaiškių atrankos kriterijų išryškėjo mokyklų nepasitenkinimas siūloma pagalba, kilo daug *„nesusipratimo, nesusikalbėjimo“ (M8)*, sutrikimo, nes nebuvo aišku, kaip visas šis procesas vyks, kokia veikla numatoma, kokie mokyklų įsipareigojimai. Kita vertus, kriterijų neaiškumas mokykloms sukėlė daug emocijų, mokyklų bendruomenės pasijautė *„blogiausiais, netikėliais, lūzeriais“*:

> *Patekimas nebuvo toks linksmas ir iš pradžių sukėlė nerimo ir išgąsčio, ar mes esam patys blogiausi, didžiausi netikėliai, kad čia pasiūlė mums. (M3)*

Kai susirinkom į tokį susirinkimą, žinokite, dauguma mokyklų atėjo pasipiktinę, nes kas čia? Mes tokia bloga mokykla? Mes ir ten, ir ten laimėjimų turim, ir kodėl čia mus įtraukė į tą sąrašą <...>. (M2)

Blogiausiai buvo, kad tai buvo įrašyta spaudoje, kad tai mokyklos lūzeriai. Mokyklai buvo šokas. <...> Keistas požiūris, kai pasiekia, kad esi nevykėlių grupėje. Tai šito tikrai neturėtų būti.. <...> startas buvo neteisingas. (M8)

Buvo direktorė <...>. Ji labai išgyveno dėl šios priežasties. „Kodėl mus įtraukė?" „Negi mes blogiausia lenkiška mokykla?" Ji buvo labai <...> Ji net verkė. (M9)

Greičiausiai, aš taip manau, kad tai dėl testų standartizuotų. Kad, matyt, blogesni buvo rezultatai. Gal konkrečiai ir nepasakysiu, kodėl. Tai pirma reakcija. (M9)

Kai mes sužinojom apie šitą projektą, nu jautėm tokį kaip ir nuoskaudą šiokią tokią, nes mes buvom lyginami su kitom mokyklom. Kažkodėl kitiems atrodo, kad mes ten kažkur apačioj. Mes patys sakom, kad nereikia vaikų lyginti tarpusavyje, vienas su kitu. Reikia lyginti to paties vaiko augimą, pažangą. Kai tas projektas atsirado, iš pradžių buvo skaudu, paskui galvojam. (M6)

Dar vienas iššūkis, išskirtas tyrimo dalyvių, buvo susijęs su *pagalbos teikimo planavimu*. Tyrimo dalyviai nurodė, kad juos trikdė negalėjimas planuotis mokyklos ir savo veiklos, nebuvo aiški projekto trukmė:

Problema buvo ta, kad neaišku, ar projektas bus tęsiamas. Kiekvienais metai buvo nežinia, ar jau pabaigėme, ar dar galėsime kažko tikėtis. To susiplanavimo išankstinio neturėjome. Tas projektas injekcijos pasitarnavo iš šalies <...>. (M1)

Jeigu mes žinotume, kad tai yra metinis projektas, mes pasiplanuotume veiklas. Bet mes nežinojome nei pradžios nei pabaigos laiko. Lygiai taip pat ir seminarų datos. Tiesiog nukrisdavo. Susiplanavus savo veiklas, gaudavome pasiūlymą į seminarą. Tada spręsdavome, įdomi tema, ir bandai kažkaip suktis, ką deleguoti ir kaip. Tiesiog laiko planavimo. (M1)

Tyrimo dalyviai kaip vieną iš trūkumų pagalbos teikimo procese įvardijo praktikos ir teorijos dermę mokymų metu. Vieniems dalyviams trūko praktinių aspektų, kitiems – rekomendacijų, kaip konkrečiu atveju elgtis. Iš esmės, dalyvių

nuomone, reikėtų didesnio praktikų įtraukimo į mokymus:

> *Daug išgirdome teorinės medžiagos, bet praktinės trūko. Ar taip kartais ir išsibalansuojam tarpusavyje. (M7)*

> *Kiek atsimenu, po šitų seminarų norėtųsi gal šiek tiek mažiau teorijos, o daugiau praktinių dalykų. Ne visur, ne visuose seminaruose, norėjosi, kad daugiau į praktiką būtų orientuotasi. (M3)*

> *<...> o kai kuriuose vat tiesiog lektoriaus išdėstyta medžiaga ir tokio laiko aptarimui, kaip čia daryti, kaip geriau padaryti. (M3)*

> *Negavome tikslaus atsakymo, kaip dirbti su specialiais mokiniais, ir jo turbūt negausim. Atsakyti, kad kažko naujo iš tų seminarų apie spec. ugdymą, mes nesužinojom. (M2)*

> *Labai gerai, jei tai būtų pagalba praktikų, o ne teoretikų. Protingas mokytojas visada atrinks tą, ko jam reikia, kas tinka būtent tai situacijai. Tie seminarai, kuriuos vedė praktikai, jie tikrai yra populiarūs, nes jie iš gyvenimo iš patirties savo ar kitų, bet ta patirtis gyva ir ją iliustruoja. (M2)*

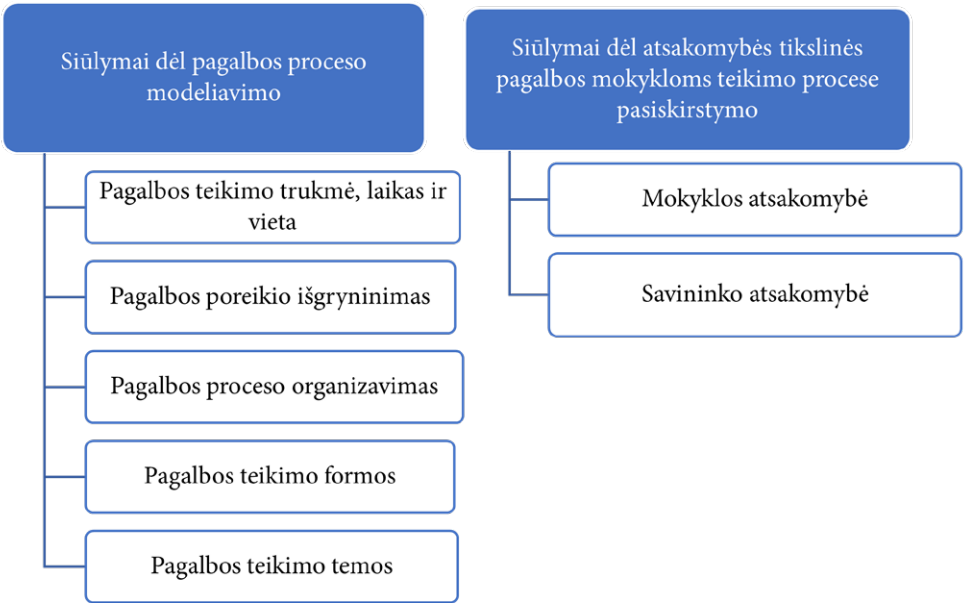
Bet reikia pasakyti, kad dalyviai manė, jog lektoriai taip pat turėtų būti tos srities ekspertai ir temą išmanyti labiau nei dabar pačios mokyklos žino ir taiko praktikoje:

> *Tie lektoriai, kur aš pati vat dalyvavau apie spec. poreikius. Tikrai begaliniai gera lektorė, bet, suprantat, jinai, bendroj paskaitoj buvom, viskas labai gerai, puiku. Mokykloj kai jinai buvo, irgi viskas labai gerai. Bet aš po to dar kontaktavau, nes mums reikėjo išsigryninti ir dar programų rašymą. Ir lektorė mums parodė ir pasakė tiktai tiek, kiek mes patys žinom ir darėm. Ir kai aš dar pakontaktavau, kad mums reikia giliau, ne minusas lektorei, gink dieve, bet jinai tik tiek ir davė, kiek jinai ir žinojo. Tai jeigu imant apie tuos pačius spec. poreikius į ateitį, tai jeigu tą pačią lektorę paimti, tai ji turbūt nieko daugiau ir nepasakytų. Tai reikia kažko naujo, nes ateina tie 24 metai, kada bus integruoti visi spec. poreikių vaikai į bendrąsias ugdymo klases (praleidžiu jos monologą apie viską, kas blogai Lietuvoj). Tai čia aš apie tai, kad kartais lektoriams nebeužtenka, ką aš turiu savo bagaže, aš turiu dar labai pasigilinti, kad ir duoti. Jau reikia daugiau negu buvo, jau reikia. (M6)*

Paskutinė išskirtina subkategorija pagalbos tobulinimo aspektu – *grįžtamojo ryšio iš organizatorių trūkumas*:

Grįžtamojo ryšio iš pačių organizatorių. Jei jau jie pasiūlė mum padėti, tai kaip jie tai vertina. Mums padėjo ar ne. Ar čia mums tiko ar ne, dabar teikit naują prašymą, toliau planuojam. Tai va iš pačių organizatorių. Nes irgi jų darbo prasmė irgi tada jie mums padėjo ar ne. (M8)

Antroji tema – siūlymai dėl tikslinės kompleksinės pagalbos teikimo tobulinimo. Šiuo atveju, remiantis diskusinių grupių dalyvių nuomonėmis, konkretinama dviem kategorijomis: siūlymai dėl pagalbos proceso modeliavimo ir siūlymai dėl atsakomybės pasiskirstymo (žr. 6 pav.). Pirmojoje kategorijoje išskirtos penkios prasminės subkategorijos: 1) pagalbos teikimo laikas, trukmė ir vieta; 2) pagalbos poreikio išgryninimas; 3) pagalbos proceso organizavimas; 4) pagalbos teikimo formos; 5) pagalbos turinys.



6 pav. Temos „Siūlymai dėl tikslinės kompleksinės pagalbos teikimo tobulinimo“ kategorijos ir subkategorijos

Tyrimo dalyviams teikiant siūlymus dėl tikslinės pagalbos modeliavimo paaiškėjo rekomendacijos dėl *pagalbos teikimo laiko, trukmės ir vietos*. Tyrimo dalyviai pabrėžė, kad, siekiant spręsti mokyklos problemas, būtina užtikrinti pagalbos teikimo proceso tęstinumą:

<...> turėtų būti tęstinis projektas <...>. Ilgesnės programos tikrai norėtųsi. <...>. Ilgesnė trukmė duotų išsamesnių žinių. (M3)

<...> platesnis ne tik kad tas 8 val., kad galima būtų eiti į gylį kiekvienos problemos, neskubant. Jei lektorius turėtų laiko galimybę, labiau įsigilinti jam būtų paprasčiau. Temų mažiau, bet į gylį ir ištęstų. (M3)

Kiekvienais metais keitėme sritis, o norint tokios pažangos reikia tęstinumo, gilinimosi ties viena sritimi. (M1)

Tęstinumas – labai gerai. <...> Procesas turi būti tęstinis. Nesant tęstinumo, daug kas pasimiršta. Keičiasi ir mokytojai. (M5)

Tyrimo dalyviai pabrėžia, kad pagalbos trukmė turėtų būti sietina su mokyklos siekiais – kokių pokyčių siekiama:

<...> reikia žiūrėti į rezultatus. Kiek mes gaunam iš to naudos ir kas keičiasi mūsų mokykloje. Jei kažkokia sritis žengia dideliais šuoliais, tai nėra prasmės tęsti pagalbą. Bet jei kažkur sekasi prasčiau, tada tai galėtų tęstis ilgiau. (M8)

Žiūrint koks tikslas. Jei, pavyzdžiui, pasiekimai, tai per metus sunku pasiekti. Siauresnius dalykus galima įveikti ir greičiau. (M4)

Kas pusė metų pakanka įsivertinti, kas pavyko, kas ne, ir rasti problemą bei sulaukti pagalbos, kodėl man nepavyko ir sužinoti, kodėl man nėra rezultato. Susikoncentruoti į kažkokią problemą. (M3)

Šiame kontekste tyrimo dalyviai teigia, kad pokyčiai, kurių mokyklos siekia, nėra greitas procesas:

Procesai nevyksta greitai. Kokių 5–7 metų reikėtų. Mes žiūrim pagal save. Mokinio individualios pažangos sistemą, išgirdom, reikėjo laiko adaptuoti, tobulinti, tada įdiegti. Buvo trikdžių. Įdiegėm, tada stebėti reikia. Mes suprantam, kad visokių klasių turim, kur mūsų užauginti, kur yra jungtinis elementas, ir tai nėra toks greitas procesas. Kol pamatysim, kaip sekasi, kokioj vietoj mes turim pasistengti daugiau. Visa kita užima laiko. (M2)

<...> išklausę mokymus, patarimus, pasidarę refleksiją, galime keistis. Tai yra, nors sakoma, kad užtenka trijų savaičių, kad įgustume, mes vaiką matome pamokoje, bent pusmečio reikia, kad priprastum, rastum ryši, kad pradėtum dirbti pagal schemas, padarius refleksiją ir radus, kas tau pasisekė, kas ne, paieškoti tų kitokių būdų.

Aš manau tie dveji metai, tie patys tikrinamieji darbai tikrinami kas dvi klases, tikriname ką išmokome. Porą metų, jei kursas būtų išdėstytas etapais, – pasimokiau, įgyvendinau, įsivertinau. Realiai matyti, kas pavyko, kas ne, ir užbaigti, eiti į priekį, kas nepavyko. Kad neliktų, kas neužbaigta, o eiti iki galo. (M3)

Analizuojant diskusinių grupių dalyvių nuomones, galima išskirti labai konkrečius pagalbą gavusių mokyklų siūlymus dėl pagalbos teikimo proceso trukmės. Iš esmės didžioji dalis diskusinių grupių dalyvių nurodė ne trumpesnį nei dvejų metų procesą:

Porą metų, jei kursas būtų išdėstytas etapais, pasimokiau, įgyvendinau, –įsivertinau. Realiai matyti, kas pavyko, kas ne, ir užbaigti, eiti į priekį, kas nepavyko. Kad neliktų kas neužbaigta, o eiti iki galo. (M3)

Minimum dveji metai. Ne trumpesnė. (M8)

Trukmė ne mažiau dveji metai. Su projektu įsivažiuoti per vienus metus per mažai. (M8)

Dveji treji metai trukmė turi būti. (M5)

Siūlom vienus dvejus metus. (M4)

Mokyklos užsiminė, kad tinkamiausias pagalbai yra pirmasis pusmetis:

Mano nuomone, tinkamiausias pagalbai yra pirmas pusmetis. Tada, jei vyksta kokie mokymai, galima įgytas žinias ir taikyti mokslo metais. Rudenį, spalį ar lapkritį. Rugsėjis yra gana sudėtingas. Pasimokius, tada yra laikas įgyvendinti <…> (M9)

Mokyklos nurodė, kad patogiausia pagalbos teikimo vieta būtų pati mokykla:

Patogiausia yra mokykloje, kai esi savoje vietoje, subėgo kolektyvas, kurioje vyksta mokymai ar diskusija. Kai esi savoje patalpoje. (M8)

Mokykloje vykstantys renginiai turi didesnį pliusą. Komandom susiformuoti ir laiką priderinti [sunku]. Bet šiaip tai mokykloje vykstantys renginiai didesnį pliusą turi. (M8)

Kita išskirta subkategorija – *pagalbos poreikio iš(si)gryninimas*. Mokyklos akcentavo būtinybę sieti gaunamą tikslinę pagalbą su mokyklos poreikiais:

Labai turi būti susiorientuota į mokyklos didžiuosius poreikius. (M3)

Mokyklos skirtingos, ir skirtingų mokyklų poreikiai skirtingi. <...> Kiekviena mokykla turi savo. <...> turėtų mokykla nurodyti, kas jai nesiseka, kurioje vietoje ir gal tokiu būdu atrinkti, kurioje vietoje ta pagalba reikalinga. (M2)

Tyrimo dalyviai aiškino, kad tai, kokios pagalbos reikia, kokiai pagalbai jaučia didžiausią poreikį, mokyklos turėtų įsivardyti pačios. Akcentuota pačios mokyklos motyvacija gauti pagalbą:

<...> būtų idealu, kad pati mokykla išsakytų poreikį ir būtų suderinti laikotarpiai, kada, su kuo. Iš mokyklos ateitų idėja. (M2)

Geras dalykas – projekto komanda klausia mūsų, o ne primeta ir siūlo. (M4)

Tikslinė pagalba turėtų būti susijusi idealiuoju atveju su mokyklos motyvacija, ne iš išorės ateiti, kad jūs, turėtum, nes jums tas, tas ir tas dega arba nedega. Mokykla dar turėtų turėti motyvaciją. Mes, žinodami šaltinį, kad yra toks projektas, kad galėtume pastiprinti mokyklos gebėjimą, kitą mokyklos mokytojų gebėjimą, pačios renkamės. Ir mes galim juo pasinaudoti, tai didėja mūsų galimybės iš skirtingų vietų gauti pagalbą. Aš turiu žinoti, kam man to reikia, ką aš mokysiuosi. (M8)

Tyrimo dalyviai pabrėžė, kad mokykla pati ne tik privalo pasirinkti problemą, į kurią bus orientuotas pagalbos teikimas, bet pasirinkta problema turi būti pačios mokyklos labai gerai apmąstyta, išsigryninta, išanalizuoti, išsitirta:

Teikiant tokią tikslinę pagalbą mokykloms reikėtų susikoncentruoti, išsigryninti sunkumą ar problemą ir nežiūrėti taip plačiai. Imti vieną temą, kaip stuburą aplink ją dirbti ir stiprinti. (M3)

Gal reikia vieno išryškinto klausimo, kur dirbsim ir stengsimės pagerinti savo žinias bei įgūdžius. Nėra tokio gilumo, kaip šitas veikia. Susikoncentruoti ties vienu dalyku. (M3)

Tada reikia labai gerai išsigryninti problemą, kuri būtų svarbi visiems, ir jeigu jau taip smulkiai daryti etapais, mentoriai dirbtų šitoje vietoje, mes turėtume prieiti kažkokį konkretų tos problemos sprendimą. (M3)

Duoti mokyklai išsitirti, kuo mes stiprūs ir kuo silpni, ir formuoti tada galėtume užsakymą, nes dabar negalėjom to daryti, nes nežinojom. Galas su pradžia labai susiję. Tada ir ta refleksija tokia, kad paskui gali reflektuoti, kas pavyko, kas nepavyko ir kodėl. (M8)

Dar vienas aspektas, išryškėjęs diskusijų metu, – analizuojant problemas ir siekiant išsigryninti pagalbos poreikį būtinas objektyvumas:

Mes patys turim teisingai atsakyti. Nesakyti, kad kaip administracija nori, taip ir atsakysim. Jei iškreipsim duomenis, mes tokius duomenis ir vertinsim. Ir su tokiais duomenimis mes eisim į šitas, kaip sakant, paskaitas, tikslinę pagalbą, ir tada ta tikslinė pagalba nebus, kaip sakant, mums reikalinga ir naudinga. (M6)

<...> Kada mes pradedam ieškoti atsakymų į mums rūpimus klausimus, tai mokytojai dažnai pasirenka atsakymus ne taip kaip yra, bet taip kaip turėtų būti. Mokytojai žino, kaip turėtų būti, ir jie renkasi tą atsakymą. Ir tada apie tą objektyvumą mūsų vertinimosi sunku yra labai kalbėti. Ir toj mažoj bendruomenėje, kai mes su mokytojais dirbame, tada atsiranda toks iškreiptas mąstymas. Aha, jei vadovai nori, tai mes tada įvertinsim, kad pas mus yra pokytis. <...> Čia vėl ta nuostata, tas supratimas, įsitraukimas ir kam mes tą darom – tai tie dalykai, kurie yra glaudžiai susiję. Ir kada atsiras tas supratimas, noras keistis, pati nuostata, va tada ir pradės viskas keistis. Ir tada tie klausimynai tikrai parodys tą realią situaciją. Bet iš pradžių turim pakeisti patys save, kad realiai vertinti – kaip yra iš tikrųjų, o ne taip kaip kažkam reikia. (M6)

Diskusinių grupių dalyviai pažymėjo, kad, analizuojant pagalbos mokyklai poreikius, aptariant problemas būtinas visos mokyklos bendruomenės įsitraukimas: *„Visa mokyklos bendruomenė turėtų išsakyti, ko norėtų. Iš to išplauktų tikslas.“ (M2)*

Trečia išskirta subkategorija – *pagalbos proceso organizavimas*. Diskusijų dalyviai kaip vieną iš pagalbos proceso būtinų akcentų įvardijo pagalbos mokykloms planavimo būtinybę, kad mokykloms reikia suteikti galimybę įsitraukti gaunamos pagalbos procesą į metinius planus:

Taigi rašydami naują planą jau dabar galėtume įtraukti veiklas, siūlomas pagalbos rėmuose. Nes iki šiol yra tas skubotumo efektas: greitai reikia pateikti, greitai reikia suorganizuoti. Gerai būtų, jei

būtų planavimas iš anksto. Permąstyti, derėtis dėl pagalbos tipo. Taip norėtume, dabar jau pradėsime derėtis atsižvelgdami į audito duomenis, mokyklos prioritetus suformuosime. Tai norėtume tęstinumo, kad galima būtų derinti su mokyklos veiklos planu. (M9)

<...> labiau projektuojamas, sistemingesnis ir apimantis ne konkrečią sritį, bet platesniu mastu. Kad būtų labiau planuojamas. (M1)

Mokyklos įvardijo, kad pagalbos teikimo procesas turi būti lankstus ir reaguoti į vykstančius pokyčius aplinkoje:

Visų formų negalime taikyti, ką esame įpratę, ir greičiausiai kai kurie dalykai, kuriuos buvome suplanavę, šiemet liks neįgyvendinti. Šitus dalykus reiktų numatyti projekto vykdyme. (M1)

Daugiau reikėtų tarpinių susitikimų keičiant kryptį. Tai leistų koreguoti, papildyti mokymus. (M5)

Kitas diskusijų grupėse įvardytas siūlymas buvo dėl paties darbo organizavimo. Diskusijų dalyviai akcentavo, kad darbas pradžioje turėtų būti organizuojamas mažesnėse grupėse, o po to procesas keliasi į didesnes grupes:

Bet pačioj pradžioj informacija turėtų būti nedidelėje grupelėje. Nes toj nedidelėj grupelėje galima tada ir išdiskutuoti, ir daugiau išdirbti tam tikrais klausimais informacijos. Ir paskui jau ta mažesnė grupelė toliau skleidžia tą informaciją <...>. (M6)

Tikrai galima pasiskirstyti pačioj mokykloj, pasiskirstyti tarpusavyje. Kas labiau domisi ta problema, ir po to mes patys galim reflektuodami dirbti grupėse. Kas kam yra neaišku, pasiaiškinti su ta kita grupe. (M3)

Man tai labiausiai patiktų, jeigu tai būtų individualios grupinės, nedidelėse grupėse, informacijos tokios sklaida. O toliau jau mes patys, jau mūsų viduje vyktų, kaip ir yra sukurtos ir metodinės grupės, ir mūsų atskiros grupės žmonių, per kuriuos ta skaida ir toliau vyktų. Bet pačioj pradžioj informacija turėtų būti nedidelėje grupelėje. Nes toj nedidelėj grupelėje galima tada ir išdiskutuoti, ir daugiau išdirbti tam tikrais klausimais informacijos. Ir paskui jau ta mažesnė grupelė toliau skleidžia tą informacija, bet čigonais yra viduje. (M6)

Na dabar toks formatas, kaip Egidijus minėjo, tarsi paskaita įvyko, nu būtų tikrai šaunu, jei mes gautume dar keletą kažkokių paskaitų mažesnėse grupelėse ir dar sykį prie to prisiliestume. Prisiliesti,

užtvirtinti, nes tai būtų žinia mokytojams, nu kad kažkas klausia mokytojų kaip tu jautiesi. Apie tave dabar jau čia pakalbėki. (M6)

Diskusijų metu labai aiškiai išsiskyrė tyrimo dalyvių rekomendacijos dėl *pagalbos teikimo formų*. Buvo užsiminta apie pačių formų įvairovę siekiant visapusiškai spręsti problemą:

Teoriniai, praktiniai išvažiavimai, pasikeitimais gerąja patirtimi, pamatymai, akiračio praplėtimas ir pan. <...> kad galima būtų eiti į gylį kiekvienos problemos, neskubant. (M3)

Diskusijų metu vyravo pasiūlymas – praktika grįsti seminarai:

Esame praktikai ir tų teorijų nemažai žinom, bet kartais praktinių dalykų parsineši iš praktikų, seminarų, net arbatą gerdamas gauni atsakymą į rūpimą klausimą. Labai trūksta praktinių dalykų. Teorijos žinom daug, tikrai lankomės seminaruose ir savarankiškai nagrinėjam medžiagą. Bet trūksta žinių, kaip medžiagą pritaikyti praktikoje, savo darbe. Tai vat visi tie metodai, būdai, kurie praktiškai leistų viską patirti išbandyti, kaip visą tai darom. (M8)

Dar iš savo pusės norėčiau paprašyti gal kažkokių pavyzdžių galėtų būti. <...> Būtų labai naudinga, kad mes susitiktume su praktiku, kuris konkrečiai dirba su tam tikrų poreikių vaikais ir gal galėtume pamatyti fragmentus darbo. Esmė kad pamatyti fiziškai jo darbo pobūdį, kaip, pavyzdžiui, kažkokioje pamokoje kaip dirba mokytojas. Danutė prisiminė šešėliavimą – irgi galėtų būti idealios pagalbos forma. (M1)

Konkretūs pavyzdžiai. Gal idėjos, kurias galima būtų perkelti. (M5)

Patys mokymai, seminarai, jie yra smagesni, kai ateina žmogus praktikas. Savo praktiką dėsto. <...> Kai savo produktą rodo realiai kaip darė, kaip pradėjo kuo užsibaigė, kokie rezultatai. Būna kitas klausymas, kitas užmotyvavimas. Noras pačiam pabandyti. Kai ateina žmogus, pats buvęs, pamatavęs ir matęs. Jo kalbėsena kitokia, pozityvas iš jo akių eina ir vien tai jau uždega. Tokios pamatuotos praktikos. (M7)

Tyrimo dalyviai kaip rekomenduotiną pagalbos teikimo formą įvardijo mokyklų tinklaveiką, grįstą kolegialaus mokymosi principais, kai mokomasi vieni iš kitų:

Tarpmokyklinis pasidalinimas, ką mes ir kaip darome tarp mokyklų. Sklaida dalykų. Organizuojamos išvykos į aštuonias mokyklas, ką išmokot, ką pasisekė, kas pasiteisino. Ir diskusijos <...> tęstinumas, projektas. (M3)

Reikia mokytojom susitikti ir išsikalbėti, nes tas išsikalbėjimas didžiausią naudą teikia. Nes mokyklose yra po du tris specialistus to dalykų. Bet kai pasižiūri kitoje mokykloje ką daro, gali pasisemti ir savo darbe pritaikyti. <...> Tas pasidalinimas patirtimi daug suteikia – matome, kuria linkme visi kartu einame. Pasidaliname. Ir kažko naujo sužinome. Taip ir savo idėjas pasakome. Tai ir apie mus sužinoma. (M7)

Kažkurių mokyklų problemos panašios, gal tai galėtų būti suėjus į krūvą pasidalinti pavyzdžiais. Gal tai galėtų būti viena iš formų. (M8)

Mokytojams patinka ir tinka, kai kelios mokyklos susitinka ir pasidalina. Va susiėda savo ratelyje aštuoni lituanistai. Ir čia ne tik savo mokykloje kalbi. Nereikia dvidešimties mokyklų, užtenka dviejų trijų mokyklų. Mes padarėme tris mokyklas, geroji patirtis. Susėdam tom mokyklos komandom, bet buvo tokio pasikalbėjimo. Per metodines grupes, per dalykininkus. Netgi šita pusė, specialybinė pusė. Ne tai kad visi mokytojai visų problemas sprendžia. Bet, pavyzdžiui, lituanistai kokias problemas sprendžia, kokias matematikai ar istorikai. Tokie mokytojų aptarimai tarpusavyje puikių minčių gali tarpusavyje pasiūlyti. Tas praktinis visada yra geras. Keturių mokyklų dalykininkai, kad nebūtų didelės grupės. kai susėda prie stalo šešios septynios mokytojos, prie to paties stalo, ir prasideda pasitarimai. (M7)

Diskusijų grupių metu kaip rekomenduotina pagalbos teikimo forma išryškėjo mentorystė, kai mokyklos, atsižvelgdamos į patiriamą problemą, turi konsultantą-mentorių, su kuriuo aptaria pagalbos priemonių įgyvendinimo iššūkius, kreipiasi pagalbos kilus klausimų:

<...> tarsi globojami iš šono. Žinojimą, kur galiu kreiptis nesėkmės atveju, kur man bus suteikiama pagalba ir informacija. Projekto trukmės metu mes turėtume mentorius, į kuriuos galima būtų kreiptis toje temoje iškilus sunkumams, problemoms, kad nebūtų epizodinės paskaitos, bet būtų nuolat, kad žinotume, kad tas mentorius mus kuruoja tuo klausimu. <...> Ta pagalba būtų dar efektyvesnė.

Mentoriaus, žmogaus, kur susitarus susitikimą galėtum apsitarti, kaip sekėsi, pavyko. (M3)

Mes esame mokykla, kuri norime universiteto. Idėja – universitetas kaip mentorius. (M4)

Universiteto paskyrimas kaip mentoriaus – puiku būtų. Turėti universitete žmogų kaip mentorių. Tai būtų solidu. Pasimatytų ir rezultatas. (M4).

Būtų labai gerai, jei būtų centras, kur galėčiau gaut paskambinti ir gauti pagalbą. (M2)

Diskusijų dalyviai kaip vieną iš pasiteisinusių pagalbos formų, kurią būtų galima tęsti, įvardijo konsultacijas: <...> *visai gera forma konsultacijų* <...> *konsultacijos tokios tikslinės. (M8)*. Buvo paminėtos ir diskusinės grupės, paremtos atvejų analize: <...> *diskusinės grupės su atveju analizėm* <...>. *(M8).*

Kaip galima pagalbos organizavimo forma buvo paminėti ir išvažiuojamieji seminarai, kai stebimas kitų mokyklų, praktikų darbas, veikla:

Išvažiuojamasis seminaras būtų puiku. Pamatytumėm, kas ir kaip kitur dirba. (M5)

Kaip praktikas, gal seminarai galėtų būti išvykstamieji, jeigu būtų specialiai suorganizuota specialių klasių mokytojam, kur labai labai gerą patirtį turinčių mokyklų lankymas, taip dirba, įranga tokia, taip klasė atrodo, taip pritaikyta su tikslu, ką galime pamatyti, įsigyti, pasigaminti. Galėtume ir pamatyti, ne tik išgirsti, ką galėtume pasisemti giliau ir vaizdžiau. (M3)

Diskusinių grupių metu mokyklos išsakė ir galimas *temas, problemas*, kurioms spręsti jaučia didelį tikslinės kompleksinės pagalbos poreikį. Viena tokių problemų – specialiųjų ugdymosi poreikių vaikų integracija:

<...> mes turėsime integruoti visų sutrikimų specialiųjų ugdymosi poreikių turinčius vaikus. <...> su dalimi mokame dirbti, bet yra tokių, kurių dar nepažįstame. (M1)

Ne tik pas mus, bet ir visoje Lietuvoje daugėja specialiųjų poreikių mokinių. Tai irgi reikia pagalbos dėl darbo su šitais mokiniais. Pavyzdžiui, gerai būtų turėti padėjėjus, kurie dirbtų klasėje, o ne tik paimtų iš klasės. Kad ta ugdymo veikla vyktų klasėje. Mums reikia

tokios pagalbos tokiems mokiniams. (M3)

Kita diskusijos dalyvių įvardyta tema, galima plėtoti tikslinės pagalbos teikimo metu, – tyrimų (standartizuotų testų) rezultatų taikymas ugdymo praktikos kaitai.

> *Pavyzdžiui, tokių turime klausimų: kaip naudoti testų rezultatus, tyrimų rezultatus. <...> Tai koks būtų darbas su standartizuotų testų rezultatais? Tyrimų rezultatais? Kaip gerinti ugdymo kokybę? Mechanizmas koks? Matome duomenis, tačiau kaip susieti su ugdymo planu? Tautinių mažumų mokykla. Turime lenkų kalbą, rusų kalbą <...> ir nėra daug tų galimybių. Bet kaip galėtumėte tuos duomenis pritaikyti? <...> kaip rezultatai gali būti panaudojami teikiant pagalbą mokiniui, ugdymo planą rengiant. (M9)*

Svarbia tema tyrimo dalyviai laiko atnaujintą ugdymo turinį, ugdymo programas. Tyrimo dalyviai išsakė konsultacijų poreikį šia tema:

> *Labai svarbu – turėsime naujas programas. Nuo 1 rugsėjo 2021 metų naujos mokymo programos. Jos yra kitokios. <...> Kaip jas įgyvendinti? Kaip pagal jas rašyti planus? To mums labai reikės ateityje, 2021 metais. Gerai būtų turėti seminarus, konsultacijas dėl šito. <...> Reikia tos metodinės pagalbos dėl atnaujintų ugdymo programų. (M9)*

Buvo išsakytas poreikis ir dėl darbo su tautinių mažumų grupėmis (romais), jų integracijos mokykloje problemų sprendimo galimybės:

> *<...> su romų tautybės vaikais sunku juos įtraukti, pritraukti. Pagrindinė problema yra su jų tėvais. <...> sunku prisitraukti tėvus <...>. Būtų įdomu pagilinti žinias ir pagerinti situaciją. (M1)*

Antroji analizuojamoje temoje išsiskyrusi kategorija yra susijusi su atsakomybės už pagalbos teikimą pasiskirstymu. Šioje kategorijoje išskirtos dvi subkategorijos: (1) mokyklos atsakomybės tikslinės pagalbos teikimo procese ir (2) savininko atsakomybės tikslinės pagalbos mokykloms teikimo procese. Analizuojant *mokyklų atsakomybės* subkategoriją išskirta tyrimo dalyvių nuomonė, kad pati mokykla pateikia paslaugų / pagalbos teikimo organizatoriui savo išgrynintus pagalbos poreikius, problemas:

> *Mokyklos įsipareigojimas gilintis į problemas, nelaukti, kol mums*

kažkas kažką pasiūlys aktyviai bendradarbiauti, pateikti savo išgrynintą poreiki, ko mums reikia. (M3)

Mokykloms išskirti tobulintinas sritis, karštuosius taškus. (M8)

Idealiu atveju turėtų ateiti iš apačių <...>. Mokytojai pasiūlo idėją ir apsitaria, padiskutuoja. Tai vat tokio apačių išjudinimo norėtųsi. (M1)

O šiaip vadybiškai galvoju, kad yra metodinė taryba mokykloje, į kurią įeina tie patys pačiausi ir per metodinę tarybą turėtų būti toks pamatymas ir apsitarimas, ir tada jau sprendimas, ko mums reikia, ką norėtume pagilinti, kas mums gal ne taip aktualu. Tai tokia grupė, kuri paskui nusileidžia viskas į mokytojus. (M6)

Tai to modelio, pats klasės diskursas ir tyrinėjimas, kas vyksta klasėje, turėtų būti tas pats pats pirminis modelio įgyvendinimas. Ir tik tada pereiti prie tų kitų dalykų, kad mokytojams reikia žinių, kaip tą daryti, ką daryti su tais duomenimis. Va čia ir atsirastų tokie iš tiesų prasmingi mokymai – ką būtų galima keisti. (M6)

Diskusinių grupių dalyviai taip pat įvardijo, kad mokykla turėtų būti atsakinga už savo komandos sutelkimą dalyvauti procese:

Tada suburti kolektyvą, bendruomenę pagalbos priėmimui. (M3)

Suburti bendruomenę, įtraukti į pokytį. Nepamiršti susitarimų, reikia taikyti tai ką išmokom. (M4)

Kita aiškiai įvardinta atsakomybė – gautos pagalbos diegimas kasdienėje praktikoje:

Tą pagalbą kaip žinias tam tikras gaunam, o po to visi kiti dalykai, mano nuomone, turėtų vykti mokyklos viduje. Tai jeigu tu supranti, jeigu tu tikslingai taikai, va per metodinę tarybą, kiek va tokių žingsnių padarėm, tai tik tada gali būti kažkoks pasiekimas ženklus. O ta tokia išorė, aš nežinau, 100 procentų ar gali paveikti rezultatus, ar sąmonę, ar kažkokius tai pasiekimus. Drįstu galvoti, kad vis tiek tai yra mokyklos viduje. Yra metodinės grupės, tarybos, yra susirinkimai. (M6)

Tyrimo dalyviai prie mokyklos atsakomybių įvardijo ir pagalbos įsivertinimo atsakomybę:

Mokyklos pareiga baigiantis projektui padaryti pasimatavimą, ar

tik šiaip sau pabuvom, ar tikrai gebėjome priimti pagalbą ja pasinaudoti ir pasiekti rezultato. Mokykla turėtų pateikti organizatoriams rezultatus, ar tik šiaip sau buvom ar tikrai kažką padarėm. Ar projektas išėjo į nauda ar ne. (M3)

Mokyklos atsakomybė – parodyti rezultatą. Pamokų kokybė, mokymosi aplinkos pokytis. Noras priimti pagalbą. Mokytojo savijauta. (M5)

Antra išskirta subkategorija – *savininko atsakomybė* tikslinės pagalbos mokykloms teikimo procese. Kaip vieną iš savininko atsakomybės sričių diskusinių grupių dalyviai išskyrė finansavimo skyrimą:

Savivaldybė, norėtume, kad skirtų lėšų. Seminarai kainuoja, lėšų daug reikėtų. Gal priemonių, kurie liečia tam tikrus mokymus, gal irgi reikėtų. (M3)

Finansiškai padėti <...>. (M2)

Projektas išjudina kažkokias idėjas, kurioms reikia ekstra finansavimo, <...> priemonių įsigijimo, kad galėtum tam tikrą metodą taikyti. (M5)

<...> paremti materialiai. Norisi įvertinimo iš šalies. (M5)

Savivaldybė galėtų apmokėti kursus, seminarus. (M2)

Kita savininko atsakomybė, išryškėjusi analizuojant diskusijų dalyvių nuomones, – lektorių ir mentorių parinkimas:

<...> organizuoja parenkant lektores. Pritariu, nes steigėjo platesnis matymas ir daugiau gebėjimų žinoti situaciją. Jie kaip organizatoriai gerai dirba savo darbą ir jokių priekaištų neturim. (M3)

Pagalbą parenkant lektorius ir mentorius daro savivaldybė, pažangos centras. (M3)

<...> savivaldybės, kadangi jie turi platesnę bazę duomenų, – siūlyti atitinkamą pagalbą kompetentingų žmonių. Mes, mokykla, pradedam dairytis kažkokių mokymų, kažko, ir nežinom, į ką kreiptis. <...> Mūsų ribotos galimybės. Savivaldybė gal turi didesnį kiekį duomenų. Ir per šį projektą matėm įvairių lektorių, kurie tikrai buvo ne tik apatiški, bet gebantys mokyti. (M8)

Tyrimo dalyviai prie savininko atsakomybės sričių priskyrė mokyklų

aprūpinimą įvairiomis priemonėmis:

> *Aprūpinti mokyklą šiuolaikiškomis priemonėmis. Ne pandemijos metu irgi yra vaikų, kurie negali dalyvaut pamokoje. Kodėl jie negali dalyvauti pamokoje joje nebūdami? Viskas labai greitai eina į skaitmenizavimą, o mokyklos atsilieka. (M2)*

Dar viena diskusinių grupių metu paminėta atsakomybė – platesnio lauko ir galimybių mokykloms atvėrimas:

> *Steigėjui turėtų rūpėti, nes jis mato visumą, gali būtent įžiūrėti, kaip yra Lietuvos mastu. Kiekvienas steigėjas, aišku, visąlaik ieškos geriausių galimybių, ir pateikti turi geriausias galimybes. Steigėjai turi atlikti tyrimus ir galimybes siūlyti. (M8)*

Tyrimo dalyviai akcentavo ir savininko atsakomybę analizuojant mokyklos situaciją, vertinant mokyklos problemas:

> *Tikslinę kompleksinę pagalbą gal reikia sieti su mokyklos pažangos anketa, kur mokyklos teikia duomenis apie įsivertinimą. Jei turėtų [savininkas] prieigą prie mokyklos pažangos anketų Vilniaus mieste ir matytų tą lauką, su kuo dirba, galėtų rekomenduoti, ką mokyklai stiprinti, kurią tikslinę grupę stiprinti. Jeigu mokykla galėtų rinktis, tai mokyklai turėtų būti pasiūlyta. Kokios kryptys, kokios sritys bus stiprinamos. (M8)*

> *Savivaldybė turėtų geriau pažinti savo mokyklas. Ne tai kad mokykla pateikia ataskaitą pagal užsakymą ir tik tada yra susipažįstama. Kaip savivaldybė žino, kokio lygio mokyklos, kuri sritis reikia stiprinti, ar administravimą, ar rezultatus. Kaip steigėjas rūpinasi savo mokyklomis. Gal kažkoks auditavimas, ar skyrius, kuris atlieka tuos namų darbus, suformuoja uždavinius, kryptis ir mokyklas suskirsto į tam tikras kategorijas, ir tada tą tikslinę pati paskirsto savivaldybė, ką reikia stiprinti. Galbūt mes kažko nedarome, ko reikėtų įgyvendinant švietimo tikslus ir siekiant pažangos ir geros mokyklos koncepcijos. Nežinau, kaip turi būti, bet steigėjo vaidmuo šitoje vietoje – labiau pažinti savo mokyklas, stiprybes ir silpnybes. (M8)*

Analizuojant diskusinių grupių duomenis nustatyta, kad mokyklos savininkui priskiria partneriškos lyderystės vaidmenį ir atsakomybę: *Tokios lyderystės, partnerystės norėtųsi. <...> To tokio partnerystės, globos norėtųsi. (M5)*

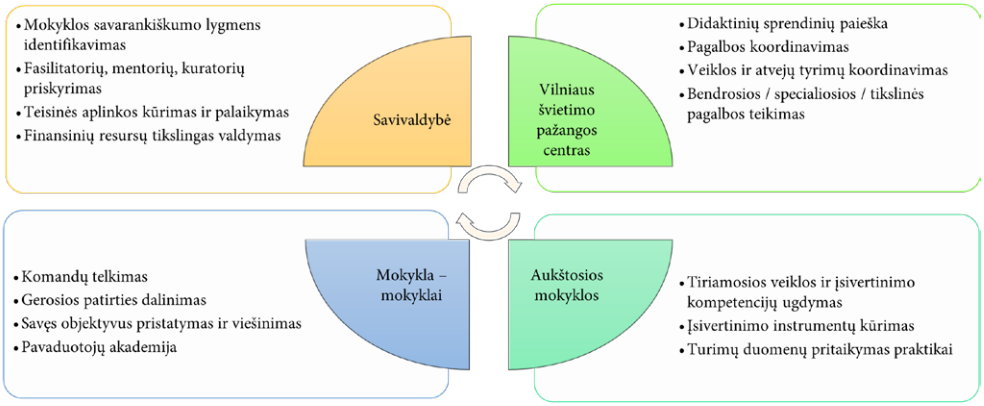
Tyrimo dalyviai prie savininko atsakomybės priskyrė ir mokyklų tinklinimą:

> *Jums kaip steigėjui reikėtų galvoti, kaip tuos susitikimus padaryti. Savivaldybė labai pozityviai padeda ir suveda. Šitoje vietoje jie visada už bet kokį judesį į priekį. (M7)*

> *Bendradarbiavimas viduje ir tarp mokyklų. (M7)*

1.1.6. Tikslinės kompleksinės pagalbos teikimo mokykloms hipotetinis modelis

Tikslinės kompleksinės pagalbos teikimo mokykloms hipotetinis modelis grindžiamas suinteresuotųjų grupių teorijos (2010) nuostatomis. Suinteresuotaisiais asmenimis šioje situacijoje yra laikomi tie, kurie tiesiogiai yra susiję su konkrečia mokykla, jos veikla, taip pat tie, kurie turi kompetencijas, kurių reikia konkrečios problemos sprendimui (žr. 7 pav.).



7 pav. Tikslinės kompleksinės pagalbos teikimo mokykloms hipotetinis TINKLAVEIKOS modelis

1.1.7. Tikslinės kompleksinės pagalbos teikimo mokykloms įžvalgos

Savivaldybei

- Parengti aiškius mokyklų atrankos kriterijus ir juos pateikti visoms savivaldybės mokykloms.
- Kolegialiai su mokyklų bendruomenėmis analizuoti objektyviuosius mokyklų turimus veiklos kokybės vertinimo (įsivertinimo, išorinio vertinimo, NMPP ir t. t.) duomenis, motyvuoti mokyklas įsijungti į tikslinės pagalbos

teikimo mokyklai procesą.
- Aiškiai reglamentuoti ir finansiniais ištekliais pagrįsti savivaldybės mokykloms reikalingą tikslinės pagalbos teikimo procesą.
- Bendradarbiaujant su aukštosiomis mokyklomis kurti mentorių ir konsultantų mokykloms tinklą.
- Kurti savivaldybėje besimokančių mokyklų tinklus atsižvelgiant į sunkumus, su kuriais susiduria konkrečios mokyklos, aktualias vykdomas ugdymo programas, sukauptą įvairią patirtį.

Savivaldybės švietimo centrui
- Koordinuoti tikslinę pagalbą savivaldybės mokykloms.
- Reguliariai su mokyklomis reflektuoti pagalbos procesą ir rezultatus.
- Tikslingai siūlyti pagalbos teikimo formas atliepiant kontekstualius mokyklos poreikius.
- Skatinti ir koordinuoti savivaldybėje vykdomus atvejų tyrimus.
- Koordinuoti savivaldybėje besimokančių mokyklų tinklus atsižvelgiant į sunkumus, su kuriais susiduria konkrečios mokyklos, aktualias vykdomas ugdymo programas, sukauptą įvairią patirtį.
- Siūlyti problemų, kurių sprendimui reikia tikslinės pagalbos, aptarimą su mokyklomis.

Mokykloms
- Dalyvauti savivaldybėje besimokančių mokyklų tinkluose atsižvelgiant į sunkumus, su kuriais susiduria konkreti mokykla, aktualias vykdomas ugdymo programas, sukauptą įvairią patirtį.
- Objektyviai, remiantis mokyklos ir savivaldybės turimais įvairiais duomenimis, identifikuoti problemas, kurių sprendimui reikia pagalbos.
- Telkti mokyklos bendruomenę dalyvauti teikiamos pagalbos procese.
- Dalytis savo mokyklos gerąja patirtimi su kitomis savivaldybės mokyklomis.
- Reguliariai mokyklos bendruomenėje reflektuoti pagalbos procesą ir rezultatus.
- Vykdyti nuolatinę savo veiklos pokyčių stebėseną.
- Aukštosioms mokykloms
- Kurti mokyklų veiklos įsivertinimui skirtus diagnostinius tyrimų instrumentus.

- Konsultuoti mokyklų bendruomenes analizuojant turimų tyrimų duomenis.
- Konsultuoti mokyklų bendruomenes tinkamai panaudoti savo tyrimų duomenis ugdymo kokybei gerinti ir mokyklos veiklos tobulinimui planuoti.
- Padėti savivaldybei atsirinkti mentorius ir konsultantus tikslinei pagalbai mokykloms teikti.

1.2. Kognityvinės elgesio korekcijos programos EQUIP vykdymo efektyvumas

1.2.1. EQUIP programos vykdymo efektyvumo tyrimo metodologija

Kognityvinės elgesio korekcijos EQUIP programos (Potter ir kt., 2019; Kalpokienė ir kt., 2019) tikslas – mokyti jaunuolius mąstyti ir elgtis atsakingai, prisiimti asmeninę atsakomybę už savo elgesį, motyvuoti ir skatinti juos teikti pagalbą vienas kitam, taikant tarpusavio pagalbos metodus. Šios programos tikslinė grupė – elgesio sunkumų turintys 14–18 metų paaugliai. Programos metu:

- mokomasi pykčio valdymo ir mąstymo klaidų koregavimo;
- ugdomi socialiniai įgūdžiai;
- mokomasi priimti socialiai atsakingus sprendimus.

Programos kursas susideda iš 30 susitikimų (du kartus per savaitę). Vieno susitikimo trukmė – 45 min. Veikla vyksta 5–9 jaunuolių grupėje. EQUIP programoje gali dalyvauti:

- paaugliai, kuriems kyla elgesio sunkumų šeimoje ar mokykloje;
- paaugliai, kuriems skiriamos vaiko minimalios priežiūros priemonės.

Atliekant kognityvinės elgesio korekcijos EQUIP programos vykdymo efektyvumo tyrimą buvo siekiama nustatyti specialistų, įgyvendinančių EQUIP programą, subjektyvų požiūrį į įgyvendinamos EQUIP programos poveikį paaugliams. Tuo tikslu buvo organizuotos diskusinės grupės. Šis metodas ypač tinka diskutuoti aptariant skirtingą patirtį ir generuojant naujas idėjas, patikslinant jau esamus įsitikinimus, atskleidžiant elgesio priežastis, numatant situacijos tobulinimo galimybes išgaunant turiningesnes dalyvių interpretacijas diskutuojamu klausimu

(Patton, 2005; Flick, 2018, Creswell & Creswell, 2018). Metodas ypač vertingas, nes, dirbant diskusijų grupei, vieni dalyviai kelia klausimus, kiti pateikia atsakymus, taip užtikrinant naujų idėjų generavimą pasirinkta problema (Rupšienė, 2007; Žydžiūnaitė ir Sabaliauskas, 2017).

Kognityvinės elgesio korekcijos EQUIP programos vykdymo efektyvumo tyrimo dalyviai. Tyrime dalyvavo 20 pedagoginių psichologinių / švietimo pagalbos tarnybų specialistų, baigusių EQUIP programos taikymo mokymus, ir vykdančių praktinę veiklą paaugliams iš Vilniaus m., Šalčininkų r., Kauno r., Šiaulių m. Šiaulių r., Skuodo r., Tauragės r., Ukmergės r., Telšių r., Švenčionių r., Kėdainių r., Jurbarko, Klaipėdos m. savivaldybių.

Pirmiausia, diskusinės grupės dalyviai buvo atrenkami remiantis bendru požymiu – pedagoginių psichologinių / švietimo pagalbos tarnybų specialistai, baigę EQUIP programos taikymo mokymus ir vykdantys praktinę veiklą paaugliams. Tai padėjo užtikrinti, kad visus diskusinės grupės narius siejo bendri interesai, žinios ir patirtys.

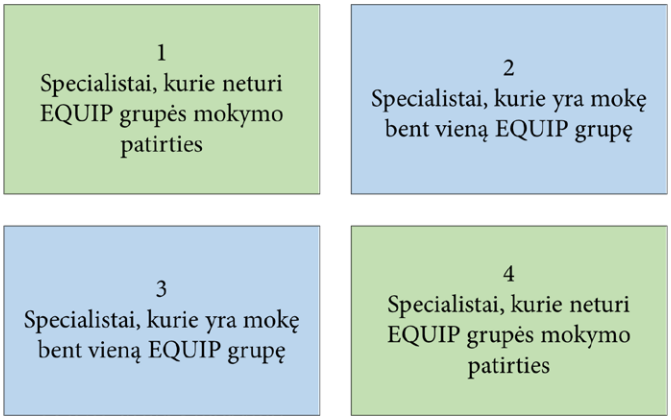
Antrame etape taikyta kriterinė atranka. Diskusijų dalyviai buvo grupuojami į atskiras grupes remiantis šiais atrankos kriterijais:

specialistai, kurie neturi EQUIP grupės vedimo patirties;

specialistai, kurie yra mokę bent vieną EQUIP grupę.

Toks atrankos būdas labai veiksmingas, nes padeda atrinkti tipinius, informatyvius atvejus tiriamuoju požiūriu, užtikrinant, kad tyrimo metu bus surinkti kokybiški duomenys.

Pasirinktas diskusinės grupės dydis – iki 6 tiriamųjų. Iš vienos pusės, tai optimalus grupės dydis, nes kiekvienas diskusijos dalyvis gali išsakyti savo požiūrį į tiriamą problemą. Iš kitos pusės, didesnėje grupėje sudėtinga sutelkti visų diskusijos dalyvių dėmesį, valdyti pačią grupę ir moderuoti diskusiją. O mažesnės grupės gali pritrūkti naujų idėjų, tai mažina paties metodo veiksmingumą (Rupšienė, 2007). Taip buvo suformuotos keturios diskusinės grupės (žr. 8 pav.).



8 pav. EQUIP programos vykdymo efektyvumo tyrimo dalyvių diskusinės grupės

Viena vertus, sudarytos diskusinės grupės yra gana homogeniškos socialinių charakteristikų kontekste: išsilavinimo, žinių (baigti EQUIP programos taikymo mokymai), darbo patirties (1, 4 diskusinės grupės (nepatyrusieji, pradedantieji specialistai); 2, 3 diskusinės grupės (patyrusieji specialistai, turi programos vedimo patirtį) ir t. t. Antra vertus, tyrime dalyvavę EQUIP programos specialistai reprezentuoja visus Lietuvos regionus, užtikrintas regioniškumo principas, atstovaujama skirtingoms pedagoginėms psichologinėms / švietimo pagalbos tarnyboms. Visi tyrimo dalyviai buvo užkoduoti suteikus kiekvienam tyrimo dalyviui unikalų kodą. Šie kodai naudojami pristatant tyrimo duomenis (prie autentiškų citatų nurodomas tyrimo dalyvio kodas).

Kognityvinės elgesio korekcijos EQUIP programos vykdymo efektyvumo tyrimo duomenų rinkimas. Atliktos keturios diskusinės grupės (2022 m. rugpjūčio 26; 29 d. ir rugsėjo 10; 27 d.). Visos diskusijos buvo organizuojamos „MS Teams“ platformoje. Diskusijų dalyviai buvo iš anksto informuoti apie tyrimą (siunčiami kvietimai (e. laiškai) sudalyvauti grupės diskusijoje), o likus savaitei iki kiekvienos grupės susitikimo, buvo dar kartą pasiteirauta apie dalyvavimą, gavus patvirtinimą, siunčiama prisijungimo nuoroda „MS Teams“ platformoje, negavus patvirtinimo buvo papildomai ieškoma tyrimo dalyvių atsižvelgiant į nustatytus kriterijus, siekiant užtikrinti optimalų diskusinės grupės dydį. Vienos sesijos

trukmė apie 1–1,5 val. Tyrimo duomenys buvo fiksuojami ir įrašinėjami „MS Teams“ platformoje, sukurtas kiekvienos diskusinės grupės įrašas. Prieš įrašant duomenis buvo gautas tiriamųjų sutikimas įrašyti pokalbį. Papildomai buvo fiksuojamos tyrėjų įžvalgos.

Įvadinėje dalyje tyrėjų komanda pristatė tyrimo tikslą, eigą, duomenų fiksavimą, aptarė etikos klausimus, konfidencialumo užtikrinimo principą ir anonimiškumą Vėliau buvo pereita prie pagrindinių šio etapo tyrimo temų. Pagrindinė diskusinės grupės diskusijos dalis – identifikuoti specialistų, įgyvendinančių EQUIP programą, subjektyvų požiūrį į įgyvendinamos EQUIP programos poveikį paaugliams.

Kognityvinės elgesio korekcijos EQUIP programos vykdymo efektyvumo tyrimo instrumentas. Tyrimui atlikti buvo sukurti du instrumentai. Vienas tyrimo instrumentas skirtas tiems, kurie neturi EQUIP grupės mokymo patirties, o antrasis tiems, kurie yra mokę bent vieną EQUIP grupę. Diskusijos dalyviams, įgyvendinantiems programą, buvo pateikti šie klausimai:

1. Prisistatykite. Iš kokios įstaigos esate, kokios jūsų pareigos, nuo kelintų metų įgyvendinate EQUIP programą?
2. Savivaldybėse įgyvendinama EQUIP programa. Kaip vykdomas EQUIP programos įgyvendinimas Jūsų institucijoje?

2.1. Kaip jūs patekote į EQUIP programos lektorių mokymus, kaip buvote atrinkti?

2.2. Koks šios programos poreikis jūsų savivaldybėje?

2.3. Su kokiomis vaikų / jaunuolių amžiaus grupėmis dirbate pagal programą?

2.4. Koks programos poveikis vaikams / jaunuoliams: kaip vaikai / jaunuoliai reaguoja į programą, jos veiklas, kokius vaikų / jaunuolių elgesio pokyčius pastebėjote?

2.5. Kaip vaikai / jaunuoliai patenka į šią programą?

2.6. Kaip vertinate šią programą?

2.7. Kiek ši programa, jūsų manymu, efektyvi ar neefektyvi? Kokius efektyvumo požymius išskirtumėte?

3. Papasakokite, kaip jums sekasi įgyvendinti EQUIP programą jūsų

savivaldybėje:

3.1. Su kokiais iššūkiais susiduriate įgyvendindami programą?
3.2. Kas padeda įveikti kylančius iššūkius?
3.3. Iš ko sulaukiate pagalbos?
3.4. Kokios pagalbos trūksta įgyvendinant programą?
4. Pagalvokite, kaip turėtų būti organizuojamas programos įgyvendinimas jūsų savivaldybėje idealiu atveju?
4.1. Kokių siūlymų turėtumėte dėl programos įgyvendinimo efektyvumu didinimo?
4.2. Ką siūlytumėte daryti kitaip?
4.3. Ką tobulinti?
4.4. Kaip turėtų būti pasiskirstyta programos įgyvendinimo atsakomybė?
5. Kokių įrankių trūksta savivaldybėse dirbant su delinkventiniais jaunuoliais?

Diskusijos dalyviams, neturintiems EQUIP grupės mokymo patirties, buvo pateikti šie klausimai:

1. Prisistatykite. Iš kokios įstaigos esate, kokios jūsų pareigos, nuo kelintų metų esate EQUIP programos lektorius?
2. Savivaldybėse įgyvendinama EQUIP programa.
2.1. Kaip jūs patekote į EQUIP programos lektorių mokymus, kaip buvote atrinkti?
2.2. Koks šios programos poreikis jūsų savivaldybėje?
2.3. Kokia šios programos nauda paaugliams?
2.4. Kaip mokiniai turėtų patekti į šią programą?
2.5. Kaip vertinate šią programą?
2.6. Kiek ši programa, jūsų manymu, efektyvi ar neefektyvi? Kokius efektyvumo požymius išskirtumėte?
3. Papasakokite, kaip jums sekasi įgyvendinti EQUIP programą jūsų savivaldybėje:

3.1. Su kokiais iššūkiais susiduriate įgyvendindami programą?
3.2. Kas padeda įveikti kylančius iššūkius?
3.3. Iš ko sulaukiate pagalbos?
3.4. Kokios pagalbos trūksta įgyvendinant programą?

4. Kaip turėtų būti organizuojamas programos įgyvendinimas jūsų savivaldybėje idealiu atveju?
4.1. Kokių siūlymų turėtumėte dėl programos įgyvendinimo veiksmingumo didinimo?
4.2. Ką siūlytumėte daryti kitaip?
4.3. Ką tobulinti?
4.4. Kaip turėtų būti pasiskirstyta programos įgyvendinimo atsakomybė?
5. Kokias elgesio korekcijas taikote dirbdami su vaikais, siekdami mokyti pykčio valdymo, ugdydami socialinius įgūdžius ar mokydami priimti socialiai atsakingus sprendimus?
6. Kokių įrankių trūksta savivaldybėse dirbant su delinkventiniais jaunuoliais?

Kognityvinės elgesio korekcijos EQUIP programos vykdymo efektyvumo tyrimo duomenų analizė. Pirmame, duomenų analizės, etape diskusijos įrašas yra transkribuojamas. Duomenų transkripcijos rezultatas – tekstas. Duomenų analizei pasirinkta kokybinė turinio analizė – kūrybiškas mąstymo procesas siekiant iškoduoti tekste esančias prasmes, suvokti ir identifikuoti specialistų, įgyvendinančių EQUIP programą, subjektyvų požiūrį į įgyvendinamos EQUIP programos poveikį paaugliams. Teksto analizė vyko šias etapais: nuoseklus duomenų skaitymas, pirminių elementų nustatymas, duomenų skaidymas į prasminius analitinius vienetus, šių vienetų suskirstymas į subkategorijas ir kategorijų išryškinimas, turinio duomenų interpretavimas (Bitinas ir kt., 2008).

Taigi, pirmame etape buvo atliktas prasminių vienetų (elementų) išryškinimas remiantis teorine medžiaga; antrame etape prasminiai vienetai buvo jungiami / grupuojami į subkategorijas, pateikiant reikšmingus teiginius; trečiame etape buvo formuojamos kategorijos. Atlikus nurodytus žingsnius pakartotinai buvo atlikta duomenų peržiūra siekiant užtikrinti duomenų patikimumą. Paskutiniame etape buvo formuluojamos išvados ir rekomendacijos, rengiama tyrimo ataskaita.

1.2.2. EQUIP programos kontekstas

Tema „EQUIP programos įgyvendinimo kontekstas“, remiantis sutelktosios (*focus*) grupės dalyvių atsakymais, konkretinama dviem kategorijomis: *dalyvavimo mokymuose prielaidos* ir *grupės formavimas*.

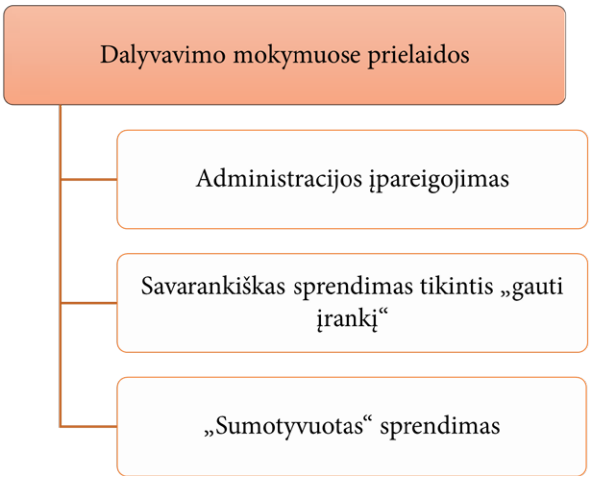
Siekiant veiksmingo prevencinės programos įgyvendinimo svarbus programą įgyvendinančių specialistų nusiteikimas: kokios buvo įsitraukimo į programą prielaidos ir kokie buvo lūkesčiai.

Tyrimu atskleistos įsitraukimo į lektorių mokymus prielaidos: administracijos įpareigojimas, savarankiškas sprendimas tikintis „gauti įrankį“ ir sumotyvuotas apsisprendimas (žr. 9 pav.).

Tyrimo dalyvės, gavusios pasiūlymą ir detalų mokymų programos aprašymą, nusprendė pačios dalyvauti, nes turėjo lūkestį, kad mokymuose gaus konkretų įrankį, padėsiantį organizuoti prevencinę veiklą:

> *Mane darbas su delinkventiniais paaugliais visuomet traukė, man patikdavo. Iššūkiai man tokie patinka visai ir susidomėjau programa. Galvojau – „va kažkas konkretaus bus“. Tiesiog savo noru. (V5)*

> *<...> aš norėjau į tuos mokymus ir mokyklos vadovybę labai motyvavau, kad čia bus labai prasminga ta programa, kad galės pasitarnauti ir tiems vaikams padėti. (V4)*



9 pav. Dalyvavimo EQUIP programos mokymuose prielaidos

Tyrimo dalyvių teigimu, apsispręsti dėl dalyvavimo mokymuose padėjo ir administracijos ar projekto atstovų motyvaciniai pokalbiai:

> *Ir vadovė atėjusi siūlė, kad mes turime būtinai kažkas keliauti, nes tai tikrai labai geras dalykas. Ir ypač todėl, kad mes tuo metu patys, su netinkamai besielgiančiais mokiniais labai daug dirbom. <...> atrodė, kaip tikrai labai gera priemonė ir grupėje, kažkas kitaip, ir susimotyvavome dirbti. (I2)*

> *<...> atvažiavo, sakyčiau, dvi moterys iš projekto, ir kalbino darbuotojus. Tai kaip ir motyvaciniai pokalbiai buvo <...>. Tai aš ir dėl to, kad tikrai turėti darbui įrankį elgesio korekcijai. Kadangi kitų, tokių nuoseklių elgesio korekcijos programų tuo metu Socializacijos centre mes neturėjome. (A3)*

Atkreiptinas dėmesys į tai, kad dalyvavimas mokymuose buvo skatinamas ir palaikymas ne tik įstaigos, bet ir savivaldybės lygmeniu:

> *<...> didelę iniciatyvą darė ir mūsų savivaldybė, kad tarnyboje būtų apmokyti žmonės ir būtų galima dirbti su delinkventinio elgesio vaikais tarnyboje. Kad būtų tokie specialistai, kurie galėtų dirbti su ta programa. (K1)*

Dalyvauti mokymuose taip pat įpareigojo ir įstaigos vadovai:

> *Iškrito mokymai, sako, reikia važiuoti, ir mokymai vykdomi masine tvarka. Tiesiog nebuvo kam važiuoti, taip ir išvažiavau. (L7)*

> *Tarnyba gavo pranešimą apie vykstančius mokymus. Ir tiesiog, buvo svarstoma, kas galėtų važiuoti. Ir nutarė, kad socialinis pedagogas ir vienas iš psichologų. (K1)*

Tyrimu atskleista, kad stiprus motyvatorius renkantis mokymus buvo EQUIP programos pristatymas ir pačių asmenų noras dalyvauti programoje dėl programos tikslingumo:

> *<...> labai patiko aprašymas, kad viskas labai konkretu, detalizuota ir pagal kognityvinę teoriją. Galvojau – „nieko pačiai nereikia galvoti". (V4)*

> *Mes pačios norėjome, pasisiūlėme iš įstaigos. Perskaitėme ir galvojome, kad tai yra tikslingi mokymai. (V13)*

Dera pasakyti, kad tyrimo dalyvės buvo motyvuotos dalyvauti mokymuose, turėjo lūkestį „gauti“ tinkamą įrankį darbui su elgesio problemų turinčiais mokiniais. Mokymai paliko teigiamą įspūdį dėl tikslingai parinkto įrankio, kurio efektyvumu tikėta *(„manau, kad ne veltui, tie visi tyrimai rodo, kad šita programa yra vertinga ir efektyvi“ (I2)* ir skubėjo jį išmėginti pačios arba paskatintos projekto įgyvendintojų:

> *Kai aš buvau mokymuose, tai man labai viskas patiko. Ir tikrai bandžiau, pradžioje, pagal programą viską daryti. (V4)*
>
> *Iš karto po mokymų pabandėme su kolege epizodą pasibandyti vienoje pagrindinių mokyklų. (J12)*
>
> *Mes tik baigę pradėjome įgyvendinti VSC. Mes tikslą matėme <...>. (I8)*
>
> *Mes matėme, kad nesurinksime tos grupės, o jei ir surinksime, tai vis tiek nepabaigsime iki vasaros. Bet X irgi rekomendavo – „pabandykite, vis tiek rinkite, pasipraktikuokite, kol dar žinios šviežios“. (V5)*

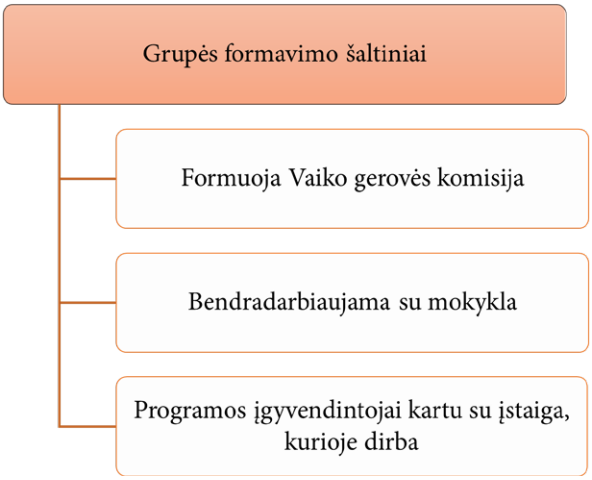
Tyrimo duomenys rodo (žr. 10 pav.), kad atranką ir vaikų nukreipimą į kognityvinės elgesio korekcijos programos EQUIP grupę vykdė savivaldybės Vaiko gerovės komisija:

> *Po to bandžiau aš rinkti grupelę Savivaldybės vaiko gerovės komisijoje, kadangi pati esu jos narė, ir vis užsirašiau kokį kontaktą, vieną ar du, ir baigėsi tas kontaktų rinkimas. (V5)*
>
> *Savivaldybės vaiko gerovės komisija. Šiuo metu dar ten irgi persitvarkė, kažkaip labai dalyvauja Šeimos ir vaiko gerovės centras. Tai iš Šeimos ir vaiko gerovės centro mes gauname kandidatus. (I8)*
>
> *<...> iš vaiko gerovės komisijos sakė, kad „tiesiog džiaugiamės, kad jau galite priimti. Siųsime jums vaikų. Prisiųsime labai daug.“ (K1)*
>
> *„<...> surinkau, mokykloje. Ne tai, kad aš pati surinkau. Man vaiko gerovės komisija nurodė vaikus, kurie patys „blogiausi“, va tokie delinkventai, kurie su rizikingu elgesiu. (V4)*

Grupę, kuri tenkintų reikalavimus, suformuoti užtrunka laiko:

> *<...> tarsi kaip ir Vaiko gerovės komisijoje, kada svarstome vaikus, tai atrodo ir tą reiktų pakviesti, ir tą, ir rašausi tuos kontaktus, keli*

metai užsirašau, bet po to nėra vienos lyties, arba vieno amžiaus, arba būna taip, kad užsirašai porą kontaktų, kad pakviesim, kai surinksime grupę, ir po to svarstymas būna tik po dviejų mėnesių, jau tas vaikas būna ar į kitą rajoną išvažiavęs, ar mokyklą baigęs, ar elgesys jo pagerėjęs, jam jau nebereikia. (V5)



10 pav. EQUIP programos dalyvių grupės formavimo šaltiniai

Tyrimo dalyvių teigimu, siekiant suformuoti grupę, kreipiamasi į mokyklas tiesiogiai:

Važiavau į mokyklas, kur yra vaikų namai. Tokios vizijos, kad tikrai rinksis ir bus naudinga <...> papasakojau auklėtojoms. (S6)

Dar bandėme siųsti į mokyklas, kad prisijungtų iš mokyklų. (I2)

Tiesiog, kontaktavome su viena mokykla. (V5)

Direktorę motyvavau <...> leido susitikimus vykdyti pamokų metu. Kadangi tie berniukai buvo tokie tikrai ne pagal programą, patys „blogiausi“. (V4)

Specialistai, įgyvendinantys EQUIP programą patys arba bendradarbiaudami su įstaigos, kurioje dirba, administracija, taip pat prisideda prie grupės formavimo:

<...> ėmėme mokinius, kurie tuo metu buvo pas mus tarnyboje konsultacijose arba vienas kitas tiesiog buvo rekomenduoti, kad jiems reikėtų. (I2)

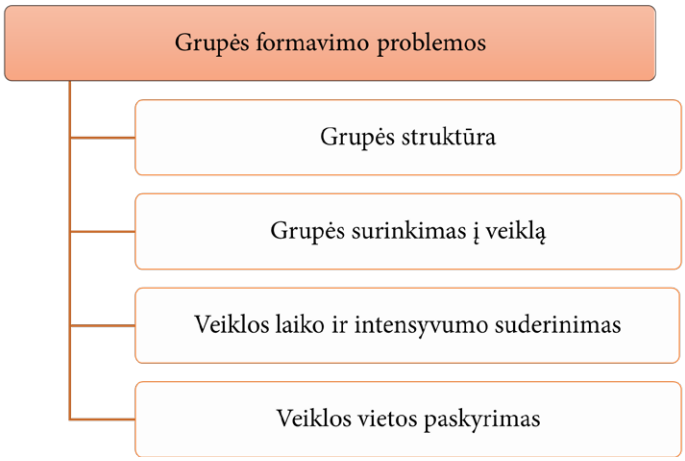
Kadangi mano kita trenerė, ji tuo pačiu yra ir atvejo vadybininkė, tai ir ji šiek tiek tą mokyklą lankančius, ten pažinodama vaikus, nukreipia. (A3)

1.2.3. EQUIP programos įgyvendinimo Lietuvos savivaldybėse iššūkiai

Tema „EQUIP programos įgyvendinimo Lietuvos savivaldybėse iššūkiai“, remiantis sutelktosios grupės dalyvių atsakymais, konkretinama trimis kategorijomis: grupės formavimo problemos; grupės gyvavimo problemos ir organizacinės problemos. Tyrimu atskleista, kad poreikis įgyvendinti EQUIP programą savivaldybėse buvo prieš prasidedant projektui ir vis dar išlieka. Tačiau tyrimo dalyvių patirtis rodo, kad susiduriama su problemomis tada, kai šią programą reikia įgyvendinti:

Poreikis gal ir būtų, tokių vaikų su elgesio problemomis yra, bet principai, kaip jį įgyvendinti, – jau problema <...> kaip įgyvendinti, kaip tai padaryti. (I8)

Tyrimo dalyvės išskyrė keturias pagrindines su grupės formavimu susijusias problemas: atitikimas grupės struktūros reikalavimams, nuolatinio vaikų grupės dalyvavimo programoje užtikrinimas (suvežimas / surinkimas), veiklos laiko ir intensyvumo suderinimas ir veiklos vietos paskyrimas.



11 pav. EQUIP programos dalyvių grupės formavimo problemos

Tyrimo dalyvės, įgyvendindamos programą, susidūrė su problema – suformuoti

nustatytus kriterijus atitinkančią grupę (žr. 11 pav.):

> *Pagal programą reikia labai atsirinkti tuos vaikus, grupė turi būti panašaus amžiaus, vienos lyties. Tai kai jau faktiškai reikėjo sudaryti grupę, ne taip paprasta ir buvo sudaryti tą grupę. <...> Tarsi ir yra tas poreikis, bet faktiškai, kai reikia sudaryti grupę, nėra taip paprasta. (K1)*

> *Buvo ilgas etapas, kol susirinko: arba netinka, arba trūksta žmogaus, normatyvai reikalauja, kad būtų tam tikras skaičius, nesikeistų žmonės. (L7)*

> *Grupė negali būti monogamiška. Labai sunkių gali būti vienas du, kiti neturėtų būti ne tokie sunkūs. Ką mums atsiunčia iš savivaldybės Vaiko gerovės komisijos, tai dažniausiai tai labai sunkūs atvejai ir labai sunkios problemos. (I20)*

> *Tai jei mes imame tik tuos, kuriuos siunčia savivaldybė, tai mes turime labai didelę problemą su pačios grupės išlaikymu. negalime suformuoti įvairios grupės pagal problemų sunkumą grupės. (A19)*

Kita problema susijusi su logistika – kas ir kaip turėtų atrinktus į grupę vaikus surinkti ar paskatinti susirinkti į užsiėmimus:

> *<...> kaip surinkti tuos vaikus ir suvežti, yra didžiausia problema. Realiai patys vaikai atvažiuoti neturi, reikia kai kuriems dvidešimt trisdešimt ir penkiasdešimt kilometrų į mūsų tarnybą važiuoti. (R13)*

> *Kaip atrinkti, kaip suvežti, kokiu laiku tai daryti – po pamokų jie tikrai nesirinks. (I20)*

> *Nes jeigu vežioti, tai resursų ir laiko irgi daug išlaidų, nes reikėtų į kitą miestą vežti, į tarnybą arba kažkur kitur. (V4)*

> *Mes esame informavę kitas įstaigas, Vaiko gerovės komisiją, atvejo vadybininkus, švietimo sporto skyrių apie šią programą, bet kai klausimas prasideda apie tai, kas surinks vaikus, kas suveš į vieną vietą, kas atrinks. Tada ir baigiasi viskas. (D11)*

Ne mažiau reikšminga problema tyrimo dalyvės įvardino galimybę parinkti tinkamą laiką užsiėmimams:

> *Mums leido mokyklos pavaduotoja daryti užsiėmimus vienos pamokos metu, nes iš karto po pamokų vaikai yra išvežami. Kaimiška*

savivaldybė, jie išvažiuoja namo. Tai praktiškai to laiko, kada daryti, nėra. (A3)

Jei lanko mokyklą, kaip juos išimti iš pamokų? Irgi sudėtinga. (A18)

Kas nuims vaiką nuo pamokų? Kas šitokį laiką išleis iš pamokų? Jei tai būtų vaikai ir toje mokykloje? (R17)

<...> bet kai susidomi programa, tada pradedame pasakoti apie jos įgyvendinimą, intensyvumą, du trys kartai per savaitę susitikimų su grupe ir panašiai, tada susidomėjimas dingsta. (V13)

Gyvenimas rodo, kad mes siunčiam ir siunčiam informaciją, bet nieko nesulaukiam. Jei trumpesniems mokymams sudėtinga surinkti grupes vaikų, tai tokiam intensyviam dar sunkiau. (D11)

<...> kaip išleisti tuos vaikus iš pamokų, nes realiai po pamokų yra sudėtinga, kažkam namo reikia važiuoti, autobusėlis laukia, niekas nenori ateiti po pamokų. (A19)

Dar viena problema, su kuria susidūrė tyrimo dalyvės, – specialiai užsiėmimams skirtos vietos numatymas:

Jeigu rinktume vaikus į savo tarnybą ir vestume programą, neturime net tam tinkamų patalpų, turime tik atskirus mažus kabinetus, neturime jokios salės, didesnės erdvės, kur galėtume dirbti su grupe. (R13)

<...> toje pačioje pradžioje buvo sudėtinga ir su patalpomis. Specialiai skirtų patalpų tarnyba tuo metu neturėjo <...> Nes vieną kartą viename aukšte vienoje patalpoje, kitą kartą kitame aukšte, tai ten, tai ten <...> O iš tikrųjų, pagal mokymus, gi ta aplinka turi būti paruošta tos programos vykdymui, kad ten ir tik ten ateina visada į tas pastovią patalpą. (K1)

Įgyvendinant programą ir siekiant užtikrinti surinktos grupės gyvavimą, tyrimo dalyvės taip pat susidūrė su problemomis. Programą įgyvendinusių tyrimo dalyvių teigimu, viena iš problemų, su kuria buvo susiduriama programos vykdymo metu, – grupės tarpusavio sąveikos užtikrinimas:

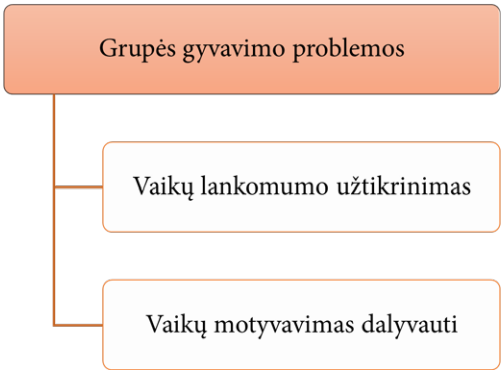
Buvo be galo sunku suvaldyti jų elgesį ir vesti procesą, ir dalyvauti toje elgesio korekcijoje. Tikrai buvo labai sunku. (V4)

Tai ten buvo labai sudėtinga. Ten tikriausiai buvo mano vienas

sunkiausių darbų per 15 metų, kiek aš dirbu psichologe. Tikrai buvo labai sunku. <...> Ir buvo labai sunku, jie nesiklausydavo, ir susipešdavo tarpusavyje. (V5)

Tyrimo dalyvės išskyrė dvi su grupės gyvavimu susijusias problemas: vaikų lankomumo užtikrinimas ir vaikų motyvavimas dalyvauti.

Dar viena tyrimu atskleista programos įgyvendinimo problema susijusi su galimybe užtikrinti vaikų lankomumą, t. y. nuolatinį dalyvavimą programoje (žr. 12 pav.):



12 pav. EQUIP programos dalyvių grupės gyvavimo problemos

<...> mes negalėjome sukontroliuoti lankomumo. <...> Mes nesitikėjom, šokas iš tikrųjų buvo, kad taip bus su lankomumu, tikrai nesitikėjome. Tikėjom, kad tas lankomumas bus toksai banguotas, bet kad pirmi užsiėmimai, kurie jiem privalomi ir kad net atsiremti į tėtį negali. Jis sakė aš negaliu jo atvesti, jam šešiolika metų. (L7)

Kadangi kaip ir neprivaloma privaloma, jie išsibėgiodavo, to tokio suinteresuotumo turbūt nebuvo. <...> pabėga iš kelių pamokų iki užsiėmimo ir tada aišku savaime, kad jie nenori grįžti. (I8)

<...> viena iš problemų, kodėl negalime tarnyboje įgyvendinti, yra mokinių motyvacija ateiti į programą. Mes kalbam apie vaikus, kurie turi sunkumų, jų motyvacija labai menka. (N12)

Mes nesitikėjome, kad taip bus su lankomumu, kad išvis negali atsiremti į tėvus, kurie nieko negali padaryti. (V10)

Tai, žinokite, paskui tie tėvai mūsų pradėjo prašyti, kad – „Ar gali nelankyti?“, nes jie patys negali užtikrinti, negali išvaryti į tą grupę. Pradėjo prašyti mūsų – „O gal jūs išbraukite? Tegu nelanko geriau.“

Bet sakome, kad sprendimas yra toks, kad jie turi lankyti. Na, žodžiu, užtikrinti lankomumą mums buvo be galo sunku. Tai buvo pagrindinė mūsų problema. (K1)

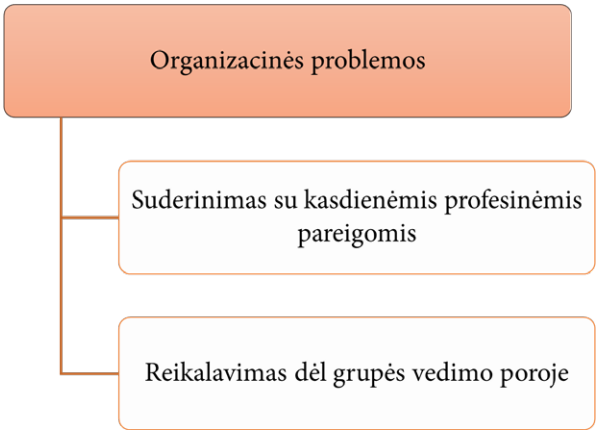
Tyrimu atskleista, kad tyrimo dalyvės nors ir ieškojo būdų motyvuoti vaikus dalyvauti užsiėmimuose, neretai tai nepavykdavo:

Man labiausiai, turbūt, būdavo sunku, būdavo tokių užsiėmimų, kada jie visiškai... Ta prasme, jie kalbėdavosi sau, o mes savo su kolege. (V5)

Vaikai nenoriai dalyvavo: kam reikia, kodėl reikia vaidinti. Tiesiog nepasiteisino. Aš buvau mokykloje, kurioje daug vaikų iš vaikų namų. Nusprendžiau, kad nebevesiu programos, vaikai nedirba, netikslinga, pasijaučiau prastai suprasta. (S6)

Iš karto susidūrėme su mokinių motyvacija, nes pavasaris jau buvo, atostogos artėjo. <...> Daliai tų sudėtingesnių vaikų nelipo programa, gal dėl to, kad buvo pavasaris, kvepėjo atostogomis. Gal dėl kitko. (J14)

Programą įgyvendinti trukdė ir organizacinės problemos (žr. 13 pav.): galimybės suderinti kasdienį darbą su programos realizavimu ir tarpusavyje susiderinti dėl grupės vedimo.



13 pav. Organizacinės problemos EQUIP programos grupėje

Reikšminga programos įgyvendinimo problema – tyrimo dalyvės vertino programos apimtį dėl jos intensyvumo ir jai būtino skirti laiko:

<...> mūsų pačių darbo krūvis, su mūsų darbo tempais, turėti net ir tris kartus per savaitę, tai yra. Tai labai sudėtinga, tai yra labai daug laiko apimantis dalykas. Nes trys kartai per savaitę pas mus, tai niekaip. Mes galvotume apie vieną kartą, bent jau, per savaitę užsiėmimą. Bet tada negali to vadinti programa, o kaip Mykolas sakė, tik užsiėmimais, kurie paremti EQUIP'o principais. (I2)

<...> ir vesdama šitą grupę, mano visi kiti darbai šitaip stojo, visos konsultacijos. Pasidarė eilės dviejų trijų mėnesių. Ir iš tiesų, aš neįsivaizduoju, kaip ateityje reikėtų vesti, nes labai buvo gaila, kad turėjau sustabdyti. Eilės susidarė individualioms konsultacijoms, buvau nepajėgi. Nesu pajėgi viena visas funkcijas aprėpti. (V5)

<...> tu labai nori, bet tiesiog nebesutelpi visur. Nes kartais išmoksti, ir matai, kad geras dalykas, bet jis nusėda dėl krūvio, dėl visko. <...> Ir jeigu, kaip minėjo, eilės sugriūna, susidaro, tai tada įvairūs skundai ateina iš kitos pusės. Žinote, tada viskas labai veliasi. Sudėtingai. (A3)

Mes tarnyboje turime labai daug kitų darbų, atsakomybių. Turėtume turėti apie aštuonis etatus psichologų, o esame tik trys, negalime apsiimti tokios intensyvios programos įgyvendinti. Turime kitų prioritetinių darbų. (R13)

Man gaila laiko, kurio aš negaliu panaudoti kitoms veikloms, nes jei nesusirenka, tau nuplaukia laikas. Lauki, nežinai, ar susirinks. Jei ateina į pirmą susitikimą trys, po to gal vienas. Tada tarpas. Ir tada prasmės klausimas, ką tu darai. (D11)

Kita problema, su kuria susidūrė tyrimo dalyvės, – programos reikalavimas vesti grupę poroje:

O po to iširo komanda, išėjo psichologė. Aš likau viena. O vienas specialistas, kaip žinote, grupės vesti negali. (S20)

<...> mes su kolege, su kuria mokėmės, mūsų darbo laikai nesutapo, ir mums buvo sunku susiderinti vykdyti programą. (A18)

Bet gavosi taip, kad aš visgi vedžiau viena, nes kolega neatvažiavo į pirmąją ir paskui ignoravo mano kvietimus. Nesusivibravome kartu dirbti. (V4)

<...> kaip tiem dviem kolegom susiderinti tarpusavyje. Per asmeninę patirtį kalbu, vis tiek esame skirtingi specialistai, turime savo darbo specifiką, vieni daugiau vertinimuose dalyvauja, kiti mažiau,

turi savo konsultacijas vienokiais laikais, kitokiais laikais, ir vaiko priežiūros atostogoms išeina kolegė. (R13)

<...> aš esu viena, kitas žmogus parengtas yra išvykęs į kitą rajoną dirbti. Neturiu laiko galimybių programą įgyvendinti. (N12)

<...> mes su kolege, su kuria mokėmės, mūsų darbo laikai nesutapo, ir mums buvo sunku susiderinti vykdyti programą. (S15)

1.2.4. Pagalba realizuojant EQUIP programos įgyvendinimą

Tyrimo duomenų analizė atskleidė pagrindinius pagalbos šaltinius įgyvendinant EQUIP programą: administracija, kolega, kiti vaiko gerovės specialistai ir tėvai (žr. 14 pav.).



14 pav. Pagalbos šaltiniai vykdant EQUIP programą

Tyrimo dalyvių teigimu, pagalbos vykdant programą sulaukta iš įstaigos administracijos:

Bet mūsų administracija tikrai labai palaiko tos programos vykdymą ir daro viską, kad būtų kuo geresnės sąlygos. <...> tiek tarnybos administracija, ir galimybės dauginti medžiagą, ir visa kita, jokių problemų. Tiek savivaldybės Vaiko gerovės komisija arba tarpinstitucinio bendradarbiavimo specialistė. (K1)

Mus irgi [palaiko tarpinstitucinio bendradarbiavimo specialistė]. Pabaigoje buvo susitikimas su tarpinstitucinio bendradarbiavimo koordinatore ir mes irgi išsakėme tuos visus iššūkius. (A3)

O toks, iš tarnybos vadovės buvo labai didelis emocinis palaikymas. Nes buvau ant palūžimo ribos, jau sakiau – „viskas, nebevesiu“, tai ji emociškai palaikydavo, sakydavo – „neprisiimk atsakomybės, nuvažiuok, tu moki, tu gali“. Žodžiu, tokį emocinį palaikymą gaudavau tikrai, kadangi turiu gerą ryšį su pačia vadove. Tai tas turbūt labiausiai palaikė. (V5)

Kaip apčiuopiamos ir reikalingos pagalbos šaltinis buvo įvardytas kartu grupę vedęs kolega:

<...> labai svarbu kokia kolega kartu šalia dirba, nes kai tu esi ten ir gauni sau palaikymą, ir gali susimirksėti, kažkaip tą grupės eigą pakeisti. <...> Ir visas problemas kartu susėdus spręsti, tai dvi galvos yra labai svarbu. <...> Svarbu yra būti dviese, kad ir laikui imlus dalykas. (I2)

<...> kai aš likau viena, be kolegos, man buvo be galo sudėtinga. O mūsų rajone nėra kito apmokyto žmogaus. <...> Kitas žmogus tai man būtų labai didelė pagalba, negu vienai imtis tokios didžiulės atsakomybės. (V4)

Galima pagalba, jeigu būtų kreiptasi pagalbos į kitus vaiko gerovės specialistus:

<...> skambinam socialiniams darbuotojams, pasitelkiam socialinę pedagogę, kad užtikrinti lankomumą. (A3)

Pagalba buvo iš mokyklos socialinės pedagogės. Aš parašydavau jai žinutę, ko nėra, pradžioje, tai ji dar kai kuriuos vaikus sugaudydavo. (V5)

<...> padėtų ir mokyklos VGK, jeigu tame būtų kažkokio poreikio, tiek socialinės pedagogės, jeigu darytume kažkurioje mokykloje, nes tikrai tie santykiai yra geri su įstaigomis. (I2)

Gaudo tada tos socialinės vaikus, bando atvesti. Specialistai labai bendradarbiaujantys, tikrai daro viską, kad vaikas ateitų į grupę, bet ne viskas nuo jų priklauso. (V13)

Mano atveju, tik socialinė pedagogė, vien tik ji. (V10)

Tyrimo dalyvės nurodė, kad vienas iš pagalbos formuojant ir vedant grupę šaltinių yra tėvai. Tik užtikrinus ryšį ir bendradarbiavimą, bendromis pastangomis galima motyvuoti vaikus dalyvauti grupėje:

Labai svarbu užsitikrinti tėvų palaikymą, tai mes, sakykime, ėmėme labiau iš konsultacijų, tai tėvai buvo pažįstami. Jie labiau su tokiu pasitikėjimu, galbūt. Ir tuos vaikus nukreipdavo, ir stengdavosi motyvuoti. Man atrodo, kad šita vieta labai svarbi, nes iš tikrųjų su pačiais vienais vaikais čia nepadarysi labai daug. (I2)

Tyrimu taip pat atskleista, kad specialistai, įgyvendinantys EQUIP programą, vis dėlto neretai nejaučia pagalbos ir arba gaunamą pagalbą vertina kaip nepakankamą:

Bet niekas mums nepadeda. Gerai, kad kalbam apie tai. Norėtųsi, kad nenumirtų programa. (D11)

Iš nieko. Nes, pavyzdžiui, pabaigoje buvome nusimatę ekskursiją. Vaikai norėjo apsidovanojimo, kad kažkur išvyktume iš mokyklos, jos ribų. Na tokią kaip išvyką, pasidarome sau prizą. Bet mūsų neišleido iš mokyklos išvažiuoti, nes pamokos yra pamokos, jie turi būti bent mokykloje. <...> Ką davė mokykla, tai tokią pastatomą lentą, kurioje mes galėjome braižyti. Ir dar davė berniukams segtuvus, į kuriuos galėjo segtis. (V4)

Finansinės pagalbos tik tiek, kad mokykla davė priemones. Bet mes pačios važiuodavome į mokyklą su kolege. Nuo mokyklos iki mūsų darbo yra šeši kilometrai, tai pačios savo lėšomis važinėjome. (V5)

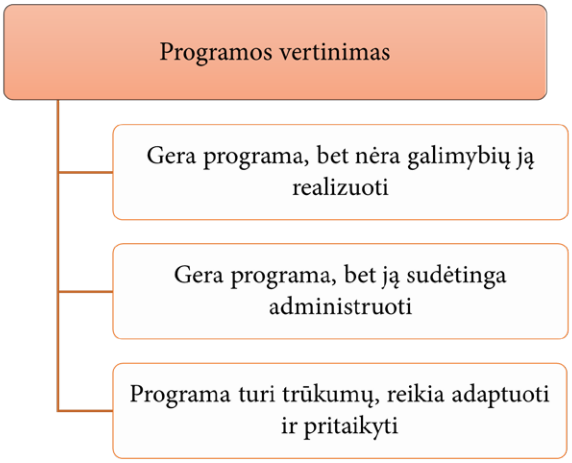
Tyrimo dalyvių teigimu, pagalbą ir palaikymą iš projekto iniciatorių jie jautė menką. Tai liudija tyrimo dalyviai:

Visi paliko. (I8)

Ačiū jums, nes čia buvo galimybė išgirsti, kaip kitoms sekasi. Pirmą kartą per tuos kelis metus, kai pačios tik pamąstome ir nežinome, kaip kiti gyvena, kokiais pamąstymais. Tai buvo gera proga, tikrai daug ką pasižymėjau sau iš pokalbio mūsų. (I2)

1.2.5. EQUIP programos vertinimas

Išanalizavus tyrimo duomenis išryškėjo trys kategorijos, susijusios su programos vertinimu: *gera programa, bet nėra galimybių ją realizuoti; gera programa, bet sudėtinga administruoti* ir *programa turi trūkumų, reikia adaptuoti ir pritaikyti prie konteksto* (žr. 15 pav.).



15 pav. EQUIP programos vertinimas

Tyrimo dalyvių patirtis arba kitų patirties pripažinimas atskleidė, kad programa yra vertinama kaip gera dėl skatinamos vaikų tarpusavio pagalbos, galimybės ne tik keisti elgesį, bet ir ugdyti vaikų socialinius įgūdžius:

> *Savivaldybei yra poreikis, tai būtų tikrai puiki programa jaunam žmogui. (A17)*

> *Gera programa – ir socialinius įgūdžius ugdo, ir prevencijos aspektai yra, ir pačių vaikų stiprybės ugdomos, kai jie teikia pagalbą vienas kitam, tai irgi yra labai svarbu. (S15)*

> *Programa <...> man buvo gerai tai, kad viskas buvo sudėliota iš eilės, nereikėjo nieko pačiai galvoti. (V4)*

Tyrimo dalyvės nors ir vertino programą kaip gerą, tikslingą, gerai parengtą, tačiau teigė, kad ji yra neįgyvendinama dėl intensyvumo:

> *Programa yra labai intensyvi, tikrai didžiulį darbo laiką kiekį užimanti, mūsų resursų žmogiškųjų neužtenka, negalime skirti tiek laiko su tokiu intensyvumu įgyvendinti. (N12)*

> *Per intensyvi programa, kad tiesiog būtų įtraukta į esamą darbo krūvį. <...> jos vykdymas neįmanomas. (A17)*

Teigiama, kad programa pritaikyta uždaro tipo įstaigoms, todėl bendrojo ugdymo sistemai netinkama, nors ir gera:

> *Vaikai vežami iš mokyklos, jei atvežta į tarnybą, kada tam vaikui*

namo vykti. Tai ne tarnybom skirta programa. Tai gali užsiimti VSC. (L7)

Ir mes su kolege vis dėlto galvojome, kad būtent ta programa yra sukurta vykdyti socializacijos centruose, ten, kur yra uždaros patalpos, ta prasme, pastate, ir jie negali nelankyti. Niekur negali išeiti. (K1)

Programos įgyvendinimo galimybių neįžvelgė ir tos tyrimo dalyvės, kurioms, jų vertinimu, dėl vienokių ar kitokių priežasčių nepavyko grupės mokymas:

Tiesiog nepasiteisino. Aš buvau mokykloje, kurioje daug vaikų iš vaikų namų. Nusprendžiau, kad nebevesiu programos, tiesiog mačiau, kas vaikai nedirba, yra visiškai netikslinga, pasijaučiau ir pati kažkaip prastai suprasta. (S6)

Baigus mokymus, labai norėjosi realizuoti, matėm prasmę, bet dabar numirusi programa <...> komanda mūsų iširo – išėjo kolegė psichologė augintis vaikučio, komanda iširo. Ir viskas. Aš irgi buvau darbą palikusi pusmečiui. Programa išdilo iš atminties. Programa pas mus yra numirusi. (J13)

Arba programos vykdymo metu dalyvės įsivertino, kad programa neatitinka turimo supratimo apie ugdymą:

Kai pačiose mokymuose buvau, tai viskas gerai buvo, sakiau – „vau, noriu išbandyti, kuo greičiau". Bet kada pradėjau ją nagrinėti po kaulelį, aš atvirai pasakysiu, ji turbūt ne mano programa yra. <...> Bet galbūt, jei taip atvirai, ji ne man. Ne mano stiliui, gal taip pasakyčiau. (V5)

Tyrimo dalyvių teigimu, nors programa gera, tačiau sudėtingas arba nesutvarkytas jos administravimas:

Programos efektyvumas yra tikrai didelis, bet jos administravimas sudėtingas <...>, bet kai klausimas prasideda apie tai, kas surinks vaikus, kas suveš į vieną vietą, kas atrinks. Tada ir baigiasi viskas. (V13)

<...> bet juk nėra taip, kad iškart grupė susidarytų, reikia papildomai parankioti tų vaikų, bet kas už tai atsakingas būtų – nėra. (D11)

Buvo paaiškinta, kad gera programa, bet neįgyvendinama. Taip ir paliko, sustojome, kad gera programa, bet neįgyvendinama dėl

taisyklių ir mechanizmų. (I8)

Man labiausiai trūksta sistemiškumo, nuo ko prasideda, kaip mes paskirstom, ką mes darome, kokius žingsnius darome, kaip mes darome. Ir po to tuos žingsnius aptarti, juos sutvarkyti taip, kad ar jie yra įvykdyti, ar ne. Tiesiog pačios sistemos, mano jausmas, dar nėra, neturime. Kai ateina vaikas, kai darom kažkokius žingsnius, viskas lyg ir padrikai. (J19)

Nes iš tikrųjų vaikas gali turėti krūvą įpareigojimų, bet kas jam, jei nelanko nieko. Realiai mes nieko negalim padaryti, jei jie savanoriškai nesutinka. Atsiduriame tokioje situacijoje, kad siūlom siūlom, bet šeima nejaučia jokių pasekmių, jei nedalyvauja, ji gali rinktis. Šeima nejaučia jokių pasekmių. (S15)

Vertindamos programą, tyrimo dalyvės teigė, kad programą reikėtų adaptuoti ir pritaikyti prie konkretaus konteksto, nes esamomis sąlygomis būtinas lankstumas:

Daug gerų dalykų ten yra, bet gal man direktyvumo tokio per daug. Mes ten truputėlį keitėme, pagal save šiek tiek, kažkokių žaidimų įtraukdavome daugiau. <...> Neištreniruoti, bet per kažkokius eksperimentus išbandyti, ar ne. O ten toks treniravimas, mokymas, aš galvoju, kiek tas yra efektyvu ilgalaikėje perspektyvoje. (V5)

Jeigu grynai taip, kaip parašyta vadove, tai jie tikrai nesuprastų, aš net nepateikiau tų frazių. Aš viską supaprastinau pagal jų mąstymo lygį. <...> Ir struktūra man patinka, daug dalykų paėmiau iš tos programos, bet kai ką kūrybiškai pakeičiau pagal save. (V4)

Man atrodo, kad kažkiek to laviravimo tikrai reikia ir užsiėmimuose, ir pateikiant užduotis. Bet šiaip pats turinys, man atrodo, labai vertingas, nes moko juos tokių labai svarbių dalykų. Tiktai kaip tą sudėlioti. (I2)

Iš programos pasiėmiau tik užduotis, metodus tam tikrus, vien dėl to, kad galima pritaikyti ir kitur dirbant. (N12)

Tyrimo dalyvės teigiamai vertino programos poveikį vaikams:

Matosi pokyčiai vaiko elgesyje. Mažiau atkryčių tų būna. Bent jau nusikaltimų, netinkamų veikų vaikai mažiau, mažiau rimtų daro. Kiekybine ir kokybine prasme tos veikos sumažėja. Bendravimas skiriasi vaikų, mąstymas keičiasi vaikų. Santykis į pagalbos teikėją

keičiasi. Adekvatesnis suaugusiojo priėmimas. Pagarba, elgsena keičiasi. (D11)

Nors buvo nurodyta, kad per trumpas laikas vertinti poveikį, tačiau, remiantis pačių vaikų ar kitų atsiliepimais, dalyvės poveikį vaikams įvertino kaip fiksuotą teigiamą:

Mes nustebome, kad berniukas pats sakė, kad jam labai padėjo keisti savo elgesį. (I8)

Tie mano vaikinai, patys įžymiausi, dabar jau mokosi X rajono profesinio rengimo centre. Ir aš susisiekiau su socialine pedagoge ir auklėtoja, ir sakė – „su vienu labai viskas gerai". Su vienu šiek tiek retkarčiais pasitaiko elgesio problemų. O vieno elgesio problemų nėra, bet lankomumas prastas <...>. Tie mano gerieji, teigiami lyderiai. Tai jie iš viso labai pasistūmėjo, palypėjo tokia socialine linkme. Vienas iš jų savivaldybėje savanoriu užsiima. Tėtis labai džiaugiasi, kad labai ta programa kažkiek prisidėjo prie jo pasiekimų. (V4)

Jis bent keliuose užsiėmimuose, kai mes kalbėdavome apie atsakingą elgesį, jis yra pasakęs – „na žinote, kai aš pradėjau čia vaikščioti, aš jau dabar daug ko nebedarau. Aš nebesimušu". Jis ten nuolat dalindavosi, kaip jo brolį pirmoką skriaudžia kiti pirmokai. Tai jis pastoviai tuos pirmokus kuldavo ir turėdavo dėl to pats bėdų. Tai jau kelis kartus, jis tuos pirmokus, vedė, tempė pas direktorių. Nebe pats juos ten kūlė. (A3)

Arba dalyvės įvertino kaip latentinį teigiamą, nes:

<...> vien tas pabuvimas grupėje jiems tam tikros naujos patirties tikrai davė. Nes tu ateini į vietą, kur į tave žiūri pagarbiai, priima nuomonę, tave išklauso. <...> Tai, manau, kad tame vertė yra labai didelė ir poveikis vaikams. (I2)

<...> dalyvaudami šitoje programoje tie vaikai, šitie nukritę mūsų obuoliukai, šitos karštos bulvės, kurias sunku laikyti rankose ir mes mėtome vieni kitiems, pedagogai, tai jie gauna tą tokį dėmesį, kaip ir tokią saugią erdvę, kur gali pasikalbėti. Jie gauna tą suaugusio žmogaus, pedagogo, neteisiantį, nevertinantį, besąlygiškai pagarbų santykį su juo ir manau, kad tas irgi juo, gal ne visada, gal ne visus, bet augina. <...> Na tas ir, manau, jiems kartais rezonuoja ir užsilieka tose galvelėse, ir galbūt gyvenime jie kažkada tikrai sustos ir kažko nepadarys ir turės tą įgūdį. Na, manau, naudos iš to tikrai yra. (A3)

1.2.6. EQUIP programos įgyvendinimo Lietuvos savivaldybėse sprendiniai

Specialistai, įgyvendinantys EQUIP programą savivaldybėse, kartu su įstaigos vadovais, kitais administracijos atstovais ieško galimybių spręsti kylančias problemas. Tyrimu atskleisti problemų, kylančių įgyvendinant programą, sprendimo būdai, susiję su grupės formavimo, gyvavimo ir organizacinėmis problemomis. Grupės formavimo problemos sprendžiamos imantis iniciatyvos formuoti arba papildyti surinktą grupę:

> *<...> į jų vietą pasikviečiau kelis tokius geresnius lyderius, tai vėlgi buvo labai gerai. Tikrai buvo efektas, kai atėjo. Šiek tiek vėliau pakalbinau ir prisijungė geri berniukai. (V4)*

> *Kadangi mano kita kotrenerė, ji tuo pačiu yra ir atvejo vadybininkė, tai ir ji šiek tiek tą mokyklą lankančius, ten pažinodama vaikus, nukreipia. (I8)*

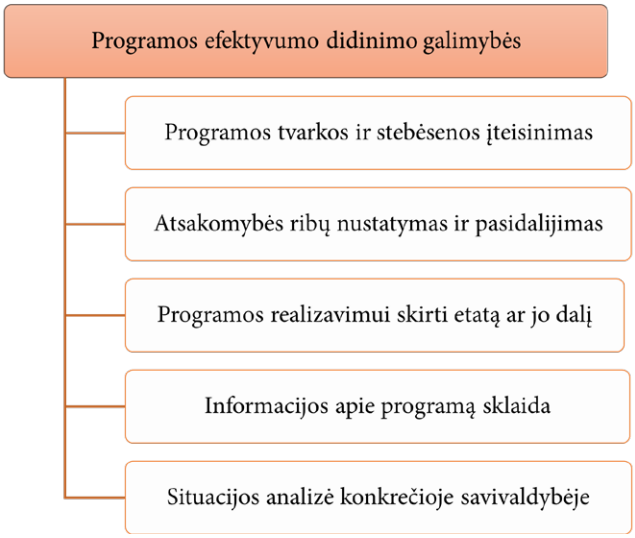
Nors tyrimo dalyvės ne kartą pažymėjo, kad vaikų lankomumo užtikrinimas į grupę nėra jų atsakomybė – *„neturi pats treneris „šaudyti, gaudyti ir lakstyti" ir paskui pats ir pravesti" (A3)*, tačiau ieškojo būdų kaip tai padaryti:

> *Mes labai stengėmės, buvome motyvuotos, laukdavome tų vaikų, skambindavome kviesdavome ir per tėvus <...> aš, sakykim, tik vedantysis, o nesu atsakingas, kad kas juos vaikus atves <...> tačiau mes jų [vaikų] ieškom, nors mūsų atsakomybė ieškot jų peržengia ribas šitoj vietoj. (L7)*

> *<...> stengdavomės irgi priminti, rašyti žinutes, skambinti socialiniams darbuotojams, pasitelkti socialinę pedagogę, kad užtikrinti lankomumą. (A3)*

> *Mes sakome, mes esame programos vedėjos, mes turime vesti užsiėmimus ir viskas. Bet mes iš tikrųjų ir žinutes rašydavome, ir skambindavome prieš kiekvieną užsiėmimą, kad priminti. Tris kartus per savaitę mes darėme. (K1)*

Tyrimo duomenys atskleidė programos efektyvumo didinimo sąlygas: programos tvarkos ir stebėsenos nustatymas ir įteisinimas; atsakomybės ribų nustatymas ir pasidalijimas; programos įgyvendinimui skirti etatą ar jo dalį; informacijos apie programą sklaida ir situacijos analizė konkrečioje savivaldybėje (žr. 16 pav.).



16 pav. EQUIP programos efektyvumo didinimo galimybės

Tyrimo duomenys atskleidė, kad sėkmingam programos įgyvendinimui pirmiausia siūlytina šalies mastu ***nustatyti ir įteisinti programos vykdymo tvarką ir stebėseną***:

> *Tai ankstyvosios intervencijos programa turi savo aprašą, patvirtintą ministro įsakymu. Ir tada, kažkaip, viskas aišku. Aš nežinau, gal čia to reikėtų. <...> Ir ten labai viskas aiškiai išaiškinta. Niekam nekyla jokių klausimų, kaip vykdyti, kur kieno atsakomybė. (A3)*

> *Būtų aprašas, kuris įpareigoja ir mokyklas arba savivaldybės vaiko gerovės komisiją, kad pravesti tokią priemonę, tai būtų galbūt paprasčiau ir susirinkti tuos vaikus. Ir būtų kažkas labiau atsakingas už jų pristatymą, tų vaikų. (V4)*

> *Aprašas, kad būtų. Ten būtų konkrečiai aiškiai nurodyta, kiek valandų lektorius turi skirti grupei. Ir kad savivaldybė įsivaizduotų, kad taip nėra, kad aš galiu apimti tas funkcijas, ir kad jie įsivaizduotų, kiek tai atima laiko. Kad tikrai būtų apibrėžtas krūvis, tam darbui. (V5)*

Kitas siūlymas susijęs su programos įgyvendinimu – ***savivaldybėje pasidalyti atsakomybe***, kad būtų visiškai aišku, kas už kurį programos realizavimo etapą ir veiklą yra atsakingas. Pradedant nuo bendro susitarimo, kam savivaldybėje

teikiamas prioritetas:

> *Tai turi būti švietimo sistemoje lankstesnis požiūris į tokius vaikus, susidėliojant prioritetus: kas mums svarbiau – ar tie vaikai turintys elgesio ir mokyklos nelankymas, ar svarbiau vaikai, kad ar jie bėgs iš pamokų? Ar mes susitelkiam, nusprendžiame, kad aukojame pamoką suprasdami, kad vaikams svarbiau – ar kad trukdytų pamokas, ar kad keistųsi. Suprantu, kad švietimiečiams čia peilis į paširdžius, bet kol mes nesusidėliosim prioritetų, tai mums visiems taip ir atrodys, kad nieko padaryt negalim. Turi būti svarbu, kam dėsime prioritetus. (I8)*

> *Va ir galvoju, reikėtų daryti pasitarimą. Tai, brangieji, sėskime ir susitarkime, ar ne, norite tokios programos, norite įgyvendinti, norite vaikų elgesį koreguoti, tai dalinkimės atsakomybėmis, ar ne? (A3)*

> *Bet pirmiausia ugdymo įstaigų vadovai turėtų matyti prasmę šios programos. (I20)*

Pasidalijimo atsakomybe svarba nurodyta ir grupės formavimo etape:

> *Tikrai ne tik lektorių atsakomybė turėtų būti. Jei tai ugdymo įstaigoje, tai vadovas ar jo įgaliotas asmuo. Mokykla turi pasistengti – sukviečiant vaikus atsakomybės dalį prisiima. (D11)*

> *Idealu būtų, jei mes su kolege susitariam ir pasakom, kad tada ir tada pradedame rinkti į programą. Norim turėti grupę vaikų. Ir mums tą grupę kažkas atsakingas surenka. (V10)*

> *Ir, taip, dalintis atsakomybe, nes kai tu vienas esi už viską, ir už: vaiko surinkimą, atėjimą, priminimą, vedimą, visas ataskaitas, tai yra labai sudėtinga, labai daug įtampos mums patiems ir daug laiko. (I2)*

Tyrimu atskleistas dar vienas siūlymas – EQUIP programos įgyvendinimui ***skirti etatą ar jo dalį***:

> *Mūsų kliuvinys buvo darbo krūvis. Buvo sudėtinga suderinti su kitomis funkcijomis ir atsakomybėmis. <...> kitoje savivaldybėje dirbanti kolegė pasidalino, kad vien EQUIP programos vedimui jos su kolege gavo pusę etato. Toks sprendimas tikrai motyvuotų darbuotojus ir būtų sprendimas. (A17)*

> *<...> tą laiko klausimą ir atlygį išsprendė taip, kad EQUIP programai skyrė po ketvirtį etato. Ir mes tada tą laiką susiplanuojame,*

grafikus susidėliojame, kada dirbame tarnybos darbus, kada EQUIP programa. (K1)

<...> Mes fiziškai negalime mesti to darbo, kurį turime daryti ir užsiimti kita veikla, nors ir labai norime. Jei savivaldybė susimylėtų ir padarytų tiek etatų, kiek reikia mūsų rajone, tada būtų galimybė vykdyti programas, kurias pagal savo kompetencijas ir kvalifikaciją galėtume vykdyti. (L7)

Tyrimo dalyvių patirtis atskleidė, kad savivaldybėje ne tik stokojama pasidalijimo atsakomybe, bet trūksta ir ***informacijos apie šią programą viešinimo***:

<...> pradedu mąstyti, jeigu būtų daugiau sklaidos, daugiau viešinimo tos programos, <...> apie EQUIP'ą mažai, ko gero, informacijos, mažai žinių iš aukščiau. Jeigu būtų didesnė reklama, tai tada, ko gero, būtų ir didesnis efektyvumas, ir vykdymas tos programos. (V4)

Todėl savivaldybėje siūloma ***organizuoti situacijos analizę*** išsiaiškinant poreikį ir programos vedimo patirtį:

<...> susirinkit poreikį iš visų mokyklų. Kiek yra tokių vaikų ir kiek jiems būtų efektyvi tokia programa?. Ir paskui – kiek, kokioje mokykloje, ar verta daryti mišrias grupes, iš kelių mokyklų, ar daryti atskirose mokyklose, po atskirą grupę. Bet pirmiausia reikėtų sužinoti, koks yra poreikis mokyklose. Ir tada jau toliau žiūrėti, ką organizuoti. (V4)

<...> pradžioje susitikti su tais, kurie veda. Ir pažiūrėti, kas daugiau mieste veda, nes žinau, kad ne tik mes. <...> Žiūrėti, kokia yra miesto patirtis, kad neišradinėtume kažkokių naujų dalykų, gal pasiremti kokiais pavyzdžiais. (I2)

ir skleisti informaciją apie programą socialiniams pedagogams ir tėvams:

<...> pirmiausia, tą programą reiktų pristatyti mokyklų socialinių pedagogių metodiniam. <...> Tiesiog, pristatyti programos esmę, kas per programa, kokia nauda iš jos. Ir, aišku, jie sakys, kad „pas mane labai daug tokių vaikų". Na, ir tada tartis prie kito klausimo, o ką daryti, kaip užtikrinti jų lankomumą, nes tik tuo atveju programa yra efektyvi. (K1)

Tyrimo dalyvės kaip ne mažiau reikšmingą programos efektyvumo veiksnį įvardijo jos ***naudos ir vertės vaikams pateikimą.*** Svarstoma, kad vaikas,

dalyvaudamas programoje, turi būti motyvuotas dalyvauti, turi ne tik žinoti / išgirsti naudą, bet ir ją patirti:

> *<...> apgalvoti, kad mokiniams būtų naudinga pati programa. Esame ir socialines valandas jiems rašę. Jie turi matyti ir gauti naudą. Gal atleisti nuo pamokų, gal gautų kažkokį prizą, išvyką, boulingą, kad juos pritraukti į programą. Pati pradžia, kol užsisuks, kad jie matytų prasmę ateiti. <...>. Mes turime pasiūlyti kažką vaikams. (J19)*

Viena iš naudos ar vertės pajutimo alternatyvų vaikams gali būti dalyvavimo programoje ***siejimas su socialinės pilietinės veiklos realizavimu***:

> *<...> reiktų galvoti, kaip juos užmotyvuoti. Jeigu negalima imti iš pamokų, kaip XX, taip sėkmingai pavyko, gal galvoti apie tas socialines valandas, kurias jie turi susirinkti ir būtų irgi kažkokia nauda jiems. Nes dar renka, aštuntokai, devintokai, lyg ir turi tas. Kažką jie nori gauti už atėjimą, taip įsivaizduoju, tie vaikai visada. (I2)*

Siekiant efektyvaus programos įgyvendinimo ir matant jos realizavimo galimybes ne pedagoginėje-psichologinėje tarnyboje (PPT), o konkrečiose ugdymo įstaigose, „*geriausia būtų ugdymo įstaigose programą* ***vykdyti, mokyklose***“ *(A17),* siūloma programą ***realizuoti per konkrečias pamokas***:

> *Kalbama apie tai, kad bus socialinių gyvenimo įgūdžių pamokos mokyklose <...> Tai ši programa puikiausiai tiktų visiems vaikams, ne tik [tiems] kurie turi elgesio emocinių sutrikimų, per tas pamokas įgyvendinti. <...> Gal būtų galimybė apmokyti mokytojus, bet tas žmogus, atėjęs iš išorės, irgi būtų labai gerai. (D16)*

> *Kad tai būtų pamoka. Tai būtų psichologams pamoka. (L7)*

Tyrimo dalyvių teigimu, programos efektyvumą užtikrintų didesnis ***tėvų ir bendruomenės įsitraukimas*** ir atsakomybės už konkretų vaiką prisiėmimas:

> *Turi būti suaugusiųjų atsakomybė, tų suaugusių žmonių, kurie skatina į programą ateiti. Tėvų įsitraukimas. Įsitraukimas visos bendruomenės turi būti. (D16)*

> *<...> užmegzti ryšį su tėvais, jeigu matome, kad su tėvais tikrai galime užmegzti ryšį, ir jie yra motyvuoti, tai tėvus, jeigu matome, kad tėvai nėra patys motyvuoti ir sunku su jais bendrauti, tai tada socialinis pedagogas, galbūt auklėtojas. Kiekvieno vaiko atveju reiktų*

pasižiūrėti individualiai, kas tas asmuo galėtų būti. (V5)

Efektyvų programos įgyvendinimą diskusijoje dalyvavusios tyrimo dalyvės taip pat sieja su jų kaip programos trenerių nuolatiniu ***palaikymu ir tolesniu mokymu***:

<...> patiems baigusiems būti daugiau mokymų, atnaujinti žinias. Supervizijų norėtųsi, ne tik tai. (K1)

Manoma, kad galimybę efektyviai realizuoti programą užtikrina ir ***didesnis skaičius parengtų trenerių:***

<...> galėtų būti daugiau mokymų, galėtų būti daugiau žmonių. Na, sakykime, mes pradėjome vesti dviese grupę, ir kažkas atsitinka vienam, na nedarbingumas, na ir viskas, viskas griūna. Kad būtų daugiau baigusių. (K1)

1.2.7. EQUIP programos vykdymo efektyvumo analizės apibendrinimas

Pagrindiniai motyvai dalyvauti EQUIP programos lektorių mokymuose siejami su pačių tyrimo dalyvių motyvacija gauti konkretų įrankį, padėsiantį organizuoti prevencinę veiklą mokykloje ir pačios programos patrauklumas (turinio aiškumas, tikslingumas). Dalis tyrimo dalyvių, kurių funkcijos siejamos su pagalbos teikimu delinkventiniams vaikams, buvo įpareigoti vykti į mokymus įstaigos administracijos sprendimu.

Vaikai į programą surenkami labai įvairiai: vieni nukreipiami Vaiko gerovės komisijos, įstaigų administracijos ir atvejo vadybininkių, kiti surenkami pačių lektorių iniciatyva, kreipiantis į konkrečias mokyklas.

Pagrindiniai iššūkiai įgyvendinant programą siejami su *grupės formavimo ir darbo grupėje procesais.* Nustatyta, kad sudėtinga suformuoti vaikų grupę, atitinkančią metodikoje nustatytus kriterijus (pagal vaikų amžiaus, lyties, nemonogamiškumo kriterijus). Sudėtinga užtikrinti vaikų dalyvavimą užsiėmimuose dėl skirtingo vaikų pamokų tvarkaraščio, pavėžėjimo problemų (programa labai intensyvi) ir patalpų programos vykdymui nebuvimo. Mokant grupes sudėtinga užtikrinti produktyvią grupės veiklą dėl grupės dalyvių tarpusavio konfliktų,

užsiėmimų (ne)lankomumo, kuris siejamas su vaikų motyvacijos trūkumu dalyvauti užsiėmimuose, užsiėmimų neprivalomumo ir tėvų bejėgyste vaikus įkalbinti dalyvauti šiuose procesuose. Programos lektoriams sunku suderinti kasdienį darbą su programos realizavimu. Dėl tiesioginės veiklos intensyvumo sudėtinga lektorėms susiderinti programos vedimo laiką. Pabrėžtina, kad keliose savivaldybėse trūksta lektorių (liko tik po vieną lektorių).

Programos įgyvendintojai sulaukia paramos iš savo įstaigų administracijos, tačiau nurodo pagalbos iš grupės vedančio kolegos, kitų savivaldybės specialistų (tarpinstitucinio bendradarbiavimo koordinatoriaus, socialinių darbuotojų), tėvų pagalbos svarbą. Projekto dalyviai pasigenda finansinės pagalbos, kuri būtina realizuojant programą, taip pat pagalbos ir palaikymo iš projekto įgyvendintojų.

Vertinant programą išryškėjo trys nuomonės: (a) gera programa, bet neįgyvendinama, (b) gera programa, bet sudėtingai administruojama ir (c) programa, kurią būtina adaptuoti ir pritaikyti prie konteksto. Programa yra vertinama gerai dėl skatinamos vaikų tarpusavio pagalbos, galimybės ne tik keisti vaikų elgesį, bet ir ugdyti jų socialinius įgūdžius. Viena vertus, nors per trumpas laikas poveikiui vaikui vertinti, tačiau, remiantis pačių vaikų ar kitų atsiliepimais, poveikis vaikų elgsenai įvertintas kaip teigiamas. Kita vertus, nors programa vertinama kaip gera, tikslinga, gerai parengta, tačiau pažymimi įgyvendinimo trukdžiai dėl jos intensyvumo. Teigiama, kad programa pritaikyta uždaro tipo įstaigoms, todėl bendrojo ugdymo sistemai netinkama. Sutelktosios grupės dalyviai akcentuoja sudėtingą arba nesukoordinuotą programos administravimą: vaikų surinkimą, atrinkimą, vykdymo sistemiškumo ir aiškaus atsakomybės pasiskirstymo nebuvimą. Dalies tyrimo dalyvių teigimu, programą reikėtų adaptuoti ir pritaikyti prie konkretaus konteksto – vaikų kognityvinių gebėjimų, turi būti galimybė keisti užduotis.

1.2.8. Rekomendacijos dėl EQUIP programos diegimo plėtros ir organizavimo pedagoginėse psichologinėse, švietimo pagalbos tarnybose

- Nacionalinei švietimo agentūrai
  - Nacionaliniu mastu nustatyti ir įteisinti programos vykdymo tvarką ir stebėseną, patvirtintą LR Švietimo, mokslo ir sporto ministro įsakymu.
  - Parengti daugiau programos įgyvendintojų savivaldybėse, kuriems sistemiškai būtų teikiamas palaikymas (supervizijos) ir mokymai.
  - Diferencijuoti programos įgyvendinimo modelį leidžiant savivaldybėms pasirinkti programą įgyvendinančią instituciją (pvz.: PPT, dienos centras, mokykla).
- Savivaldybei
  - Vaiko gerovės komisijoje organizuoti situacijos analizę išsiaiškinant programos poreikį savivaldybėje, tikslines grupes, organizavimo ypatumus ir pan.
  - Viešinti programą savivaldybės suinteresuotoms institucijoms ir pagalbos specialistams, pedagogams, tėvams ir vaikams.
  - Paskirti programą koordinuojantį asmenį savivaldybėje.
  - Skirti tikslines lėšas programai įgyvendinti: skirti pagalbos specialisto etatą ar jo dalį, padengti kuro ir programai reikalingų priemonių kaštus.
  - Pagal poreikį užtikrinti vaikams pavėžėjimo paslaugą (jei grupė renkama iš visos savivaldybės).
  - Mokyklų administracijai
  - Viešinti programą pedagogams, vaikų tėvams ir vaikams.
  - Sudaryti sąlygas vykdyti programą mokykloje pamokų metu, suteikiant galimybę mokiniui dalyvauti gyvenimo įgūdžių pamokoje arba EQUIP.

1.3. Socialinių pedagogų patirtis įtraukiant romų tautybės mokinius į ugdymo procesą mokykloje

1.3.1. Socialinių pedagogų patirties įtraukiant romų tautybės mokinius į ugdymo procesą mokykloje metodologiniai aspektai

Rūpinimasis tautinėmis mažumomis Lietuvoje valstybiniu lygmeniu turi gilias tradicijas. Pirmieji ženklai – 1920-ieji metai. Romų tautybės asmenų integracijai

į Lietuvos visuomenę daugiau dėmesio skiriama nuo 2000 m., kai buvo patvirtinta pirmoji romų integracijos programa, apimanti romų vaikų švietimo klausimus, sistemingai rengiamos ir įgyvendinamos nacionalinės romų integracijos strategijos: 2000–2004 m. programa, 2008–2010 m. programa, romų integracijos į Lietuvos visuomenę 2012–2014 m. veiksmų planas, 2015–2020 m. planas, romų integracijos priemonių planas 2022–2023 m. Švietimo, mokslo ir sporto ministerija atskirais specialiais teisės aktais nereglamentuoja (reglamentuojamas tautinių mažumų švietimas) romų vaikų švietimo, tačiau parengtos tikslinės priemonės, metodinė medžiaga, rekomendacijos švietimo bendruomenei, visuomenei siekiant gerinti romų tautybės vaikų ugdymo kokybę. Vilniaus miesto savivaldybė pirmoji Lietuvoje pradėjo sistemiškai rūpintis romų tautybės asmenų klausimais. Vieni reikšmingiausių pastarojo dešimtmečio dokumentų – susitarimas dėl Vilniaus (Kirtimų) romų taboro bendruomenės integracijos į visuomenę 2016–2019 m. ir Vilniaus romų integracijos programa 2020–2023 metams. Joje ypač daug dėmesio skirta socialinių paslaugų plėtrai, švietimo, sveikatos, kultūros ir būsto sritims. Įgyvendinant su romų tautybės vaikų ugdymu susijusius siekius, tikimasi, kad:

1) romų tautybės vaikai lankydami ugdymo įstaigas įgis išsilavinimą ir bus užtikrintas vaikų ugdymas;
2) bus didinamas romų mokinių ugdymosi veiksmingumas;
3) bus užtikrintas romų mokinių ugdymo įstaigų lankomumas, ugdomi vaikų socialiniai įgūdžiai;
4) teikiant individualias ir grupines psichologo, socialinio pedagogo, socialinio darbuotojo konsultacijas romų tautybės šeimoms, turinčioms nepilnamečių vaikų, didės tėvų įtrauktis į ugdymo įstaigos gyvenimą, gerės jų informuotumas apie ugdymo svarbą sprendžiant iškylančias socialines problemas;
5) bus įvertintas iki šiol vykdytų integracijos priemonių efektyvumas, identifikuotos esamos problemos ir galimi jų sprendimo būdai, surinkta išsami informacija apie romų vaikų situaciją švietimo sistemoje Vilniaus mieste;
6) per metus bus dirbta su ne mažiau nei 50 vaikų;

7) pagerintos lietuvių kalbos žinios, sustiprinta motyvacija lankyti mokyklą;
8) taikant neformalųjį ugdymą bus užtikrinta romų vaikų integracija, ugdomi vaikų pomėgiai ir gebėjimai, įgyta socialinių įgūdžių, kurie romų tautybės vaikams leis lengviau integruotis į visuomenę;
9) bus didinamas vaikų užimtumas vasaros metu, ugdomos individualios ir bendrosios kompetencijos, bendravimo įgūdžiai.

Pasakytina, kad Lietuvoje romų įtrauktis vykdoma atsižvelgiant į tarptautinius įsipareigojimus (Survutaitė, 2023). Mokslininkai tyrinėja, su kokiomis problemomis susiduria romų tautybės vaikai pagrindinėje mokykloje aptariant selektyvios izoliacijos ir niveliacijos aspektus (Žemaitėlytė-Ivanavičė, 2018), apžvelgia ankstyvo romų vaikų pasitraukimo iš ugdymo sistemos Vilniaus mieste problemas (Petrušauskaitė, 2014). Vis dėlto tikslius statistinius duomenis apie romų tautybės vaikus surinkti sudėtinga, nes nuo 2015 metų duomenys teikiami pagal Mokinių registre nurodytą gimtąją kalbą, kurią nurodyti nėra privaloma, – taip sukuriamos sąlygos gauti netikslius, nepilnus duomenis, ypač sudėtinga objektyviai vertinti romų tautybės vaikų pasiskirstymą klasėse ar migraciją skirtingose Vilniaus miesto švietimo įstaigose. Beresnevičiūtė ir kiti (2008), tyrinėję romų tautybės vaikų bendrojo ugdymo sistemoje duomenis, nurodo romų vaikų skaičiaus kaitą bendrojo ugdymo mokyklose: „Apibendrinus 2000–2008 metų romų moksleivių skaičiaus bendrojo lavinimo mokyklose kitimo tendencijas galima teigti, kad didžioji dalis romų moksleivių išlieka pradinio ugdymo etape (1–4 klasės)." (p. 4).

Per pastaruosius du dešimtmečius keitėsi ir romų tautybės vaikų bendrajame ugdyme rinkimo praktika ir institucijos: tik 1997 m. Tautinių mažumų ir išeivijos departamentas ir Švietimo ir mokslo ministerija pirmą kartą surinko tikslią informaciją, 2000–2008 m. duomenis apie romų mokinius švietimo sistemoje rinko Lietuvos socialinių tyrimų centro Etninių tyrimų institutas siųsdamas apklausas į mokyklas, o nuo 2015 m. šie duomenys renkami Mokinių registre. Romų tautybės vaikų, kurie mokosi pagal pradinio ugdymo programą, bendri statistiniai skaičiai Vilniaus miesto mokyklose kinta – gali būti daugiau antrokų nei prieš

metus buvo pirmokų, ir kitaip.

Ypač svarbus mokyklos pedagoginės bendruomenės narys, padedantis vaikams spręsti socialines problemas, palaikyti vaikų motyvaciją atsakingai dalyvauti ugdymo procese, yra socialinis pedagogas. Nepaisant to akcentuotina, kad stinga tyrimų, atskleidžiančių socialinių pedagogų veiklos aspektus dirbant su romų vaikais. Winman (2019) nuomone, siekiant pagelbėti romų tautybės vaikams spręsti socialines problemas ir ugdymo procese kylančias problemas, svarbu kurti santykius su mokyklos bendruomene, specialistais. Carrera ir Vosyliūtė (2017) tyrinėjo, kaip, teikiant paramą romų įtraukumui ir socializacijai, galima formuoti pozityvų tautinės mažumos kultūros vaizdinį. Tačiau pasakytina, kad stinga tyrimų, atskleidžiančių, kas romų tautybės asmenims yra gera mokykla, nors šis klausimas tyrinėtas jo nesiejant su tautybe. Pvz., Žibėnienė (2019) tyrinėjo geros mokyklos Lietuvoje sampratą remiantis mokinių tėvų požiūriu. Kelti tokie probleminiai tyrimo klausimai: Kokios bendrojo ugdymo mokyklos patrauklumo romų mokiniams ir jų tėvams charakteristikos? Kokiais bruožais pasižymi švietimo pagalba bendrojo ugdymo mokykloje, susijusi su romų mokinių ir jų tėvų įtraukimu į ugdymo procesą?

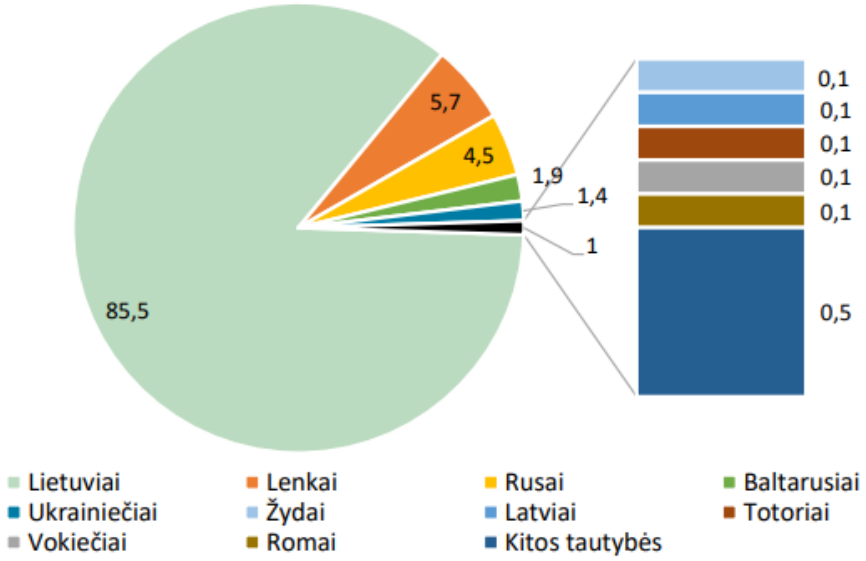
Siekiant atskleisti socialinių pedagogų patirtį įtraukiant Romų tautybės mokinius į ugdymo procesą bendrojo ugdymo mokykloje buvo pasirinktas kokybinio tyrimo tipas, tyrimo duomenys buvo renkami taikant pusiau struktūruoto interviu metodą. Kokybinio interviu pagrindinis siekis yra gauti kuo platesnių ir atviresnių, tyrimo dalyvio perspektyvą atspindinčių, duomenų, atskleidžiančių tyrimo tikslą (Gaižauskaitė ir Valavičienė, 2016). Interviu metu tyrėjas gilinasi į tyrimo dalyvių išsakomas nuomones, nuostatas, išgyvenimus, motyvus, jausmus ir kt. Pusiau struktūruoto interviu metodas leidžia tyrėjui lanksčiai valdyti pokalbio eigą, keisti klausimų formuluotes, pateikimo tvarką ir, prireikus, užduoti papildomus klausimus. Įrašyti interviu buvo transkribuojami ir koduojami. Kiekvienam dalyviui buvo sudarytos atskiros užkoduotos bylos (koduojant tyrimo dalyvius raidėmis SP1, SP2, SP3 ir t. t.), neatskleidžiant asmens duomenų.

Tyrimo duomenų analizei taikytas kokybinės turinio analizės metodas. Turinio analizės metodas apėmė šiuos žingsnius: interviu transkripcijų skaitymą; kodavimą – elementų, susijusių su tyrimo dalyku, žymėjimą ir įvardijimą tyrėjui tinkamais žodžiais; reikšminių kodų išskyrimą ir kodų kategorijų sukūrimą; reikšminių kategorijų išskyrimą ir jų tarpusavio ryšių analizę; darbą su kategorijomis; rezultatų aprašymą; rezultatų interpretavimą (Gaižauskaitė ir Valavičienė, 2016). Tyrimo imties sudarymui pasirinktas tikslinis tyrimo dalyvių atrankos tipas: 1) tyrimo dalyviai – ugdymo įstaigų socialiniai pedagogai, turintys darbo su romų tautybės vaikais patirties; 2) tyrimo dalyvių patirtis teikiant pagalbą romų tautybės vaikams ne mažesnė nei vieneri metai.

Tyrime dalyvavo aštuoniose skirtingose ugdymo įstaigose dirbantys socialiniai pedagogai. Tyrimas atliktas laikantis mokslinių tyrimų etikos principų: savanoriško dalyvavimo tyrime konfidencialumo, anonimiškumo. Tyrimo ribotumai: tyrimas buvo atliktas Vilniaus miesto savivaldybėje, todėl tyrimo išvados atspindi romų tautybės vaikų dalyvavimo švietimo sistemoje situaciją Vilniaus mieste (pateikiami tyrimo rezultatai yra romų tautybės vaikų dalyvavimo švietimo sistemoje Vilniaus mieste tyrimo dalis).

1.3.2. Romų tautybės vaikų integracija Lietuvoje: švietimo aspektas

Tinklapyje „Romai Lietuvoje“ nurodoma, kad „2011 m. gyventojų ir būstų surašymo duomenimis, šalyje gyveno 2 115 romų tautybės žmonių. Nuo 1989 m. romų šalyje tolygiai mažėja. 1989 m. Lietuvoje gyveno 2 718 romų tautybės žmonių, 2001 m. – 2 571. 2011 m. duomenimis, 81 proc. romų gyveno miestuose, 19 proc. – kaimo vietovėse. Daugiausiai romų gyveno Vilniaus (38 proc. / 814 asmenų), Kauno (23 proc. / 482 asmenys), Šiaulių (11 proc. / 224 asmenys), Marijampolės (10 proc. / 214 asmenų) ir Panevėžio (7 proc. / 145 asmenys) apskrityse“. Remiantis statistiniais duomenimis, romų tautybės asmenys, palyginti su kitomis tautinėmis mažumomis, sudaro nežymią dalį (žr. 17 pav.).



17 pav. Gyventojų pasiskirstymo pagal tautybę dalis (proc.) (Jevsejevienė ir kt., 2022, p. 14)

Romai yra viena mažiausių tautinių grupių Lietuvoje. Remiantis Lietuvos gyventojų surašymo duomenimis, Lietuvoje 2021 m. sausio 1 d. gyveno 84,6 proc. lietuvių. Didžiausia tautinė mažuma – lenkai, kurie sudaro 6,5 proc. visos populiacijos. Lietuvoje gyvena 2251 romų tautybės gyventojas ir tai sudaro apie 0,08 proc. visų gyventojų (Lietuvos romų demografiniai bruožai, 2021). Lietuvos tautinių mažumų švietimo būklės analizėje 2021 nurodoma, kad jau „1920 m. gegužės 15 d. darbą pradėjęs Lietuvos Steigiamasis Seimas įtvirtino vakarietiškos demokratinės, parlamentinės valstybės principus – tikėjimo, sąžinės ir žodžio laisvę, lyčių ir tautų lygybę pagal įstatymą. Lietuvos Respublikoje (1918–1940 m.), sudarytos sąlygos tautinėms mažumoms rinktis, kur mokyti savo vaikus – valstybinėse mokyklose, kuriose mokėsi daugiausia lietuvių vaikai, ar privačiose tautinių mažumų mokyklose. Tautinių mažumų mokyklų skaičius nuolat kito, keitėsi jų veiklą reglamentuojantys norminiai aktai ir ugdymo turinys.“ (Jevsejevienė ir kt., 2022, p. 10).

Tautinių mažumų departamentas prie Lietuvos Respublikos Vyriausybės, kuris, vadovaujantis Lietuvos Respublikos Vyriausybės 2014 m. lapkričio 24 d.

nutarimu Nr. 1300, 2015 metų liepos 1 dieną po pertraukos vėl pradėjo savo veiklą, rūpinasi įvairių tautinių mažumų, taip pat ir romų klausimais[1]. Tautinių mažumų departamentas prie Lietuvos Respublikos Vyriausybės nuo pirmųjų veiklos metų planuoja savo veiklą pagal veiklos arba strateginius veiklos planus, kurie kai kuriais aspektais susieti su nacionaliniais susitarimais romų tautybės asmenų klausimais.

Išanalizavus Tautinių mažumų departamento prie Lietuvos Respublikos Vyriausybės veiklos planus ir strateginius veiklos planus, pabrėžiama, kad pastaraisiais metais skiriamas dėmesys romų tautybės vaikų edukacijai. Pvz., Tautinių mažumų departamento prie Lietuvos Respublikos Vyriausybės 2023–2025 metų strateginiame veiklos plane išskirtas siekis skatinti romų sociokultūrinę integraciją. Numatyta, kad departamentas „2023–2025 metais toliau skirs papildomą dėmesį tautinių mažumų integracinių priemonių – valstybinės kalbos mokymo ir pilietinio ugdymo – įgyvendinimui. Departamentas padės tautinių mažumų vaikams integruotis aplinkoje, kurioje vartojama lietuvių kalba, dalyvaus mokyklų „dvynių“ projektuose, organizuos tautinių mažumų šeimų savaitgalio stovyklas (Dėl Tautinių mažumų departamento prie Lietuvos Respublikos vyriausybės 2023–2025 metų strateginio veiklos plano, 2023, p. 7).

Romų ir romų tautybės vaikų švietimo klausimais rūpinasi įvairios nevyriausybinės organizacijos. Lietuvoje, remiantis Pilietinės visuomenės stebėsenos ataskaita dėl nacionalinės romų integracijos strategijos įgyvendinimo Lietuvoje (2019), veikia keletas romų organizacijų: viešoji įstaiga Romų visuomenės centras, Lietuvos čigonų bendrija „Čigonų laužas“, Lietuvos romų bendruomenė, Romų integracijos namai, Romų integracijos centras, Lietuvos čigonų bendrijos „Čigonų laužas“ Šalčininkų skyrius, naujai įkurta Romų intelektualų organizacija (2017) Kaune.

Siekiant įgyvendinti Romų integracijos dekados programą, 2005 m. įkurtas Romų švietimo fondas (angl. *Roma Education Fund, REF*). Šio fondo

1 https://tmde.lrv.lt/lt/apie-tautiniu-mazumu-departamenta/istorija

tikslas – panaikinti ugdymo rezultatų spragą tarp romų ir ne romų. Išskiriami siekiai:

1) užtikrinti galimybę dalyvauti privalomojo mokymo sistemoje, pavyzdžiui, per tėvų dalyvavimą švietime, mažinti ankstyvą iškritimą, aprūpinti nemokamais vadovėliais ir kitomis mokymo priemonėmis;
2) gerinti švietimo ir mokymo kokybę taikant mokymo reformas, įvedant romų kalbos mokymą, organizuojant mokymus tolerancijos klausimais, rengiant romus-tarpininkus;
3) įgyvendinti romų studentų integraciją ir desegregaciją, pervedant romus iš izoliuotų ir specialiųjų mokyklų į bendrojo lavinimo mokyklas, taip pat panaikinti visas segreguotas klases ir mokyklas;
4) plėsti prieigą prie ikimokyklinio ugdymo, pavyzdžiui, vykdyti informacijos kampanijas, teikti pagalbą su registracija, kartu su tėvais skatinant ikimokyklinių įstaigų lankomumą;
5) užtikrinti vidurinio, aukštojo išsilavinimo įgijimą, plėsti suaugusiųjų švietimo tinklą, pavyzdžiui, per stipendijas, suaugusiųjų raštingumo kursus ir karjeros konsultacijas vidurinių mokyklų mokiniams (Romų švietimo fondas).

Atliekami įvairūs tyrimai, rengiamos ataskaitos siekiant stebėti, tirti ir gerinti romų tautybės vaikų ugdymo situaciją. Vienoje naujausių analizių „Lietuvos tautinių mažumų švietimo būklės analizė“ romų švietimo klausimai atskirai neišskiriami, tačiau aptariami tautinių mažumų vaikų švietimo klausimai (Jevsejevienė ir kt., 2022). Tyrinėta, su kokiomis problemomis susiduria romų tautybės vaikai pagrindinėje mokykloje aptariant selektyvios izoliacijos ir niveliacijos aspektus (Žemaitėlytė-Ivanavičė, 2018). Račkauskaitė (2017) analizavo vietinių romų integracijos priemonių suderinamumą su romų integracijos į Lietuvos visuomenę 2015–2020 m. veiksmų planu ir Europos Tarybos rekomendacijomis dėl efektyvių romų integracijos priemonių šalyse narėse. Kontvainė (2016), analizuodama romų bendruomenių ir savivaldybių bendradarbiavimo įgyvendinant romų integracijos į Lietuvos visuomenę 2015–2020 m. veiksmų planą, galimybių studijoje atskirą dėmesį skyrė romų tautybės vaikų švietimui – kaip vaikai pasiskirstę

Lietuvoje, kiek vaikų mokosi savivaldybėse, kiek ugdosi pagal neformaliojo vaikų švietimo programas. Petrušauskaitė (2014) parengė apžvalgą apie (ne)lygias galimybes švietime: ankstyvo romų vaikų pasitraukimo iš ugdymo sistemos Vilniaus mieste analizę.

1.3.3. Lietuvos Respublikos teisės aktų, reglamentuojančių romų tautybės vaikų ugdymą, apžvalga (2012–2022 m. laikotarpis)

Remiantis Kontvaine (2016), romų tautybės asmenų integracijai į Lietuvos visuomenę daugiau dėmesio skirta nuo 2000 m., kai patvirtinta pirmoji romų integracijos programa iki 2004 m., kurioje įvardyti romų patiriami sunkumai įvairiose srityse: socialinėje, ekonominėje, švietimo, sveikatos apsaugos ir teisinėje. Nuo 2000 m. Lietuva įgyvendino keletą nacionalinių romų integracijos strategijų, pirmoji buvo romų integracijos 2000–2004 m. programa; paskui – romų integracijos 2008–2010 m. programa, romų integracijos į Lietuvos visuomenę 2012–2014 m. veiksmų planas, 2015–2020 m. planas (Pilietinės visuomenės stebėsenos ataskaita dėl nacionalinės romų integracijos strategijos įgyvendinimo Lietuvoje, 2019).

Statistiniai duomenys rodo, kad romų išsilavinimo rodikliai nors keičiasi palankia linkme, tačiau itin skiriasi nuo šalies vidurkio, o augant bendram šalies gyventojų išsilavinimui, Lietuvos romų išsilavinimas gerėjo tik žemiausiu lygmeniu – pradiniu ir pagrindiniu (Dėl romų integracijos į Lietuvos visuomenę 2015–2020 metų veiksmų plano patvirtinimo, 2015).

Šiame skyrelyje daugiau dėmesio skiriama Lietuvos Respublikos teisės aktų, reglamentuojančių romų tautybės vaikų ugdymą, apžvalgai, apimančiai 2012–2022 m. laikotarpį, įtraukiant šiuos strateginius dokumentus:

- Romų integracijos į Lietuvos visuomenę 2012–2014 m. veiklų planas, patvirtintas LR kultūros ministro 2012 m. kovo 20 d. įsakymu Nr. ĮV-196.
- Romų integracijos į Lietuvos visuomenę 2015–2020 m. veiksmų planas, patvirtintas LR kultūros ministro 2015 m. sausio 29 d. įsakymu Nr. ĮV-48.
- Romų integracijos priemonių planas 2022–2023 m., patvirtintas Tautinių mažumų departamento direktoriaus 2022 m. liepos 1 d. įsakymu Nr. ĮV-33.

Romų integracijos į Lietuvos visuomenę 2012–2014 m. veiklų plano (2012) vienas iš strateginių siekių yra gerinti romų tautybės vaikų švietimą. Pateikiami šie argumentai: „Kultūros ministerijos surinkta informacija rodo, kad per pastarąjį dešimtmetį romų moksleivių skaičius bendrojo lavinimo mokyklose padidėjo nuo 276 moksleivių 1996–1997 metais iki 572 moksleivių 2011–2012 metais, tačiau didžioji dalis romų moksleivių įgyja pradinį išsilavinimą ir įveikia dalį pagrindinio išsilavinimo pakopos. Remiantis sociologinio tyrimo duomenimis, santykinai padidėjo romų moksleivių, kurie mokosi 5–7 klasėse. Vidutiniškai romai mokykloje mokėsi 6–7 metus, per kuriuos baigė 5 klases. Ketvirtadalis romų mokėsi tik pradinėje mokykloje ir yra baigę 1–4 klases. Dauguma romų pagrindinio ir vidurinio išsilavinimo neįgyja. Trečdalis romų lankė vidurinę mokyklą, tačiau baigė ne daugiau nei 8 klases, t. y. nebaigė pagrindinio ugdymo pakopos. Tik 17,3 proc. yra baigę 9 ar daugiau bendrojo lavinimo mokyklos klasių.“ (Dėl romų integracijos į Lietuvos visuomenę 2012–2014 metų veiklų plano patvirtinimo, 2012, punktas 4.1). Romų tautybės vaikų švietimui numatytos konkrečios priemonės, asignavimai ir įgyvendinančios institucijos (žr. 2 lentelę).

2 lentelė. Valstybinės priemonės 2012–2014 metais romų vaikų ugdymo rezultatams ir sąlygoms gerinti

Siekis	**Priemonės**
Plėtoti romų vaikų ir suaugusiųjų švietimą	Organizuoti romų vaikų neformalų ugdymą (renginius, užsiėmimus)
	Organizuoti edukacinius užsiėmimus romų vaikams Romų visuomenės centre
	Įsteigti du mokytojų padėjėjų, dirbančių su romų vaikais, etatus
	Parengti romų vaikų integracijos į švietimo sistemą apžvalgą
	Įtraukti suaugusiuosius romus į neformaliojo švietimo (mokymosi) programas
	Organizuoti romams valstybinės kalbos kursus
	Ugdyti romų kompiuterinio raštingumo įgūdžius
	Organizuoti kvalifikacijos tobulinimo seminarus bendrojo ugdymo mokytojams, dirbantiems su romų vaikais
	Organizuoti kvalifikacijos tobulinimo programas mokyklų bendruomenėse, kuriose yra romų vaikų
	Parengti rekomendacijas dėl romų kalbos mokymo priemonių įtraukimo į ugdymo procesą

Šaltinis: parengta pagal Romų integracijos į Lietuvos visuomenę 2012–2014 metų veiklų planą (2012).

Romų integracijos į Lietuvos visuomenę 2012–2014 metų veiklų plane (2012) numatyta, kad, pasibaigus veiklos plano galiojimui 2014 metais, Kultūros ministerija parengs teisės akto projektą, kuriuo būtų užtikrintas romų integracijos į Lietuvos visuomenę tęstinumas.

Romų integracijos į Lietuvos visuomenę 2015–2020 metų veiksmų plane (2015) numatyta (33 punktas) skatinti romų tautybės žmonių integraciją į švietimo sistemą ir išsikelti siekiai:

1) plėtoti ir tobulinti romų tautybės vaikų ikimokyklinį ir priešmokyklinį ugdymą;
2) tobulinti romų tautybės vaikų bendrąjį ugdymą;
3) tobulinti romų tautybės vaikų neformalųjį ugdymą;
4) tobulinti suaugusiųjų romų tautybės žmonių švietimą.

Numatyta kompleksinė programa su konkrečiomis priemonėms, apimanti įvairias romų vaikų švietimo sritis: ikimokyklinį ugdymą, bendrąjį ugdymą ir neformalųjį vaikų švietimą (žr. 3 lentelę).

2020 m. Europos Komisija pristatė ES romų lygybės, įtraukties ir dalyvavimo strateginį planą 2020–2030 metams, kuriuo remiantis ES valstybės turi kurti ir įgyvendinti nacionalinius integracijos strateginius planus, atliepiančius romų tautybės asmenų poreikius, taip pat ir švietimo. (Europos Tarybos rekomendacija, „Dėl romų lygybės, įtraukties ir dalyvavimo“, 2022).

3 lentelė. Valstybinės priemonės 2015–2020 metais romų vaikų ugdymo rezultatams ir sąlygoms gerinti

Siekiai	**Priemonės**
Plėtoti ir tobulinti romų tautybės vaikų ikimokyklinį ir priešmokyklinį ugdymą	Bendradarbiaujant su romų integracijos klausimais dirbančiomis nevyriausybinėmis organizacijomis, stiprinti šviečiamąjį darbą su ikimokyklinio amžiaus vaikų turinčiomis romų šeimomis atskirose savivaldybėse ir skatinti jas aktyviai naudotis teise į ikimokyklinį ir priešmokyklinį institucinį vaikų ugdymą
	Organizuoti ikimokyklinį ir priešmokyklinį romų vaikų ugdymą Romų visuomenės centre

Siekiai	Priemonės
Tobulinti romų tautybės vaikų bendrąjį ugdymą	Parengti ir įgyvendinti mokymo programą, skirtą mokytojų, mokyklų vadovų, švietimo pagalbos specialistų, savivaldybių administracijų švietimo padalinių specialistų kompetencijoms tobulinti: pažinti romų mokinių ugdymosi poreikius ir atsižvelgiant į juos ir tėvų lūkesčius, pritaikyti ugdymo procesą (planinis projektas „Mokytojų, kitų ugdymo procese dalyvaujančių asmenų, švietimo pagalbos įstaigų ir savivaldybių administracijų švietimo padalinių specialistų kvalifikaciją, tobulinimas“)
	Remti iniciatyvas mažinti ankstyvąjį romų mokinių pasitraukimą iš švietimo sistemos, didinti specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių įtrauktį, kurti saugią mokyklą (konkursinis projektas „Iniciatyvų didinti mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, įtrauktį skatinimas)
	Bendradarbiaujant su romų klausimais dirbančiomis nevyriausybinėmis organizacijomis, parengti ir įgyvendinti mokymus savivaldybių ir mokyklų vaiko gerovės komisijose dirbantiems asmenims
	Išnagrinėti kompleksiškai teikiamos švietimo pagalbos, socialinės paramos ir sveikatos priežiūros paslaugų poreikį romų vaikams ir jų tėvams (globėjams), skirti ir užtikrinti kompleksiškai teikiamą pagalbą
	Išnagrinėti pagalbos poreikį mokyklose, kuriose mokosi romų vaikai ir įsteigti daugiau mokytojų padėjėjų etatų, įtraukti savanorius dirbti su romų mokiniais
	Užtikrinti ir teikti kompleksinę švietimo pagalbą specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems romų vaikams, iškritusiems ar anksti mokyklą palikusiems romų vaikams
Tobulinti romų tautybės vaikų neformalųjį ugdymą	Remti Vilniaus miesto savivaldybę, organizuojant Kirtimuose (Vilnius) gyvenančių vaikų pavėžėjimą iki mokyklos
	Organizuoti kvalifikacijos tobulinimo seminarus (su parengta mokomąja medžiaga) bendrojo ugdymo mokytojams, dirbantiems su romų vaikais
	Įtraukti į vykdomus etnokultūros, sveikos gyvensenos, saugaus eismo, mokyklų mainų projektus ir konkursus, pilietines, gamtosaugines akcijas, vaikų vasaros stovyklas romų vaikus
	Organizuoti romų vaikų neformalų ugdymą (renginius, užsiėmimus)
	Organizuoti kryptingą romų vaikų užimtumą vasarą rengiant tapatumo išsaugojimo stovyklas
	Organizuoti romų kompiuterinio raštingumo įgūdžių kursus Vilniuje

Šaltinis: parengta pagal Romų integracijos į Lietuvos visuomenę 2015–2020 metų veiksmų planą (2015).

Lietuvoje 2020 m. baigus galioti Romų integracijos į Lietuvos visuomenę 2015–2020 metų veiksmų planui, tik po beveik metų su puse pertraukos, 2022 m. liepą, buvo patvirtintas Romų integracijos 2022–2023 metų priemonių planas. Veiksmų plano tikslai ir uždaviniai: 16.1. Skatinti romų tautybės dalyvavimą švietimo sistemoje: 16.1.1. plėtoti ir tobulinti romų tautybės vaikų ikimokyklinį, priešmokyklinį, bendrąjį ugdymą; 16.1.2. skatinti profesinį, aukštesnįjį ir aukštąjį išsilavinimą, tobulinti suaugusiųjų romų švietimą. 16.2. Ugdyti ir stiprinti vaikų ir jaunimo pilietines nuostatas, skatinti dalyvavimą neformaliojo švietimo veiklose (Dėl romų integracijos priemonių plano 2022–2023 m. patvirtinimo, 2022), žr. 1.3 lentelę.

4 lentelė. Valstybinės priemonės 2022–2023 metais romų vaikų ugdymo rezultatams ir sąlygoms gerinti

Siekiai	**Priemonės**
Plėtoti ir tobulinti romų tautybės vaikų ikimokyklinį, priešmokyklinį, bendrąjį ugdymą	Padėti ikimokyklinį, priešmokyklinį ir bendrąjį ugdymą organizuojančioms švietimo įstaigoms tinkamai organizuoti įvairių ugdymosi poreikių turinčių romų mokinių ugdymą
	Tobulinti mokytojų ir kitų ugdymo procese dalyvaujančių asmenų kompetencijas dirbti su įvairiomis specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių (romų) grupėmis (pradedant nuo ankstyvojo amžiaus)
	Įtraukti informaciją apie romų istoriją ir kultūrą, romų genocidą, religinę įvairovę į bendrojo ugdymo programas

Šaltinis: parengta pagal Romų integracijos 2022–2023 metų priemonių planą.

Švietimo, mokslo ir sporto ministerija yra įpareigota kartu su kitomis institucijomis būti atsakinga už romų integracijos planų, priemonių įgyvendinimą. Švietimo, mokslo ir sporto ministerija atskirais specialiais teisės aktais romų vaikų švietimo klausimų, ugdymo proceso nereglamentuoja, tačiau parengtos tikslinės priemonės, metodinė medžiaga, rekomendacijos švietimo bendruomenei, visuomenei siekiant gerinti tautinių mažumų, įskaitant romų tautybės vaikų ugdymo kokybę. Švietimo, mokslo ir sporto ministerija siekia bendrojo ugdymo ir neformaliojo vaikų švietimo tautinėms mažumoms priklausantiems mokiniams sudaryti sąlygas puoselėti tautinį, etninį ir kalbinį identitetą, mokytis gimtosios

kalbos, istorijos ir kultūros. Mokyklų (bendrojo ugdymo, neformaliojo vaikų) nuostatuose (įstatuose), atsižvelgiant į tėvų (globėjų, rūpintojų) ir mokinių pageidavimą, yra galimybė įteisinti ugdymą tautinės mažumos kalba, ugdymo procesas gali būti vykdomas arba kai kurie dalykai mokomi tautinės mažumos kalba. Lietuvių kalbos dalykas yra sudedamoji ugdymo programos dalis ir tam turi būti skiriama ne mažiau laiko nei gimtosios kalbos mokymui.

1.3.4. Vilniaus miesto savivaldybės teisės aktų, reglamentuojančių romų tautybės vaikų ugdymą, apžvalga (2012–2022 m. laikotarpis)

2016 m. pradėtas vykdyti Europos Komisijos finansuojamas projektas „Vietinės romų platformos – kelias link bendradarbiavimo su savivaldybėmis“, kuriuo siekiama skatinti bendradarbiavimą tarp Lietuvos savivaldybių institucijų ir romų bendruomenės. Savivaldybėms, sprendžiančioms romų tautybės vaikų švietimo klausimus, rekomenduojama nustatyti integracinius tikslus ir užduočių įgyvendinimą vietiniu (savivaldybių) lygmeniu siekiant atliepti konkrečios savivaldybės romų bendruomenės poreikius ir spręsti problemas (Leonaitė ir kt., 2023, p. 38). Pastaruoju laikotarpiu daug savivaldybių, kurioms būdinga romų diaspora, ypatingą dėmesį skiria romų jaunimo ir suaugusių asmenų įtraukimui į švietimo sistemą ir išlaikymui joje, popamokinei, laisvalaikio šviečiamajai veiklai, pavyzdžiui, susisiekimo su švietimo institucija sąlygų sudarymui, lietuvių kalbos mokymuisi, papildomo ugdymo sąlygų gerinimui ir informacinio raštingumo ugdymui, romų kultūros sklaidai (romų bendruomenei svarbių datų minėjimas, renginių, koncertų, parodų, ekskursijų organizavimas ir kt.) (p. 39).

Vilniaus miesto savivaldybė – pirmoji savivaldybė Lietuvoje, pradėjusi sistemiškai rūpintis romų tautybės asmenų klausimais. Pilietinės visuomenės stebėsenos ataskaitoje dėl nacionalinės romų integracijos strategijos įgyvendinimo Lietuvoje (2019) nurodoma, kad nei viena savivaldybė, išskyrus Vilniaus miesto savivaldybę, neprisidėjo įgyvendinant pirmąsias romų integracijos strategijas (pradžia 2020 m.). Savivaldybių dalyvavimas sprendžiant tautinių mažumų vaikų

švietimo klausimus labai svarbus, nes visos savivaldybės Lietuvoje yra atsakingos už aprūpinimą būstu, švietimą (ikimokyklinį, pradinį, vidurinį ir suaugusiųjų švietimą), vietinių sveikatos centrų ir ligoninių veiklą, gyventojų socialinę gerovę ir vietinių kultūros centrų veiklą (Pilietinės visuomenės stebėsenos ataskaita dėl nacionalinės romų integracijos strategijos įgyvendinimo Lietuvoje, 2019, p. 7).

Vilniaus mieste gyvena apie trečdalis Lietuvos romų (29 proc. / 619 asmenų), dauguma jų (apie 400 asmenų) – Vilniaus miesto Kirtimų mikrorajone (Dėl romų integracijos į Lietuvos visuomenę 2015–2020 metų veiksmų plano patvirtinimo, 2015). Nacionalinių teisės aktų analizė romų vaikų ugdymo aspektu atskleidė didėjantį rūpestį dėl romų vaikų ugdymo. Parengtos nacionalinės programos, pvz., Dėl romų integracijos į Lietuvos visuomenę 2015–2020 metų veiksmų plano patvirtinimo (2015). Reaguodama ir atsižvelgdama į nacionalines aktualijas, siejamas su romų vaikų švietimu, Vilniaus miesto savivaldybė parengė keletą dokumentų, numatančių romų vaikų ugdymo sąlygų ir ugdymo rezultatų, aplinkybių gerinimą.

Vilniaus miesto savivaldybės tarybos 2016 m. balandžio 19 d. sprendimu Nr. 1-410 patvirtintas susitarimas dėl Vilniaus (Kirtimų) romų taboro bendruomenės integracijos į visuomenę 2016–2019 metų programos. Vienas iš šios programos tikslų – skatinti romų tautybės žmonių integraciją į švietimo sistemą. Iškelti šie uždaviniai:

1) tobulinti romų tautybės vaikų ikimokyklinį, priešmokyklinį ir bendrąjį ugdymą;
2) tobulinti romų tautybės vaikų neformalųjį ugdymą (Dėl Vilniaus (Kirtimų) romų taboro bendruomenės integracijos į visuomenę 2016–2019 metų programos tvirtinimo, 2016).

Siekiant įgyvendinti šiuos uždavinius skirta 352 500 EUR Vilniaus miesto savivaldybės biudžeto lėšų. Įgyvendinus Vilniaus (Kirtimų) romų taboro bendruomenės integracijos į visuomenę 2016–2019 metų programą, laukta pokyčių.

Įgyvendinus pirmąjį uždavinį:

- turėjo būti užtikrintas mokinių ugdymo įstaigų lankomumas, ugdomi vaikų socialiniai įgūdžiai;
- kas ketvirtį turėjo būti organizuojami tarpžinybiniai susitikimai, kuriuose dalyvautų mokyklų, Vaiko teisių apsaugos skyriaus, Socialinės paramos centro, NVO darbuotojai, nepilnamečių inspektoriai, Vaiko teisių apsaugos kontrolieriaus įstaiga ir kurių metu būtų aptariama vaikų lankomumo situacija ir galimos priemonės, užtikrinančios vaikų lankomumo gerinimą.
- Įgyvendinus antrąjį uždavinį:
- turėjo būti didinamas vaikų užimtumas vasaros metu, ugdomos individualios ir bendrosios kompetencijos, bendravimo įgūdžiai;
- per metus turėjo būti dirbta su ne mažiau nei 50 vaikų; pagerintos lietuvių kalbos žinios, sustiprinta motyvacija lankyti mokyklą, per neformaliojo ugdymo taikymą įgyta socialinių įgūdžių, kurie leistų lengviau integruotis į visuomenę;
- turėjo būti mezgami santykiai su vaikų grupėmis jų susibūrimo vietose, teikiama asmeninė, socialinė, ugdomoji pagalba, vaikai turėjo būti siunčiami ir palydimi į jau egzistuojančias institucijas, organizacijas;
- klientų skaičius – 50 (klientų skaičius turėjo keistis atsižvelgiant į pirmų metų darbo patirtį, darbas turėjo būti orientuotas į vaikus, kurie ne visada lanko dienos centrą), apsilankymų kirtimų taboro teritorijoje skaičius – 48.

2020 m. gegužės mėnesį nugriovus paskutiniuosius Vilniaus Kirtimų taboro gyvenvietės namus, rugpjūčio mėnesį Vilniaus miesto savivaldybės taryba patvirtinto naują Vilniaus romų integracijos programą 2020–2023 metams, kurioje, skirtingai nei ankstesnėse Vilniaus miesto romų integracijos programose, daugiau dėmesio buvo skirta socialinių paslaugų plėtrai, švietimo, sveikatos, kultūros ir būsto sritims, taip pat siekiui didinti romų įsitraukimą į darbo rinką, o ne nusikalstamumo užkardymui ir policijos finansavimui (Leonaitė ir kt., 2023, p. 37).

2020 m. rugpjūčio 28 d. Vilniaus miesto savivaldybės tarybos sprendimu Nr. 1-609 buvo patvirtinta Vilniaus romų integracijos į visuomenę 2020–2023 metų programa. Šios programos vienas iš tikslų, siejamų su romų vaikų ugdymu, – skatinti romų tautybės žmonių integraciją į švietimo sistemą. Iškelti šie

uždaviniai:

1) tobulinti romų tautybės vaikų ikimokyklinį, priešmokyklinį ir bendrąjį ugdymą;
2) tobulinti romų tautybės vaikų ir jaunimo neformalųjį ugdymą;
3) tobulinti suaugusių romų tautybės asmenų bendrąjį ugdymą (Dėl Vilniaus romų integracijos į visuomenę 2020–2023 metų programos tvirtinimo, 2020).

Šiems uždaviniams įgyvendinti skirta 521 000 EUR Vilniaus miesto savivaldybės biudžeto lėšų. Įgyvendinus Vilniaus romų integracijos į visuomenę 2020–2023 metų programą, laukta pokyčių.

Įgyvendinus pirmąjį uždavinį:

- romų tautybės vaikai lankydami ugdymo įstaigas turėjo įgyti išsilavinimą, turėjo būti užtikrintas vaikų ugdymas;
- turėjo būti didinamas romų mokinių ugdymosi veiksmingumas;
- turėjo būti užtikrintas mokinių ugdymo įstaigų lankomumas, ugdomi vaikų socialiniai įgūdžiai;
- teikiant individualias ir grupines psichologo, socialinio pedagogo, socialinio darbuotojo konsultacijas romų tautybės šeimoms, turinčioms nepilnamečių vaikų, turėjo didėti tėvų įtraukimas į ugdymo įstaigos gyvenimą, gerėti jų informuotumas apie ugdymo svarbą sprendžiant iškylančias socialines problemas;
- turėjo būti įvertintas iki šiol vykdytų integracijos priemonių efektyvumas, identifikuotos esamos problemos ir jų galimi sprendimo būdai, surinkta išsami informacija apie romų vaikų situaciją švietimo sistemoje Vilniaus mieste.

Įgyvendinus antrąjį uždavinį:

- per metus turėjo būti dirbta su ne mažiau nei 50 vaikų;
- turėjo būti pagerintos lietuvių kalbos žinios, sustiprėjusi motyvacija lankyti mokyklą;
- taikant neformalųjį ugdymą turėjo būti užtikrinta romų vaikų integracija, ugdomi vaikų pomėgiai ir gebėjimai, įgyta socialinių įgūdžių, kurie romų

tautybės vaikams leistų lengviau integruotis į visuomenę;
- turėjo būti didinamas vaikų užimtumas vasaros metu, ugdomos individualios ir bendrosios kompetencijos, bendravimo įgūdžiai.

Įgyvendinus trečiąjį uždavinį turėjo būti suteikta galimybė suaugusiems romų tautybės asmenims įgyti vidurinį išsilavinimą, sustiprinti jų socialiniai įgūdžiai.

1.3.5. Įvairių Lietuvos institucijų renkamos ir kaupiamos informacijos apie Vilniaus miesto mokyklinio amžiaus romus apžvalga

Šiame skyriuje aptariami romų tautybės vaikų (ir gyventojų) skaičiaus pokyčiai; romų tautybės vaikų pasiskirstymas po skirtingas Vilniaus miesto švietimo įstaigas, mokyklas; romų tautybės vaikų pasiskirstymas po grupes / klases (įsitraukimas ir iškritimas iš sistemos) ir romų tautybės vaikų migracija per skirtingas Vilniaus miesto švietimo įstaigas. Apžvalga apie Vilniaus miesto romus atlikta remiantis Vilniaus miesto savivaldybės, Statistikos departamento, Nacionalinės švietimo agentūros, Švietimo valdymo informacinė sistemos Mokinių registro statistine analize ir kitų šaltinių (analizės, apžvalgos), duomenimis[2].

Romų tautybės asmenų amžiaus statistika išsiskiria iš bendro Lietuvos gyventojų statistikos konteksto tuo, kad joje net 49 proc. visų romų tautybės žmonių sudaro vaikai ir jaunimas iki 20 metų, kai bendrame Lietuvos gyventojų kontekste vaikai ir jaunimas sudaro 22 proc. visų Lietuvos gyventojų (Dėl romų integracijos priemonių plano 2022–2023 m. patvirtinimo, 2022). Remiantis statistika, šiame leidinyje nurodoma, kad 18 proc. romų tautybės asmenys gyvena šiose šalies apskrityse: Vilniaus 27 proc., Marijampolės 20 proc., Kauno 19 proc., Šiaulių 11 proc., Panevėžio 11 proc., Utenos 4 proc., Klaipėdos 3 proc. ir Tauragės 2 proc. Didėja romų tautybės mokinių, kurie mokosi bendrojo ugdymo įstaigose, skaičius. Per pastaruosius penkerius metus sumažėjo pradinio išsilavinimo neįgijusių arba vis dar pradinėse klasėse besimokančių romų mokinių dalis 10–19 m. amžiaus grupėje (nuo 36 proc. 2015 m. iki 28 proc. 2020 m.) (Dėl romų integracijos

2 Mokinių registre duomenys apie romų tautybės vaikus pradėti rinkti nuo 2015 m.

priemonių plano 2022–2023 m. patvirtinimo, 2022). Išsilavinusių romų skaičius sistemingai didėja: „2001–2015 m. Lietuvoje romų vaikų išsilavinimas pastebimai keitėsi – palyginti su 2001 m. surinktais duomenimis, neraštingumas ir nebaigtas pradinis išsilavinimas šioje amžiaus grupėje mažėjo 39 proc. (2001 m. – 47 proc., 2011 m. – 11 proc., 2015 –8 proc.), daugėjo pagrindinį išsilavinimą įgijusių asmenų nuo 7 iki 27 proc. 2011 m. romų vaikų (10– 19 m.) išsilavinimas nuo bendraamžių vaikų visoje Lietuvoje ryškiau skyrėsi tik įgyjant vidurinį išsilavinimą, o neraštingumo, pradinio ir pagrindinio išsilavinimo rodikliai skyrėsi 5 proc. (2001 m. skirtumai siekė 11–36 proc.).“ (Račkauskaitė, 2017, p. 4).

Tačiau Tautinių mažumų departamento prie Lietuvos Respublikos Vyriausybės dokumentuose įvardijama, kad nors romų neraštingumo lygis mažėja ir romų dalyvavimas švietimo sistemoje gerėja, jų išsilavinimo lygis vis dar žymiai atsilieka nuo bendrų šalies moksleivių pasiekimų rodiklių ir yra nepakankamas. Tarp romų išlieka tendencija baigti tik privalomojo ugdymo 7–8 klases. 2020 m. amžiaus grupėje nuo 6 iki 15 m. nesimokė 6 proc. romų (2015 m. šioje grupėje nesimokė 14 proc.), o kaip skaityti ir rašyti nemokantys (net ir tuo atveju, jei lanko mokyklą) 2020 m. buvo 8 proc. vaikų ir jaunimo. Stebima tendencija, kad vis daugiau romų yra įtraukiama į neformaliojo ugdymo veiklą – dienos centruose ar popamokiniuose būreliuose dalyvauja apie 24 proc. romų vaikų ir jaunimo (Dėl romų integracijos priemonių plano 2022–2023 m. patvirtinimo, 2022, p. 2).

Beresnevičiūtės ir kt. (2008, p. 17) teigimu, „oficialūs duomenys apie švietimą renkami pagal švietimo įstaigų mokymo kalbą, o ne pagal etninę moksleivių kilmę, todėl oficialių ir tikslių duomenų būtent apie romų moksleivius nėra“. Pateikus užklausą (2023 m. pradžia), Nacionalinės švietimo agentūros Švietimo informacinių sistemų skyriaus administracija nurodė, kad Mokinių registre nėra renkami tautybės duomenys. Todėl ypač sudėtinga objektyviai vertinti romų tautybės vaikų pasiskirstymą po grupes / klases (įsitraukimą ir iškritimą iš švietimo sistemos sistemos) ar romų tautybės vaikų migraciją per skirtingas Vilniaus miesto švietimo įstaigas.

Tik 1997 m. Tautinių mažumų ir išeivijos departamentas ir Švietimo, mokslo ir sporto ministerija (tuo metu vadinosi Švietimo ir mokslo ministerija) pirmą kartą surinko tikslią informaciją apie romų tautybės vaikus, lankančius bendrojo ugdymo mokyklas ir specialiąsias internatines mokyklas. Paaiškėjo, kad 1996–1997 m. Lietuvoje mokymo įstaigas lankė 276 romų tautybės vaikai: pradines mokyklas lankė 275 mokiniai. Daugiausia romų tautybės vaikų mokyklas lankė Vilniuje, kituose miestuose ir rajonuose mažiau: Kaune – 46, Šiauliuose – 33, Šiaulių rajone – 20. 2000–2008 metais duomenis apie romų mokinius švietimo sistemoje Lietuvos socialinių tyrimų centro Etninių tyrimų institutas rinko siųsdamas apklausas į mokyklas, o nuo 2015 m. šie duomenys renkami Mokinių registre.

Remiantis statistiniais duomenimis iš Mokinių registro ir kitų šaltinių matyti, kad pastaraisiais penkeriais metais Vilniaus miesto bendrojo ugdymo mokyklose romų tautybės mokinių skaičius varijuoja nuo 106 iki 121 mokinio (žr. 5 lentelę).

5 lentelė. Romų tautybės vaikai Vilniaus miesto švietimo įstaigose pagal metus

	2001–2002	**2004–2003**	**2007–2008**	**2008–2009**
Bendrojo ugdymo įstaigose	175	160	139	146
	2017–2018	**2018–2019**	**2019–2020**	
Bendrojo ugdymo įstaigose	128	121	107	
Ikimokyklinio ugdymo įstaigose	0	4	10	
	2020–2021	**2021–2022**	**2022–2023**	
Bendrojo ugdymo įstaigose	108	106	114	
Ikimokyklinio ugdymo įstaigose	24	15	8	

Šaltiniai: Beresnevičiūtė ir kt. (2008); Išrašas iš Mokinių registro (2023); Lietuvos romų demografiniai bruožai (2021).

Ikimokyklinio amžiaus romų vaikai Vilniaus mieste. Kontvainės (2020) teigimu, didėja romų tautybės asmenų dėmesys ikimokykliniam ugdymui ir ikimokyklinio ugdymo įstaigas lanko daugiau vaikų. Remiantis Mokinių registro duomenimis, 2019–2020 m. m. Vilniaus miesto ikimokyklinio ugdymo įstaigas

lankė 10 romų tautybės vaikų, o visoje Lietuvoje – 39. 2020–2021 m. m. atitinkamai – 24 ir 50 romų tautybės vaikų, 2021–2022 m. m. atitinkamai – 15 ir 53 romų tautybės vaikai, ir 2020–2021 m. m. atitinkamai – 8 ir 52 romų tautybės vaikai. Romų tautybės vaikų skaičius ikimokyklinio ugdymo įstaigose kinta, tačiau gana aiški tendencija, kad didėja romų tautybės asmenų susidomėjimas ikimokykliniu ugdymu. Galima daryti prielaidą, kad tam poveikį turėjo Vilniaus miesto savivaldybės skiriamas dėmesys ir įgyvendinamos programos, skirtos sėkmingesnei romų tautybės asmenų integracijai į bendruomenę. Panašios tendencijos visoje Lietuvoje – daugėja romų vaikų lankančių ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo įstaigas. (Dėl romų integracijos priemonių plano 2022–2023 m. patvirtinimo, 2022, p. 2).

Bendrasis ugdymas: romų tautybės vaikų pasiskirstymas po skirtingas Vilniaus miesto švietimo įstaigas, mokyklas; pasiskirstymas po grupes / klases (įsitraukimas ir iškritimas iš sistemos) ir romų tautybės vaikų migracija per skirtingas Vilniaus miesto švietimo įstaigas.

Lietuvoje fiksuojamas tolygesnis romų moksleivių pasiskirstymas pagal klases bendrojo ugdymo mokyklose (Dėl romų integracijos priemonių plano 2022–2023 m. patvirtinimo, 2022). Remiantis mokinių registro duomenų analize (2019–2022 m.), romų tautybės vaikai mokėsi 40-yje Vilniaus miesto bendrojo ugdymo mokyklų. Remiantis Mokinių registro duomenimis 2019–2020 m. m., Vilniaus miesto bendrojo ugdymo įstaigas lankė 107 romų tautybės mokiniai, o visoje Lietuvoje – 444, 2020–2021 m. m. atitinkamai – 109 ir 449 romų tautybės mokiniai, 2021–2022 m. m. atitinkamai – 109 ir 426 romų tautybės vaikai, ir 2020–2021 m. m. atitinkamai – 114 ir 402 romų tautybės vaikai (Mokinių registras, duomenys teikti 2023 m. kovo mėn.).

Remiantis Mokinių registro duomenimis, romų tautybės mokinių pasiskirstymu po Vilniaus bendrojo ugdymo mokyklas 2020–2023 m., galima daryti prielaidą, kad romų tautybės vaikų migracija po mokyklas turi teigiamų pokyčių – fiksuojami panašūs skaičiai tose pačiose mokyklose kitais metais, tik aukštesnėje

klasėje. Ataskaitoje „Romų tautybės asmenų padėtis 2020 m.“ nurodoma, kad 2000–2019 m. matyti, kad per dvidešimt metų pasiekta reikšmingų pokyčių romų mokinių dalyvavime švietimo sistemoje – žymiai (nuo 20 iki 44 proc.) išaugo romų moksleivių dalis, kurie mokosi penktose–aštuntose klasėse (Kontvainė, 2020, p. 16).

Mokinių registro duomenų analizė 2017–2023 m. sudaro sąlygas teigti, kad Vilniaus mieste romų tautybės mokinių pagrindiniame ugdyme skaičiai keičia buvusias tendencijas Lietuvoje, po pradinio ugdymo tęsiamas mokslas pagrindiniame ugdyme.

6 lentelė. Bendrojo ugdymo mokyklose ugdomų romų tautybės vaikų skaičius 2017–2022 m. m. Vilniaus mieste pagal klases

Klasės		2017–2018	2019–2020	2020–2021	2021–2022	2022–2023
1		10	4	2	8	9
2		13	11	7	3	8
3		21	11	8	6	1
4		14	9	12	8	5
5		17	17	10	10	14
6		12	13	16	11	14
7		10	17	13	19	11
8		10	10	19	12	20
9	I	8	6	6	18	13
10	II	6	4	6	6	10
	III	1	–	3	2	3
	IV	–	2	3	3	2
Kita*		6	3	4	3	4
Iš viso		123	107	109	109	114

*Priešmokyklinis ugdymas arba socialinių įgūdžių ugdymo programa

Ataskaitoje „Romų tautybės asmenų padėtis 2020 m.“ atkreipiamas dėmesys „į tai, kad romų moksleivių skaičius baigiamosiose pagrindinio ugdymo ir gimnazijos klasėse vis dar yra labai mažas – į šią problemą būtina atkreipti dėmesį

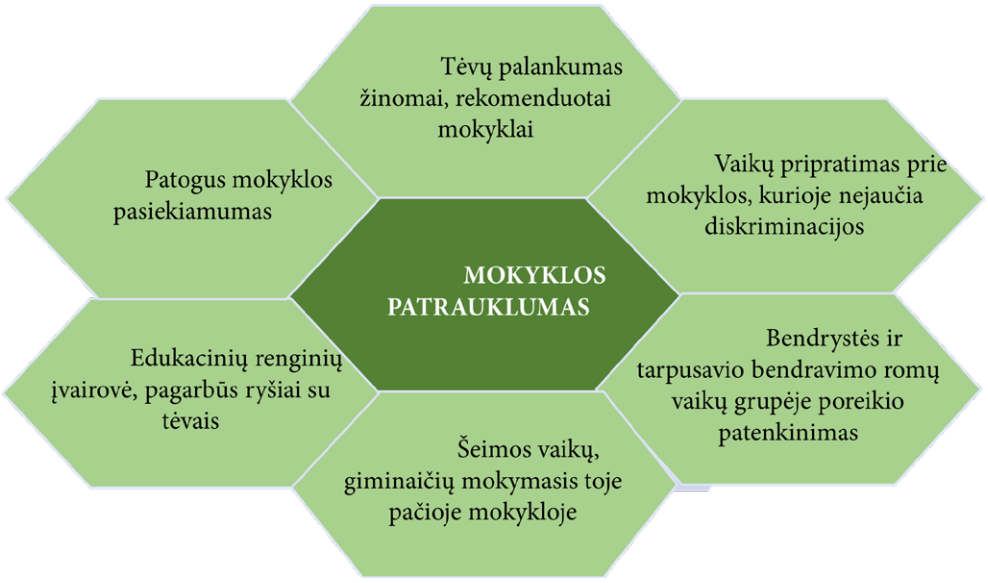
planuojant tolimesnes švietimo politikos priemones“ (Kontvainė, 2020, p. 16). Analizuojant Vilniaus miesto romų tautybės mokinių skaičių 8 ir 9 klasėse arba I gimnazijos klasėje 2019–2023 metais, išsiaiškinta, kad skaičiai kinta – šiek tiek sumažėjo mokinių 9 klasėje arba I gimnazijos klasėje, palyginti su skaičiumi prieš metus 8 klasėje. Pvz., 2019–2020 m. 8 klasėje mokėsi 10 mokinių, 2020–2021 m. 9 klasėje arba I gimnazijos klasėje buvo 6 mokiniai, atitinkamai 2020–2021 m. – 19 ir 18 mokinių; 2021–2022 m. – 12 ir 13 mokinių (žr. 6 lentelę).

Teigtina, kad jau romų tautybės vaikų, kurie mokosi pagal pradinio ugdymo programą, bendri statistiniai skaičiai Vilniaus miesto mokyklose kinta, pvz., 2019 m. mokyklą pradėjo lankyti 4 romų tautybės pirmokai, o 2020 m. mokslo metų pradžioje buvo 7 antrokai.

Per pastaruosius du dešimtmečius keitėsi ir romų tautybės vaikų bendrajame ugdyme rinkimo praktika ir institucijos: tik 1997 m. Tautinių mažumų ir išeivijos departamentas ir Švietimo ir mokslo ministerija pirmą kartą surinko tikslią informaciją. 2000–2008 m. duomenis apie romų mokinius švietimo sistemoje rinko Lietuvos socialinių tyrimų centro Etninių tyrimų institutas siųsdamas apklausas į mokyklas. O nuo 2015 m. šie duomenys renkami Mokinių registre.

1.3.6. Bendrojo ugdymo mokyklos patrauklumas romų tautybės vaikų tėvams

Bendrojo ugdymo mokyklų švietimo pagalbos specialistų interviu turinio analizė išryškino mokyklos patrauklumo kokybines kategorijas, kurios reikšmingos romų tėvams ir jų vaikams pasirenkant vieną ar kitą mokyklą ir ją lankant, tai: tėvų palankumas žinomai ir rekomenduotai mokyklai, šeimos vaikų ir giminaičių mokymasis toje pačioje mokykloje, bendrystės ir tarpusavio bendravimo romų vaikų grupėje poreikio patenkinimas, romų vaikų pripratimas prie mokyklos, kurioje jie nejaučia diskriminacijos, patogus mokyklos pasiekiamumas, edukacinių renginių įvairovė ir ryšių su tėvais palaikymas (žr. 18 pav.).



18 pav. Bendrojo ugdymo mokyklos patrauklumas romų tautybės vaikų ugdymo atveju

Tėvų palankumas žinomai ir rekomenduotai mokyklai. Švietimo pagalbos specialistai nurodo, kad romų tėvai yra palankūs tai mokyklai, kurioje patys anksčiau mokėsi, ir todėl nori, kad ir jų vaikai lankytų tą pačią mokyklą, kurią jie pažįsta, kurią rekomendavo kiti tėvai tarpusavyje bendraudami, nepaisant to, kad mokykla nėra arti jų gyvenamosios vietos:

> *<...> gal dėl to, kad vienas per kitą sužino, vis tiek jie (tėvai) tarpusavyje šneka, bendrauja ir galvoja, kur čia geriau, tai čia mūsų mokykla <…> išskirstyti po visus miesto rajonus, ir jie vis tiek važiuoja čia iš visų rajonų. (SP1)*

> *Čia, netgi, kai siūlom, kad arčiau, kad galima būtų persikraustyti (į kitą mokyklą), bet, ne, tėvai sako: ne, mes čia mokėmės ir vaikai čia mokysis. (SP1)*

> *Aš manau, dėl to, kad vis tiek romų tėvai, kažkaip, linkę vesti daugiau čia, vienas per kitą bendrauja. (SP1)*

> *<...> gal Jūs pakeiskite mokyklą, bet jie nenori keisti, jiems čia patinka <...>. (SP8)*

Kita tyrimo dalyvė mokyklos patrauklumą siejo su mokyklos, kuri yra tapusi įvairiapusiškos pagalbos tėvams ir vaikams centru miesto rajone, kuriame jie

gyvena, turi galimybes naudotis įvairiomis paslaugomis ir taip integruotis į bendruomenę:

> *<...> didelė integracija <...> mūsų mokykla yra kaip toks centras, ir tėvai pagalbos ieško, kultūros namai padeda pamokas ruošti <...> yra karjeros konsultacijos <...> mokykla kaip centras šio rajono <...> paskutiniu metu apleistų vaikų iš romų šeimų nėra. (SP6)*

Šeimos vaikų ir giminaičių mokymasis toje pačioje mokykloje taip pat didina mokyklos patrauklumą, kai tėvams reikia priimti sprendimą dėl vaiko priešmokyklinio ugdymo ir mokyklos pasirinkimo: „*<...> kaip jeigu vaikas dabar pirmokas, tai aišku, jos vienas vaikas pirmokas, tai aišku, šeima savo vaikus priešmokyklinę leis čia.“ (SP1)*. Tyrimo dalyvė taip pat paminėjo, *kad „iš namų jei vienas vaikas jau mokosi, tai kitus į mokyklą vežti lengviau, negu išskirti. <…> Dabar va pas mus, kai yra šitie priešmokyklinukai, kurie mokosi broliai seserys, jau šitoj mokykloj veda čia, pasirenka šitą mokyklą.“ (SP1)*.

Kita tyrimo dalyvė (SP4) taip pat paminėjo, kad mokykloje mokosi ne tik vienos šeimos broliai, seserys, bet ir jų giminaičiai. Tėvams yra žinoma mokykla ir mokytojai, jie linkę tarpusavyje kooperuotis, rytais surinkti ir atvežti ne tik savo šeimos, bet ir giminaičių vaikus į mokyklą:

> *Kad turbūt dėl to, kad čia vat vienas mokosi, kiti, čia brolis mokėsi, čia giminaičiai, jie gyvena ir vienas per kitą, per giminaičius. (SP1)*

> *<…> jie jau tarpusavyje yra ir broliai, sesės, pusbroliai. Tai jie jau, gal, ir tokia tauta, kad jiems kažkaip, mes jau žinome, jie tikrai jau žino, kur eina, nes yra brolis, sesės ten, dar pusbroliai ateina. (SP4)*

> *Visą laiką atveža vaikus, kiti atveža, visus surenka, jeigu šalia gyvena, kažkaip tai su mašinom, nevėluoja į pamokas. (SP1)*

> *Tai jie broliukai. Tai, be abejo, kad jie irgi atvyksta kartu. (SP8)*

Bendrystės ir tarpusavio bendravimo romų vaikų grupėje poreikio patenkinimas. Tyrimo dalyvių manymu, mokyklos patrauklumą lemia ir tai, kad romų tautybės vaikams būdingas bendruomeniškumas:

> *<...> ir, dažniausiai, vaikai ir pertraukų metu bendrauja tarpusavyje,*

ta prasme, romų vaikai, romų tautybės vaikai, jie nelinkę labai aktyviai bendrauti su kitų tautybių vaikais. Tai, aš manau, tai ir lemia patrauklumą, kadangi čia mokosi romų tautybės vaikai. (SP5)

Romų vaikus švietimo pagalbos specialistai vertina kaip nuolat bendraujančius tarpusavyje, turinčius poreikį burtis į grupeles pertraukų metu ir kalbėtis romų kalba. Mokykla yra vieta, kur jie gali susitikti su draugais ir patirti bendrystę tarp savų:

Tarpusavyje daugiausia, jei oras vėsokas, jie ne lauke, tai jie irgi susieina, susitaria, kad hole čia va foje susibėgo ir vėl bendrauja tarpusavyje <...>. (SP8)

<...> jie tik su savais. Būna, kad yra vienas klasėje, jie dviese. Tai per pertrauką jie daro, kaip nori, jie ten bendrą ratą daro, nori, jiems smagu kartu. Bet aš noriu pasakyti, kad jiems visgi smagiau laiką leisti savo kompanijoj. Ateina į mokyklą jie daugiausia dviese, trise, bet būtent tarpusavyje, labiausiai nori bendrauti, mūsų vaikai jų neišskiria, bet jie patys nori būti kartu <...>. (SP3)

<...> bet jie jau ateina ir, pavyzdžiui, per kokią pertraukėlę aš matau, jie būna kažkur jau šalia, bendrauja, bendrauja ir savo jau ta kalba kalbasi, bendrauja <...>. (SP4)

Jie jaučiasi čia gerai ir todėl nėra priežasties neateiti į mokyklą. Su vaikais bendrauja klasėje, turi draugių. (SP2)

Nežinau, gal bendravimas kažkoks, vis tiek jie nori bendrauti nei šiaip. Tokie bendraujantys vaikai <...> tas bendravimas jiems būdingas, nes ir šeimos gi jų labai didelės. Aš manau, kad jiems ir mokykloje svarbiausia yra bendravimas, jie tarpusavyje, per kiekvieną pertrauką susitinka, savo kalba bendrauja <...>. (SP4)

Jie yra savo toj kompanijoj. Ateina į mokyklą jie daugiausia dažniausiai dviese, trise, bet būtent tarpusavyje <...>. (SP8)

Romų vaikų pripratimas prie mokyklos, kurioje jie nejaučia diskriminacijos. Ši kategorija suformuluota remiantis švietimo pagalbos specialistų išsakytais teiginiais, kuriuose galima išskirti patrauklios mokyklos bruožus, siejamus su gera vaikų savijauta klasėje, draugų grupėse: *„jaučiasi kaip su visais vienodai“*, *„jie gerai jaučiasi“*, *„jau pripratę“*, *„jie neišskirtiniai“*, *„bendrauja su klasės draugais“*;

su lygių galimybių romų vaikams ugdymo procese užtikrinimu: *„nėra jokios diskriminacijos“*, *„klasė neignoruoja, tikrai sutaria“*, *„dalyvauja visur, jeigu projektai kažkokie“*. Tyrimo dalyviai mano, kad mokykloje, kurioje mokosi įvairių kultūrų ir tautybių vaikai ir buriasi tarptautinė bendruomenė, romų vaikai jaučiasi gerai:

> *<...> bet čia ne tik romai, bet ir lietuviai, rusai, lenkų vaikai, ir baltarusiai, yra ir bulgarų čia, <...> tarptautinė bendruomenė <...> mokykloje, jie gerai jaučiasi. (SP6)*
>
> *<...> gal todėl, kad <...> nėra jokios diskriminacijos vaikams. Tie romų tautybės vaikai tokie patys kaip visi pas mus, jau pratę, ir jie jaučiasi, kad su visais vienodai. (SP1)*
>
> *Kad aš su visais vienodai, kaip ir visiems vaikams visos privilegijos, vaikai jaučiasi šitoj mokykloj taip pat, ir romų tautybės vaikai. (SP1)*
>
> *Mes neskiriame vaikų. Na pas mus visi vaikai vienodi. Mes tikrai neskiriam tų vaikų, jie irgi turi, turi atlikti viską, dalyvauja visur, jeigu projektai kažkokie ar panašiai, dalyvauja <...> (SP2)*
>
> *Priima, man atrodo, kad pakankamai neblogai. <...> jie žaidžia bendrai <...> bendrauja ne tik su romų tautybės vaikais, bet su savo klasės draugu, kuris nėra romas. (SP5)*
>
> *<…> gal turi pakankamai draugų, su kuriais jam čia gera būti ugdymo patalpose, sakykim, klasėje, klasė jo neignoruoja, tikrai sutaria, patyčių nepatiria. (SP7)*

Patogus mokyklos pasiekiamumas yra reikšmingas vaikams ir tėvams priimant sprendimą dėl mokyklos vaikui pasirinkimo. Vienu atveju patraukli mokykla yra ta, kuri yra arti šeimos gyvenamosios vietovės ir vaikai gali ją pasiekti pėsčiomis. Kitu atveju romų vaikai mokyklą pasiekia naudodamiesi viešojo transporto paslaugomis, kai miesto savivaldybė kompensuoja jiems išlaidas transportui, t. y. mokiniams yra nuperkamos vilniečio kortelės ir jų papildymas. Vienas tyrimo dalyvis paminėjo, kad mokiniai į patrauklią jiems mokyklą vyksta iš skirtingų miestų rajonų.

> *Dabar yra iš to projekto skirti pinigai vilniečio kortelėmis, papildymams ir kortelėms. Visiems išdalintos ir važinėja transportu, važiuoja čia <…>. Žinokit, kiti gyvena ten ir Pilaitėje, ir Fabijoniškėse,*

ir visą laiką atvažiuoja <…>. (SP1)

Savivaldybė sudaro visas sąlygas, kadangi jie, vaikai, turi galimybę nemokamai, tik romų tautybės vaikai turi galimybę nemokamai pasiekti ugdymo įstaigas, kadangi pati tuo užsiimu. Skiriami yra pinigai ir visiems romų tautybės vaikams išduodamos, nuperkamos vilniečio kortelės. (SP5)

Tie, kurie buvo anksčiau, iš to centro, tai jie važinėjo autobusu. (SP2)

Gal patogi gyvenamoji vieta <…> vaikui patogu tai, kad jis gyvena labai netoli nuo mokyklos. (SP7)

Aš manau, kad mūsų mokyklą renkasi dėl to, kad jie visai netoli čia gyvena. (SP4)

Tai pasakė konkrečiai, sako, kad mums čia patinka, kadangi netoli, geras susisiekimas. Mokykla ir teritoriniu požiūriu labai patraukli yra. (SP8)

Edukacinių renginių įvairovė ir ryšių su tėvais palaikymas apima mokyklos patrauklumo bruožus, susijusius su mokyklos aplinkoje įgyvendinamais renginiais ir jų pasiūla mokiniams: *„Mokykla patraukli, nes yra daug priemonių, renginių, edukacijų, projektų, ekskursijų, visko yra <...>." (SP6)*; *„Ir jis prisijungė prie kitos klasės, kur buvo edukacijos, tiesiog gimnazijos patalpoje <...>." (SP8)*. Taip pat mokyklos patrauklumo puoselėjimui reikšmingas mokyklos pedagogų sutelktumas, komandinis darbas ir nuolatinis ryšių su romų tėvais palaikymas, jų pasitikėjimo įgijimas, įtraukiantis į bendradarbiavimą ilgalaikėje perspektyvoje.

Patraukli, dirba pedagogai nuostabūs <...> Gal toks atsinešimas, nes mes kaip komanda ir mokslo metų pabaigoje ir viduryje mokslo metų aptariame, bendradarbiaujame, kalbamės <...>. (SP6)

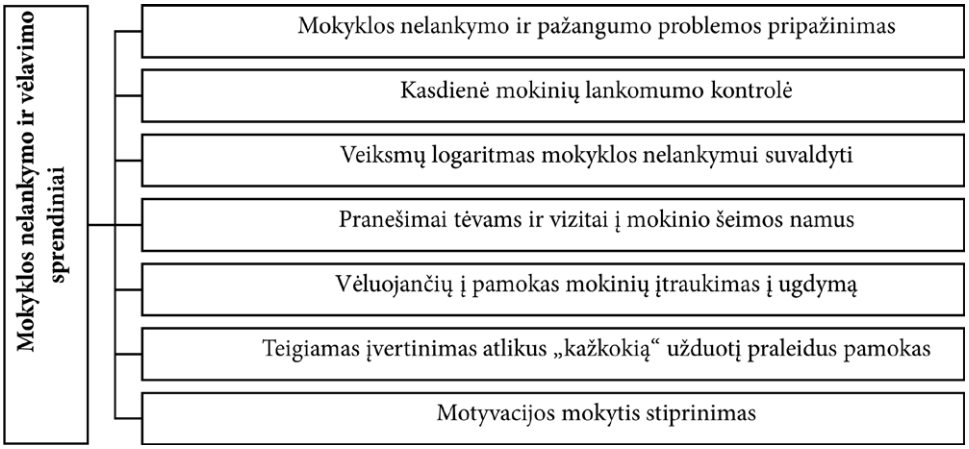
Yra buvę, kai tėvai sakė man, kad patinka jūsų mokykloje. (SP2)

<...> tėvai su manim bendrauja, gerbia visą laiką, jokių problemų nėra. Tikrai, su tėvais turiu ryšį, bendraujam, pasitiki <...>. (SP1)

Kiekvienas atvejis labai skirtingas <...> mes labai skirtingai ir bendradarbiaujame. (SP8)

1.3.7. Romų tautybės vaikų mokyklos nelankymo ir vėlavimo problemos sprendiniai

Tyrimo dalyvių interviu turinio analizė išryškino švietimo pagalbos specialistų supratimą ir patyrimą, susijusį su romų tautybės mokinių mokyklos nelankymo ir vėlavimo problema ir sprendiniais, kurių imasi mokyklos pedagoginis personalas: romų vaikų mokyklos nelankymo ir mokymosi pažangumo problemos pripažinimas, kasdienė mokinių lankomumo kontrolė, veiksmų algoritmas siekiant suvaldyti mokinio mokyklos nelankymą, vėluojančių į pamokas mokinių įtraukimas į ugdymą, pranešimai tėvams ir vizitai į mokinio šeimos namus, teigiamas įvertinimas atlikus „kažkokią“ užduotį už praleistas pamokas, mokinių motyvacijos stiprinimas pastebint mokymosi pastangas (19 pav.).



19 pav. Romų tautybės vaikų mokyklos nelankymo ir vėlavimo problemų sprendiniai

Nors tyrimo dalyviai pripažįsta **romų vaikų mokyklos nelankymo ir mokymo(si) pažangumo problemą** *(„Lankomumas jų tai yra čia problema didžiausia pas mus.“ (SP1)*; *„Nes jeigu su lankomumu problema, tai tada ir pažangumas liečiamas.“ (SP2)*, tačiau taip pat mano, kad pamokas romų vaikai praleidžia ne daugiau nei kitų tautybių mokiniai, lankantys tą pačią mokyklą: „<...> *tai aš daugiau su lankomumu dirbu, tai ten nėra problemų. Būna kartais, kad ten praleidžia kelias pamokos, bet ne daugiau negu kiti vaikai.“ (SP2)*; *„<...> ir nepabėga iš mūsų, neišeina, tai irgi džiugina. Didelių problemų irgi nekelia.“ (SP7)*. Tačiau

ryškesnė mokyklos nelankymo problema romų mokinių grupėje fiksuojama vyresnėse klasėse, pradedant nuo penktos, šeštos klasės, apie tai daugiau pranešimų gaunama iš klasės vadovų: *„<...> su tuo mokiniu šeštoku tai aš dirbu pagal individualią programą <...> tikrai prasta mintis <...> neiti į pamokas. Mokinys lanko vienas, kartą į tris savaites ateina į pamoką tai <...> lankomumas <...> yra didžiausia bėda, ką gali išmokyti, jei neateina, jei nėra ko mokyti. (SP8).*

> *Bet vat jų yra, yra jų ir yra didžiausia jų problema lankomumas. (SP3)*
>
> *Lankomumas šiaip tai čia pas mus <...> gal tikrai daugiau dirba socialinis pedagogas <...> nes mes nu vis tiek ir su lankomumu <...>. (SP4)*
>
> *Iš sudėtingiausių vaikų yra šeštokas mūsų, kuris nemoka nei skaityti, nei rašyti <...> Jisai labai prastai lanko ir jisai <...>. (SP4)*
>
> *<…> labai glaudžiai bendradarbiaujam su klasės vadovu. Ir jeigu vaikai neateina, kaip sakau, jie visi matomi, ir jeigu klasės vadovė ateina, <...> sako jau vėl mano ten jis neatėjo ir mes jau žinom, kad reikia spręsti problemą. (SP4)*
>
> *Penktokas gal trupučiuką dažniau ateina į mokyklą, bet lankomumas labai prastas. Dabar aštuntokas beveik nelanko mokyklos. (SP5)*
>
> *Na o lankomumas, tiksliau, jų nelankomumas kelia kitas problemas, mokymąsi lemia lankomumas. (SP8)*

Kasdienė mokinių lankomumo kontrolė apima įvairius veiksmus, kuriuos atlieka švietimo pagalbos specialistai ir klasių vadovai, dalykų mokytojai. Kai kurie socialiniai pedagogai, dalyvavę šiame tyrime, atskleidžia jų kasdien vykdomą mokinių lankomumo patikrą *(„<...> kiekvieną dieną pradedu <…> ir dabar, kas neatvyksta, kiekvieną dieną, kiekvieną rytą praeinu per klases ir susitikrinu savo romų tautybės vaikus. Kas atėjo, kas ne tik.“ (SP1)* ir registruoja mokinių lankomumą *(„<...> arba vaikas turi ateiti per pertrauką pasisakyti, kad jis yra mokykloje.“ (SP2).* Socialiniai pedagogai jaučiasi vykdantys mokinių lankomumo „sargybą“ *(„Visada aš esu sargyboje, visada aš žinau ir jų lankomumą, kad aš su*

mokytojais bendrauju ir mokytojai iš karto informuoja <...> Aš iš labo ryto, aš kiekvieną rytą stoviu ir matau, kas atėjo, kas pavėlavo. (SP3).

> *<...> labai glaudžiai bendradarbiaujam su klasės vadovu. Ir jeigu vaikai neateina, kaip sakau, jie visi matomi ir jeigu klasės vadovė ateina, <...> sako jau vėl mano ten jis neatėjo ir mes jau žinom, kad reikia spręsti problemą. (SP4)*
>
> *Pavėlavo, socialinė stovi kas rytą prie durų, kalbasi, jei neatėjo, bando skambinti klasių vadovai <...>. (SP8)*
>
> *Visą laiką ateinam, visą laiką dalinamės kartu su klasės vadovais, galiu net nežiūrėt, nes to nėra iš mano klasės šiandien, arba perspėja, kad šiandien neateis <…>. (SP1)*
>
> *Dar yra stebėjimo grafikas. (SP2)*

Veiksmų algoritmas siekiant suvaldyti mokinio mokyklos nelankymą. Šios kategorijos turinys susijęs su mokyklos lankomumo kontrole, taikoma visiems mokiniams, ir detalizuoja suderintą mokyklos bendruomenėje lankomumo pažeidimų, pateisinimų tvarką ir veiksmus, kurių imasi mokyklos pedagoginis personalas:

> *<...> tai iš pradžių, jeigu praleido penkias pamokas, pasiaiškinimas klasės vadovei. Jei praleistos septynios pamokos, rašomas pasiaiškinimas man (socialiniam pedagogui). Jeigu dešimt pamokų – tai pastaba, penkiolika – griežta pastaba, vėliau – papeikimas, Vaiko gerovės komisija, o jeigu niekas nesuveikia, tai tada jau pranešam vaiko teisėms. Dar yra variantas – yra dešimt praleistų pamokų, paduodi lapelį, kad kvieti tėvus į Vaiko gerovės komisiją. Tai tada iškart visas pamokas tėvai pateisina." SP2*

Švietimo pagalbos specialistai yra įsitraukę į bendradarbiavimą su dalykų mokytojais ir klasių vadovais siekdami suvaldyti pamokų lankomumo kontrolę, vertinti atskiro mokinio mokyklos nelankymo atvejį ir skatinti atitinkamus veiksmus mokyklos viduje (atvejo pateikimas Vaiko gerovės komisijai) siekiant rasti sprendimus laiku. Tarpinstituciniu bendradarbiavimu, pasitelkiant savivaldybės vaiko teisių apsaugos tarnybą, svarstoma mokinio ir jo šeimos situacija, kuri trukdo vaikui visavertiškai dalyvauti mokyklos ugdymo procese.

Todėl pas mane mokytoja ateina, jeigu tik kokios (lankomumo) problemos, ateina visada dalykiniai mokytojai, pasako klasės vadovė. Jeigu pati nesugeba to vaiko problemos išspręsti, jie nesugeba tai jau ateina pas mane <...>. (SP3)

<…> pagal pas mus priimtą tvarką, tai pirmoj eilėj skambina klasės vadovas. Jis, nėra vaiko, jis turi prisiskambint tą pačią darbo dieną ir sužinoti priežastį, kodėl nėra vaiko <...>. (SP8)

Mes visą laiką vis tiek mes, čia ir Vaiko gerovės komisija, renkamės ir bendraujam, ir klasės vadovai, ir administracija. Vis tiek stengiamės su jais šnekėti šnekėti <…>. (SP1)

<...> jei vaiko nėra klasėje, tai klasių vadovai skambina tėvams, na paskui mes kviečiam, kaip jau pasakiau, tėvus į fokus grupes, ir aptariame konkretaus vaiko situaciją. (SP8)

Jeigu dar nėra šešiolikos metų, tai Vaiko gerovės komisija, paskutinė instancija, tai vaikų teisės arba tarpinstitucinio bendradarbiavimo skyrius, juos informuojam. (SP2)

Penkiasdešimt procentų pamokų tikrai jau praleista. Mes privalome tada kreiptis. Į savivaldybę privalom kreiptis, į vaiko teisių apsaugos skyrių. (SP5)

Pranešimai tėvams ir vizitai į mokinio šeimos namus apima nuolatinį, švietimo pagalbos specialisto vakarinį skambinimą mokinių tėvams dėl vaiko nelankymo mokyklos priežasties išsiaiškinimo: klausiama tėvų nuomonės, siekiama suprasti jų nuostatas ir reakcijas į vaiko mokyklos nelankymo problemą: „*Tai va, tai žinokit, tikrai, atrodo kiekvieną vakarą atsisėdu ir skambinu. Kodėl tavo vaikas šiandien nebuvo mokykloj?*“ *(SP1)*; „*<...> būna, kad klasių vadovams neatsako ir ne po dieną , o po savaitę, tada bando socialinė (pedagogė) mūsų <...> su ja jie labiau skaitosi <...>.*“ *(SP8).* Taip pat mokiniai informuojami apie pranešimus jų tėvams dėl pamokų praleidinėjimo ir vėlavimo į pamokas, siekiant juos sudrausminti, kalbantis ir aiškinantis kiekvieno neatvykimo į pamokas priežastis iš mokinio pozicijų.

Ten mama griežta. Ten jeigu paskambinsi, tai viskas, tai mama susitvarkys. Šiaip nėra sunkumų <...> greitai sureagavo į pastabas. (SP2)

> *<…> tai vakar tokia buvo situacija, kad pavėlavo, ir sakau, skambinu tėvams. Kodėl sesuo tavo jau mokykloj, o kur buvai visą pamoką? Neskambinkit tėvams, nesakykit, nes mums daugiau neleis ten važiuoti, tikrai geranoriškai pasisako <…> kur buvo. Bent man pasako viską, jokių paslapčių pas juos ten nėra. (SP1)*

> *Bendrauju, kaip sakant, žmoniškąja normalia tokia kalba, kai reikia drausmės, sakau, kad tu šiandien nebuvai mokykloj, kodėl? Aš skambinsiu ten tėvui ar mamai. (SP3)*

Socialiniai pedagogai lanko mokinių, kurie vengia lankyti mokyklą, namus ir aiškinasi šeimos situaciją, gyvenamąją vietą, jei nepavyksta surasti. Sunku lankyti šeimas, kurios nutolusios nuo mokyklos, skirtinguose Vilniaus miesto rajonuose: *„Dabar, aišku, neprivažinėsiu į X, X, X Vilniaus rajonus <…>. Labai sunku, bet kas X rajone, kiek yra šeimų, tai čia praeinam, pravažiuoju pro namus, pasižiūriu, vis tiek dalyvauja jie.“ (SP1)*; *„Būna. Jeigu yra problema, galim pasiskambinti ir ateiti į šeimos namus <...>.“ (SP2).*

> *Vis dėlto, tiktai galiu pas tuos nuvykti, kurie tiktai piktybiškai nevaikšto į mokyklą. (SP1)*

> *Nuvažiuoju, nerandu, arba ta šeima kažkur tai būna. Nuolat namuose pažiūriu, nėra vieną kartą, antrą kartą, reiškia, kad kažkur tai, jau kaip yra tokia situacija <…>. (SP1)*

Vėluojančių į pamokas mokinių įtraukimas į ugdymą. Švietimo pagalbos specialistai fiksuoja ne tik mokyklos nelankymo atvejus, bet taip pat ir vėluojančius į mokyklą mokinius, atvykstančius į antrą ar trečią pamokas. Romų mokinių vėlavimo priežastys: tolimas kelias iki mokyklos, negebėjimas laiku atsikelti, kad suspėtų, pvz., į traukinį ar autobusą: *„Šiandien net kitokių atvejų būna, kad skambina, mes pramiegojom, šiandien tikrai nebus mokykloje, nes kol dar važiuosim į trečią pamoką <…>.“ (SP1)*; *„<...> vėliau negu aštuntą valandą. Tai taip, vėluoja, ateina ir į trečią, ir į ketvirtą pamoką <...> sako pamiegojau <...>.“ (SP8).* Vėluojantys į pamokas romų vaikai yra skatinami atvykti kad ir į trečią pamoką ir įsitraukti į ugdymą: *„Na tai, kad mes tikrai stengiamės juos įtraukti į ugdymą, nenuvilti jų, kad tu pavėlavai, tai jau gali eiti namo, su jais taip negalima.“ (SP1).*

Siekiama, kad vėluojantys ir praleidinėjantys pamokas mokiniai suprastų pareigą atlikti namų darbus ir atsiskaityti už praleistas pamokas. Tačiau vyresnių klasių mokiniai linkę namų darbų neatlikti, todėl mokytojai, švietimo pagalbos specialistas bando juos *„priversti“* atlikti namų užduotis mokykloje ir gauti įvertinimą.

> *Sakau: eikit paprašykit, kad duotų kokį darbą, kad jūs turėtumėt atsiskaityti už namų darbus, kad pažymį gauti. Ne, aš pas šitą mokytoją neisiu, ji daug užduoda namų darbų. Tai sakau: tai tu daug praleidai, tau reikia daug ir atsiskaityti. Duoda, padaro, aišku, atneša, mokytojai priima. (SP1)*

> *Aišku, jų tas namų darbų neatlikimas čia mums ne į naudą, tikrai, tie didesni vaikai namų darbų išvis neatlieka. Tai stengiamės čia kuo daugiau juos mokykloje priversti padaryti viską. (SP1)*

> *Ir su namų darbais tas pats, tėvai jiems nepadės, kiek mes juos galime išmokyti, tik čia, klasėje. (SP4)*

> *Nes pas mus mokykla uždaroma, prašau, kad įleistų į mokyklą, nes visą laiką vėluoja <…>. (SP1)*

Teigiamas įvertinimas už atliktą „kažkokią“ užduotį praleidus pamokas. Švietimo pagalbos specialistai mano, kad mokyklų mokytojai stengiasi įtraukti vėluojančius, pamokas praleidinėjančius romų vaikus į ugdymą ir juos išlaikyti pamokose parinkdami tokias mokymo(si) užduotis, kurias jie pajėgūs atlikti, ir teigiamai mokinius įvertinti: *„[Mokytojai] Visą laiką duoda darbus tuos, kuriuos jie gali padaryti ir gali pagyrimą gauti ir pažymį gauti.“ (SP1).* Tokiems mokiniams parenkamos lengvesnės mokymosi užduotys, pagiriamos jų pastangos dėl padarytos pažangos.

> *Tikrai yra atsižvelgiama į juos, duoda lengvesnius irgi darbus, pagiria juos, nes jie kitą kartą per savo tą nelankymą mokyklos jie atsilieka. (SP1)*

> *Visaip, kaip sakiau, visada parenkam kažkokias užduotis. Vis tiek, mes visada sakom, kad jūs gi atėjot į mokyklą mokytis. Aišku, pas mus yra kažkokių ten ir pramogų, ir vis tiek ir pažaisti nori, ir pavalgyti, bet vis tiek jie ateina čia mokytis… (SP4)*

> *O mokytojai, kada vaikai ateina, jie niekada nesako, kad tu išeik ar*

tu nebuvai… Nežinau, gal dėl to, kad elgiamės su jais (vaikais) visai kitaip, gal kitose mokyklose <…> taip pat stengiasi, <…> pas mus mokytojai labai lojalūs <…>. (SP1)

Mokyklos švietimo pagalbos specialisto manymu, mokytojai turi abejonių dėl teigiamo mokymosi pažangumo vertinimo semestro pabaigoje, kai reikia išvesti galutinį pažymį: *„Dabar, žiūrėkit, pasitarti ateina dėl pažymių, nors trūksta iki teigiamo <…> nežino, kokį pažymį išvesti, tai, sakau, išvesk jam nors ketvertą, kad ten <…> bet sako, kad nesinori, gal jam penketą išvesti, nes sėdėjo pamokose <...>.“ (SP1).* Socialinis pedagogas mano, kad jo mokyklos mokytojai romų vaikų *„neskriaudžia“* vertindami jų mokymosi pastangas, kad reikia *„vaiką tempti“* link teigiamo mokymosi pažangos įvertinimo, jei jis sėdėjo pamokose ir *„kažką padarė, rašė“*.

Manau, kad tai mokytojų reikalas, bet vaiką reikia tempti, tikrai ėjo į mokyklą <...> sėdėjo sėdėjo, kažką rašo, kažką padaro ir mūsų mokytojai tai vertina <...> neskriaudžia vaikų. (SP1)

Mokinių motyvacijos stiprinimas pastebint mokymosi pastangas. Mokyklų švietimo pagalbos specialistai pastebi romų vaikų gebėjimą mokytis gerai. Svarbu tai pastebėti, apie tai pasikalbėti su mokiniais, kai jie pasidalija savo mokymo(si) pasiekimais. Taip pat švietimo pagalbos specialistai supranta mokinių mokymo(si), ypač kalbų iššūkį, todėl skatina mokinius dalytis mokymosi sunkumais ir pasidžiaugti gautais įvertinimais:. *„Paskui ateina pas mane, sako: „Šiandien 10 gavau už lietuvių.“ Tai čia labai gerai, nes jiems lietuvių tai yra labai sunku, nes jie vis tiek namuose savo kalba šneka, čia rusų, lietuvių, dar anglų, jiems, vat, lietuvių sunku. Tai tikrai sunkiai jiems sekasi, bet jeigu jau 10 iš lietuvių…“ (SP1).* Svarbu vaikus pagirti, jų paprašyti tikintis pozityvios vaikų reakcijos, vengti reikalavimų. Tyrimo dalyviai taip pat nurodė, kad motyvuoti mokinius mokytis pasisekė atradus jų talentus, pomėgius ir juos atliepus: *„<...> aš žinau šeimos padėtį, žinau, kas ką, kaip jam galima padėti <...>. Vienam padėjau per sportą, jis mėgsta futbolą <...>. Ir visiškai pagerėjo jo ir jo pažangumas ir motyvacija <...>. (SP3).*

<…> aš tiktai kalbuosi, motyvuoju, kad vis tiek reikia jam baigti mokyklą, reikia jums būti kaip visi, su visais vienodai, pažiūrėkit, gavot aštuonetą, galit <…>. Taigi labai geras pažymys <…>." (SP1)

Prašyti, o ne reikalauti. Bet tai visiems vaikams. Jeigu paprašai, o nereikalauji, tai tada reaguoja vaikai. (SP2)

Per stiprybes vaiko eiti, pamatyti, per stiprybes per ką galima pamatyti, jei jame kažkas tai tokio, kur jo talentas. (SP3)

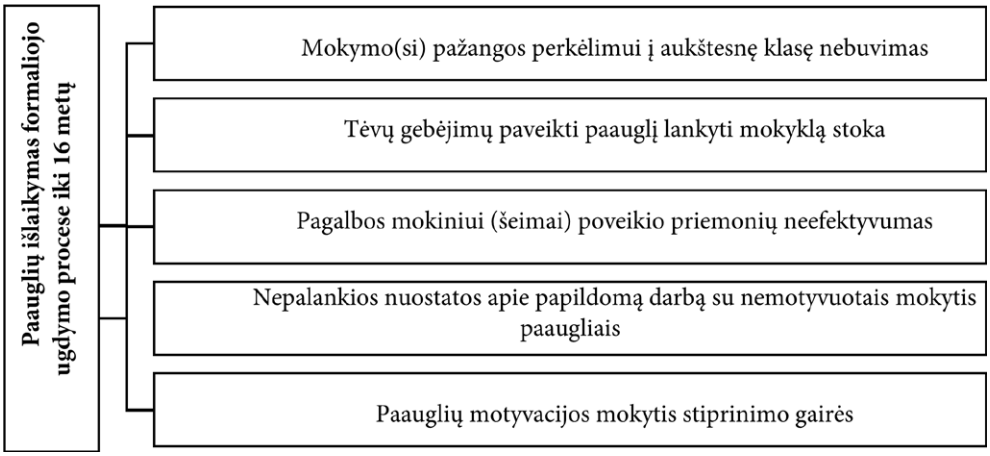
Ir kai jiems sekasi, jie mėgsta daryti tą, kai jaučia, kad na jiems tai sekasi ir jie paprašo kokio geresnio pažymio parašyti, ir kai parašai, jie stengiasi, jie užsidega. (SP8)

1.3.8. Romų tautybės paauglių išlaikymo mokyklos ugdymo procese iki 16 metų sudėtingumas

Analizuojant tyrimo dalyvių interviu išryškėjo romų mokinių išlaikymo formaliojo ugdymo procese iki 16 metų sudėtingumas: mokymo(si) pažangos perkėlimui į aukštesnę klasę nebuvimas, tėvų gebėjimų paveikti paauglį lankyti mokyklą stoka, pagalbos mokiniui (šeimai) poveikio priemonių neefektyvumas, nepalankios nuostatos dėl papildomo darbo su nemotyvuotais mokytis paaugliais, paauglių motyvacijos mokytis stiprinimo gairės (žr. 20 pav.).

Paauglių mokymo(si) pažangos perkėlimui į aukštesnę klasę nebuvimas. Tyrime dalyvavę bendrojo ugdymo mokyklos švietimo pagalbos specialistai supranta, kad paauglių mokyklos nelankymas nepalankiai veikia jų mokymo(si) pažangumą, todėl jie paliekami antrus metus toje pačioje klasėje ir kartoja mokymosi programą: „*<...> turėjau tokį mokinį, kuris išėjo tik šiais metais, kuris buvo ketverius metus penktoj klasėj <...>." (SP8).* Tyrimo dalyviai linkę manyti, kad paaugliams mokytis antrus, o kartais ir trečius, ketvirtus metus su jaunesniais klasės draugais gali būti nepatogu ir jie praranda norą mokytis toje klasėje: „*Gal jis čia jau pasiliktų, gal tiems vaikams nepatogu, jie didesni, vyresni, jau ten su tais mažiukais nenori, bet mes negalim jų perkelti į kitą klasę, jei nieko neišmoko, nepadarė pažangos, mes negalim irgi kelti į kitą klasę." (SP1)*; „*Jie ateina pareikalauti, <...> mes nenorim būti toj pačioj klasėj kelerius metus." (SP8).* Dėl mokyklos

nelankymo paauglių mokymosi pažanga atsilieka nuo lankančių pamokas bendraamžių, todėl daugkartinis grįžimas į žemesnę klasę gali ne sustiprinti, o sumažinti mokinio norą dalyvauti ugdymo procese: „<...> *po ilgo laiko tarpo, kai nelankė, paskui atėjo į penktą klasę, kai jai buvo penkiolika metų su puse, jai buvo sunku. Bet ir galbūt ir noro nelabai buvo. Tai ji buvo pašalinta iš mokyklos, savivaldybės sprendimu, kai jai sukako šešiolika metų.“ (SP5)*; „<…> *bet vienas, kuris išėjo ten, tris kartus sėdėjo penktoje klasėje. Išėjo, nes jam suėjo šešiolika. Jis jau nebenorėjo*“ (SP3).



20 pav. Romų tautybės paauglių išlaikymo formaliojo ugdymo procese iki 16 metų problema

Tyrimo dalyviai supranta, kad vaikų mokymasis mokykloje iki 16 metų amžiaus yra privalomas, todėl mokykla yra įpareigota rasti priemonių išlaikyti paauglius ugdymo procese, nors jų susigrąžinimas į klasę reikalauja ne tik mokyklos pedagoginio personalo, bet ir mokinio, jo šeimos pastangų.

> *<…> dabar mokymas iki šešiolikos mokykloje yra privalomas. Tai jie pas mus, kažkaip, mes ir laikom, kažkaip stengiamės kažką padaryt, kad nors baigtų, iki šešiolikos mokytųsi <...>. (SP1)*
>
> *Mums svarbu, kad jisai šiemet kažkaip tai baigtų pažangiai aštuntą klasę, ką mes ir darom. Kad neiškristų iš mokymosi proceso. (SP7)*
>
> *Iš tikrųjų iššūkių daug. Kadangi turim, pavyzdžiui, dabar romų tautybės aštuntoką, kuris nelanko mokyklos visiškai, ir aš įsivaizduoju, kaip jam sudėtinga būtų grįžti į mokyklą. Na jis kartais ateina, labai*

labai retai. (SP5)

Aštuntokui jau, tiesiog, jis, visgi, jis iškritęs jau iš švietimo sistemos, ir jam sugrįžti, tai yra paauglys, kiti interesai, tai jis turėtų tikrai labai daug pastangų skirti tam grįžimui, jam tiesiog sunku. (SP5)

<...> kaip iki konflikto nebuvom daėję, bet jie nenori būti palikti kurso kartojimui. (SP8)

Tėvų gebėjimų paveikti paauglį lankyti mokyklą ir mokytis stoka. Kontaktuodami su tėvais ir siekdami aiškintis atskiro mokinio mokyklos nelankymo atvejo situacijas, socialiniai pedagogai pastebi romų mokinių tėvų gynybines reakcijas ir patiriamą bejėgiškumą, negebėjimą priversti savo vaikus lankyti mokyklą ir mokytis (žr. plačiau 1.3.10 skyriuje).

Motina gina: tai serga, tai iš jo tyčiojasi, tai dar kažkas ten mokykloj negerai <…>. (SP1)

<...> jam, nesvarbu, mama irgi, ką pasakyti, nelabai buvo interesuoti. (SP8)

Sunku iš tikrųjų priversti lankyti mokyklą. Jeigu tėvai negali priversti ar to nedaro, tai mums, kaip mokyklai, dar sunkiau. Tada mes ieškom priežasčių – dėl patyčių mokykloje, pavyzdžiui. (SP2)

Tik šeima viena gali priversti vaiką lankyti mokyklą, kiti – ne. Nu mes negalim priversti. Tai mes negalim tada nei psichologinės pagalbos taikyti, nei į konsultaciją vaiką pakviesti. Tai, jeigu nėra vaiko mokykloje, fiziškai mokykloje, nieko negali daryti. (SP2)

Pagalbos mokiniui (šeimai) tarnybų poveikio priemonių neefektyvumo pripažinimas. Švietimo pagalbos specialistai pripažįsta, kad atskirais atvejais jiems ir kitam mokyklos pedagoginiam personalui nepavyksta rasti paveikių priemonių, kurios padėtų išlaikyti vyresnius paauglius ugdymo procese, nors ir pasitelkiamos įvairios pagalbos vaikui (šeimai) specialistų konsultacijos, svarstymai Vaiko gerovės komisijoje, savivaldybės Vaiko teisių apsaugos specialistų pastangos, atvejo vadyba: *„Nėra tokios priemonės. Mes bandom, visada kažką darom, bet neveikia.“ (SP2)*; *„Bendradarbiaujam aktyviai su atvejo vadyba, bet na, kalbant apie tą vaiką, kuris, mano manymu, jau iškrito, tai ir atvejo vadyba bejėgė.*

Tai paskutiniame posėdyje dalyvavo ir vaiko teisių atstovai. Sudėtingai sekasi čia ne tik mums.“ (SP5).

> *Rašėm tada, prašėm pagalbos vaiko teisių, bet jie irgi neturi priemonių priversti lankyti. (SP2)*
>
> *<...> nors apie tai labai daug kalba (lankomumo problema) ir atvejo vadybos posėdis vienas, antras, trečias, ta prasme, ne tik mes, bet dar atvejo vadyba dirba tuo klausimu, tačiau niekas nieko padaryti negali. (SP5)*
>
> *<…> vis tiek vaikai nevaikšto ir nieko negalim padaryt. Ir net X dienos centras irgi, ten lankosi, šneka su jais. (SP1)*
>
> *Visgi aš nemanau, kad mokykla gali <...> viena kažką pakeisti. Šiuo atveju ne viena mokykla veikia, o, sakau, ir atvejo vadyba, šeimai vykdoma atvejo vadyba. Jie turi ir socialinį darbuotoją, kuris ateina į namus. Bet, kiek suprantu, porą kartų tiktai įsileido. (SP5)*

Nepalankios nuostatos dėl papildomo darbo su paaugliais, kurie neturi motyvacijos mokytis. Kategorijos formulavimas remiasi interviu teiginiais, kuriuose yra paminėta mokytojų galima pagalba stokojantiems motyvacijos mokytis mokykloje romų paaugliams kaip galimybė mokiniams mokytis namuose atliekant parengtas užduotis. Tačiau mokytojo pagalba mokiniui mokytis už mokyklos ribų yra pripažįstama kaip papildomas ir apsunkinantis klasės mokytojus darbas. Manoma, kad mokytojai yra susitelkę į 30 vaikų ugdymą klasėje, todėl mokytojo pastanga skirti dėmesį paaugliui, kuris neturi noro mokytis, reiškia papildomą darbo krūvį: „*<…> tai vieną darbą atnešė, vėliau dingo <…> Nesinori mokytojų apkrauti, tikrai turi 30 vaikų klasėje, su kuriais reikia dirbti, o ne stengtis dėl to, kuris nenori mokytis ir nieko jam nereikia <…>.“ (SP1).* Kiti tyrimo dalyviai laikosi nuostatų, kad „*romai dabar nėra tokie labai stiprūs moksle“ (SP7).*

> *Tai gerai, yra galimybė mokytis namuose, atiduoti darbų popierinius variantus, kad jis namie darys. Bet aš žinau, kad aš čia, apsunkintų mokytojus, nes jie vis tiek nieko nepadarys. (SP1)*
>
> *Bandėm ir tą dalyką daryti, bet mokytojas sako, jie patys turi pareigą ateiti paprašyti, o ne socialinis pedagogas turi paskui juos vaikščioti, jam darbus prašyti papildomus į namus. Kad jie patys dėl*

savęs turi ateiti ir paprašyti mokytojų nors kažką padaryti, dėl savęs stengtis. (SP1)

<…> kad romai nėra labai norintys ugdytis, bet džiugu, kad jie vis dar užsilieka, nes mes turėjome aštuntoką romą, tai jo ugdymosi procesas nėra labai stiprus <…>. (SP7)

Mokinių motyvacijai mokytis stiprinimo gairės. Mokyklų švietimo pagalbos specialistai išskyrė priemones, kurių taikymas galėtų padėti vyresniems paaugliams, kuriems dėl vienokių ar kitokių priežasčių gali būti sunku mokytis mokykloje ir išbūti klasės ugdymo procese.

Viena iš siūlomų motyvacijos mokytis stiprinimo priemonių tokiems paaugliams skirti daugiau individualizuoto mokymo, konsultacijų, mokant pagrindinių bendrojo ugdymo dalykų, mokiniui atvykstant į mokyklą nustatytu tvarkaraščiu*: „Leisčiau tokiems vaikams, tikrai, nors kelis kartus ateiti į mokyklą, padirbėti. Planas būtų pagrindinius dalykus lietuvių, ten pagrindinius nors, kad išbūtų mokykloje ir darbus padarytų, aš tai galvoju individualiai daugiau su tokias vaikais reikia dirbti <…>." (SP1).* Tyrimo dalyvių svarstymu, romų tautybės berniukai kategoriškai atsisakė dalyvauti muzikos pamokose, mano, kad tam gali padėti šeimos nuostatos*: „<...> romų tautybės berniukai nenori, kategoriškai nenori dalyvauti muzikos pamokose <...>. Aš klausiau ir suaugusių romų <...> Gal pasakysiu taip, šeimos nuostatos trukdo." (SP5).* Taip pat, kad yra romų vaikų, nelankančių fizinio ugdymo pamokų, ir tai galėtų būti susieta su paauglio psichologinėmis savybėmis: *„<...> galiu pasakyt, kad netgi fizinis ugdymas <...> jie nenori eiti į pamokas, net fizinio ugdymo. Jo vienas mokinys net šešetą turi už kūno kultūrą, nes, suprantat, jie yra dabar paaugliai, man atrodo, psichologas daugiau pasakys, bet yra yra tam tikros savybės." (SP8).* Manoma, kad vyresniems paaugliams gali būti sunku adaptuotis mokykloje, todėl taikant individualizuotą konsultavimą galima pasiekti teigiamų mokymo(si) pažangos rezultatų: *„Nes, tarp kitko, ir nelankantiems vaikams tikrai galima būtų pasiekti neblogų rezultatų, kadangi mokykloje, <...> yra konsultacijos. Tai, išskyrus pirmadienį, kiekvieną dieną pirma pamoka,*

tai yra kažkurio dalyko konsultacija, ir vaikai gali ateiti į tas konsultacijas ir beveik individualiai dirbti su mokytoju. Tai aš manau, kad norint tikrai tai yra pagalba.“ (SP5).

Kita motyvacijos mokytis stiprinimo priemonė – švietimo pagalbos specialistų bendradarbiavimas su dienos centrais, nevyriausybinėmis organizacijomis, teikiančiomis socialinę ir edukacinę pagalbą bei finansinę paramą romų vaikams ir jų šeimoms. Pastebima, kad nevyriausybinių organizacijų darbuotojai geba motyvuoti paauglius lankyti mokyklą ir siekti mokymo(si) pažangos taikydami finansinį paskatinimą, apmokėdami būrelius, vasaros stovyklas, išvykas ar keliones, taip pat per mokslo metus padeda paaugliams, kurie lankosi dienos centruose, paruošti namų darbų užduotis ir naudotis kompiuteriais.

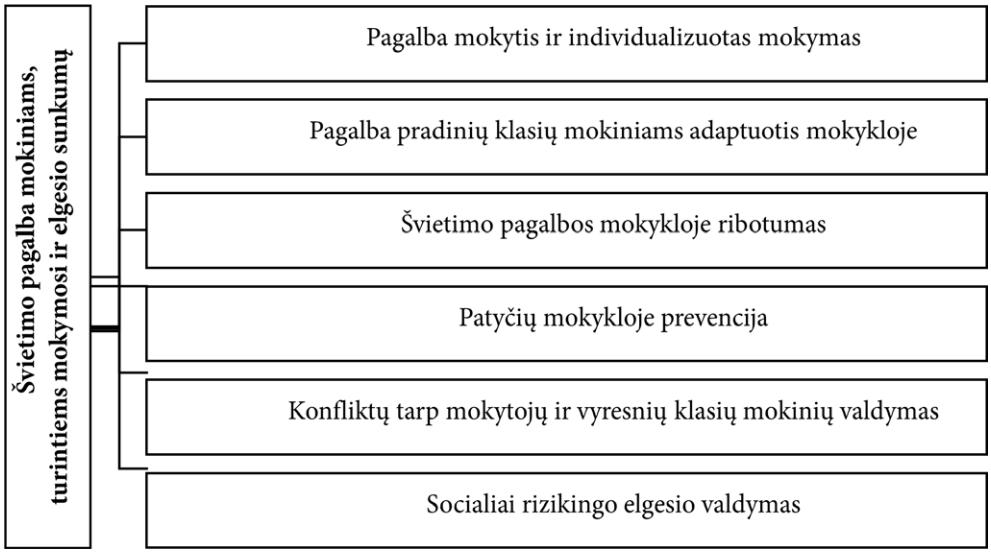
> *Čia galbūt mano nuomonė tiktai, bet man atrodo, kad motyvuoja vat dienos centrai, nes tikrai motyvuoja ir dirba link to. (SP5)*
>
> *Pavyzdžiui, nevyriausybinė organizacija „Padėk pritapti“ čia „Sakaliukų sąjunga“, jie tikrai daro daug ir finansiškai. Aš žinau, kad, pavyzdžiui, „Muay thai“ treniruotes tam aštuntokui jie apmoka, o, visgi, tai yra nepigu. (SP5)*
>
> *Na, kad kad ir kažkokiomis išvykomis – lankai mokyklą, tai reiškia, vyks, na, dabar žinau, kad jie planuoja į Turkiją vasarą vykti. O buvo Švedijoj, man atrodo, na vienu žodžiu, ten tas pats apmokėjimas kažkokių būrelių gitaros, šokių, vat kovos menų. Tik lankyk mokyklą. Su nevyriausybinėm organizacijom tikrai bendradarbiaujam ir kartą per mėnesį tikrai na, aiškinamės dėl lankomumo, dėl elgesio, dėl, na dėl kažkokių <...>.“ (SP5)*
>
> *Nuotolinio ugdymo metu tikrai jie važiuodavo, kur begyventų šeima, jie važiuodavo, ir kompiuterius ten pristatydavo tom šeimom, na, pagal mane, pagalba yra tikrai rimta. (SP5)*
>
> *<...> joms padeda romų bendruomenė, jos turi pinigėlių <...> skatina, kad būtų mokykloje <...> kai gimtadienis, atneša vaišina, kalba, nebijo, kaip kiti vaikai <...>. (SP6)*

Motyvaciją mokytis stiprina klasės mokytojo pastangos pastebėti mokinių pažangą ir mokyti juos pasidžiaugti mokymo(si) rezultatu: „<…> *mokytoja labai*

džiaugiasi, kad tikrai labai tvarkingai veda sąsiuvinį, labai tvarkingai nusirašo visas formules. Tikrai pavyzdinis, net į muziejų galima padėti jo sąsiuvinį. Tai va, tokiais mažais dalykėliais, mes irgi mokam pasidžiaugti iš jo pusės.“ (SP7). Taip pat reikšmingi mokytojo gebėjimai organizuoti patrauklią ir įdomią mokytis mokiniui aplinką: „<…> *jeigu mokytojai moka lanksčiai pasižiūrėti į tą pamoką ir ją padaryti kitokią. Ne statišką. Sakykim, tai ir tam vaikui geriau sekasi ir, galbūt, labiau sudomina.“ (SP7).*

1.3.9. Švietimo pagalba romų tautybės mokiniams, turintiems mokymo(si) ir elgesio sunkumų

Interviu turinio analizė atveria švietimo pagalbos mokykloje įgyvendinimo kontekstus, aplinkybes, situacijas, susijusias su romų pradinių ir vyresnių klasių mokiniais, turinčiais mokymo(si) ir elgesio sunkumų: pagalba mokytis ir individualizuotas ugdymas, pagalba pradinių klasių mokiniams adaptuotis mokykloje, švietimo pagalbos mokykloje ribotumas, patyčių mokykloje prevencija, konfliktų tarp mokytojų ir vyresnių mokinių klasėje valdymas, socialiai rizikingo elgesio prevencija (21 pav.).



21 pav. Švietimo pagalba romų tautybės mokiniams, turintiems mokymo(si) ir elgesio sunkumų

Pagalba mokytis ir individualizuotas ugdymas. Romų vaikams, kurie patiria mokymosi sunkumų, įgyvendinamas individualizuotas ugdymas nustačius specialiuosius poreikius, taip pat teikiama mokytojo padėjėjo pagalba klasėje, tai pastebimai gerina mokinio mokymosi pažangą ir teigiamai veikia motyvaciją mokytis klasėje: *„Aš galvojau, gal jiems (romų vaikams) geriau sektųsi dirbti, jeigu individualiai. Mes dabar pažiūrėjom, kad jeigu individualiai su vaiku, kaip su specialiųjų poreikių vaiku, kada dirba individualiai su vienu vaiku, jiems yra didesnė pažanga.“ (SP1)*; *„Mūsų romų mergaitės moko(si) pagal pritaikytą programą.“ (SP6).* Mokinius, turinčius specialiųjų poreikių, ugdo ir teikia pagalbą specialistų grupė: *„Reikia visą laiką, ypač tiems su spec. poreikiais, kai yra paskirtas psichologas, logopedas, socialinis pedagogas, mokytojo padėjėjas. Pagal tai čia yra viskas teikiama.“ (SP1).*

> *Dabar yra mokytojų padėjėjai, <...> tikrai iš projekto skirta mokytojams padėjėjo pagalba, kada su kiekvienu atskirai dirbo, tikrai pasiteisino. Vaikų motyvacija kita <...>. (SP1)*
>
> *<...> yra trys tokie vaikai, tai ir viena mokytoja padėjėja, kuri vat padeda mokytojui sėdėdama klasėje, padeda su jais susitvarkyti. (SP1)*
>
> *Jei jie turi ir mokytojo padėjėją, jeigu SUP vaikai, jie visada ateina ir pas spec. pedagogą, su jais dirba ir specialusis pedagogas, ir mokytojo padėjėjas, ir pas mus, socialinius, pas mus ten visada durys atidarytos <...>. (SP4)*
>
> *Mes čia jam suteikiame pagalbą, nes mes grynai turim čia dirbti ir dirba mokytojo padėjėjas šalia. Aš tikrai negaliu pasakyti, kad jiems trūksta pagalbos. (SP4)*
>
> *Nėra šito, kad čia romų vaikas, niekada tikrai nėra to, kad romų vaikas gali palaukti ten <…> visą laiką bendrom jėgom renkamės ir dirbam. (SP1)*
>
> *Pas mus romams ir kitiems yra prieinamas (logopedas), be jokių išlygų ir grupėmis, ir poroje, ir individualiai <...> atėjo daugiau vaikų su tarties ir kitomis problemomis, mokykla gavo dar vieną etatą logopedo <...>. (SP6)*

Turime penkis romų vaikus, kurie mokosi pagal specialią programą, jiems padeda specialistai, jiems yra paskirtas specialus laikas, kada jie eina pas specialistus. (SP8)

<...> padėjėjų šiuo metu turime penkis. Jie labai padeda. Negaliu pasakyti, kad na dirba ir iš minėtų čia. Dirba labai stropiai mūsų. Tai padėjėjai labai padeda <...>. (SP8)

Tyrimo dalyviai nurodė, kad individualizuotos ir mokiniui pritaikytos mokymo užduotys, kurios įtraukia mokinį, padedant mokytojo padėjėjui, sukuria palankią, patrauklią vaikui ugdytis aplinką: *„Romams, jiems ir užduotys trupučiuką kitokios. Ir aš pati, pavyzdžiui, kai stebėjau, kaip dirba, ir pas mus yra nauja mokytoja, padėjėja <…> visokių jų uždavinių yra internete ir su piešinukais, tas, kuris mėgsta paskaityti <…> labai ten gerai dirba arba kažką, tikrai sąlygos sudarytos. Žinau, sakau, kad jie yra pradinukai <…>.“ (SP4).* Įtraukiant romų mokinius į individualizuotą ugdymo procesą svarbu surasti priėjimą prie konkretaus vaiko, pažinti jo asmenines savybes*: „Bet, žinot, pas juos savo, negali va taip kirsti, yra toksai užsispyrimas, ką aš noriu. Labai labai reikia mokėti priėjimo prie tokio vaiko, bet visi yra gabūs, nori laisvės ir nori daryti tik tai, kas patinka.“ (SP6).* Į pagalbą vaikui mokytis švietimo pagalbos specialistai siekia įtraukti tėvus, juos konsultuoja dėl pagalbos vaikui suteikimo laiku ir bendrų pastangų ugdymo procese: *„Yra logopedai, soc. pedagogai, tėvus konsultuojame <...> na reikia įtraukti tėvus <...> kiti tėvai nenorėjo, nepripažįsta <...> tada tėvai pavėluoja, vaikui reikia, kad mama kalbėtų su vaiku, bandome įtraukti, <...> pasirašo tėvai, vaikas ir tėvai įsivertina, kas pasiekta <...>.“ (SP6).*

Pagalba pradinių klasių mokiniams adaptuotis mokykloje. Švietimo pagalbos specialistai kartu su mokytojais bendradarbiauja, tariasi ir ieško būdų, kaip palengvinti pradedančių lankyti mokyklą romų vaikų adaptaciją. Atskirais atvejais pradinukams sunku išbūti klasėje, jie jaučia baimę, gali pradėti verkti, rėkti, todėl mokytojams reikalinga pagalba norint suvaldyti situaciją ar paimti vaiką iš pamokos nusiraminimui: *„Yra vaikas, kuris priešmokyklinę mažai lankė, daugiau sėdėjo namuose, va su tokiu vaiku sunkiau todėl, kad jis bijo pasilikti, su juo*

sunkiau, čia pas mane sėdi. Kitą kartą būna paimam, stengiamės jį paimti iš klasės, nes trukdo kitiems, pradeda rėkti, pradeda verkti „Noriu namo“ <…> bet vat sunkiai, mažiukas, pirmokas <…>.“ (SP1). Vaikams gali būti sunku mokytis su kitais, todėl pamokų užduotis jie atlieka kitose mokyklos vietose ar pagalbos specialistų kabinetuose: *„Tai, tarkim, turėjom tokį atvejį, tai buvo vaikui individualizuota programa, romų tautybės vaikas, tarp kitko, ir dalį pamokų jis atlikdavo mano kabinete, kadangi jam tai buvo patogiau.“ (SP5).*

> *Tiesiog einam vienas pas kitą ir sakom. Arba reikia paimti vaiką iš pamokos. (SP2)*
>
> *Kitą kartą visą laiką pas mane čia prasėdi, duodu čia dirbti sėdi, dirba, kad kitiems netrukdyti. Nu visaip, žinokit, tikrai stengiamės, kad vaikas lankytų, būtų, kad jam net neatmuštų to noro mokytis nuo pirmų dienų. (SP1)*
>
> *Aš su jais labai žmoniškai, va taip ir padedu jiems adaptuotis mokykloje ir yra vienas po kito žingsneliai visiems ir romų tautybės vaikams <…>. (SP3)*
>
> *Jie (vaikai) pradėjo adaptuotis, mes dasibeldėme iki jų širdies. (SP6)*

Vaikų, kurie mokosi pagal individualizuotą programą, ir tų, kurie mokosi kitu tempu, adaptacija klasėje atpažįstama kaip kito priėmimo, supratimo ugdymas, kad vienam ar kitam mokiniui sunkiau sekasi mokytis: *„Mes neįvardijame ir neryškiname, kad tu mokaisi pagal adaptuotą programą, vaikas, kad jam sunku mokytis <...> dalykai <...> kiti vaikai priima, kad kitiems sunku <...>. Vaikams duodu pavyzdžių sėkmingų žymių žmonių.“ (SP6).* Švietimo pagalbos specialistas kalbasi su tėvais apie pradinuko adaptacijos mokykloje sunkumus ir ieško sutarimo dėl to, kaip padėti vaikui: *„Bet irgi sakau jiems [tėvams], kad jie vieną dieną atveda, paskui dvi dienas neveda, vaikas nesuspėja adaptuotis. Sakau, jūs turit vesti vaiką kiekvieną dieną, nors po tris pamokas, po kelias, kad jis sėdėtų pamokose, žinotų, kad jis turi lankyti. Sako, kad jis nesikelia, jis neina, nenori eiti į mokyklą <…>.“ (SP1).* Kitais atvejais socialinis pedagogas ir psichologas organizuoja būrelius vaikams, kurie stokoja socialinių įgūdžių: *„Jeigu tai pradinio ugdymo vaikas, jeigu tai*

pradinukas, tai aš ir psichologė vedam būrelį, į kurį kviečiam tokius vaikus, turinčius, būtent stokojančius socialinių įgūdžių.“ (SP5).

> *<...> veiklas stengiamės parinkti gana įdomias. Kitiem vaikam galbūt maloniau bendrauti su manim, tai, jeigu mes nujaučiam, kad psichologei geriau sekasi su tuo vaiku, tai tikrai psichologė, ir stengiesi jau ne tai kad kontroliuoti, o mentoriauti tam vaikui. (SP5)*

Švietimo pagalbos mokykloje ribotumas. Interviu turinio analizė atskleidė švietimo pagalbos darbuotojų trūkumą mokyklose dėl pastaruoju metu didėjančio vaikų, patiriančių mokymosi sunkumus, vaikų su specialiaisiais poreikiais skaičiaus augimo: „*Tikrai trūksta tų mokytojų padėjėjų trūksta, nes daug yra vaikų sergančių, su kuriais reikia sėdėti. Tiesiog prie jo pat sėdėti <…>.“ (SP1)*; „*Taip, dėmesys vienareikšmiai. Dabar daugelis iš jų turi sveikatos problemų. <...> Sveikatos ir specialių poreikių jie turi, o tai susiję. Tai tada dirba specialistai ir kuo anksčiau <...>.*“ (SP3). Tyrimo dalyviai nurodė, kad jų mokykloms iki šiol trūksta logopedų, psichologų: „*<...> mums reikia psichologo dar vieno ir mes, deja, bet neturim dvejus metus ir logopedo.*“ *(SP8)*, specialiųjų pedagogų, taip pat atkreipė dėmesį į tai, kad mokytojo padėjėjų įdarbinimo mokyklose situacija yra gerėjanti. Dirbantys mokykloje švietimo pagalbos specialistai dėl specialistų trūkumo patiria didelį darbo krūvį, užtikrinti visavertę nuolatinę pagalbą vaikams yra problemiška ir kartais jos nepakanka.

> *Reikia jiems padėjėjų klasėse, jau gerėja <...> yra planai <...> priemonės <...> Atvirai pasakius, yra vaikų su protiniu atsilikimu, epilepsija, <...> nes nėra sąlygų mokykloje <...> yra ir romų vaikai su problemomis <...>. (SP6)*

> *Dalis vaikų tėvų konsultuojami ir teikiamos rekomendacijos, bet kartais to nepakanka. Tėvai laukia logopedo eilės, yra daugiau vaikų, nei galime priimti <...>. (SP6)*

> *O taip, nėra logopedų. Du galėtume priimti, bet jų nėra jau du metus pas mus mokykloje, neturime dabar ir psichologo vieno etato. Etatas yra, o specialisto kaip nėra taip ir nėra. (SP3)*

> *Mes džiaugiamės, kad nors dvejus metus turim psichologą, nes mes*

neturėjom psichologo. Buvo sunku. Tai yra aišku, kad labai daug vaikų, bet nors į mėnesį vieną kartą psichologas priima juos, nes labai tikrai daug ir romų, ir kitų. (SP1)

Mes patys tikriname ir iki rugsėjo penkioliktos dienos mes turime pristatyti sąrašą pedagoginei psichologinei tarnybai <...> ne tik sąrašus, bet ir su kuo dirbame <...>. Aš žinau, aš seku ir tikrinu vaikus, visapusiškai patikrinti čia labai didelis darbas <...>. (SP6)

Tyrimo dalyvė atkreipė dėmesį į tai, kad mokykloje trūksta nusiraminimui pritaikytų patalpų vaikams su specialiaisiais poreikiais: *„Patalpų mokykloje trūkumas. Pavyzdžiui, vaikams autistams reikia nusiraminimo kambario, reikia žaidimo kambario <...>." (SP6).* Taip pat jie nurodė, kad mokytojo darbui su vaikais, kurie turi specialiųjų poreikių, reikalinga patirtis ir kvalifikacijos tobulinimas: *„<...> ir, aišku, kvalifikacijos tobulinimo visiems mokytojams <...> reikia patirties <...> su vaikais su spec. poreikiais <...>." (SP6).*

Romų vaikų patyčių mokykloje prevencija. Interviu turinio analizė atskleidė, kad romų vaikai mokykloje patiria patyčias dėl odos ir plaukų spalvos, kitų mokinių pajuokas, užgauliojimus. Tyrimo dalyviai girdi romų tėvus minint, kad jų vaikas nenori eiti į mokyklą dėl patyčių: *„Motina gina: tai serga, tai iš jo tyčiojasi, tai dar kažkas ten mokykloj negerai <…>." (SP1).* Mokyklose buvo nustatyti patyčių atvejai, susiję su romų vaikais. Į tai reaguota – socialiniai pedagogai ir klasės auklėtojai kalbėjosi su vaikais „skriaudikais" ir jų tėvais siekdami suprasti motyvus ir tokio elgesio priežastis.

Vyresni, mergaitės man yra sakiusios, kad susiduria su patyčiomis. Ir buvo pasitvirtinę keli atvejai. Tai taip, pasitaiko. Patyčios dėl <...> Dėl odos spalvos. Dėl plaukų spalvos. (SP5)

Visų pirma, tos klasės, klasės auklėtoja labai griežta. Ji dabar ten. Ir ji tikrai šitą situaciją sutvarkė labai greitai, su tėvais vaikų, skriaudikų vadinamų. Nes iš tikrųjų ta mergaitė nieko blogo nedarė, o vaikinai va taip nusprendė pajuokauti. Jie tai įvardijo kaip juokelį. (SP5)

Pažadas buvo, kad tikrai daugiau to nebus. Berniukai atsiprašė, bet aš dar papildomai kalbėjau su ta romų tautybės mergaite, kadangi ji man pasakojo, kad tai ne vakar prasidėjo, o tai prisidėjo senokai.

Bet dabar jau prižadėjo sakyti iš karto. (SP5)

Įtampos tarp mokytojų ir vyresnių mokinių klasėje valdymas. Švietimo pagalbos specialistai liudija, kad tais atvejais, kai mokytojams nepavyksta suvaldyti romų vaikų elgesio pamokoje, kyla įtampa, jie yra kviečiami į klasę aiškintis situacijos: *„Mokytojas skambina, tvarkykis. Tai pašneku, paskui toliau viskas gerai, kažkaip vis tiek reaguoja.“ (SP1).* Dalykų mokytojai skundžiasi, kad romų mokiniai atsikalbinėja, trukdo pamokai, elgiasi akiplėšiškai, priešiškai nusiteikę jų atžvilgiu: *„<…> kad kažkaip gal priešiškai iš karto nusistato. Gal mokytojai iš karto ne taip pasakė kažką. Mokytojas nori, kad vaikas dirbtų ir kažką žinotų, o čia vat kitas, kad trukdo ir kitiems dirbti. Tai yra labai sunku. Čia nedirbs ir čia pradeda tarpusavyje šnekėti. Čia jeigu persodina, tai labai blogai, aš ten nesėsiu, ir čia trukdoma taip pamokai tiek laiko. Yra akiplėšų pas mus, mergaičių, taip romų tautybės, kurios nenusileidžia išvis mokytojams <…>.“ (SP1).* Kitu atveju mokytojams buvo sunku suvaldyti pamokos darbą, kai klasėje mokėsi trys romų vaikai, todėl jie buvo išskirstyti į kitas klases: *„Pas mus buvo trys, buvo tokie vaikai romai vienoje klasėje, labai sunku buvo valdyt. Taip, tai mes palikom vieną dvejiems metams ir juos išskirstėme.“ (SP3).* Pastebima, kad mokytojams taip pat reikia pagalbos adaptuotis prie romų vaikų klasėje vedant pamoką ir suprasti, *„kad jie vis tiek truputį ne tokie, kad jie gali vėluot, nepareigingi, net gali neturėti priemonių, ateiti be priemonių <…>.“ (SP1);. „Jie tokie triukšmingi, šūkauja, suprantat, jie nori būti pastebėti, tai praeidami pro mano kabinetą ir šūkauja, kad į juos atkreiptum dėmesį. Jiems mokslai yra antroj vietoj ir jų pažangumas tikrai šlubuoja.“ (SP8).*

Taip pat mokiniams gali būti sunku prieiti prie mokytojo, pvz., jei yra problemų dėl mokymosi pažangumo: *„Pradžioje pusmečio, aš suprantu, kad vaikui gali būti sunku, sudėtinga prieiti prie mokytojo ir paprašyti būtent tą vienetą ištaisyti.“ (SP5).* Socialinis pedagogas mokiniams ir mokytojui matomas kaip turintis poveikio priemonių valdyti netinkamą vaikų elgesį pamokoje: *„Ir jie visi žino, nes paskutinis atvejis. Jūs man taip ir jiems iš karto gali mokytoja pasakyt: „Nusiramink, aš eisiu pas soc. pedagogę.“ Vaikas iš karto: „Oi, ne, nereikia.“ (SP3).*

Pastebima, kad romų mokiniams sunku laikytis taisyklių: „<...> čia jų nusistatymai, jų *vat kažkoks <...> nori būti joje kitokie, nu jų nusistatymai , jie nenori paisyti jokių taisyklių.“ (SP8).*

Socialiai rizikingo elgesio prevencija. Interviu turinio analizė atskleidė socialiai rizikingo elgesio apraiškas, susijusias su romų tautybės paaugliais: rūkymas, taip pat elektroninės cigaretės, kortų nešimasis į mokyklą, pornografinių vaizdų siuntinėjimas į klasės draugų telefonus. Mokykla imasi įvairių sprendimų, vaikai žino, kad netinkamas elgesys gali turėti pasekmes: *„Sprendžiam, sprendžiam įvairiai, vaikai žino, kad jų netinkamas elgesys gali turėt pasekmes.“ (SP3).*

> *<...> va čia dėžutė daiktų, kurie yra konfiskuoti, nu matot, kiek kortų, cigarečių čia visos iš vaikų surinktos, čia dar va kas <...> tai, sakau, tu supranti, kad čia gali būti baudžiakas <...>. (SP3)*

> *<…> dabar paaugliai, gal turim šiek tiek irgi, jis turi polinkį į elektronines cigaretes. Tai esam pastebėję garinantį, tai irgi dirbam šituo klausimu. (SP7)*

> *<...> bet šiandien turiu ekstra atvejį, jis į telefoną kelioms mergaitėms sekso porno vaizdus išsiuntė išsiuntė vaikas, ne vaikas ar jau paauglys <...>. (SP3)*

Vienu atveju yra laikomasi griežto reikalavimo mokiniui nutraukti socialiai rizikingą ir pavojingą elgesį: informuojami tėvai, jiems pateikiama situacija iš švietimo pagalbos specialistų pozicijų, informuojama apie galimą pranešimą policijai. Kitu atveju taikomas nebylus susitarimas su mokinių tėvais, kad policija nebus informuota siekiant *„negadinti nei vaikui, nei tėvams gyvenimo“ (SP2).*

> *Aš iškart skambinsiu mamai todėl, kad jis jau ne pirmą kartą tą darė <...> tada skambinu tėvams ir pasakoju kas, kaip nutiko. Čia pas mane griežtai, aš tai neleidžiu, aš einu ir griežtai, tada tėvams informacija. (SP3)*

> *Skambinu tėvams ir sakau: „Pasakysite vaikams, kad aš parašiau raštą policijoje.“ Aš nerašiau, tik pasakiau tėvams, kad vaikams tai pasakys. Tada taip, aš rašau policijoje, kad pagal įstatymą aš turiu taip, todėl čia nu taip mūsų yra čia, bet. Žinodama, kokia padėtis yra policija, kad jei policija, tai, suprantate, negadinu jiems gyvenimo. Aš žinau, kokia padėtis yra šeimoje, tai sutariame. (SP3)*

Dar kitu atveju vaiko pakitęs elgesys švietimo pagalbos specialistui rodo mokinio šeimos socialinės situacijos sudėtingumą, į kurį mokinys reaguoja elgesiu, išgyvena psichologines problemas: *„Labai sudėtinga, labai sudėtinga <...>, bet iš vaiko elgesio pamačiau, kad kažkas vyksta. Na bet vaikas tikrai pasikeitė ir bandėm kalbėti su vaiku <...>. Na, bet kai vaikas išgyvena tokius pokyčius šeimoje ir kai vaikas supranta, kad greičiausiai vėl pateks į globos įstaigą. Na tai aišku, kad vaikui yra psichologinių problemų.“ (SP5).* Socialiniai pedagogai ir psichologai teikia pagalbą, kalbasi su vaikais.

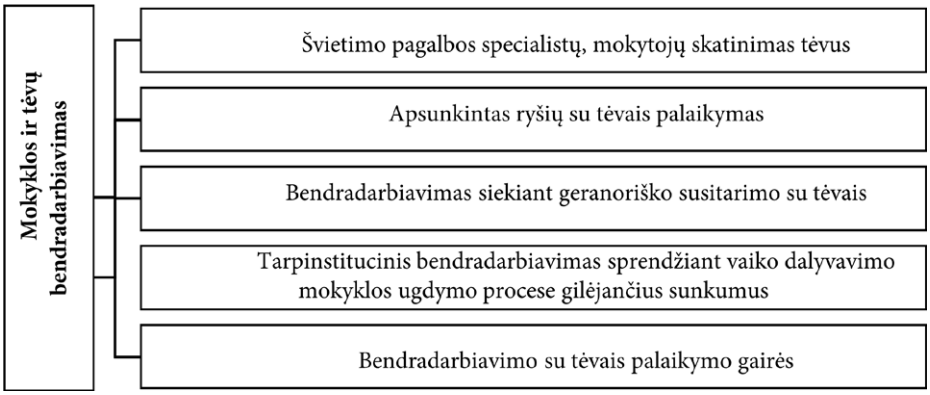
> *<...> ir mes, ir mes su elgesio ir emocijų sutrikimus turinčiais vaikais dirbame, ir mes, ir siunčiame pas psichologę, ji dirba su jais. (SP4)*
>
> *Psichologė dirba su vaikais, jie ateina pokalbiams pas mane. (SP2)*

1.3.10. Mokyklos ir romų tautybės vaikų tėvų bendradarbiavimas

Tyrimo duomenų analizė atskleidė mokyklos ir romų vaikų tėvų bendradarbiavimo raišką: švietimo pagalbos specialistų, mokytojų skatinimas tėvus bendradarbiauti, apsunkintas ryšių su tėvais palaikymas, bendradarbiavimas siekiant geranoriško susitarimo su tėvais, tarpinstitucinis bendradarbiavimas sprendžiant vaiko (šeimos atvejo) dalyvavimo mokyklos ugdymo procese gilėjančius sunkumus, bendradarbiavimo su tėvais palaikymo gairės (žr. 22 pav.) .

Švietimo pagalbos specialistų ir mokytojų skatinimas tėvus bendradarbiauti. Nors kai kurie tyrimo dalyviai pastebi romų mokinių tėvų pastangas palaikyti ryšius su mokytojais ir švietimo pagalbos specialistais: *„Tėvai tikrai stengiasi, susirinkimuose dalyvauja, kas buvo anksčiau neįmanoma šito, dabar jeigu neatvyksta į susirinkimą, perspėja <…>.“ (SP1)*; *„Yra mama, puikiai ji eina į kontaktą, kai aš pradėjau su jos dukra, dabar nėra jokių problemų su tartimi <...>.“ (SP6)*. Tačiau kitais atvejais yra taikoma nuolatinių priminimų tėvams įsitraukti į vaiko mokymo(si) ir mokyklos lankymo probleminių situacijų sprendimą strategija: *„Toksai mano judinimas, judinimas jų (tėvų) visą laiką <…>. Įsitraukti <…> kad čia priklauso tik nuo tėvų. Jeigu tėvai nori, motyvuojam, tada vaikas tikrai*

lankys <…>.“ (SP1); *„Na, aš manau, kad mokytojai <...> stengiasi tikrai bendrauti ir bendradarbiauti su tėvais. Pavyzdžiui, žinau, kad suplanuotas susitikimas su ketvirtoko motina. Tai mokytoja susitarė su mama vieną kartą, antrą kartą priminė, paskui parašė žinutę ir dar šiandien skambins priminti.“ (SP5).* Pripažįstamas nuolatinių pokalbių, įtikinėjimų dėl vaikų mokyklos lankymo, mokymo(si) svarbos paveikumas tėvams.



22 pav. Mokyklos ir romų tautybės vaikų tėvų bendradarbiavimas

> *<…> nes jau daug laiko su jais bendrauju, visą laiką ta pačia kalba ir tą patį šneki ir kažkas tai gaunasi <…> tiesiog tik bendraujant, įtikinant. (SP1)*
>
> *Jeigu vaiko nėra mokykloje ir tada jau paskambinu, tai pasižada, kad rytoj bus, kad ateis, kad tai nesikartos <...> teisinasi, kad mes mes turim <...> Tai kažkoks ryšys tas yra su tėvais, jisai tikrai yra ryšys, dabar jie suprato, kad nelankyti tai yra labai blogai. Jie bando kažką daryti. (SP4)*

Apsunkintas ryšių su tėvais palaikymas. Interviu duomenų analizė išryškino, kad švietimo pagalbos specialistams atskirais atvejais yra sunku susisiekti su tėvais, nes jie neatsiliepia į telefono skambučius, keičia telefono numerius naujais, kurių mokykla nežino: *„Aš pasakysiu taip, būna visaip, kad yra tėvai nepasiekiami, negali prisiskambinti telefonu. Visiškai ne, ne tokie telefonai, kuriuos mes turime, nes jie labai dažnai keičia tuos numerius. Sakykim, čia irgi yra savitumas jų, kad jie dažnai keičia korteles, kad nežinotų <...>.“ (SP3)*; *„Labai daug reikia įdėt*

darbo. Pasiekti, pavyzdžiui, vieno pirmoko tėvus aš negaliu jau, turbūt, pusę metų. Negaliu su jais susisiekti.“ (SP5). Klasių vadovai turi pareigą sužinoti, kodėl vaikas neatėjo į pamokas ar kurį laiką nelanko mokyklos, todėl ieško tėvų, o negalėdami jų pasiekti kreipiasi į socialinį pedagogą: „*Klasių vadovai skambinti gali ir dešimt ir penkiolika kartų, jiems tėvai nekelia telefono, neatsiliepia, o aš skambinu ir sakau, žiūrėkit, <...> kad tai ne tikrai negerai, kad <...> jie jau žino <...> jau tėvai priprato <...>. Jie jau žino, kad ypač jau mokyklos lankymas čia yra rimta.“ (SP4).* Socialiniai pedagogai išnaudoja pasitaikančias progas pasikalbėti su tėvais susitikus gatvėje: „*Susitinkam – buvo keletą kartų, kadangi aš žinau maždaug kur gyvena šita šeima, aš tiesiog pamačiau, tai sustabdžiau automobilį, išėjau, pasikalbėjau.“ (SP5).*

> *Jei klasių vadovams nepavyksta, tada jau socialinė pedagogė, skambina tai <...> aiškinasi priežastis, bet kartais sunku prisiskambinti, kartais net neprisiskambina, sunkiai bendradarbiauja tėvai, nenoriai, nebendradarbiauja <...>. (SP8)*

Bendradarbiavimas siekiant geranoriško susitarimo su tėvais. Švietimo pagalbos specialistai kviečia tėvus dalyvauti vaiko gerovės komisijos posėdžiuose tikėdamiesi geranoriško tėvų įsitraukimo gerinant vaiko mokymo(si) ir mokyklos lankymo situaciją: „*Tada kalbasi klasės auklėtojas, tada gerovės komisija, tėvus kviečiame ir kalbamės<...> pavyksta.“ (SP6).* Taip pat palaikomi ryšiai su socialinės paramos centru bandant pasiekti (surasti) tėvus, kurių vaikai praleidžia pamokas, kurie nėra linkę bendrauti su mokyklos darbuotojais: „*Daugiausia bendraujam tai su socialinės paramos centru ir tėvais, kol yra tokia situacija, kai galima pasiekti kažką geruoju.“ (SP1)*; „*Kažkaip bendrom jėgom suranda, labai jiems pašalpos svarbu. Dėl pašalpų prašymo reikia jiems rašyti, tada tik per socialinės paramos centrą daugiau yra ryšys, kad vis tiek jiems pinigai svarbūs, jei prašymų nepateiks, pinigėlių negaus už vaiką. Tai, kad žinot, vis tiek tėvai kreipiasi į socialinės paramos centrą, o jis pats pirmas mūsų pagalbininkas, su kuriais galima surasti vaiką ir tėvus.“ (SP1).* Bendradarbiavimas su tėvais vyksta nuolat kviečiant

juos į mokyklos pasitarimus, grupelių aptarimus, siekiant sutarti su tėvais, kokios pagalbos reikia jiems ir jų vaikams.

> *Beveik kiekvieną savaitę turim trečiadieniais <...> darom tokias kaip grupeles, ir čia tenai vyksta aptarimai. Ir ten vyksta aptarimai, jeigu kažkoks sunkus SUP vaikas, arba turi kažkokių ten <...> tai mes visi darome, mes bendradarbiaujam. (SP4)*

> *Tai jau su jo mama buvome susitikę fokus grupėje, kur mes aptarinėjome specialiųjų ugdymosi poreikių mokinių mokymosi, ugdymosi sunkumus. (SP8)*

> *Į Gerovės komisiją ateina mokytojai, dalykininkai, kurie pasisako, kas sekasi gerai, kas prasčiau, kokios pagalbos reikėtų, aišku, mes išklausom tėvų lūkesčius. Kalbamės, kokios pagalbos, galbūt reikia didesnės ar mažesnės ar socialinių pedagogų arba spec. pedagogo, ar psichologo. Na galiu pasakyti, kad sprendžiame kartu. (SP8)*

Tarpinstitucinis bendradarbiavimas sprendžiant vaiko dalyvavimo mokyklos ugdymo procese gilėjančius sunkumus. Švietimo pagalbos specialistai dalyvauja išplėstiniuose Vaiko gerovės posėdžiuose, kuriuose dalyvauja kelių institucijų specialistai (socialinės paramos, vaiko teisių apsaugos specialistai, šeimos atvejo vadybininkas, dienos centro darbuotojas), vaiko tėvai: „*<...> būna posėdžiai, socialinės paramos skyrius ateina, ir vadybininkai susirenka, ir socialiniai darbuotojai. Aišku, nuotoliniu, dabar, daugiausia būdu, ir kontaktinius dabar jau sueinam, vis tiek sprendžiam šitų vaikų klausimus, tėvai kviečiami į tą posėdį, visą laiką iš vaikų teisių čia. Bet čia jau tokie didesni posėdžiai, kada jau tikrai reikalinga vaikų teisių ir institucinio bendradarbiavimo <…>.“ (SP1)*; „*Posėdžiai visokie. Jie mūsų prašo charakteristikos apie vaiką. Jeigu yra problema, mes ieškome, su kuo pasikalbėti, – reikia susisiekti su tėvais arba su socialine darbuotoja. Gali būti ir taip, kad jie pirmi į mus kreipiasi, skambina ir teiraujasi, kaip mokosi, kaip lanko, kaip viskas vyksta.“ (SP2).*

> *Paramos centrui du kartus skambinau, vaiko teisėms, policijai. Kai kurioms šeimoms taikoma atvejo vadyba, tai tada kviečia tą šeimą ir atstovą iš mokyklos į posėdžius. Pavyzdžiui, norėjo šeimai nutraukti atvejo vadybą. Mus kvietė sužinoti, kaip vaikas mokosi, kaip*

mokykla vertina, ar nėra sunkumų. (SP2)

<...> mes keletą kartų ją [mamą] iškvietėm į posėdį Vilniuje į savivaldybę. Tai dabar, kaip tik kai nėra, tai skambinama. Mes šiandien buvom, vėluojame todėl, kad pas dantistą buvom, taip jis jau ateina <...>. (SP3)

Bendradarbiavimo su tėvais palaikymo gairės. Tyrimo dalyviai pripažįsta, kad reikia didesnių mokytojų ir švietimo pagalbos specialistų pastangų įtraukti romų vaikų tėvus į bendradarbiavimą: nuolat su jais kalbėtis, skambinanti, informuoti apie susirinkimus ir mokinio mokymo(si) pažangą, nes kai kurie tėvai nėra linkę ar neturi gebėjimo naudotis mokinio elektroniniu dienynu: „*Gal daugiau bendraut, gal daugiau šnekėt su jais, kad jie turi dalyvauti susirinkimuose, turi stebėti vaikų pažangą elektroniniame dienyne, visą informaciją stebėti. Pas juos to trūksta, jiems lengviau paskambinti ir pasakyti, mažai naudojasi elektronine informacija. Ne visi naudojasi <…> bet jie ten nenueina <...>.“ (SP1).*

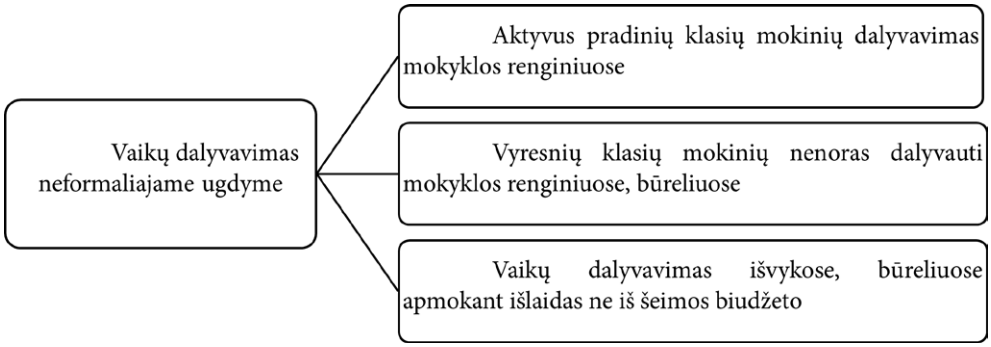
Tėvams reikalingas nuolatinis švietimo pagalbos specialisto, mokytojo bendravimas su jais, palaikymas siekiant suprasti vaiko ir jo šeimos socialinę situaciją, stiprinant tėvų motyvaciją ir gebėjimą paveikti vaiko mokymo(si) ir lankomumo pastangą: „*Žinau, kur yra problema, kokie jo yra gebėjimai, ką gali padėti šeima todėl, kad bendrauju pastoviai, su kiekvienu mūsų gimnazistu ryšys yra su tėvais.“ (SP3).* Švietimo pagalbos specialistams svarbu palaikyti mokinius, tėvus pokalbiuose apie išsilavinimo svarbą: „*Kai aš kalbu su tėvais, visi tėvai be išimčių sako, kad išsilavinimas labai svarbus, ir kad labai svarbu, kad vaikai lankytų mokyklą ir mokytųsi, ir pabaigtų mokyklą <...>. Na, jie visada taip kalba, kai kalbu, pavyzdžiui, kai kalbėjau su tuo aštuntoku, jis taip pat sakė, na, kad išsilavinimas labai svarbus.“ (SP5).* Pripažįstama, kad individualizuotų pokalbių ir pagalbos vaikams ir jų tėvams reikėtų mokyklose daugiau, ir to reikėtų sistemingai siekti: „*Nes buvo atliktas didžiulis tyrimas, PPT tarnybos, kad mokyklos per mažai informuoja tėvus ir supažindina juos su mokinių sunkumais, per mažai kalbasi apie jų vaikų sunkumus, mokymosi. Tai mano tikslas yra susitikti su visais šitų vat SUP mokinių tėvais,*

susitikti ir aptarti kiekvieno vaiko atvejį su tėvais, ką mes darom, kaip mes dirbame, ką mes siūlome <...> kokia pagalba <...>." (SP8).

> *Klasės vadovai, kurie sugeba su tėvais rasti ryšį, ir yra didelė pagalba. Tikrai patarčiau, tai tikrai klasės vadovams daugiau bendrauti kontaktuoti su tėvais. (SP1)*
>
> *Raktas gal pagyrimas vaiko, kad vaikas yra geras, kas jam sekasi <…> jiems [tėvams] tai labai geras dalykas, jiems jeigu apie vaiką sakai gerai, jiems tai kažkas… tokio <...>. (SP1)*
>
> *Nežinau, kažkokios prie kiekvieno tėvo reikia kažkokį turėti priėjimą, kažkur turi rasti tą vidurį <…> kurti. (SP1)*
>
> *<...> bendravimas su tėvais vienareikšmiai ir tų tėvų daugiausiai iš tų, jie neturi išsilavinimo, tai per šitą prizmę eiti, šviesti tėvus, dirbti su tėvais <...>. Tam, kad suaktyvinti tėvus, ir jie visi mano tėvai nori, <...> kad jie baigtų mokyklą <...>. (SP3)*

1.3.11. Romų tautybės vaikų dalyvavimas neformaliajame ugdyme

Romų vaikai dalyvauja neformaliajame ugdyme mokykloje ir kitur už mokyklos ribų: aktyvus pradinių klasių mokinių dalyvavimas mokyklos renginiuose, vyresnių klasių mokinių nenoras dalyvauti mokyklos renginiuose, būreliuose, vaikų dalyvavimas išvykose, būreliuose apmokant išlaidas ne šeimos biudžeto lėšomis (žr. 23 pav.).



23 pav. Romų tautybės vaikų dalyvavimas neformaliajame ugdyme

Tyrimo duomenų analizė leido suprasti aktyvesnį pradinių nei vyresnių klasių

romų vaikų įsitraukimą į mokyklose organizuojamus renginius ir būrelius: „<…> *kad dabar tie vyresni, nors yra septintokas, jis dalyvauja ir teatre, teatro vaidinimas buvo, buvo romų tautybės berniukas. Jis visą laiką dalyvauja ir neformaliuose šituose renginiuose <...>. Pradinukai, aišku, pas juos šokiai, choruose tikrai yra jų mokykloje. Informatikos yra pas mus papildomas tas būrelis, kai kurie jų lanko, noriai eina, patinka jiems. Nu žinokit, taip ir kaip būna renginiai pas mus, koncertas, tai jie tikrai įtraukiami, dalyvauja, dainuoja <...>.“ (SP1).* Mokiniai vyksta į mokyklos organizuojamas išvykas, surandama galimybė jiems apmokėti kelionės išlaidas: *„Jeigu organizuojamos kažkokios išvykos, vaikas visada važiuoja į tas išvykas, kad ir jos mokamos. Tai jau dažniausiai direktorius išieško kažkokių galimybių ir sumoka už tai.“ (SP5).* Tyrimo dalyviai pastebi, kad romų vaikai, ypač paaugliai, linkę dalyvauti mokyklos renginiuose pamokų ir pertraukų metu, bet ne pasibaigus pamokoms: *„Žinau, kad viena iš romų mergaičių lietuvių pamokoje darė prezentaciją. Tai taip socialines valandas gauna. Jeigu kur nors kvieti vaikus, tai jie visada klausinėja, ar po pamokų ar vietoj pamokų. Jeigu po pamokų, tai neina, bet jeigu vietoj, tai tada taip.“ (SP2)*; *„Na jie, romų tautybės vaikai, tai ne, nelabai, nelabai. Yra dabar šitas, kur aš pasakoju jums, trečiokas berniukas, tai jisai labai dalyvauja tas, kuris, jisai labai dalyvauja, buvo koncertas, Vilniui septyni šimtai metų, ir dalyvavo. Vyresni iš viso nenori <...>.“ (SP4).*

> *Bet, kad romų tautybės vaikai pasiliktų po pamokų, nes kažkoks būrelis jų laukia, aš neprisimenu. Ir kai dalyvavom projekte, apie kurį aš jums sakiau, tai repeticijoms rinkausi tik pertraukų laiką ir stengiausi net ir, kad pamokų laikas būtų, nes kitaip net su merginomis nieko nebus. (SP5)*

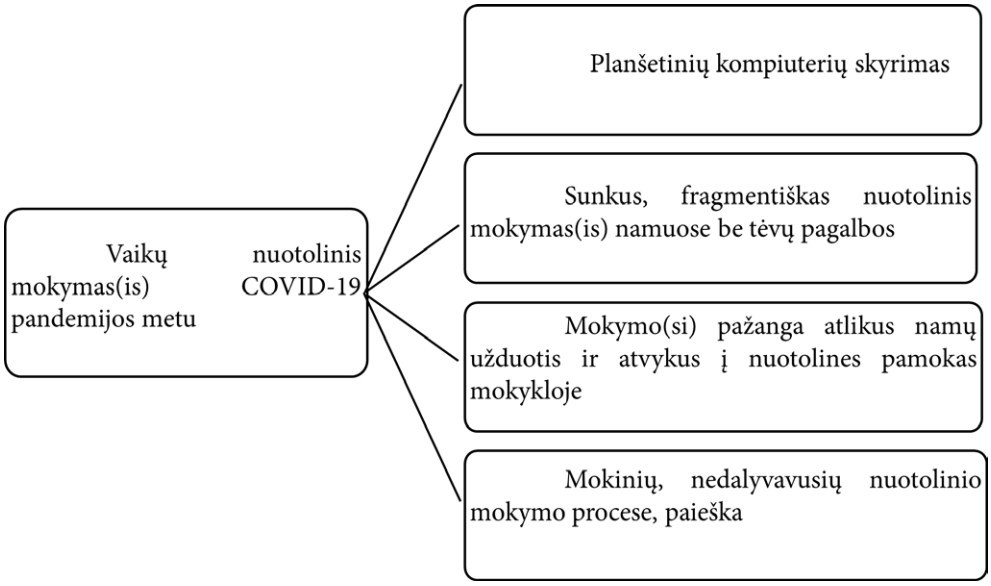
> *Būna renginiai mokykloje, bet jie nedalyvauja, nedalyvauja jokiuose renginiuose <...>. Pasakyti, kad įsitraukiama, negaliu, jokio būrelio jie nelanko, mokykloje būrelio nelanko, nelanko, pas mus yra orkestras, nei vienas jų nelanko, ne, nors kiek kalbėjome, kalbėjome <...>. (SP8)*

Kitas tyrimo dalyvis kalbėjo, kad, atpažinus paauglio pomėgius ir interesus, galima jį įtraukti į sporto būrelį, surasti išlaidų apmokėjimo galimybę: *„Vienam*

padėjau per sportą, jis mėgsta futbolą ir neturėjo jie pinigų. Aš susisiekiau su Futbolo federacijos, to futbolo pirmininku, paprašiau, kad yra toks toks vaikas, nori žaisti futbolą, bet šeima neturi galimybių išleisti, neturi pinigų, klausiau, kokia nors galimybė, kad priimtų." (SP3). Tačiau *„<...> o jau kuo vyresni, tuo prasčiau lanko būrelius." (SP5).*

1.3.12. Romų tautybės vaikų mokymas(is) COVID-19 pandemijos metu

Tyrimo duomenų analizė leido išskirti keturias romų vaikų mokymo(si) COVID-19 pandemijos metu kategorijas: planšetinių kompiuterių skyrimas romų mokiniams nuotoliniam mokymui(si) namuose, sunkus, fragmentiškas nuotolinis mokymas(is) namuose be tėvų pagalbos, didesnė mokymo(si) pažanga atlikus namų užduotis ir atvykus į nuotolines pamokas mokykloje, mokinių, nedalyvavusių nuotolinio mokymo(si) procese, paieška (žr. 24 pav.).



24 pav. Romų tautybės vaikų nuotolinis mokymas(is) COVID-19 pandemijos metu

Planšetinių kompiuterių skyrimas romų mokiniams nuotoliniam mokymui(si) namuose. COVID-19 pandemijos pradiniame etape mokyklos skyrė planšetinius kompiuterius romų šeimų vaikams nuotoliniam mokymui(si)

namuose: *„Žinokit, tikrai su ta pagalba, skyrė tas planšetes, buvo išdalinta vaikams, romų tautybės, visiems, kurie neturėjo namuose priemonių dalyvauti ugdymo įstaigoje.“ (SP1).* Tyrimo dalyviai nurodė, kad planšetinių mokymosi priemonių nepakako, jei šeimoje buvo trys, keturi mokiniai: *„Mokykla skyrė planšetes vaikams, kuriems reikėjo. Romų vaikams taip pat skyrė. Tada šeimoje buvo trys mokiniai, dabar keturi, tai aišku, kad neturėjo tiek priemonių namuose.“ (SP2).* Socialiniai pedagogai atskirais atvejais vykdavo į šeimų namus pristatyti trūkstamų planšečių vaikams ir padėdavo prisijungti prie nuotolinių pamokų, elektroninio dienyno: *„<...> mes visus susižiūrėjome, kam ko reikia, tai reikėjo ir romams, jie keli neturėjo. Jie neturėjo planšečių, tai va tas planšetes tai aš pati vežiojau į namus, mama išėjo, man pasirašė.“ (SP3)*; *„Na, padėti prisijungti buvo. Aš pati važinėjau. Tai dėl prisijungimo reikėjo pagalbos. Padėjom prisijungti prie dienyno, prie pamokų.“ (SP2).*

> *Susiskambinau su tėvais, kodėl neprisijungia. Pasakydavo, kad nėra galimybės. Neturim kompiuterio, neturim planšetės. Nes tada jau arba ateidavo į mokyklą ir aprūpindavo planšete, pasirašydavome sutartį, kad išduodama planšetė, išduodavom slaptažodį <...>. (SP8)*

Sunkus, fragmentiškas nuotolinis mokymas(is) namuose be tėvų pagalbos. Interviu turinio analizė atskleidė, kad romų vaikams buvo sunku mokytis nuotoliniu būdu namuose, prisijungti prie pamokų net ir turint mokymo(si) priemones (planšetes ir interneto ryšį), todėl buvo sudaryta galimybė ateiti į mokyklą, jei namuose nėra sąlygų mokytis: *„Sunkiai sunkiai, nors ir turėdami priemones, jie, aišku, taip prisijungdavo, laiką pramiega. Aišku, iš namų irgi trukdymas, kitą kartą išvis neprisijungdavo <…>.“ (SP1)*; *„Sunkiai. Nelabai norėjo jungtis. Kada buvo tas nuotolinis mokymas, tada visiems buvo iššūkis ir kažkaip sunkiau buvo.“ (SP2).*

> *Tai čia jiems nesiseka prisijungti, tai jie nemoka, tai čia ne tas kodas, čia ne tas kažkas, visa laiką šimtas priežasčių būdavo. (SP1)*

> *<...> mes aprūpiname reikalingomis priemonėmis, kompiuteriais, planšetėmis, ir buvo suteikiama galimybė mokytis iš mokyklos ir suteikiame galimybę, jeigu nenorėjo, nes namie nekokios sąlygos, ar*

namie buvo šalta, tai jie galėjo mokytis ir iš namų, ir iš mokyklos. (SP8)

Sunkumų mokytis nuotoliniu būdu romų vaikams kėlė ir tai, kad jų tėvai neturėjo kompiuterinio raštingumo gebėjimų ir negalėjo padėti atlikti namų darbų naudojantis elektroninio dienyno informacija: „<…> *pas mus yra dienynas, kai būna „Tamo", ir jeigu ten mokytojas parašo kažkokią pastabą arba dar kažką, tai tėvai neperskaitys. Nes tų namų darbų, tai jie, jeigu jie jau neraštingi, tai vaikas namų darbų neatliks, ir tėvai nepadės tų namų darbų ir neatliks." (SP4).* Atskirais atvejais švietimo pagalbos specialistas vykdavo į mokinio namus kontaktiniam darbui: „*COVID metu, su administracija pasitarę, su vaikais visi specialistai dirbdavome gyvai ketvirtadieniais, buvo mano diena, aš važiuoju su jais dirbti <...>. Pasijungia kompiuterį, nes kai išeina tėvai, vaikai miega, tad mes nutarėme su jais dirbti gyvai." (SP6).* Taip pat mokiniai nenusiųsdavo namų darbų, todėl mokytojai negalėdavo suteikti grįžtamojo ryšio apie užduoties atlikimą, o tai apsunkindavo mokymo(si) pažangos vertinimą, nematant mokinio įgūdžių naudotis nuotolinėmis priemonėmis ir pastangos: „*Ne visada atlikdavo namų darbus. Turėjo skolų, bet vis tiek ten kažkaip tada pavyko jiems atsiskaityti, perėjo į kitą klasę." (SP2)*; „*<...> kad jeigu neatlikdavo užduočių, mokytojai skųsdavosi, kad užduotis prisegta, bet užduotis neatlikta <...> nes, suprantat, reikia tam tikrų įgūdžių irgi, bet, kad jie dalyvavo pamokose nuotoliniu būdu, taip, bet ar suteikdavo jie tą grįžtamąjį ryšį, ar buvo grįžtamas? Nėra jo. Nes, žinot, reikia pastangų, reikia atlikti, reikia nufotografuoti, reikia išsiųsti." (SP8).*

Didesnė mokymo(si) pažanga atlikus namų užduotis ir atvykus į nuotolines pamokas mokykloje. Švietimo pagalbos specialistai išsiaiškino, kad romų vaikams pandemijos laikotarpiu geriau sekėsi mokytis atliekant mokytojų paruoštas užduotis, kurias tėvai paimdavo iš mokyklos arba atskirais atvejais jas atveždavo į namus kartu su maisto daviniu: „*O, taip, atlikdavo, vieni va sėdi ir tu sėdi šalia, ir tik tada jie ką nors atlieka, skaitai užduotis, darai kartu, o kiti, kaip sakiau, nuvežu maisto davinį ir dar nuveži mokytojų suruoštas užduotis, jie padaro,*

ir aš ar vairuotojas parveža, <...> dirbosi, sėdėdavo šalia.“ (SP3); *„Tada savaitės gale ten atnešdavo padarytus darbus, čia buvo didesnė pažanga, nei su tais prisijungimais <…>.“ (SP1).* Užduočių į mokinių namus perdavimui buvo pasitelkiama nevyriausybinės organizacijos darbuotojų pagalba: *„Taip, buvo sudėtinga. Kai kuriais atvejais kaip tik bendradarbiavom su „Padėk pritapti“, kadangi žinojom, kad jie važiuoja į šeimas. Tai buvo apsikeitimas užduotimis. Tai reiškia, aš duodavau jiems, jie veža šeimai, paskui grąžina atliktas, nu vat tokių buvo pradžioje, kadangi dažniausiai vaikai nesijungdavo į pamokas <...>.“ (SP5).*

> *Su popieriniu variantu, taip, ateidavo, pasiimdavo darbus, per savaitę padarydavo, tai kažką išmokdavo, gal nepilna apimtimi, ką kiti padarydavo. Bet vis tiek kažką tai atnešdavo, kažką padarydavo. (SP1)*

Kita nuotolinio mokymo galimybė buvo sudaryta mokykloje romų mokiniams, neturintiems sąlygų mokytis namuose ar derinant hibridinį mokymą(si): *„<…> taip, jei problema namie su interneto ryšiu, tai jie gali ateiti čia (į mokyklą), bet iš tų devynių tik du ateidavo, nu buvo, kad ir aš vežiau užduotis į namus, kartu su maisto daviniu jiems <…>.“ (SP3).* „Apsipratus“ su pandemijos situacija mokykloje nusistovėjo hibridinio nuotolinio mokymosi (namuose ir klasėje) galimybė, kuria naudojamasi iki šiol: *„Toliau jau trupučiuką vėliau, kai čia viskas, visi apsiprato, tada mokykloje buvo suteiktos galimybės ateiti į mokyklą ir jungtis į pamokas iš mokyklos patalpų. Dabar tos pačios galimybės, vat, kai būna nuotolinis, o nuotolinis būna tris kartus metuose po savaitę <...>. Tai vaikai turi galimybę atvykti į mokyklą ir jungtis į pamokas iš mokyklos patalpų.“ (SP5).*

> *Mes čia (mokykloj) dirbom keturiasdešimt devyni mokiniai, kurie neturėjo per koroną sąlygų namie, ar interneto ryšio, ar šiaip sąlygų, čia tuo pačiu romai buvo todėl, kad jie neturi vis tiek interneto ir jie tada ateidavo čia. (SP3)*

> *Buvo atidaryti kabinetai, dirbo mokytojų padėjėjai ir padėdavo prisijungti, ir stebėdavo, sėdėdavo šalia, buvo netgi paskirstyti mokytojai, turėjo sėdėti, padėti, pakonsultuoti <...>. Kaip sakiau, paskirstyti mokytojai, visą dieną vaikai galėjo gauti pagalbą, pasiskirstėme,*

tos, kurios iš ryto nuo aštuonių, kas vėliau, kas nuo pietų iki vakaro <...>. Padėjo ir prisijungti ir sėdėdavo šalia, kai vyko pamokos visos šešios ar septynios pamokos. (SP8)

Mokinių, nedalyvavusių nuotolinio mokymo(si) procese, paieška. Tyrimo duomenys atskleidė švietimo pagalbos specialistų patirtį, susijusią su romų mokinių paieška COVID-19 pandemijos metu, kai tekdavo vykti į šeimų namus ir aiškintis vaikų pasitraukimo iš ugdymo proceso priežastis (išvykimas iš gyvenamosios vietos, nesijungimas prie pamokų nuotoliniu būdu ir kt.). Taip pat mokykla teikė pranešimus vaiko teisių apsaugos tarnybai, jei nebuvo galima nustatyti, kur yra pasitraukęs iš ugdymo proceso mokinys: „*<...> tai buvo nuotolinis mokymasis. Negalėjome rasti mergaitės, tiesiog prapuolė. Aš pati rašiau vaiko teisėms. Man paskambino iš vaikų teisių ir pranešė <...>.“ (SP2).*

Bet, žinokit, aš pandemijos metu netgi važiuodavau į namus, nors bijodama <…>. Nes yra tokių atvejų, kad paima ir išvažiuoja, suprantat. (SP1)

Ir būdavo kiti, kad ir neprisijungdavo ir neateidavo čia (į mokyklą) <...>. (SP3)

Mokytojai ir klasės vadovai sakydavo, va toks ir toks mokinys neprisijungia ir neateina, išsiaiškindavom priežastį. Susiskambinau su tėvais, kodėl neprisijungia. (SP8)

1.3.13. Socialinių pedagogų patirties, įtraukiant romų tautybės vaikus į ugdymo procesą, tyrimo įžvalgos

Socialiniai pedagogai – švietimo pagalbos mokykloje specialistai – praktikoje remiasi socialinės pedagogikos strategijomis, apimančiomis tiesiogines mokinio, šeimos, mokyklos bendruomenės įtraukimo, tarpininkavimo ir koordinavimo funkcijas, kurias įgyvendindami gerina romų mokinių (taip pat kitų tautinių mažumų grupių) ugdymo(si) sąlygas ir kokybę, didina jų galimybes dalyvauti ugdymo procese. Socialinių pedagogų patirtis ir supratimas kuriant patrauklią mokyklą romų mokiniams ir jų tėvams, yra aktualus tyrinėjimų ir diskusijų laukas. Patrauklios mokyklos romų (ir kitų tautinių mažumų) mokiniams klausimas nėra

paprastas nei švietimo praktikams, nei mokslininkams. Nes tam reikia organizuoti diskusijas dėl veiklos kompleksiškumo ir jos įvairovės integravimą į mokyklos kultūrą, spręsti dėl socialinės pedagogikos strategijų individualioje aplinkoje, taip pat mokykloje ir už jos ribų. Manoma, kad mokykloje taikomos strategijos turėtų integruoti ne tik socialinę ir edukacinę veiklą, bet taip pat santykių kūrimą, kuris pripažįstamas esminiu siekiant padėti romų mokiniams (šeimoms) įveikti socialines problemas ir kliūtis, kylančias ugdymo(si) procese (Winman, 2019). Tyrimo dalyviai socialiniai pedagogai bendrojo ugdymo mokyklos patrauklumą romų tautybės mokiniams ir jų tėvams sieja su tarpusavio bendrystės, giminystės, bendruomeniškumo palaikymo poreikiu ir tai yra svarbiau nei patogus mokyklos pasiekiamumas ir geografinė vieta arti mokinio šeimos gyvenamosios vietos. Romų tėvai palankūs mokyklai, kurią rekomendavo kitos romų šeimos, kurioje mokėsi patys arba mokosi giminaičiai, kai toje pačioje mokykloje vaikai gali patenkinti bendravimo poreikį savų grupėje romų kalba ir nejausti diskriminacijos.

Santykiai socialinėje pedagogikoje yra svarbiausi tiek teoriniu, tiek praktiniu požiūriu, apima asmeninio tobulėjimo, tapatybės kūrimo ir žmogaus augimo elementus iš abiejų – mokytojo (socialinio pedagogo) ir mokinio – pusių. Mokykla šiuo atveju pripažįsta socialinių ir ugdymo procesų mokykloje tarpusavio ryšį ir skatina pedagoginį mokyklos personalą domėtis galimybėmis, kurios telkia ir romų mokinius (šeimas) dalyvauti ugdymo(si) procese. Socialiniu pedagoginiu požiūriu žmonių grupių susitelkimas turėtų kilti iš jų pačių normų ir tradicijų, o ne iš normų ir tradicijų, kurios suvokiamos vienašališkai. Įtraukiančios ir tarpininkaujančios socialinės pedagogikos strategijos gali sumažinti romų socialinę atskirtį švietime (Winman, 2019). Manoma, kad, ugdant romų mokinius, socialiai teisingas švietimas įgyvendinamas pripažįstant kultūrų įvairovę, didinant švietimo sistemos prieinamumą, teikiant paramą romų įtraukimui ir socializacijai, formuojant pozityvų tautinės mažumos kultūros vaizdinį. Socialinės pedagogikos tarpininkavimo galia, ugdant romų tautybės mokinius, remiasi sienų kirtimo idėja, kuri vienija mokyklos personalą ir mokinius, sutelkiant dėmesį į

integruotą praktiką ir procesus, apimančius įvairią (mokinių, pedagogų, tėvų) patirtį, kultūrą ir žinias, kuriomis svarbu dalytis ugdymo aplinkoje (Carrera ir Vosyliūtė, 2017). Manoma, kad sienų peržengimą skatina mokyklos pedagoginė strategija, kuri remiasi mokinių etnine ir kultūrine tapatybe, kai skirtumai tarp grupių gali būti paverčiami įrankiais, padedančiais aktyviai dalyvauti bendruomenės gyvenime (Winman, 2019; Carrera ir Vosyliūtė, 2017).

Taigi, atkreipiamas dėmesys į mokinių patirties ir unikalumo skatinimą, nes, priešingu atveju, romų mokiniams patiriant spaudimą prisitaikyti prie mokyklos kultūros, gali kilti pasipriešinimas ar trukdžiai, galintys lemti pasitraukimą ar nenorą lankyti mokyklą. Tyrime dalyvavę socialiniai pedagogai kasdienėje praktikoje atpažįsta romų tautybės mokinių mokyklos nelankymo ir vėlavimo, mokymo(si) pažangos problemas, kurios išryškėja vyresnių (5–6) klasių mokinių grupėje. Nors mokyklos pedagoginis personalas imasi prevencinių veiksmų minėtoms problemoms suvaldyti (kasdienė mokinių lankomumo kontrolė, sisteminis veiksmų algoritmas, skirtas valdyti mokyklos nelankymą, vėluojančių į pamokas mokinių įtraukimas į ugdymą, pranešimai tėvams ir vizitai į mokinio šeimos namus, teigiamas įvertinimas atlikus „kažkokią“ užduotį už praleistas pamokas, mokinių motyvacijos stiprinimas pastebint mokymo(si) pastangas), tačiau minėti veiksmai yra paveikūs tik tada, kai mokyklos lankymu yra suinteresuoti romų mokinių tėvai, kai mokykla aktyviai įtraukia, informuoja tėvus apie mokiniui ugdymo procese kylančias problemas. Manoma, kad pedagoginis personalas, kuriantis bendradarbiavimo ryšius su tėvais, gali pagerinti mokinių mokymosi rezultatus ir didinti jų pasitikėjimą mokykla. Tėvų ir mokytojų bendradarbiavimas padeda sukurti teigiamą mokinių mokymosi patirtį, mokiniai gauna naudos iš bendradarbiaujančių suaugusiųjų komandų. Bendradarbiavimas su tėvais skatina veiksmingą mokytojų ir kitų specialistų darbą su mokiniais, kai santykiai pasižymi abipusiškumu, pripažinimu, pagarba ir tolerancija (Emmerova, 2016).

Lietuvoje vis dar stebima, kad tarp romų išlieka tendencija baigti tik privalomojo bendrojo ugdymo 7–8 klases (Dėl romų integracijos priemonių plano

2022–2023 patvirtinimo, 2022, p. 2). Šio tyrimo rezultatai taip pat atskleidė mokyklos nelankymo problemą vyresnėse romų mokinių klasėse ir jiems kylančius mokymosi sunkumus. Socialinių pedagogų teigimu, nepaisant to, kad mokykloje taikomos vidinės ir tarpsektorinės švietimo pagalbos mokiniui (šeimai) priemonės, atskirais atvejais pagalba nėra efektyvi ir pagalbos teikėjai išgyvena bejėgystę. Pavyzdžiui, mokytojams sudėtinga papildomai skirti darbo laiko stokojantiems motyvacijos mokytis ir lankyti mokyklą paaugliams, nors esama tam tikrų galimybių pagerinti situaciją mokyklos viduje ir už jos: individualizuotas mokymas ir konsultacijos mokant pagrindinių bendrojo ugdymo dalykų; namų darbų atlikimas mokykloje; sistemingas bendradarbiavimas su romų nevyriausybinėmis organizacijomis ir dienos centrais. Taigi, galima sakyti, kad socialiniai pedagogai kartu su dalykų mokytojais bando spręsti problemas, pirmiausia, ugdymo institucijos viduje, tačiau tuo pat metu pripažįsta išorinės pagalbos poreikį ir išteklių ribotumą, ir dėl to patiria nusivylimą. Tyrimo rezultatai taip pat atskleidė, kad dėl augančio vaikų su specialiaisiais ugdymo poreikiais ir / ar vaikų, turinčių mokymo(si) ir elgesio sunkumų, skaičiaus mokyklose didėja pagalbos mokytis ir individualizuoto ugdymo poreikis, įtraukiant romų tautybės mokinius. Nors švietimo pagalbos prieinamumas romų mokiniams pastaraisiais metais Lietuvoje gerėja, tačiau išlieka aktualus ir nepakankamas, kadangi mokyklose trūksta logopedų, psichologų, specialiųjų pedagogų. Pasak Klun ir Bartol (2021), kai švietimo sistema ir mokyklos ugdymo procesas nėra pritaikytas mokiniams, kurie patiria sunkumų dėl jų skirtingos socialinės, ekonominės ir kalbinės aplinkos, vieninteliai tikėtini būdai pagerinti jų įtrauktį – asmeninis pedagogų entuziazmas investuojant papildomą laiką, sąlygų sudarymas ir suteikimas vaikams daugiau individualios specialistų pagalbos formaliajame ugdyme, specialiųjų poreikių nustatymas. Ugdymo įstaigos yra įpareigotos siekti įtraukties tikslų, tačiau neturi papildomų išteklių ir integracijos aplinkos, mažai galimybių pritaikyti ugdymo procesą. Tada pedagogai griebiasi vienintelių „įtraukiančių priemonių“, kurios yra prieinamos konkrečioje švietimo sistemoje ir mokykloje. Iš pradžių tai reiškia

papildomą (popamokinį) mokymą, individualią ir grupinę paramą, pasiekimų standartų mažinimą ir klasės mokinių skaičiaus išlaikymą. Kai šios priemonės nepasiteisina, pereinama prie integracijos per segregaciją diagnozuojant, patologizuojant ir natūralizuojant socialines problemas. Romų mokiniams kylančių sunkumų ugdymo procese sprendimas, remiantis vien instituciniais kriterijais, ateina iš istorinio „romų problemų" suvokimo (Klun ir Bartol, 2021).

Šio tyrimo dalyviai – socialiniai pedagogai – padeda pradinių klasių mokiniams adaptuotis mokykloje, sprendžia patyčių, kurias patiria romų vaikai mokykloje, situacijas, įsitraukia į konfliktų tarp mokytojų ir vyresnių mokinių klasėje valdymą, vykdo socialiai rizikingo elgesio prevenciją. Nei mokiniai, nei mokytojai negali veiksmingai dirbti aplinkoje, kuri nėra mokymąsi palaikanti ir saugi, todėl gebėjimas nustatyti stresą sukeliančius veiksnius tarpkultūrinėje mokymosi aplinkoje ir žinojimas, kaip juos sušvelninti, gali būti labai svarbus būdas pagerinti bendrą ugdymo kokybę daugiakultūrėse klasėse (Emmerova, 2016). Socialiniams pedagogams atpažinus individualius mokinių pomėgius ir interesus, suradus rėmėjų, kurie apmokėtų išlaidas už įvairią neformaliojo ugdymo veiklą, stiprėja romų paauglių motyvacija įsitraukti į neformalųjį ugdymą jei ne mokyklos aplinkoje, tai už mokyklos ribų. Tyrime dalyvavę socialiniai pedagogai pripažįsta mokyklos bendruomenės telkimo svarbą siekiant užtikrinti sklandžią romų mokinių integraciją, būtinybę organizuoti įtraukius edukacinius renginius mokykloje įvairių kultūrų ir papročių temomis. Socialine pedagogika grindžiama praktika orientuota į asmens, kuris mokosi, gyvenimišką patirtį ir įsitraukimą į santykius kasdieniuose kontekstuose, todėl socialinis pedagogas turi galimybę kurti sąlygas, kurios padėtų jauniems žmonėms tyrinėti savo reakcijas ir ateities perspektyvas. Socialinės pedagogikos strategijų įgyvendinimas neatsiejamas nuo profesionalų kūrybiškumo ir spontaniškumo, gebėjimo būti esamuoju momentu, būti atviriems galimybėms ir suprasti jauno žmogaus pasaulį (Corney ir kt., 2023).

Socialinių pedagogų kaip švietimo pagalbos specialistų patirties analizė

atskleidė patrauklios romų mokiniams ir jų tėvams mokyklos kūrimo perspektyvą, orientuotą į mokyklos kultūrą, skatinančią romų mokinių bendrystės ir bendruomeniškumo poreikio patenkinimą, įtraukiančią ir tarpininkaujančią, kuriančią bendradarbiaujančius ir pagarbius santykius tarp romų mokinių, jų tėvų ir pedagogų, telkiančią bendruomenės dėmesį socialinės ir edukacinės veiklos integracijai – strategijoms, palaikančioms saugią mokymosi aplinką.

FORMALIOJO ŠVIETIMO PEDAGOGŲ RAMSČIAI

2.1. Ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo pedagogus motyvuojantys veiksniai

2.1.1. Ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo pedagogus motyvuojančių veiksnių tyrimo metodologiniai aspektai

Vilniaus miesto mokytojų, dirbančių pagal ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo programas, apklausos tikslas – identifikuoti konkrečias priemones, motyvuojančias mokytojus, dirbančius pagal ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo programas, pritraukiančias tapti mokytojais, dirbančiais pagal ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo programas, ir motyvuojančių priemonių taikymo metodus. Tyrimui atlikti pasirinktas mišraus tyrimo tipas. Creswell ir Creswell (2018) teigimu, tokiuose tyrimuose renkami tiek kiekybiniai, tiek kokybiniai duomenys, o pagrindinė prielaida yra ta, kad kokybinių ir kiekybinių duomenų integravimas leidžia gauti papildomų žinių, kurios neapsiriboja pateikta informacija, kurią suteikia vien kiekybiniai ar kokybiniai duomenys.

Siekiant identifikuoti konkrečias motyvacijos priemones, skatinančias esamus mokytojus, dirbančius pagal ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo programas, pritraukiančias tapti mokytojais, Vilniaus miesto savivaldybės švietimo įstaigose, vykdančiose ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo programas, buvo atlikta reprezentatyvi, anoniminė anketinė apklausa. Kiekybiniai (anketiniai) tyrimai *a priori* yra laikomi objektyvesniais ir griežtesniais (Kardelis, 2016; Bairagi & Munot, 2019), skirtais atskleisti kintamųjų tarpusavio ryšius naudojant statistines procedūras.

Pasitelkus kiekybinės apklausos metu gautus duomenis ir siekiant išgryninti Vilniaus miesto savivaldybės švietimo įstaigose, vykdančiose ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo programas, dirbusiųjų ir dirbančiųjų individualią patirtį, susijusią su jų motyvacija dirbti pedagoginį darbą, buvo atliekamos sutelktųjų (*focus*) grupių diskusijos. Toks metodas ypač tinka diskutuoti aptariant skirtingą

patirtį generuojant naujas idėjas, patikslinant jau esamus įsitikinimus, atskleidžiant elgesio priežastis, numatant situacijos tobulinimo galimybes, sužinant turiningesnes dalyvių interpretacijas diskutuojamu klausimu (Flick, 2018; Creswell & Creswell, 2018). Metodas ypač vertingas, nes, dirbant diskusijų grupei, vieni dalyviai kelia klausimus, kiti pateikia atsakymus, taip užtikrinamas naujų idėjų generavimas pasirinkta problema (Rupšienė, 2007; Žydžiūnaitė ir Sabaliauskas, 2017).

TYRIMO DALYVIAI. Kiekybiniam tyrimui imtis buvo formuojama taikant tikimybinį, paprastosios atsitiktinės atrankos, metodą. Imties dydis apskaičiuotas pritaikius Paniotto (Valackienė ir Mikėnė, 2008) imties skaičiavimo formulę.

$$n = \frac{1}{\Delta^2 \quad \frac{1}{N}}$$

Čia n – imties dydis, N – generalinės visumos dydis, Δ – paklaidos dydis (esant patikimumo tikimybei 0,954, $\Delta = 0{,}05$).

Tyrimo pagrindinę populiaciją sudarė asmenys, tyrimo atlikimo metu dirbantys Vilniaus miesto švietimo įstaigose, vykdančiose ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo programas (direktorius / direktoriaus pavaduotojas ugdymui, ikimokyklinio ugdymo auklėtojas / mokytojas, priešmokyklinio ugdymo mokytojas / pedagogas, meninio ugdymo mokytojas, logopedas, specialusis pedagogas, socialinis pedagogas, psichologas, kitas pedagoginis darbuotojas). Oficialiais statistikos duomenimis (www.svis.smm.lt) tyrimo atlikimo metu tikslinei grupei priklausančių asmenų buvo 4142 (žr. 7 lentelę), todėl į tyrimą buvo būtina įtraukti ne mažiau nei 365 respondentus.

7 lentelė. Vilniaus miesto švietimo įstaigų, vykdančių ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo programas, darbuotojai pagal pareigas (N)

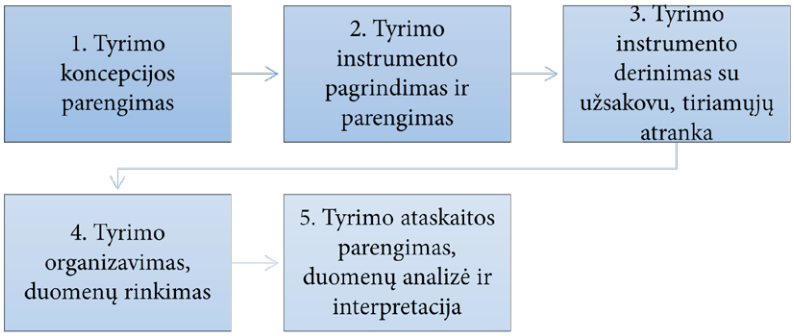
Pareigos	**Lytis**		**Iš viso**
	Vyrai	**Moterys**	
Direktoriaus pavaduotojai ugdymui	1	135	136
Direktorius	6	162	168
Ikimokyklinio ugdymo auklėtojai	1	89	90

Pareigos	Lytis		Iš viso
	Vyrai	Moterys	
Ikimokyklinio ugdymo mokytojas	19	2673	2692
Kiti pedagoginiai darbuotojai	45	112	157
Logopedai	1	118	119
Meninio ugdymo mokytojai	4	118	122
Priešmokyklinio ugdymo mokytojas	2	531	533
Priešmokyklinio ugdymo pedagogai	0	2	2
Psichologai	0	44	44
Socialiniai pedagogai	1	44	45
Specialieji pedagogai	1	29	30
Surdopedagogai	0	4	4
Iš viso	81	4061	4142

Šaltinis: https://www.svis.smm.lt/ikimokyklinis-ir-priesmokyklinis-ugdymas/

Visiškai užpildytomis ir tinkamomis statistiškai apdoroti duomenis pripažintos 737 anketos. Tyrimo ataskaitoje duomenys nėra analizuojami lyties aspektu dėl dviejų priežasčių: pirma, vyrų procentinė dalis bendroje populiacijoje itin maža (tik 1,99 proc.); antra, duomenų analizavimas lyties aspektu galėtų pažeisti vieną iš pagrindinių kiekybinių tyrimų etikos principų – anonimiškumą (ikimokyklinio ugdymo auklėtojo, logopedo, socialinio pedagogo, specialiojo pedagogo ir direktoriaus pavaduotojo ugdymui pareigose buvo tik po vieną darbuotoją vyrą).

Kokybiniam tyrimui imtis buvo formuojama taikant netikimybinį (tikslinį), kriterinės atrankos, metodą. Kokybinis tyrimas buvo atliekamas remiantis klasikine tyrimo organizavimo logika (žr. 25 pav.).



25 pav. Ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo pedagogus motyvuojančių veiksnių tyrimo loginis planas

Tyrime dalyvavo 32 asmenys iš Vilniaus miesto savivaldybės. Iš jų:

- 16 mokytojų, dirbančių pagal ikimokyklinio, priešmokyklinio ugdymo programas;
- 12 pedagoginių (ikimokyklinis, priešmokyklinis ugdymas) studijų baigiamųjų kursų studentų, iš kurių 8 tiriamieji tyrimo atlikimo metu dirbo ikimokyklinio, priešmokyklinio ugdymo mokytojais ir studijavo baigiamajame kurse;
- 4 asmenys, anksčiau dirbę pagal ikimokyklinio, priešmokyklinio ugdymo programas ir tyrimo metu dirbantys kitoje srityje.

Pirmiausia, sutelktosios grupės dalyviai buvo atrenkami pagal bendrą požymį –ikimokyklinio / priešmokyklinio ugdymo pedagogai, kurie dirba ar mokosi, turėję patirties. Visus sutelktosios grupės narius siejo bendri interesai, žinios ir patirtis.

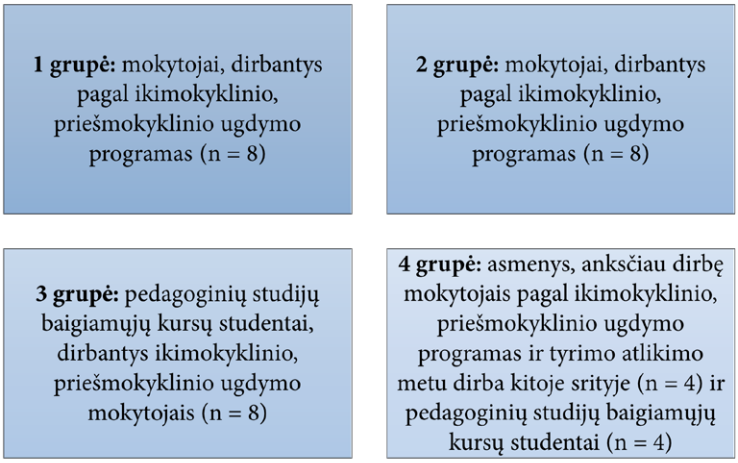
Diskusijų dalyviai buvo grupuojami į atskiras grupes remiantis šiais atrankos kriterijais:

- pedagogai, turintys ikimokyklinio ugdymo patirties;
- studijuojantys ikimokyklinio, priešmokyklinio ugdymo studijų programų baigiamuosiuose kursuose;
- dirbę ikimokyklinio / priešmokyklinio ugdymo pedagogais.

Toks atrankos būdas labai veiksmingas, nes padeda atrinkti tipinius, informatyvius atvejus tiriamuoju požiūriu, užtikrinama, kad tyrimo metu bus surinkti

kokybiški duomenys.

Pasirinktas sutelktosios grupės dydis – iki 10 tyrimo dalyvių vienoje grupėje. Viena vertus, tai optimalus grupės dydis, nes kiekvienas diskusijos dalyvis gali išsakyti savo požiūrį į tiriamą problemą. Kita vertus, didesnėje grupėje sudėtinga sutelkti visų diskusijos dalyvių dėmesį, valdyti pačią grupę ir moderuoti diskusiją. O mažesnėse grupėse gali pritrūkti naujų idėjų, mažėja paties metodo veiksmingumas (Rupšienė, 2007). Tyrimo metu atliktos keturios sutelktosios grupės diskusijos. Grupių sudėtis pateikiama 26 paveiksle.



26 pav. Ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo pedagogus motyvuojantys veiksniai: sutelktųjų (*focus*) grupių dalyviai

Tyrime dalyvavę pedagogai reprezentuoja Vilniaus miestą, atstovaujama skirtingoms ikimokyklinio, priešmokyklinio ugdymo įstaigoms.

Visi tyrimo dalyviai buvo užkoduoti suteikiant kiekvienam tyrimo dalyviui unikalų kodą:

- mokytojai, dirbantys pagal ikimokyklinio, priešmokyklinio ugdymo programas – kodas DP ir tyrimo dalyvio numeris, pavyzdžiui: DP_1, DP_2 ir t. t.
- pedagoginių studijų baigiamųjų kursų studentai – kodas S ir tyrimo dalyvio numeris, pavyzdžiui: S_1, S_2 ir t. t.
- dirbantys pedagoginių studijų baigiamųjų kursų studentai – kodas DS ir tyrimo dalyvio numeris, pavyzdžiui: DS_1, DS_2 ir t. t.

- asmenys, anksčiau dirbę mokytojais pagal ikimokyklinio, priešmokyklinio ugdymo programas ir tyrimo atlikimo metu dirba kitoje srityje – kodas BP ir tyrimo dalyvio numeris, pavyzdžiui: BP_1, BP_2 ir t. t.

Šie kodai naudojami pristatant tyrimo duomenis (prie autentiškų citatų nurodomas tyrimo dalyvio kodas).

TYRIMO DUOMENŲ RINKIMAS IR APDOROJIMAS. KIEKYBINIS TYRIMAS. Anketinė apklausa buvo vykdoma nuo 2023 m. vasario 8 d. iki 2023 m. kovo 6 d. Apklausa buvo vykdoma naudojant e. apklausų aplinką *manoapklausa.lt*. Kvietimus tyrimo dalyviams su elektroninės anketos nuoroda išplatino tyrimo užsakovas. Surinkti tyrimo duomenys iš internetinės apklausos aplinkos buvo eksportuoti ir paruošti statistinei duomenų analizei.

Statistinė tyrimo duomenų kiekybinė analizė buvo vykdoma statistinių duomenų apdorojimo programa IBM SPSS 22.0 (*Statistical Package for the Social Sciences*), o grafiškai iliustruoti duomens pasirinkta „Microsoft Excel 2013“ programa. Buvo taikyti aprašomosios ir inferencinės statistikos metodai.

Aprašomosios statistikos metodai taikyti siekiant nustatyti dažnius ir santykinius dažnius atskiriems požymiams įvertinti, o duomenų aibės reikšmių padėties charakteristikai įvertinti naudotas vidurkio (*Mean, M*) kiekybinis rodiklis, kuris apibendrina ir išreiškia vienarūšių reiškinių tam tikro varijuojančio požymio tipišką lygį (Bilevičienė ir Jonušauskas, 2011).

Statistinės duomenų analizės metu buvo nustatyta, kad gautų duomenų skirstinys nėra normalusis, todėl buvo taikomi neparametriniai inferencinės statistikos metodai: dispersinės analizės Kruskal-Wallis kriterijaus (H) testas, skirtumų tarp grupių statistiniam reikšmingumui įvertinti (neparametrinis Kruskal-Wallis kriterijus, skirtas trijų ir daugiau nepriklausomų imčių, ranginių kintamųjų skirstinių padėtims palyginti) ir neparametrinis požymių nepriklausomumo tikrinimo Chi kvadrato (*Chi-square*, χ^2) kriterijus, skirtas nustatyti statistiškai reikšmingus ryšius tarp kategorinių kintamųjų ir nustatyto ryšio koeficientui vertinti (*Cramer's V*), kai 0,1 – silpnas efektas, silpnas ryšys; 0,3 – vidutinis efektas, vidutinis

ryšys; 0,5 – stiprus efektas, stiprus ryšys (Rupšienė ir Rutkienė, 2016).

Koreliacinė analizė atlikta skaičiuojant Spearman ranginės (r_s) koreliacijos koeficientą, siekiant nustatyti kintamųjų tarpusavio ryšius. Spearman (r_s) koeficientas pasirinktas todėl, kad tinka kintamiesiems, kurių skirstiniai tolimi normaliajam skirstiniui (Bilevičienė ir Jonušauskas, 2011). Interpretuojant koreliacinius ryšius, remiamasi Bitino (2006) pateiktu koreliacinių ryšių stiprumo skirstymu: nuo 0 iki 0,20 – ryšio tarp požymių iš esmės nėra arba yra labai silpnas; nuo 0,20 iki 0,40 – ryšys tarp požymių silpnas; nuo 0,40 iki 0,60 – ryšys vidutinis; nuo 0,60 iki 0,80 – ryšys stiprus; nuo 0,80 iki 1 – ryšys labai stiprus.

Faktorinė analizė kaip daugiamatės statistikos metodas pasitelkta siekiant išskirti pagrindinius faktorius iš duomenų, kurie yra tarpusavyje susiję ir turi bendrą temą. Atliekant faktorinę analizę buvo laikomasi klasikinių analizės principų (Watkins, 2021). Pirmiausia buvo patikrintas duomenų tinkamumas faktorinei analizei, t. y. įvertintas koreliacinės matricos tinkamumas faktorinei analizei taikant Kaizerio-Mejerio-Olkino matą (*Kaiser-Meyer-Olkin, KMO*) ir Bartleto sferiškumo kriterijų (*Batlett's Test of Sphericity,* χ^2). Vaitkevičius ir Saudargienė (2010) nurodo, kad gerai faktorinei analizei KMO turi būti didesnis už 0,6 ar 0,7; o Bartleto sferiškumo kriterijus (χ^2) savo ruožtu patikrina hipotezę, kad koreliacinė matrica skiriasi nuo vienetinės. Siekiant palengvinti gautų faktorių interpretavimą ir padaryti jį lengviau suprantamą atliktas ortoganalus faktorių pasukimas naudojant *Varimax* metodą (Bitinas, 2006). Faktoriams interpretuoti parinkti kintamieji, kurių koeficientų ribos ne mažesnės nei 0,50.

Aprašant tyrimo duomenis yra nurodomi laisvės laipsniai (*degrees of freedom, df*) ir įvertinamas rezultatų statistinio reikšmingumo lygmuo. Statistiškai reikšmingu lygmeniu laikoma ne didesnė kaip $p < 0,05$ reikšmė.

KOKYBINIS TYRIMAS. Atliktos keturios sutelktosios grupės diskusijos, kurios organizuotos 2023 m. I ketvirtyje. Diskusijų dalyviai buvo iš anksto informuoti apie tyrimą (elektroniniais laiškais siunčiami kvietimai sudalyvauti grupės diskusijoje). Vienos diskusijų grupės trukmė nuo 1 val. iki 1,5 val. Tyrimo

duomenys buvo fiksuojami ir įrašinėjami. Prieš įrašant duomenis buvo gautas tiriamųjų sutikimas įrašyti pokalbį. Visos sutelktosios grupės diskusijos vyko nuotoliniu būdu taikant „MS Teams“ nuotolinio bendravimo platformą. Prisijungimo nuoroda į sutelktosios grupės diskusijas buvo siunčiama savo dalyvavimą ir sutikimą patvirtinusiems tyrimo dalyviams registracijos formoje nurodytais e. paštais.

Įvadinėje dalyje tyrėjų komanda pristatė tyrimo tikslą, eigą, duomenų fiksavimą, aptarė etikos klausimus: konfidencialumo užtikrinimo principą ir anonimiškumą. Vėliau buvo pereita prie pagrindinių šio etapo tyrimo temų.

Pagrindinė sutelktosios grupės diskusijos dalis – išsiaiškinti konkrečias motyvacijos priemones, kurias įdiegus būtų: a) motyvuojami esami mokytojai, dirbantys pagal ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo programas; b) pritraukiami nauji mokytojai, kurie dirbs pagal ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo programas; c) motyvuojami grįžti buvę mokytojai, kurie dirbo pagal ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo programas; d) rekomenduojami motyvacijos priemonių taikymo metodai.

TYRIMO INSTRUMENTAI. KIEKYBINIS TYRIMAS. Tyrimui atlikti buvo sukurtas instrumentas – anoniminė anketa. Anketos konstravimas buvo paremtas užsakovo techninėmis tyrimo sąlygomis ir atlikta mokslinių šaltinių, švietimą reglamentuojančių dokumentų analize. Parengta anketa buvo suderinta su užsakovu.

Anketa sudaryta iš 15 klausimų. Konstruojant instrumentą buvo siekiama, kad klausimai būtų aiškūs, nedviprasmiški, atitiktų respondentų patirtį ir kompetenciją (Kardelis, 2016). Visi anketos klausimai buvo uždari, niekur respondentams nereikėjo įrašyti savo asmeninių duomenų ar pateikti kokybine forma savo atsakymų variantų. Klausimyno pradžioje pateikiama aiški instrukcija, pirmi klausimyno klausimai – įvadiniai, lengvi ir motyvuojantys klausimai, taip siekiant įvesti į tiriamos problemos kontekstą ir sudominti respondentą, toliau pateikiami klausimai sunkėjančia tvarka – įtraukiant laipsniškai į klausimyno pildymą,

klausimyno gale pateikiami demografiniai klausimai.

6 klausimai buvo skirti sociodemografiniams duomenims (amžius, pedagoginio darbo stažas, išsilavinimas, turima kvalifikacinė kategorija, pareigos, gyvenamosios vietos nuotolis nuo darbovietės) surinkti. Oficialieji registrai (žr. 1 lentelę) rodo, kad Vilniaus miesto savivaldybės švietimo įstaigose, vykdančiose ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo programas, dirba ikimokyklinio ugdymo auklėtojai ir ikimokyklinio ugdymo mokytojai, taip pat priešmokyklinio ugdymo mokytojai ir priešmokyklinio ugdymo pedagogai. Šių grupių atstovai tarpusavyje buvo sujungiami į bendras grupes.

Klausimų apie motyvaciją daliai buvo skirti devyni klausimai, apimantys savęs įsivertinimą (1 klausimas), vidinių (1 klausimas su 24 Likerto skalės teiginiais) ir išorinių (1 klausimas su 23 Likerto skalės teiginiais) motyvacijos veiksnių svarbą, respondentams svarbiausios motyvacijos priemonės (ekonominės, teisinės, psichologinės, finansinės, administracinės – 5 klausimai), patirtos motyvacijos priemonės (1 klausimas su 28 ranginės skalės teiginiais). Didžioji dalis klausimų sukonstruoti naudojant Likerto skalę: teiginiams įvertinti pateiktos penkios gradacijos (kai 1 – visiškai nesvarbu, o 5 – labai svarbu*)*. Likerto skalės panaudojimas tyrimo instrumente grindžiamas prielaida, kad kuo pozityvesnis respondento, atitinkamos nuostatos vertinimas, tuo ryškesnė tos nuostatos raiška respondento elgsenoje (Bitinas, 2006).

Instrumentui validuoti taikytas vidinio suderinamumo Cronbach alfa (*Cronbch's alpha, α*) kriterijus, kuris padeda nustatyti, ar kiekvienas atskiras skalę sudarantis kintamasis tarnauja bendram skalės tikslui, kitaip tariant, ar visi skalės klausimai atskleidžia tiriamąjį reiškinį. Kuo labiau Cronbach alfa (α) koeficiento reikšmė artėja prie vieneto, tuo aukštesnė klausimų grupės vidinė konsistencija, tuo skalė patikimesnė kaip matavimo instrumentas (Rupšienė ir Rutkienė, 2016). Vertinant skalės vidinį suderinamumą (patikimumą) gauti šie rezultatai:

- vidinių motyvacijos veiksnių skalės Cronbach alfa (α) koeficiento reikšmė yra 0,940;

- išorinių motyvacijos veiksnių skalės Cronbach alfa (α) koeficiento reikšmė yra 0,931;
- patirtų motyvacijos priemonių skalės Cronbach alfa (α) koeficiento reikšmė yra 0,851.

Atliktų Cronbach alfa (α) koeficiento reikšmių analizė rodo, kad sukonstruotos skalės yra patikimos ir tinka statistiškai apdoroti (Rupšienė ir Rutkienė, 2016).

KOKYBINIS TYRIMAS. Tyrimui atlikti buvo sukurti trys instrumentai. Vienas tyrimo instrumentas skirtas tyrimo dalyviams, dirbantiems pagal ikimokyklinio, priešmokyklinio ugdymo programas; antras – pedagoginių studijų baigiamųjų kursų studentams, trečias – tyrimo dalyviams, kurie anksčiau dirbo pagal ikimokyklinio, priešmokyklinio ugdymo programas ir tyrimo atlikimo metu dirba kitoje srityje.

INTERVIU KLAUSIMAI TYRIMO DALYVIAMS, DIRBANTIEMS PAGAL IKIMOKYKLINIO, PRIEŠMOKYKLINIO UGDYMO PROGRAMAS:

1. Prisistatykite. Kokios jūsų pareigos? Kokia jūsų darbo patirtis, pedagoginio darbo stažas? Kokia jūsų kvalifikacinė kategorija? Kiek metų dirbate dabartinėje švietimo įstaigoje?
2. Papasakokite, kas jus motyvuoja dirbti ikimokyklinio / priešmokyklinio ugdymo pedagogu?
3. Pateikite pavyzdžių, kokios šiuo metu taikomos konkrečios motyvacijos priemonės stiprina jūsų motyvaciją dirbti ikimokyklinio / priešmokyklinio ugdymo pedagogu? Kodėl šios priemonės jums svarbios?
4. Pasidalykite, kokias dar, jūsų nuomone, motyvacijos priemones galima taikyti ikimokyklinio / priešmokyklinio ugdymo pedagogams siekiant juos motyvuoti? Kaip jos turėtų būti taikomos? Kas (švietimo įstaiga, savivaldybė) turėtų būti atsakingas už jų taikymą, diegimą?
5. Kokios motyvacijos priemonės, jūsų nuomone, labiausiai paskatintų naujus pedagogus ateiti dirbti ikimokyklinio / priešmokyklinio ugdymo pedagogais į valstybines švietimo įstaigas? Kokių siūlymų turėtumėte? Ką siūlytumėte daryti kitaip? Ką tobulinti?

INTERVIU KLAUSIMAI TYRIMO DALYVIAMS – PEDAGOGINIŲ

STUDIJŲ (IKIMOKYKLINIO, PRIEŠMOKYKLINIO UGDYMO PROGRAMOS) BAIGIAMŲJŲ KURSŲ STUDENTAMS:

1. Prisistatykite. Kokioje studijų programoje studijuojate? Kelintame kurse? Kas paskatino jus pasirinkti šias studijas?
2. Kaip įsivaizduojate tolesnę savo karjerą po studijų baigimo?
3. Kokios motyvacijos priemonės, jūsų nuomone, labiausiai paskatintų jus pradėti dirbti (jei dar nedirbate) ikimokyklinio / priešmokyklinio ugdymo pedagogu? Kokių siūlymų turėtumėte? Ką siūlytumėte daryti kitaip? Ką tobulinti?
4. Kokių siūlymų (švietimo įstaigos, savivaldybės, politikos lygmuo) turėtumėte siekiant pritraukti naujus ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo pedagogus dirbti valstybinėje švietimo įstaigoje?

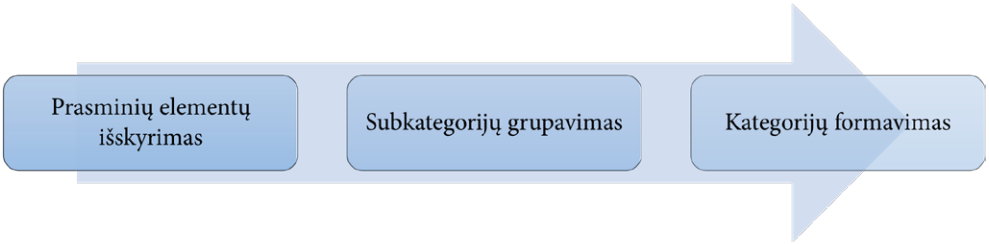
INTERVIU KLAUSIMAI TYRIMO DALYVIAMS, KURIE ANKSČIAU DIRBO PAGAL IKIMOKYKLINIO, PRIEŠMOKYKLINIO UGDYMO PROGRAMAS IR TYRIMO ATLIKIMO METU DIRBA KITOJE SRITYJE:

1. Prisistatykite. Kiek metų dirbote ikimokyklinio / priešmokyklinio ugdymo pedagogu? Koks jūsų pedagoginio darbo stažas? Kokioje srityje dabar dirbate?
2. Kas lėmė jūsų sprendimą keisti darbo pobūdį? Kokios aplinkybės, situacijos, priežastys paskatino palikti pedagoginį darbą?
3. Kokios motyvacijos priemonės, jūsų manymu, galimai būtų lėmę jūsų sprendimą likti dirbti ikimokyklinio / priešmokyklinio ugdymo pedagogu? Kokių motyvacijos priemonių labiausiai pasigedote?
4. Jeigu būtumėte sprendimus priimantis asmuo, kokias motyvacijos priemones taikytumėte pirmiausia, kad sugrąžintumėte ikimokyklinio / priešmokyklinio ugdymo pedagogus dirbti į savivaldybės ugdymo įstaigas?

KOKYBINIO TYRIMO DUOMENŲ ANALIZĖ. Pirmame duomenų analizės etape diskusijos įrašas buvo transkribuojamas. Duomenų transkripcijos rezultatas – tekstas. Duomenų analizei pasirinkta kokybinė turinio analizė – kūrybiškas mąstymo procesas siekiant iškoduoti tekste esančias prasmes, suvokti ir identifikuoti motyvacijos priemones.

Teksto analizė vyko šias etapais: nuoseklus duomenų skaitymas, pirminių

elementų nustatymas, duomenų skaidymas į prasminius analitinius vienetus, šių vienetų suskirstymas į subkategorijas ir kategorijų išryškinimas bei turinio duomenų interpretavimas (Žydžiūnaitė ir Sabaliauskas, 2017).



27 pav. Ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo pedagogus motyvuojančių veiksnių tyrimo duomenų kokybinės turinio analizės etapai

Taigi, pirmame etape buvo atliktas prasminių vienetų (elementų) išryškinimas remiantis teorine medžiaga; antrame etape prasminiai vienetai buvo jungiami / grupuojami į subkategorijas pateikiant reikšmingus teiginius; trečiame etape buvo formuojamos kategorijos (žr. 27 pav.). Atlikus nurodytus žingsnius pakartotinai buvo atlikta duomenų peržiūra siekiant užtikrinti duomenų patikimumą. Paskutiniame etape buvo konstruojamos išvados ir rekomendacijos, rengiama tyrimo ataskaita.

TYRIMO ETIKA. Tyrimo metu buvo vadovaujamasi pagrindiniais kiekybinių tyrimų principais (Mertens & Ginsberg, 2009):

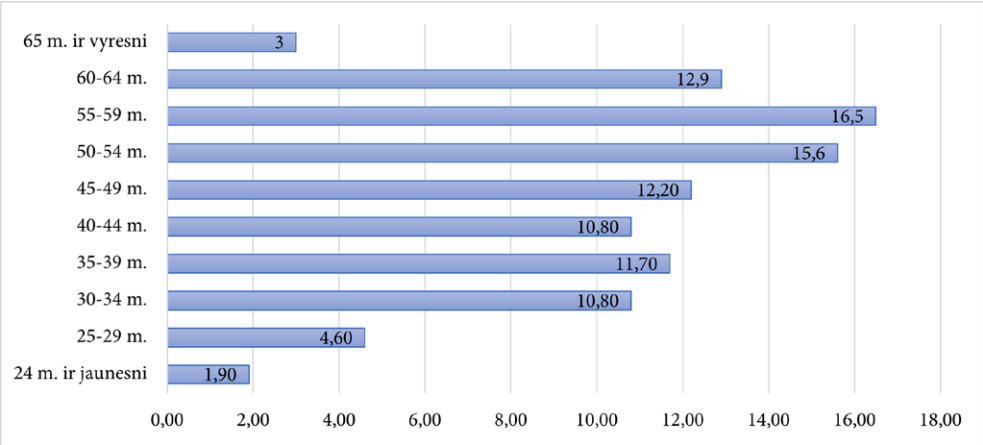
- *anonimiškumas* – tyrimo ataskaitoje pateikiami tik statistiškai apdoroti tyrimo duomenys, niekur nėra pateikiama informacija, kuri leistų identifikuoti tyrimo dalyvius (informacija, kuri galėtų pažeisti šį principą, nebuvo naudojama arba analizė tam tikrais pjūviais (pavyzdžiui, anketoje nebuvo klausimo apie tyrimo dalyvių lytį – dėl labai mažo tyrimo dalyvių vyrų realaus kiekio) ir taip pažeistų anonimiškumo principą. Atliekant elektroninę apklausą, buvo imtasi papildomų priemonių respondentų anonimiškumui užtikrinti, nebuvo fiksuojami ir saugomi skaitmeninių įrenginių, kuriais pildoma anketa, identifikatorius IP tinkluose (IP adresas);
- *teisingumas ir išankstinės nuostatos nebuvimas* – tyrėjai nurodė atlikto tyrimo užsakovą, detaliai pristatė visą tyrimo eigą, tyrimo duomenis pateikė

aiškiai, nešališkai, nenuslėpdami tyrimo faktų. Respondentai patys (raštu) atsakė į pateiktus klausimus. Naudojant elektroninę apklausą respondentai savarankiškai pildė klausimyną, jiems buvo sudaryta galimybė klausimyną pildyti patogiu metu, išsaugant savo anonimiškumą;

- *savanoriškumas ir konfidencialumas* – visi sutelktosios grupės dalyviai tyrime dalyvavo savo noru. Buvo gautas visų informantų sutikimas dalyvauti sutelktosios grupės diskusijoje (siunčiamuose kvietimuose dalyvauti sutelktosios grupės diskusijoje buvo parašyta, kad kvietimo patvirtinimas suprantamas kaip dalyvio sutikimas dalyvauti sutelktosios grupės diskusijoje). Tyrimo dalyviai buvo informuoti apie tyrimo tikslą, uždavinius, tyrimo duomenų panaudojimą, galimą riziką ir teisę pasitraukti iš tyrimo. Tyrimo metu buvo laikomasi konfidencialumo principo: niekas, išskyrus tyrėjų komandą, be tiriamojo sutikimo negali naudotis jo pateikta informacija; ataskaitoje pateikta nuasmeninta informacija – tiriamųjų vardai pakeisti kodais;
- *pagarba ir geranoriškumas* – daug dėmesio skirta pagarbos asmens privatumo principo laikymuisi. Pagarba tyrimo dalyviams ypač aktuali kokybinio tyrimo metu, todėl tyrėjai stengėsi kuo mažiau trukdyti tyrimo dalyvius, būti nešališki dalyvių išsakomoms mintims. Geranoriškumas ir nusiteikimas nekenkti asmeniui – šis principas grindžiamas tyrėjų pagarba asmens privatumui: tyrimo ataskaitoje jautrūs tyrimo dalyviams aspektai pateikiami korektiškai.

2.1.2. Pagrindiniai kiekybinio tyrimo dalyvių (ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo pedagogų) demografiniai rodikliai

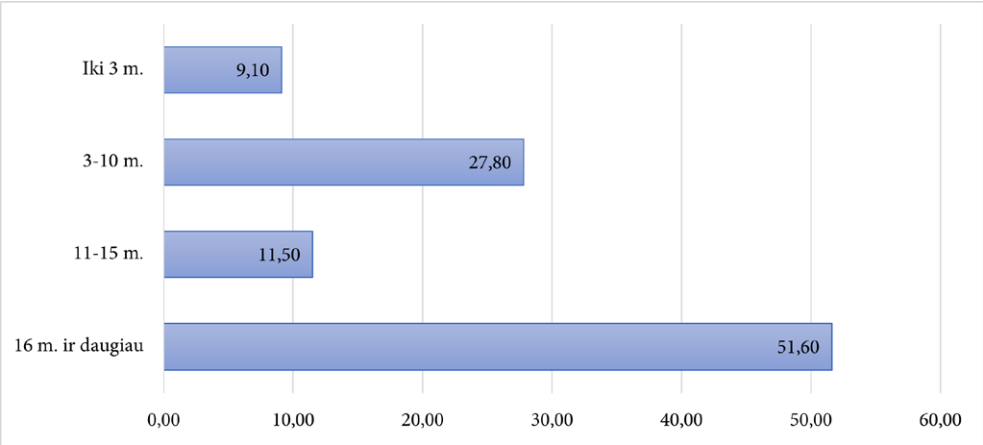
Vilniaus miesto švietimo įstaigose, vykdančiose ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo programas, dirbančiųjų pasiskirstymas pagal amžiaus grupes – labai įvairus (žr. 28 pav.).



28 pav. Tyrimo dalyvių (ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo pedagogų) pasiskirstymas pagal amžių (proc.)

Didžioji dauguma asmenų, dalyvavusių apklausoje, priklauso vyresnio amžiaus pedagogų grupei (asmenys per 50 m. sudarė 48 proc. visų apklaustųjų). 30–50 m. amžiaus grupėje pasiskirstymas tolygus (vidutiniškai kiekvienoje vidinėje grupėje po dešimtadalį). Mažiausioji dalis apklausoje dalyvavusių asmenų – iki 30 m. amžiaus, jų tik keletas procentų. Šie duomenys savo proporcijomis yra panašūs į realius, pateikiamus oficialiuose statistikos šaltiniuose (www.svis.smm.lt): jaunesnių nei 25 m. amžiaus yra 6,1 proc., 25–29 m. amžiaus – 9,1 proc., 30–34 m. amžiaus – 12,2 proc., 35–39 m. amžiaus – 11,8 proc., 40–44 m. amžiaus – 10,4 proc., 45–49 m. amžiaus – 10,5 proc., 50–54 m. amžiaus – 13,6 proc., 55–59 m. amžiaus – 11,5–proc., 60–64 m. amžiaus – 10,4 proc., vyresnių nei 65 m. – 4,3 proc.

Kitų demografinių rodiklių proporcijos panašios. Pavyzdžiui, minėtame oficialios statistikos portale nurodoma, kad iš visų dirbančių Vilniaus miesto ikimokyklinio ugdymo įstaigų darbuotojų daugiausiai (40,1 proc.). sudaro asmenys, sukaupę 16 ir daugiau metų pedagoginio darbo stažo. Ketvirtadalis darbuotojų (25,8 proc.) turi nuo 3 iki 10 metų pedagoginio darbo stažo. Taip pat ketvirtadalis darbuotojų (24,8 proc.) – iki 3 metų pedagoginio darbo stažo. Ir tik 9,1 proc. turi nuo 10 iki 15 metų pedagoginio darbo stažo.



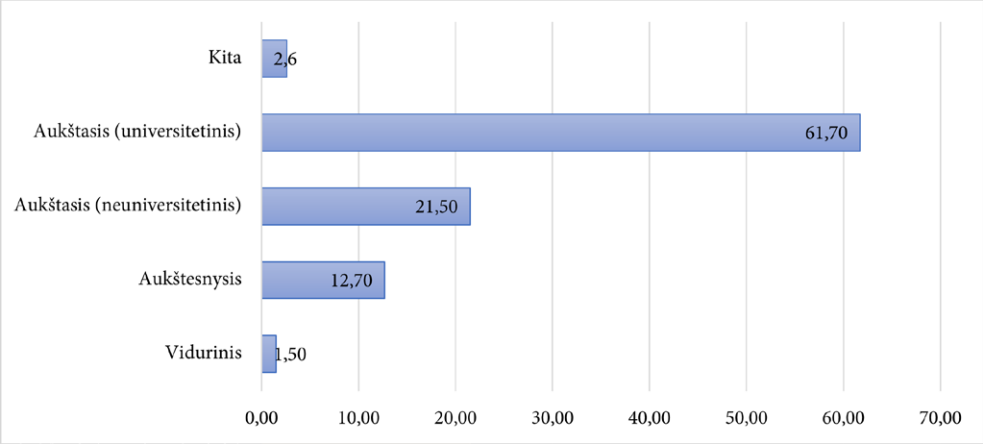
29 pav. Tyrimo dalyvių (ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo pedagogų) pasiskirstymas pagal darbo stažą (proc.)

Apklausoje dalyvavo daugiausiai tų asmenų, kurių darbo stažas didžiausias (žr. 29 pav.), o mažiausią profesinę patirtį turinčiųjų buvo mažiausia dalis – tik 9,1 proc.

Tyrimo užsakovo nurodymu visų tyrimo dalyvių buvo teiraujamasi apie jų gyvenamąją vietą – kiek ji nutolusi nuo švietimo įstaigos, kurioje jie dirba. Toks aspektas teoriniu aspektu yra prasmingas ir pagrįstas. Su tuo galima būtų sieti nemažai galimų vadybos sprendimų. Tyrimo duomenų analizė parodė, kad po ketvirtadalį Vilniaus miesto švietimo įstaigose, vykdančiose ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo programas, darbuotojų gyvena šalia (iki 1 kilometro atstumu – 23 proc.) arba labai toli (daugiau kaip 11 kilometrų – 25,7 proc.) nuo savo darbovietės. Likusieji gyvena 1–10 kilometrų spinduliu aplink savo darbovietę (1–3 kilometrų atstumu – 17,5 proc., 4–5 kilometrų atstumu – 14,8 proc., 6–10 kilometrų atstumu – 19 proc.). Kaip buvo minėta, atlikus tyrimo duomenų analizę nebuvo aptikta jokių statistiškai reikšmingų galimų vidinių ryšių, kurie būtų susiję su darbuotojų gyvenamosios vietos nuotoliu nuo jo darbovietės ir šiame tyrime nagrinėjamais motyvavimo veiksniais.

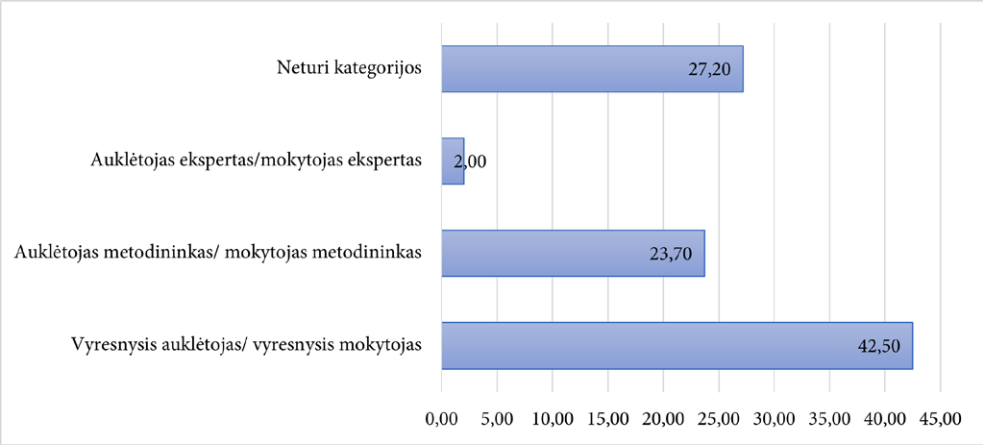
Statistinei duomenų analizei gerokai reikšmingesni kiti demografiniai rodikliai. Pirmiausia – tyrimo dalyvių išsilavinimas (žr. 30 pav.). Daugumos

(82,5 proc.) tyrimo dalyvių išsilavinimas – aukštasis. Iš jų 61 proc. – universitetinis ir 21,5 proc. – neuniversitetinis (kolegijos). Apie dešimtadalį (12,7 proc.) tyrimo dalyvių nurodė įgiję aukštesnįjį išsilavinimą, o 1,5 proc. respondentų nurodė, kad jų išsilavinimas yra tik vidurinis. Taip pat nedidelė dalis (2,6 proc.) tyrimo dalyvių nurodė, kad turi kitokį, nei paminėti, išsilavinimą.



30 pav. Tyrimo dalyvių (ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo pedagogų) pasiskirstymas pagal išsilavinimą (proc.)

Be išsilavinimo, svarbus, kai kuriais pjūviais statistiškai reikšmingas yra tyrimo dalyvių turimos kvalifikacinės kategorijos rodiklis (žr. 31 pav.).



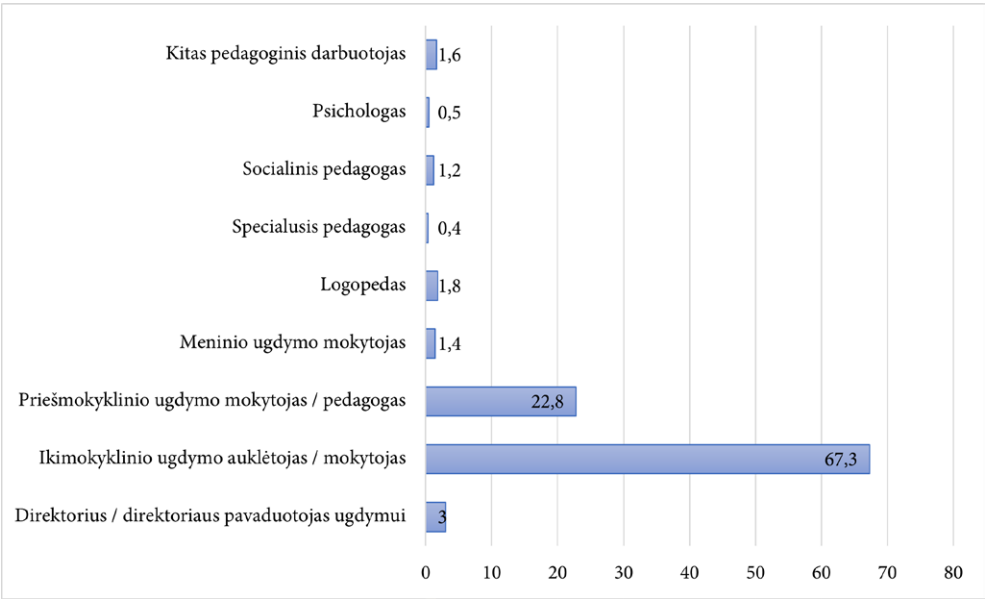
31 pav. Tyrimo dalyvių (ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo pedagogų) pasiskirstymas pagal turimą kvalifikacinę kategoriją (proc.)

Didžioji dauguma (42,5 proc.) tyrimo dalyvių turi vyresniojo auklėtojo arba vyresniojo mokytojo kvalifikacinę kategoriją, o mažiausia dalis – 2 proc. – nurodė esantys ekspertai. Atkreiptinas dėmesys į tai, kad net 27,2 proc. visų apklaustųjų nurodė, jog jie neturi jokios kvalifikacinės kategorijos. Be to, 4,5 proc. visų tyrimo dalyvių į šį demografinį klausimą neatsakė.

Dar vienas svarbus demografinis klausimas – tyrimo dalyvių užimamos pareigos (žr. 32 pav.).

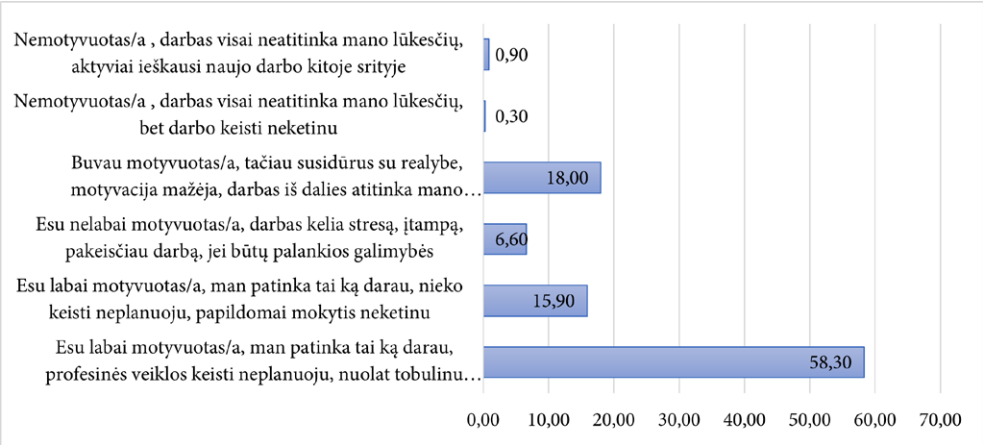
Absoliuti dauguma tyrimo dalyvių yra tie asmenys, kurie minėtose švietimo įstaigose dirba ikimokyklinio ugdymo auklėtojo / ikimokyklinio ugdymo mokytojo pareigose (67,3 proc.) arba priešmokyklinio ugdymo mokytojo / priešmokyklinio ugdymo pedagogo pareigose (22,8 proc.). Būtent šios dvi grupės dirbančiųjų yra didžiausios ir oficialiosios statistikos (www.svis.smm.lt) duomenimis.

Dauguma (58,3 proc.) tyrime dalyvavusių asmenų save apibūdino kaip asmenį, kuris yra labai motyvuotas, kuriam patinka tai, ką veikia šiuo metu Vilniaus miesto švietimo įstaigoje, vykdančioje ikimokyklinio ir / ar priešmokyklinio ugdymo programą (-as) ir kuris artimiausiu laiku neketina keisti savo profesinės veiklos lauko, kryptingai nuolatos tobulina savo kompetencijas ir gilina savo žinias konkrečioje profesinėse srityje. Šiek tiek mažiau nei penktadalis (18 proc.) apklaustųjų save apibūdino kaip asmenį, kuris buvo motyvuotas, tačiau susidūrus su realybe motyvacija sumažėjo, nors darbas, kurį tenka dirbti, iš esmės atitinka jo lūkesčius. 15,9 proc. Vilniaus miesto švietimo įstaigų, vykdančių ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo programas, darbuotojų save apibūdino kaip labai motyvuotus, kuriems patinka tai, ką jie daro, o artimiausiu laiku jie visiškai nieko keisti neketina, tačiau neketina ir papildomai mokytis kažko naujo.



32 pav. Tyrimo dalyvių (ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo pedagogų) pasiskirstymas pagal užimamas pareigas (proc.)

Sąlygiškai nedidelė dalis apklausos dalyvių save priskyrė grupei asmenų, kurie yra nelabai motyvuoti, darbas jiems kelia stresą, įtampą ir, esant palankioms aplinkybės, jie mielai pakeistų darbą. Tokių tyrimo dalyvių buvo 6,6 proc. Atkreiptinas dėmesys į dar dvi tyrimo dalyvių grupes, tiesa, labai nedideles, kuriose anketas užpildę asmenys save priskyrė tiems, kurie yra nemotyvuoti: 0,3 proc. darbas šios grupės narių lūkesčių neatitinka, tačiau jie patys nieko keisti neketina; 0,9 proc. darbas šios grupės narių lūkesčių neatitinka ir jie aktyviai ieško darbo kitose srityje (žr. 33 pav.).



33 pav. Tyrimo dalyvių (ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo pedagogų) savęs vertinimas motyvacijos dirbti pedagoginį darbą aspektu (proc.)

Taigi, beveik dešimtadalį (7,8 proc.) visų tyrimo dalyvių galima būtų priskirti rizikos grupei dėl jų pasyvumo, bandymo išeiti iš švietimo sistemos.

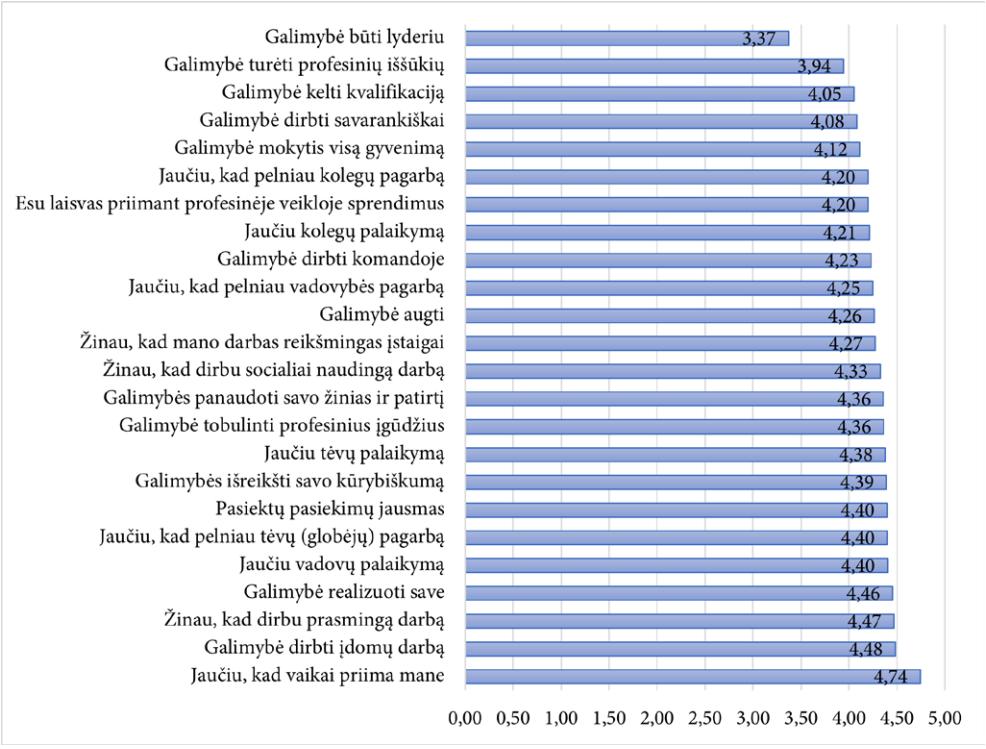
2.1.3. Pagrindiniai ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo pedagogų motyvaciniai veiksniai ir jų svarba

Tyrimo metu buvo siekiama įvertinti skirtingų motyvacijos veiksnių svarbą tyrimo dalyviams. Remiantis moksliniuose šaltiniuose (Allen & Michael, 2017; Bro et al., 2017; Han & Yin, 2016; ir pan.) pateiktais tyrimų duomenimis motyvacijos veiksnius galima skirstyti į dvi grupes: vidinius ir išorinius.

Neišskiriant tyrimo dalyvių į atskiras grupes svarbiausiais vidiniais veiksniais yra laikytina tyrimo dalyvių jausena, kad vaikai juos priima (M = 4,74), kad jie dirba įdomų (M = 4,48) ir prasmingą (M = 4,47) darbą, kad jie gali save realizuoti (M = 4,46). Mažiausiai svarbūs vidiniai veiksniai – galimybės būti lyderiais ar turėti profesinių iššūkių (žr. 34 pav.).

Atlikus vidinių motyvacijos veiksnių faktorinę analizę (KMO = 0,939; Bartlett $\chi^2 = 10346{,}850$; $p < 0{,}001$) išryškėjo dvi grupės vidinių motyvacijos veiksnių: savijautos (*jaučiu, kad pelniau kolegų pagarbą* (0,868); *jaučiu, kad pelniau vadovybės pagarbą* (0,814); *jaučiu, kad pelniau tėvų (globėjų) pagarbą* (0,739); *jaučiu kolegų*

palaikymą (0,703); *jaučiu vadovų palaikymą* (0,702); žinau, kad mano darbas reikšmingas įstaigai (0,626); *jaučiu tėvų palaikymą* (0,617) ir galimybių ugdytis (*galimybė mokytis visą gyvenimą* (0,790); *galimybės išreikšti savo kūrybiškumą* (0,788); *galimybės panaudoti savo žinias ir patirtį* (0,783); *galimybė tobulinti profesinius įgūdžius* (0,742); *galimybė realizuoti save* (0,742); *galimybė augti* (0,710); *galimybė turėti profesinių iššūkių* (0,706); *galimybė dirbti įdomų darbą* (0,667); žinau, kad dirbu socialiai naudingą darbą (0,654); žinau, kad dirbu prasmingą darbą (0,629); *galimybė kelti kvalifikaciją* (0,612). Išskirtų faktorių vidinis koreliacinis ryšys yra stiprus (r_s = 0,666).



34 pav. Ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo pedagogų vidinių motyvacijos veiksnių svarba (M)

Analogiškai neišskiriant tyrimo dalyvių į atskiras grupes svarbiausiais išoriniais veiksniais yra laikytini palankus darbui psichologinis mikroklimatas (M = 4,72), sudarytos palankios darbo sąlygos (M = 4,64), lankstus darbo grafikas

(M = 4,62). Vienodai svarbiais (M = 4,61) išskirti geri santykiai su tėvais ir aprūpinimas reikiamomis darbo priemonėmis. Mažiausiai svarbus (M = 3,91) išorinis veiksnys – galimybė dalyvauti švietimo įstaigos valdyme ir sprendimų priėmime (žr. 35 pav.).



35 pav. Ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo pedagogų išorinių motyvacijos veiksnių svarba (M)

Atlikus išorinių motyvacijos veiksnių faktorinę analizę (KMO = 0,935; Bartlett $\chi^2 = 8825{,}681$; $p < 0{,}001$) išryškėjo dvi grupės išorinių motyvacijos veiksnių: darbo kultūros / santykių (*ikimokyklinės ugdymo įstaigos tradicijos, kultūra* (0,738); *galimybė dalyvauti ikimokyklinės ugdymo įstaigos valdyme, sprendimų priėmime* (0,703); *geri santykiai su vadovybe* (0,675); *geri santykiai su kolegomis* (0,665); *geri santykiai su ugdytinių tėvais* (0,636); *ikimokykliniai ugdymo įstaigos įvaizdis visuomenėje* (0,609); *ikimokykliniai ugdymo įstaigai būdingas atviras dialogas* (0,604);

kolektyvui būdinga tarpusavio pagalba (0,604) ir darbo sąlygų (*darbuotojai aprūpinti reikiamomis darbo priemonėmis* (0,811); *sukurtos aplinkos ugdymo procesui lauke* (0,758); *sukurtos specialiosios ugdymo aplinkos patalpų viduje (pvz., laboratorijos, sensoriniai kambariai ir pan.)* (0,709); *sudarytos palankios darbo sąlygos* (0,692); *psichologinis mikroklimatas yra palankus darbui* (0,667); *turi galimybę naudoti šiuolaikines skaitmenines priemones ugdymo procesui užtikrinti* (0,618). Išskirtų faktorių vidinis koreliacinis ryšys yra stiprus ($r_s = 0,684$).

Atkreiptinas dėmesys į tai, kad vidinių motyvacijos veiksnių ir išorinių motyvacijos veiksnių faktoriai tarpusavyje yra statistiškai reikšmingai susiję. Stipriausias koreliacinis ryšys yra išorinių motyvacijos veiksnių darbo kultūros / santykių grupės ir vidinių motyvacijos veiksnių galimybių ugdytis ($r_s = 0,494$; $p < 0,001$) ir savijautos ($r_s = 0,461$; $p < 0,001$) grupių. Išorinių motyvacijos veiksnių darbo sąlygos grupės koreliacija yra silpna, bet statistiškai reikšminga ir su vidinės motyvacijos veiksnių galimybių ugdytis ($r_s = 0,244$; $p < 0,001$), ir su savijautos ($r_s = 0,273$; $p < 0,001$) grupėmis.

Minėta, kad statistinės duomenų analizės metu buvo nustatyta, kad gautų duomenų skirstinys nėra normalusis, todėl buvo taikomi neparametriniai inferencinės statistikos metodai. Skirtumų tarp trijų ir daugiau grupių statistiniam reikšmingumui įvertinti pritaikius neparametrinį Kruskal-Wallis kriterijaus testą buvo įvertinti tiek vidinių, tiek ir išorinių motyvacijos veiksnių faktorių grupės. Atkreiptinas dėmesys į tai, kad tyrimo dalyvių gyvenamosios vietos atstumas nuo švietimo įstaigos, kurioje jie dirba, jokio vidinio ryškio su minėtais veiksniais neturi. Todėl toliau pristatant tyrimo duomenis šis kintamasis nebus išskiriamas. Statistiškai reikšmingi vienų ar kitų faktorių ryšiai duomenų analizės metu aptikti tik vertinant duomenis amžiaus, pedagoginio stažo, išsilavinimo, turimos kvalifikacinės kategorijos ir užimamų pareigų aspektais. Atkreipiant dėmesį į 1 lentelėje esamus realius švietimo įstaigoje darbuotojų skaičius, visi respondentai pareigų aspektu buvo sujungti į tris grupes: švietimo įstaigos vadovai (direktoriai ir jų pavaduotojai ugdymui), mokytojai (ikimokyklinio ugdymo auklėtojai,

ikimokyklinio ugdymo mokytojai, priešmokyklinio ugdymo mokytojai ir priešmokyklinio ugdymo pedagogai) ir kiti specialistai (meninio ugdymo mokytojai, logopedai, surdopedagogai, specialieji pedagogai, socialiniai pedagogai, psichologai, kiti pedagoginiai darbuotojai).

Statistinės duomenų analizės metu nei vienoje grupėje nebuvo aptikta išskirtinių sąsajų su vidinės motyvacijos savijautos faktorių grupe nei vienų demografinių rodiklių aspektu. Tai rodo, kad ši faktorių grupė yra vienodai svarbi visiems tyrimo dalyviams (šių faktorių svoris yra akivaizdus palyginti su kitais – žr. faktorių svorių aprašą). Demografiniu aspektu statistiškai reikšmingai išsiskiria vidiniai motyvacijos veiksniai, sudarantys galimybės ugdytis faktoriaus grupę (žr. 8–12 lenteles).

8 lentelė. Statistiškai reikšmingų pagal skirtingas amžiaus grupes motyvacijos faktorių vidiniai rangai (Kruskal-Wallis H)

Amžiaus grupės	Galimybės ugdytis	Darbo sąlygos
24 m. ir jaunesni	419,57	520,82
25–29 m.	428,99	382,88
30–34 m.	432,09	432,51
35–39 m.	376,05	406,55
40–44 m.	430,06	352,91
45–49 m.	375,13	383,08
50–54 m.	382,37	363,60
55–59 m.	303,07	354,50
60–64 m.	309,66	299,53
65 m. ir vyresni	294,82	285,61
χ^2	39,389	31,965
df	9	9
p	0,001	0,001

Daugiausiai galimybių ugdytis jaučia tie tyrimo dalyviai, kurie yra priskirtini 30–34 m., 40–44 m. ir 25–29 m. amžiaus grupėms. Kiek mažiau galimybių įžvelgia 24 m. ir jaunesni respondentai, o nuo 45 m., respondentų nuomone, galimybių ugdytis tolygiai mažėja. Galimybes ugdytis kaip vidinės motyvacijos veiksnį statistiškai reikšmingai dažniau jaučia tie, kurie turi žemiausią išsilavinimą (žr. 9 lentelę). Įdomu tai, kad asmenys, įgiję aukštesnįjį išsilavinimą, mažiausiai jaučia

galimybę ugdytis kaip jų vidinį motyvacijos veiksnį.

9 lentelė. Statistiškai reikšmingų motyvacijos faktorių pagal išsilavinimo grupes vidiniai rangai (Kruskal-Wallis H)

Išsilavinimas	Galimybės ugdytis
Vidurinis	484,95
Aukštesnysis	292,23
Aukštasis (neuniversitetinis)	345,83
Aukštasis (universitetinis)	387,64
Kita	425,13
χ^2	22,054
df	4
p	0,001

Šiuos duomenis galima būtų sieti su amžiaus (žr. 8 lentelę) ir stažo (žr. 10 lentelę) rodikliais, nes mažiausias poveikis vidinei motyvacijai iš galimybių ugdytis faktorių grupės jaučiamas tose respondentų grupėse, kurios yra vyriausios ir kurių stažas didžiausias. Tiesa, galimybių ugdytis kaip vidinės motyvacijos veiksnio nejaučia ir tik pradėję dirbti asmenys. Pavyzdžiui, paanalizavus šiuos duomenis detaliau, galima suprasti, kad pradėję dirbti asmenys (turintys iki 3 m. pedagoginį stažą) visiškai nejaučia galimybės turėti profesinių iššūkių ($\chi^2 = 11{,}402$; df = 3; $p < 0{,}01$), nors galimybė kelti kvalifikaciją būtent jiems atrodo kaip pats stipriausias vidinis motyvacijos veiksnys ($\chi^2 = 15{,}204$; df = 3; $p < 0{,}005$).

10 lentelė. Statistiškai reikšmingų pagal skirtingo darbo stažo grupes motyvacijos faktorių vidiniai rangai (Kruskal-Wallis H)

Darbo stažo grupės	Galimybės ugdytis	Darbo sąlygos
Iki 3 m.	376,92	416,49
3–10 m.	406,88	387,04
11–15 m.	423,81	403,38
16 m. ir daugiau	335,10	343,32
χ^2	21,851	12,567
df	3	3
p	0,001	0,001

Dar vienas įdomus išryškėjęs aspektas – galimybė ugdytis (visais faktoriaus požymį sudarančiais motyvais) labiausiai motyvuoja tuos, kurie turi aukščiausią

kvalifikacinę kategoriją, palyginti su kitais asmenimis, kurių kvalifikacinės kategorijos žemesnės (žr. 12 lentelę). Dar vienas įdomus aspektas nustatytas išanalizavus tyrimo duomenis pagal respondentų pareigas. Mokytojų grupės respondentai pagal visus požymius jaučia statistiškai reikšmingą pačią mažiausią galimybę ugdytis (žr. 11 lentelę). O vadovų grupės respondentams galimybės ugdytis fiksuojamos kaip pačios geriausios, išskyrus du požymius – galimybę augti ($\chi^2 = 11{,}277$; df = 2; $p < 0{,}005$) ir žinojimą, kad dirba prasmingą darbą ($\chi^2 = 9{,}756$; df = 2; $p < 0{,}01$). Šiais dviem požymiais vadovus lenkia kitų specialistų grupei priklausantys respondentai.

Iš darbo kultūros / santykių išorinės motyvacijos veiksnių faktorių grupės (žr. 11 lentelę) vadovų grupė taip pat vienintelė statistiškai reikšmingai skiriasi nuo kitų, kadangi ji jaučia didžiausią motyvaciją. Nei vienas išorinės motyvacijos veiksnys taip stipriai neveikia kitų grupių atstovų. Mokytojų grupės nariai šioje srityje taip pat kaip silpniausią jaučią išorinį poveikį jų motyvacijai. Atskirai analizuojant skirtingas pareigas užimančių respondentų nuomonę, statistiškai reikšmingai išsiskiria logopedų ir specialiųjų pedagogų grupė, kuri tarp specialistų jaučia didžiausią išorinių motyvaciją stimuliuojančių veiksnių poveikį (pvz., dalyvavimas sprendimų priėmime $\chi^2 = 19{,}076$; df = 8; $p < 0{,}05$), o psichologų grupės respondentai išorinės motyvacijos veiksnius vertina prasčiausiai.

11 lentelė. Statistiškai reikšmingų pagal pareigų grupes motyvacijos faktorių vidiniai rangai (Kruskal-Wallis H)

Pareigų grupės	**Galimybės ugdytis**	**Darbo kultūra / santykiai**
Vadovai	490,36	490,41
Mokytojai	358,56	363,51
Kiti specialistai	452,63	388,13
χ^2	16,620	8,012
df	2	2
p	0,001	0,05

Darbo kultūros / santykių faktorius ryškiausias ekspertų kvalifikacinės kategorijos respondentų grupėje (žr. 12 lentelę), lygiai kaip ir galimybės ugdytis faktoriaus grupėje.

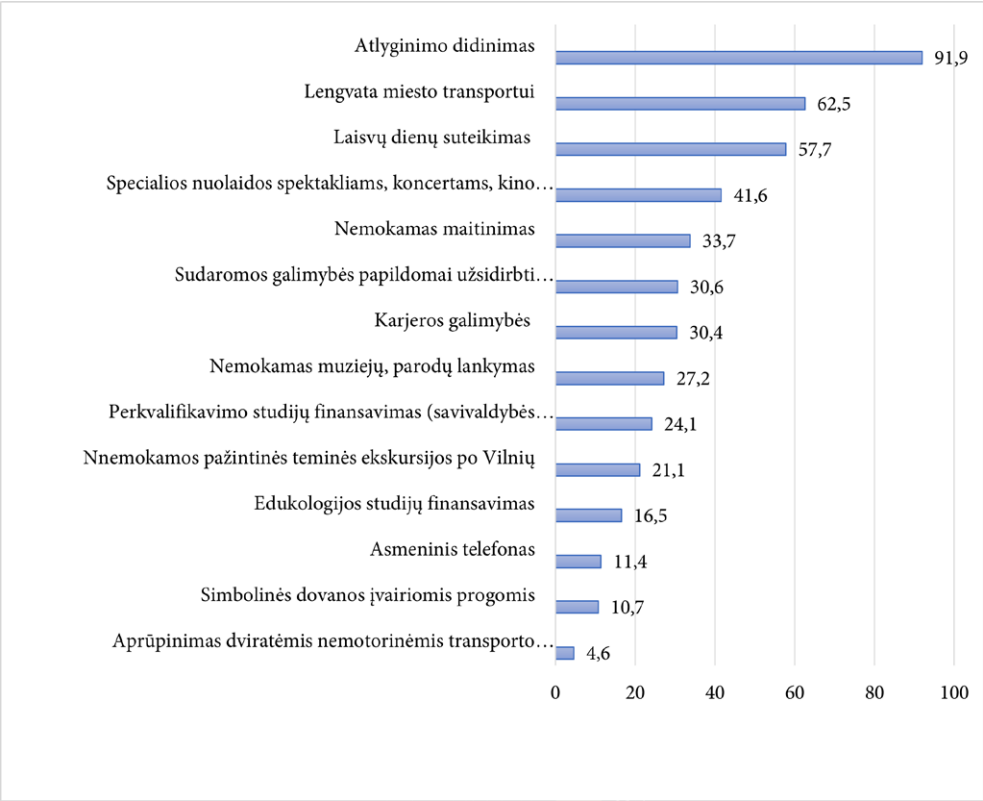
12 lentelė. Statistiškai reikšmingų pagal skirtingas turimų kvalifikacinių kategorijų grupes motyvacijos faktorių vidiniai rangai (Kruskal-Wallis H)

Kvalifikacinės kategorijos	Galimybės ugdytis	Darbo sąlygos	Darbo kultūra / santykiai
Vyresnysis auklėtojas / vyresnysis mokytojas	305,78	335,78	324,67
Auklėtojas metodininkas / mokytojas metodininkas	384,67	337,87	396,19
Auklėtojas ekspertas / mokytojas ekspertas	478,37	391,97	425,43
Neturiu kategorijos	389,84	390,17	354,25
χ^2	33,380	10,461	15,860
df	3	3	3
p	0,001	0,05	0,01

Išorinės motyvacijos veiksnių faktorius – darbo sąlygos – išryškėjo daugelyje grupių kaip statistiškai reikšmingas skirtumas, nors vertinant duomenis kvalifikacinių kategorijų aspektu – skirtumas sąlygiškai nedidelis, nors ir reikšmingas ($p < 0,05$). Skirtumai gerokai ryškesni analizuojant duomenis respondentų amžiaus grupių (žr. 8 lentelę) ar jų pedagoginio darbo stažo grupių (žr. 10 lentelę) aspektais. Darbo sąlygų faktorius kaip išorinės motyvacijos veiksnys labiausiai veikia jaunus (iki 24 m. amžiaus) ir pradedančius savo pedagoginę veiklą (iki 3 m. stažą turinčius) asmenis. Mažiausiai darbo sąlygų faktorius veikia tuos asmenis, kuriems yra per 60 m.

2.1.4. Ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo pedagogus labiausiai motyvuojančios priemonės

Tyrimo metu buvo siekiama išsiaiškinti, kokios **ekonominės (materialinės)** priemonės labiausiai motyvuoja mokytojus, dirbančius pagal ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo programas (žr. 36 pav.).



36 pav. Ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo pedagogų ekonominių (materialinių) priemonių vertinimas (proc.)

Nustatyta, kad mokytojus, dirbančius pagal ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo programas, iš visų pateiktų priemonių labiausiai motyvuoja *atlyginimo didinimas* (91,9 proc.), šiek tiek daugiau nei pusė apklaustų respondentų nurodė *lengvatas miesto transportui* (62,5 proc.), *laisvų dienų suteikimą* (57,7 proc.), *specialias nuolaidas spektakliams, koncertams ir kino seansams* (41,6 proc.), trečdalis mokytojų (33,7 proc.) pažymėjo *nemokamą maitinimą*.

Paaiškėjo, kad *laisvų dienų suteikimas* labiau motyvuoja 30–34, 35–39 ir 50–54 metų amžiaus ($\chi^2 = 24{,}082$; df = 9; $p < 0{,}001$; *Cramer's V* = 0,181) mokytojus ir mokytojus, turinčius 16 ir daugiau metų pedagoginio darbo stažą ($\chi^2 = 13{,}590$; df = 3; $p < 0{,}001$; *Cramer's V* = 0,327).

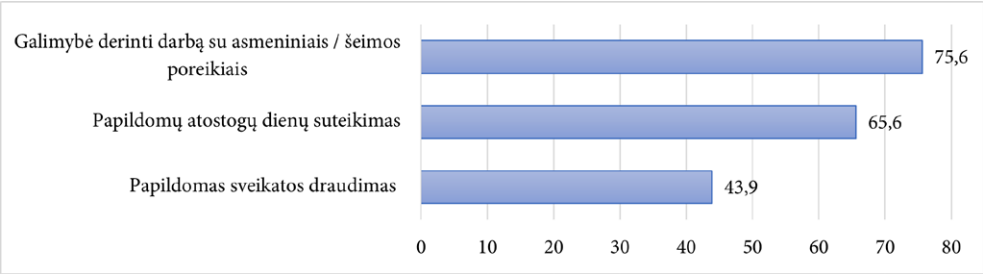
Paaiškėjo, kad priemonė – *lengvata miesto transportui* – labiau motyvuoja 40–44

metų, vyresnius nei 50 metų amžiaus mokytojus ($\chi^2 = 78{,}922$; df = 9; $p < 0{,}0001$; *Cramer's V* = 0,181) ir mokytojus, turinčius iki 3 metų ir daugiau nei 16 metų pedagoginio darbo stažą ($\chi^2 = 43{,}418$; df = 3; $p < 0{,}0001$; *Cramer's V* = 0,243).

Tyrimo duomenys atskleidė, kad priemonė – *specialios nuolaidos spektakliams, koncertams, kino seansams* – dažniau motyvuoja 35–39 metų amžiaus ($\chi^2 = 24{,}314$; df = 9; $p < 0{,}001$; *Cramer's V* = 0,182) mokytojus.

Paaiškėjo, kad *nemokamas maitinimas* dažniau motyvuoja vyresnius nei 55–59 metų amžiaus ($\chi^2 = 20{,}169$; df = 9; $p < 0{,}05$; *Cramer's V* = 0,165) mokytojus ir mokytojus, turinčius iki 3 metų ir daugiau nei 16 metų pedagoginio darbo stažą ($\chi^2 = 13{,}638$; df = 3; $p < 0{,}05$; *Cramer's V* = 0,136).

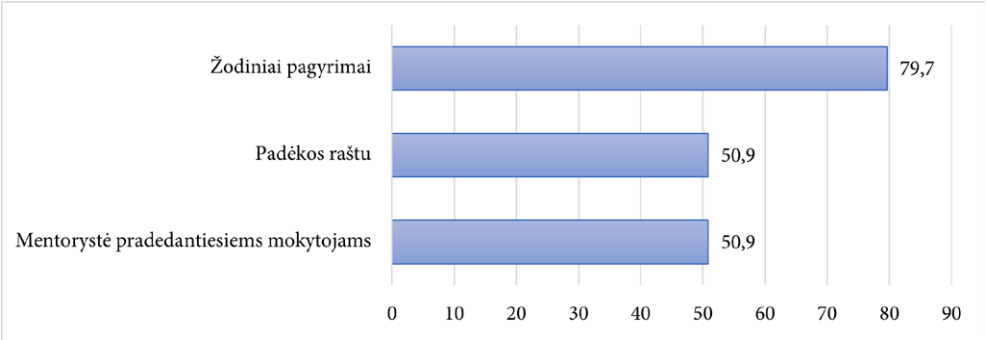
Tyrimo metu buvo siekiama išsiaiškinti, kokios **teisinės priemonės** labiausiai motyvuoja mokytojus, dirbančius pagal ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo programas (žr. 37 pav.).



37 pav. Ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo pedagogų teisinių priemonių vertinimas (proc.)

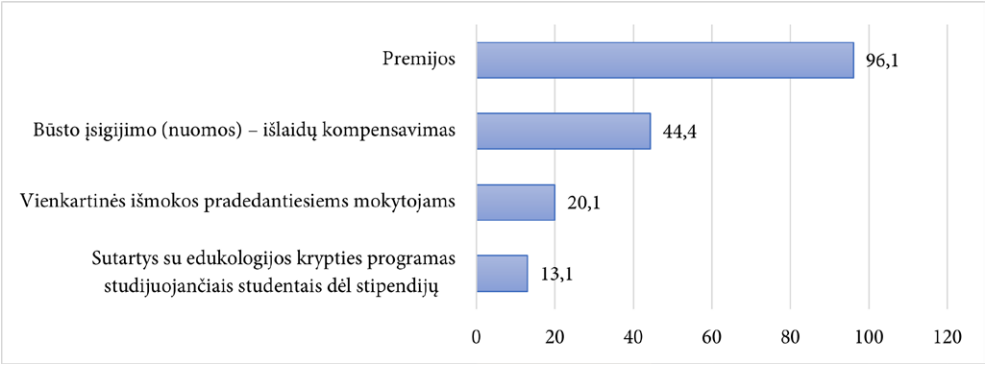
Nustatyta, kad iš visų pateiktų teisinių priemonių mokytojus, dirbančius pagal ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo programas, labiausiai motyvuoja *galimybė derinti darbą su asmeniniais / šeimos poreikiais (*75,6 proc.) ir *papildomų atostogų dienų suteikimas* (65,6 proc.). Priemonių vertinimas nepriklauso nuo mokytojų amžiaus ar pedagoginio darbo stažo, statistiškai reikšmingo skirtumo nenustatyta ($p > 0{,}05$).

Tyrimo metu buvo siekiama išsiaiškinti, kokios **psichologinės priemonės** labiausiai motyvuoja mokytojus, dirbančius pagal ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo programas (žr. 38 pav.).



38 pav. Ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo pedagogų psichologinių priemonių vertinimas (proc.)

Nustatyta, kad iš pateiktų psichologinių priemonių mokytojus, dirbančius pagal ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo programas, labiausiai motyvuoja žodiniai pagyrimai (79,7 proc.), *padėkos raštu* (50,90 proc.) ir *mentorystė pradedantiesiems mokytojams* (50,90 proc.).



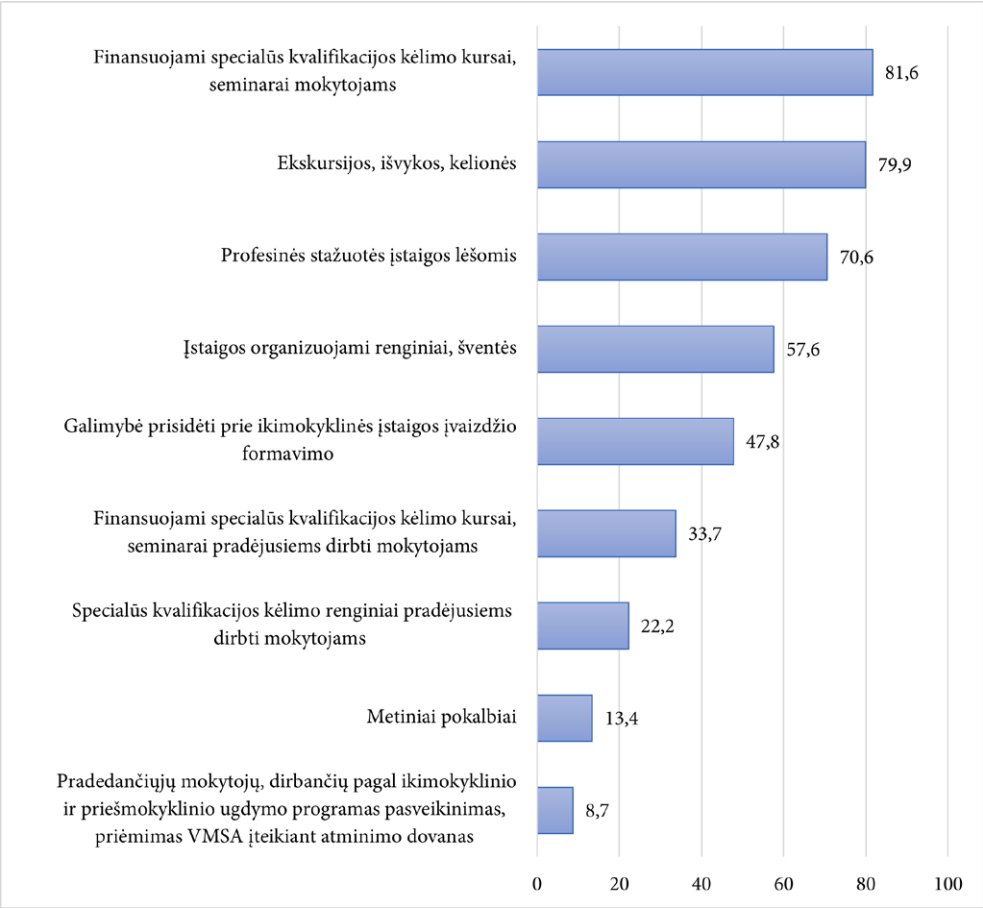
39 pav. Ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo pedagogų finansinių priemonių vertinimas (proc.)

Paaiškėjo, kad priemonė – žodiniai pagyrimai – labiausiai motyvuoja 40–44 metų amžiaus mokytojus ($\chi^2 = 17{,}265$; df = 9; $p < 0{,}05$; *Cramer's V* = 0,153) ir turinčius 16 ir daugiau metų pedagoginio darbo stažą ($\chi^2 = 18{,}877$; df = 3; $p < 0{,}001$; *Cramer's V* = 0,160). Priemonė (*mentorystė pradedantiesiems mokytojams)* dažniau motyvuoja vyresnius nei 55–59 metų amžiaus ($\chi^2 = 30{,}801$; df = 3; $p < 0{,}0001$; *Cramer's V* = 0,204) mokytojus ir mokytojus, turinčius 16 ir daugiau metų pedagoginio darbo stažą ($\chi^2 = 13{,}638$; df = 3; $p < 0{,}05$; *Cramer's V* = 0,136).

Tyrimo metu buvo siekiama išsiaiškinti, kokios **finansinės priemonės** labiausiai motyvuoja mokytojus, dirbančius pagal ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo programas (žr. 39 pav.).

Nustatyta, kad iš pateiktų finansinių priemonių mokytojus, dirbančius pagal ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo programas, labiausiai motyvuoja *premijos* (96,1 proc.) ir *būsto įsigijimo (nuomos) išlaidų kompensavimas* (44,4 proc.). Paaiškėjo, kad būsto įsigijimo (nuomos) išlaidų kompensavimas labiausiai motyvuoja 25–29 metų amžiaus mokytojus ($\chi^2 = 18{,}107$; df = 9; $p < 0{,}05$; *Cramer's* $V = 0{,}157$)

Tyrimo metu buvo siekiama išsiaiškinti, kokios **administracinės priemonės** labiausiai motyvuoja mokytojus, dirbančius pagal ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo programas (žr. 40 pav.).



40 pav. Ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo pedagogų administracinių priemonių vertinimas (proc.)

Nustatyta, kad iš pateiktų administracinių priemonių mokytojus, dirbančius pagal ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo programas, labiausiai motyvuoja *finansuojami specialūs kvalifikacijos kėlimo kursai, seminarai* (81,6 proc.), *ekskursijos, išvykos ir kelionės* (79,9 proc.), *profesinės stažuotės įstaigos lėšomis* (70,6 proc.), **įstaigos organizuojami renginiai, šventės** (57,6 proc.) ir *galimybė prisidėti prie ikimokyklinės įstaigos įvaizdžio formavimo* (47,8 proc.).

Priemonių vertinimas nepriklauso nuo mokytojų amžiaus ar pedagoginio darbo stažo, statistiškai reikšmingo skirtumo nenustatyta ($p > 0,05$).

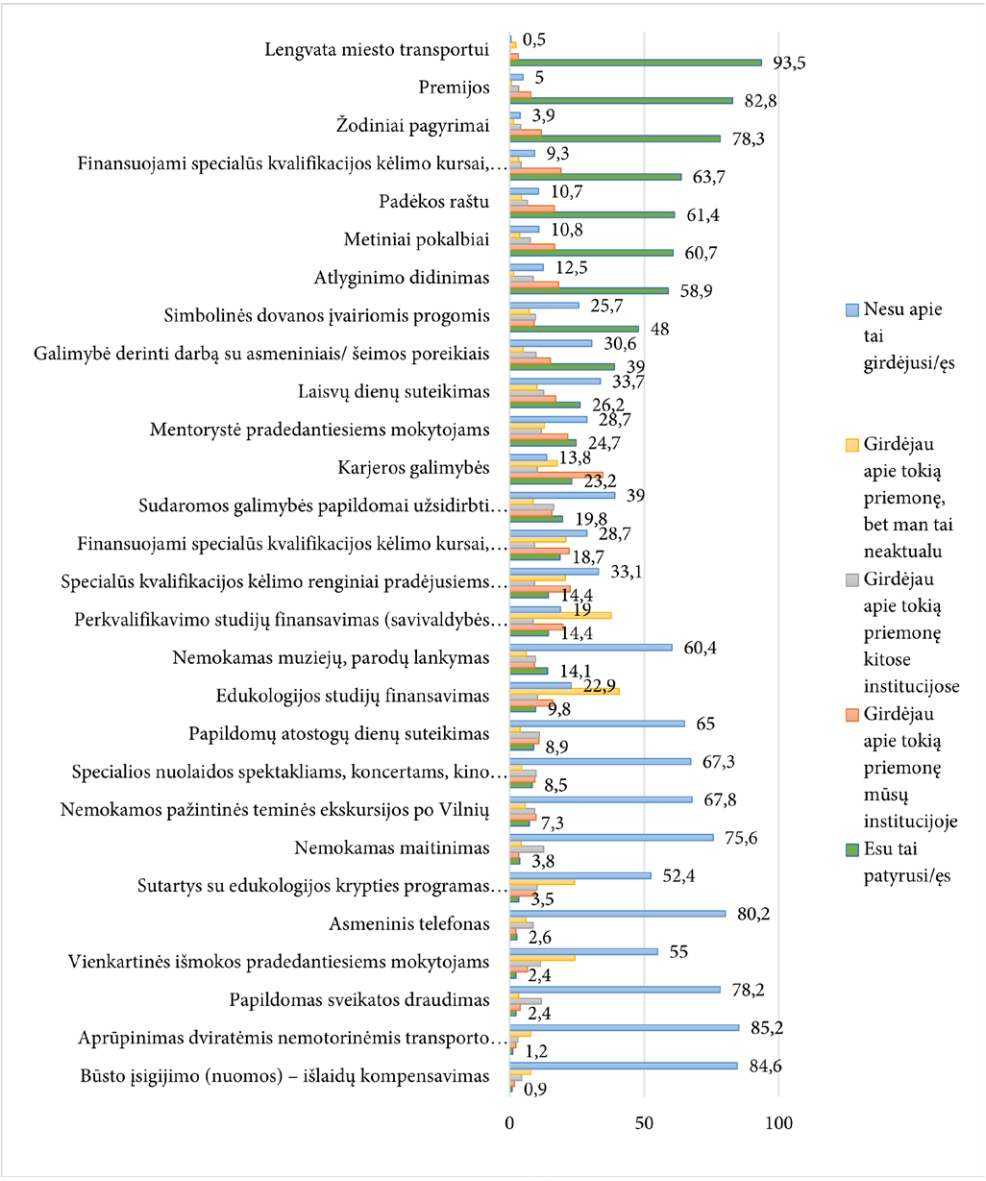
2.1.5. Ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo pedagogų patirtos motyvacijos priemonės

Tyrimo metu mokytojų, dirbančių pagal ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo programas, buvo klausiama, kokios motyvacijos priemonės buvo patirtos (žr. 41 pav.).

Tyrimas atskleidė, kad didžioji dalis mokytojų, dirbančių pagal ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo programas, dažniausiai patiria tokias motyvacijos priemones kaip: *lengvatą miesto transportui* (93,5 proc.), *premijas* (82,8 proc.), *žodinius pagyrimus* (78,3 proc.), *finansuojamus specialius kvalifikacijos kėlimo kursus, seminarus* (63,7 proc.), *padėkas raštu* (61,4 proc.), *metinius pokalbius* (60,7 proc.) ir *atlyginimo didinimą* (58,9 proc.). Šiek tiek mažiau nei pusė mokytojų nurodė, kad gauna *simbolines dovanas įvairiomis progomis* (48 proc.), *sudaromos galimybės derinti darbą su asmeniniais / šeimos poreikiais* (39 proc.). Rečiausiai mokytojai patiria šias motyvacijos priemones: *būsto įsigijimo (nuomos) išlaidų kompensavimą* (0,9 proc.), *aprūpinimą dviratėmis nemotorinėmis transporto priemonėmis* (1,2 proc.), *papildomą sveikatos draudimą* (2,4 proc.), *vienkartines išmokas pradedantiesiems mokytojams* (2,6 proc.).

Tyrimo metu nustatyta, kad dauguma ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo mokytojų nėra girdėję apie šias motyvavimo priemones: *būsto įsigijimo (nuomos) išlaidų kompensavimas* (84,6 proc.), *aprūpinimas dviratėmis nemotorinėmis transporto priemonėmis* (85,2 proc.), aprūpinimas *asmeniniais telefonais* (80,2 proc.), *papildomu sveikatos draudimu* (78,2 proc.), *nemokamas maitinimas* (75,6 proc.), *nemokomos pažintinės kelionės po Vilnių* (67,8 proc.), *specialios nuolaidos spektakliams, koncertams, kino seansams* (67,3 proc.).

Daugiau nei trečdalis (37,8 proc.) mokytojų nurodė, kad girdėjo *apie perkvalifikavimo studijų finansavimo galimybes*, tačiau prisipažino, kad neaktualu. 40,7 proc. mokytojų nurodė, kad yra girdėję apie *galimybę gauti finansavimą pedagoginėms studijoms*, tačiau pažymėjo, kad tai jiems nėra aktualu.



41 pav. Ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo pedagogų patirtos motyvacijos priemonės

Nustatytas labai silpnas koreliacinis ryšys: tyrimo duomenys parodė, kad kuo vyresni ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo mokytojai, tuo labiau jie patiria tokias motyvacijos priemones: *premijas* ($r_s = 0{,}082$; $p < 0{,}05$), *metiniai pokalbiai* ($r_s = 0{,}083$; $p < 0{,}05$).

13 lentelė. Statistiškai reikšmingų pagal amžiaus grupes patirtų motyvacijos priemonių vidiniai rangai (Kruskal-Wallis H)

Amžiaus grupės	Asmeninis telefonas
24 m. ir jaunesni	430,89
25–29 m.	403,09
30–34 m.	389,97
35–39 m.	370,88
40–44 m.	329,82
45–49 m.	366,12
50–54 m.	359,33
55–59 m.	384,62
60–64 m.	376,13
65 m. ir vyresni	297,50
χ^2	18,831
df	9
p	0,05

Atsižvelgiant į gautus rezultatus (žr. 42 pav.) ir siekiant atlikti tikslesnius statistinius matavimus, ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo programose dirbančių pedagogų atsakymus *(girdėjau apie tokią priemonę mūsų institucijoje; girdėjau apie tokią priemonę kitose institucijose; girdėjau apie tokią priemonę, bet man tai neaktualu)* buvo tikslinga sujungti į vieną atsakymą. Atlikus šį pakeitimą gautos trys atsakymų grupės: 1 gradacija – *nesu apie tai girdėjusi (-ęs); 2 gradacija – girdėjau apie tai; 3 gradacija – esu tai patyrusi (-ęs).*

14 lentelė. Statistiškai reikšmingų pagal kvalifikacines kategorijas patirtų motyvacijos priemonių vidiniai rangai (Kruskal-Wallis H)

Kvalifikacinės kategorijos grupės	Karjeros galimybės	Padėkos raštu
Vyresnysis auklėtojas / vyresnysis mokytojas	346,35	357,55
Auklėtojas metodininkas / mokytojas metodininkas	384,39	358,64
Auklėtojas ekspertas / mokytojas ekspertas	269,43	221,50
Neturiu kategorijos	342,29	350,79
χ^2	10,289	8,852
df	3	3
p	0,05	0,05

Buvo nustatyti statistiškai reikšmingi skirtumai vertinant patirtas motyvacijos priemones, atsižvelgiant į demografinius kintamuosius (žr. 13–15 lenteles).

Nustatyta, kad motyvacijos priemonę (*asmeninio telefono gavimą*) dažniau patiria 25–29 metų ir 24 metų ir jaunesni mokytojai ($\chi^2 = 18{,}831$; df = 9; $p < 0{,}05$) (žr. 13 lentelę).

Gauti duomenys rodo (žr. 15 lentelę), kad motyvacijos priemonę (*karjeros galimybės*) dažniau patiria mokytojai, turintys auklėtojo / mokytojo metodininko kvalifikacinę kategoriją. Motyvacijos priemonę *(padėkas raštu)* dažniau patiria ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo mokytojai, turintys metodininko ir vyresniojo auklėtojo / mokytojo kvalifikacines kategorijas ($\chi^2 = 10{,}289$; df = 3; $p < 0{,}05$).

15 lentelė. Statistiškai reikšmingų pagal pareigų grupes patirtų motyvacijos priemonių vidiniai rangai (Kruskal-Wallis H)

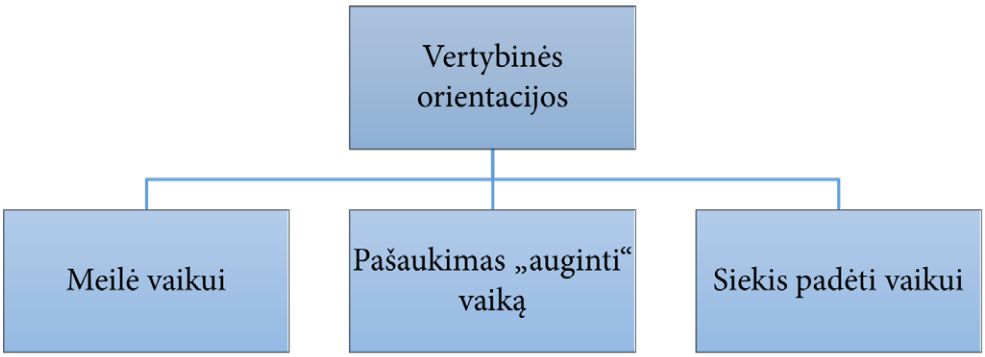
Pareigų grupės	**Aprūpinimas dviratėmis nemotorinėmis transporto priemonėmis (paspirtukais arba dviračiais) nuvykti į darbą)**
Vadovai	361,27
Mokytojai	336,76
Kiti specialistai	363,16
χ^2	6,687
df	2
p	0,05

Neryškūs skirtumai nustatyti vertinant motyvacijos priemonę – *aprūpinimas dviratėmis nemotorinėmis transporto priemonėmis (paspirtukais arba dviračiais) nuvykti į darbą*). Šią priemonę dažniau patiria specialistų grupės atstovai (logopedai, psichologai ir kiti specialistai) ir vadovų grupės nariai ($\chi^2 = 6{,}687$; df = 2; $p < 0{,}05$).

2.1.6. Ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo pedagogų motyvacijos dirbti įstaigoje veiksniai

Tyrimas atskleidė pagrindinius darbo ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo pedagogų motyvacijos veiksnius, susijusius su tyrimo dalyvių vertybinėmis

orientacijomis, įstaigos kolektyvu, vadovu, darbo sąlygomis ir grįžtamuoju ryšiu. Pedagogų ***vertybinės orientacijos*** atsiskleidžia tyrimo dalyvių nuomonėse apie meilę vaikui, pašaukimą „auginti“ vaiką ir siekį jam padėti (žr. 42 pav.).



42 pav. Ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo pedagogų vertybinės orientacijos kaip motyvas dirbti įstaigoje

Mokytojo profesijos pasirinkimo motyvų tyrimai (Alvariñas-Villaverde ir kt., 2022; Parr ir kt., 2021; Glutsh ir König, 2019; Bergmark ir kt., 2018) rodo, kad dažniausiai mokytojais tampama dėl paties darbo pobūdžio ir jo prasmingumo. Tyrimo dalyviai teigė, kad vienas svarbiausių motyvų, skatinančių ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo pedagogus dirbti įstaigose, yra jų meilė vaikui:

> *<..> vaikai daugiausiai motyvuoja. Turėjau stažą nemažą, bet visai kitoj sferoj dirbau ir jaučiau, kad ne ten, o kai atėjau vat padėjėja dirbti ir tas vaikų džiaugsmas, nežinau meilė, matymas <...>. O kada ateisiu ir ta diena praeina. Tiesiog ateini ir jau žiūri jau namo reikia eiti ir nepastebi tų valandų. Atostogauji netgi ir jau galvoji apie vaiką. (DP_4)*

> *<...> labiausiai motyvuoja santykiai su vaikais <...>. Kai tu esi jų draugas, ateini – jie tavęs laukia, tu – jų lauki. (DS_6)*

Meilė vaikui kaip pedagoginio darbo motyvas neatsiejama nuo tyrimo dalyvių jaučiamo pašaukimo ugdyti, kuris tarsi kyla iš jo „vidaus“ ir „šaukiasi“ veiklos. Tyrimo dalyvių teigimu, darbe ikimokyklinėje ar priešmokyklinėje įstaigoje jie siekia realizuoti jaučiamą pašaukimą dirbti su vaikais, juos ugdyti ir matyti

ugdymo rezultatą.

> *<...> noras ugdyti vaikų tas vertybes ir matyti, kaip kaip jie auga, skleidžiasi (DP_7)*

> *<...> vat jeigu duoda grupė, tarkim, patenki nuo pačių mažiausių, lopšelinukų ir su jais, jeigu keliauja iki pat į tų išleistuvių ikimokyklinio priešmokyklinio amžiaus. Tai, na, smagu matyti, kaip jie įgauna žinių, kiek tu įdedi vaikus, tas turbūt tas ir yra varikliukas, kad ugdant vaikus, juos mokant kažko. (DP_8)*

> *Auginti, mokyti, matyti, kaip jie auga, keičiasi ir kaip tu gali tai inicijuoti ir nuo tavęs labai daug kas priklauso, ko jis išmoks, koks jisai bus, kaip jisai atsiskleis. Tai va tokia savirealizacija yra. (DP_9)*

Daugelio tyrėjų (Steger ir kt., 2010; Hirschi, 2010; Suojanen, 2012; Zhang ir kt., 2017; Duffy ir kt., 2018) nuomone, pašaukimas ypač svarbus pedagogui, pasirinkusiam šį profesinį kelią. Reikia pažymėti, kad pašaukimas skatina teigiamą santykį su profesija, pasitenkinimą savo profesine veikla (Paurienė, 2016).

Dar vienas per tyrimą atskleistas darbo ikimokyklinėje ir priešmokyklinėje įstaigoje motyvas – siekis padėti vaikui. Tyrimo dalyvių teigimu, profesinėje veikloje jos įžvelgia prasmę padėti vaikui:

> *<...>0galiu padėti tiems vaikams, kuriems labiausiai sunku gyvenime. Ypatingai padėti tiems vaikams ypatingiems vaikams ir ačiū Dievui, bent jau šiai dienai visai gerai sekasi. Tai vat ir labai labai džiaugiuosi. (DP_5).*

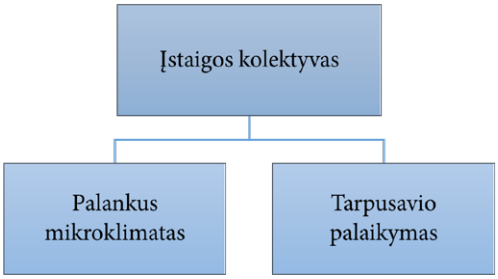
> *Mes auginame vaikus, mes jiems galime padėti tapti geresniais. Mane tai tikrai motyvuoja. (DS_1)*

Taigi, galima daryti prielaidą, kad itin reikšmingu ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo pedagogų darbo įstaigoje motyvacijos veiksniu laikytinos asmeninės darbuotojų vertybės, kurios yra susijusios su darbo tikslais ir siekiais.

Ne mažiau svarbiais darbo ikimokyklinėje ir priešmokyklinėje įstaigoje motyvacijos veiksniais laikytini su žmogiškųjų išteklių valdymu susiję veiksniai: įstaigos kolektyvas ir vadovas.

Per tyrimą atskleista, kad pedagogus motyvuoja dirbti įstaigos kolektyvas,

kuriame yra sukurtas ar kuriamas palankus mikroklimatas ir jaučiamas tarpusavio palaikymas (žr. 43 pav.).



43 pav. Ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo pedagogų įstaigos kolektyvas kaip motyvas dirbti įstaigoje

Kiekviena organizacija yra savita, siekia savo tikslų ir sprendžia iškylančias problemas vadovaudamasi jai būdinga kultūra, tradicijomis ir veiklos metodais. Tyrimo dalyvės atskleidė, kad labiausiai jų motyvaciją dirbti įstaigoje veikia palankus organizacijos mikroklimatas:

> *<...> ta bendra atmosfera kolektyvo, kai yra toks vieningas požiūris ir nėra kažkokių tokių labai skirtingų krypčių. (DS_1)*

> *<...> pozityvūs tarpusavio santykiai tiek su kolegomis, su administracija, žinoma, ir su vaikais, su vaikų tėveliais – labai stipri jėga, kuri veda į priekį. <...> Tai iš tikrųjų, tiesiog, ateini į darbą ir tu jauti draugiškumą, aplinką pozityvią. Iš tikrųjų nėra kažkokių įkyrių, primestų iš vadovų tikrinimų, viskas grįsta tarpusavio pasitikėjimu. (DS_7)*

> *Mūsų įstaigoje labai šiltas mikroklimatas ir su kolegomis, ir su vadovais, su tėvais. Tikrai smagu, einam į darbą noriai. (DS_8)*

Tyrimo dalyvės teigimu, dirbti ją motyvuoja *„tas toks geras mikroklimatas. Kai tu važiuoji į darbą ne dėl to, kad tau reikia atidirbti tas darbo valandas, bet dėl to, kad tu gali kažką įgyvendinti ką susapnavai ar bevažiuojant sumąstei" (DS_2).*

Kitas, su įstaigos kolektyvu susijęs darbo motyvacijos veiksnys – tarpusavio palaikymas. Kiekvienas žmogus veikia labai apibrėžtoje socialinėje aplinkoje, kurioje kūrybinės iniciatyvos palaikomos arba nepalaikomos, sprendimai pripažįstami arba nepripažįstami, asmuo skatinamas tolesniems ieškojimams arba

sulaukia pasipriešinimo. Sutapusios asmens vertybės ir motyvai su organizacijos vertybėmis reiškia pasitenkinimą darbu, o aukštas pasitenkinimo darbu lygis yra siejamas su aukšta darbo motyvacija:

> *<...> palaikymas kolegų arba toj pačioj vat nu kaip sakyt, mažoje grupelėje kolektyvo, ten padėjėjo ar porininkės auklėtojos <...> išgyventi nesėkmes padeda atsveria būtent kolegų kažkoks palaikymas, patarimai ir pagalba jeigu tau nelabai sekasi, sakykim. (DP_7)*

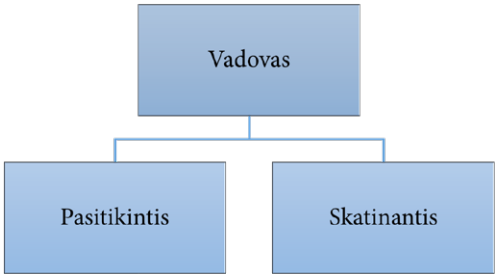
> *Bent jau ir man turi bendradarbiai. Nes, kai aš kažką darau ir man bendradarbiai ateina ir sako, kaip gerai sugalvojai, ar galiu pasiskolinti idėją ir aš noriu? Vėl ieškai idėjų, tada, kartu ieškai idėjų, kažką darai kartu ir taip toliau. (DP_12)*

> *Motyvuoja, tai, kad atsižvelgia į tave kaip į žmogų ir visada padeda. Jeigu reikia pagalbos, bet, pavyzdžiui, šiandien susirgo dukra. Man reikia išeiti, vis tikrai išleis visada. (DP_11)*

> *Tada bendradarbių, bendraminčių, buvimas ir palaikymas. Susiradimas tokių vat, kurie žiūri į vieną pusę į tą pačią, o ne skirtingas nu ir taip tai va. (DP_12)*

Galima teigti, kad pedagogus dirbti įstaigoje motyvuoja bendruomeniškas kolektyvas, kuriame vyrauja nuoširdi atmosfera, kai bendraujama ir bendradarbiaujama, veikiama ir dirbama pripažįstant vienas kito poreikius, pažiūras ir vertybes. O tai lemia rūpinimąsi vienas kito interesais ir bendru tikslu.

Tyrimo dalyvės nurodė, kad bendruomeniško kolektyvo kūrėjas ir palaikytojas yra įstaigos vadovas. Tyrimo metu atskleista, kad įstaigos vadovas labiausiai veikia ne tik personalo tarpasmeninius santykius, kuria ir palaiko teigiamą socialinį psichologinį klimatą, bet ir motyvuoja pedagogus darbui. Išryškėjo dvi pagrindinės vadovo, kuris motyvuoja darbui, savybės: pasitikintis ir skatinantis (žr. 44 pav.).



44 pav. Ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo pedagogų įstaigos vadovas kaip motyvatorius dirbti įstaigoje

Pasak tyrimo dalyvių, įstaigos vadovo elgesys, paremtas pasitikėjimu ir pripažinimu, didina pedagogų motyvaciją dirbti įstaigoje:

> *Pagalvojau, kodėl man gerai būtent šitoje įstaigoje, gal kad labai vadovai suteikia daug laisvės. Man irgi tai yra svarbu ir patys vadovai sako, kad darželyje vadovaujam ne tik mes. Bet ir jūs, jūs savo grupėse vadovaujat, mes visam darželiui ir ir tai yra vienas tikrai palaikančių dalykų, kad irgi leidžia pačiai kaip asmenybei skleistis ir užsiimti daugeliu dalykų, ne tiktai vaiko auginimo ir stebėjimo, kaip jisai skleidžiasi ir kūrybinių darbelių darymo. Bet ir kaip vadovo, kai pasiseka suburti ne tik vaikų bendruomenę, bet ir su tėvais, kad įsitrauktų į visą grupės bendruomenę. (DP_1)*

Vadovavimas ugdymo įstaigai yra vienas iš svarbiausių veiksnių kuriant bendrą mokymo ir mokymosi aplinką, formuojant siekius ir teikiant paramą ugdytiniams, jų tėvams ir personalui. Pasidalytoji lyderystė – tai tokia lyderystė, kai vadovas lyderis daug dėmesio skiria profesionalios bendruomenės kūrimui ir naujų lyderių auginimui (Navickaitė, 2012). Pasitikintis savo darbuotojais vadovas dalijasi lyderyste, o tai skatina pedagogus dirbti bendradarbiaujant, o ne rungtyniaujant, dalytis patirtimi su savo kolegomis. Tyrimo dalyvės teigimu, toks vadovas „*pasako, pastebi tavo darbą, tai kažkaip ir norisi dirbti ir kurti, kažką veikti*“ *(DS_4).*

Pedagogus motyvuoja vadovas, kuris savo žodžiu, pavyzdžiu įkvepia ir skatina veikti:

> *<...> direktorė skatina ir eiti į seminarus, kažkokius mokymus. Jei tiktai, sako, surandat, kas domina, aš visą laiką palaikysiu, leisiu, išleisiu atostogom. (DP_8)*

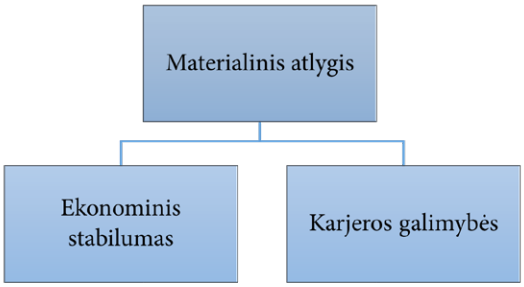
<...> tai mano vadovo požiūris į mane. Kaip žiūri, kaip visą laiką suteikia daugiau motyvacijos, suteikia tiesiog tą tokį tobulėjimą, tokį spyrį, kad tu gali, tu turi. Tai va, tas pirmasis, bent man yra – mano vadovo pozicija, kuri kaip toks geras pavyzdys. (DS_2)

Yra žmogus – vadovas, motyvuojantis, ir tai suvienija kolektyvą be jokių nesklandumų. Ir tas labai didelę reikšmę turi, nes bet kokioje situacijoj ta, teigiama, atmosfera yra labai svarbi. (DS_1)

<...> kartais va, kai pradedi per susirinkimą bendrauti ir vadovai sako „taigi tu padarei tą, tą...", taip sėdi ir galvoji – padariau, juk čia paprastas darbas. Pats neįvertini ir labai malonu, kai tave įvertina, pastebi vadovas. (DS_3)

Gero vadovo veiksmai turi įkvėpti darbuotojus sužinoti, išmokti ir padaryti daugiau, nes motyvuoti darbuotojai yra didžiausia organizacijos vertybė, kuri leidžia organizacijai kurti didesnę pridėtinę vertę, efektyviau dirbti (Hilton ir kt., 2023; Sánchez-Rosas ir kt., 2023; Skaalvik, 2020; Lai, 2020). Vadovas, kuris laikosi transformacinio vadovavimo principų, motyvuoja pedagogus padaryti daugiau nei jie patys tikisi padaryti: „Žinau, kad be jo *[vadovo] motyvacijos aš neprieičiau prie to* žingsnio*." (DS_3).* Vadinasi, pedagogus dirbti įstaigoje motyvuoja vadovas, kuris skatina darbuotojų asmeninį tobulėjimą, juos įvertina už pasiekimus ir teikia grįžtamąjį ryšį.

Įstaigos vadovas ir kolektyvas sukuria psichologines darbo sąlygas, kurios motyvuoja dirbti įstaigoje, tačiau ne mažiau svarbiu motyvacijos veiksniu tyrimo dalyvės laiko ir atlygį – tiek materialinį, tiek ir moralinį. Kaip ***materialinis atlygis***, motyvuojantis ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo pedagogus dirbti įstaigoje, tyrime atsiskleidė ekonominis stabilumas, lankstus grafikas ir karjeros galimybės (žr. 45 pav.).



45 pav. Ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo pedagogų materialinis atlygis kaip motyvas dirbti įstaigoje

Tyrimo dalyvės kaip vieną iš motyvacijos dirbti veiksnių išskyrė ekonominį stabilumą, sietiną su augančiu atlyginimu:

> *<...> aišku, ir atlyginimas motyvuoja, bet nespėja tas atlyginimas su darbu. (DP_7)*

> *Žinoma, atlyginimas motyvuoja, kuris po truputį didėja. Motyvavo dar tai, kad buvo nemokamos studijos ir galimybės gauti stipendiją. (DP_13)*

Nors respondentės ir nurodė, kad atlyginimas dar netenkina poreikių ir neatitinka atliekamo darbo krūvio, tačiau jo „didinimas" yra tas motyvatorius, kuris skatina dirbti įstaigoje. Tyrimo dalyvių atsakymuose išryškėjo, kad jas taip pat motyvuoja galimybė studijuoti nemokamai, kurią suteikė Vilniaus miesto savivaldybė. Taigi, pasak tyrimo dalyvės, darbas įstaigoje garantuoja tam tikrą stabilumą: „*<...> patinka, kad aš galiu kalbėt apie valstybines įstaigas, kad toks stabilumas yra ir algos, tarkim, atlyginimo atžvilgiu, socialinių garantijų, atostogos, nu susideda daug dalykų.*" *(DP_12).*

Dar vienas su materialiniu atlygiu sietinas darbo įstaigoje motyvacijos veiksnys yra sudarytos galimybės asmeniniam ir profesiniam tobulėjimui:

> *<...> bet ta galimybė kilti karjeros laiptais. Nuolat mokytis, nuolat nestovėti vienoj vietoj. Iš patirties tikrai žinau iš ilgų darbo metų. (DP_2)*

> *<...> skatina tai, kad yra galimybė save realizuoti – profesinio ir asmeninio tobulėjimo galimybės yra. (DP_13)*

Tyrimo duomenys atskleidė ir nematerialaus atlygio svarbą pedagogų motyvacijai dirbti įstaigoje. Tai yra įvertinimas, kuris atsiskleidžia per pozityvų grįžtamąjį ryšį iš vaikų ir jų tėvų:

> *<...> motyvuoja, kai gauni atgalinį ryšį iš tėvelių, kad vaikai daug ką papasakojo namuose, tai va, tas turbūt ir yra smagu. Tai atrodo vėjais, o vaikai irgi priima tą informaciją, įsideda. Ir galima kažkaip tobulėti, dirbti, vat tas turbūt ir motyvuoja. (DP_8)*

> *Svarbiausia tikriausiai tas vaikų ryšys grįžtamasis. Ir tėvų, ir vaikų. Kai tėvai pasakojo: „Žinot, kas draugas yra mano vaiko?" Pirmas ne tėtis, o [auklėtojos vardas], nu tai ir tada jau pasiuntė net šiurpuliukai. Sakau, vat eina nu tas motyvas, vaikai mane būtent motyvuoja labiau. (DP_4)*

> *Ir ir tėveliai dar nu pagiria kaip ten veiklos, kokios įdomios, kaip viskas šiuolaikiškai, tai tiesiog viskas, tai ir veda į priekį. (DP_10)*

Dirbti įstaigoje motyvuoja lanksčios darbo sąlygos *(„lankstus darbo grafikas" (DP_13)*, kurias tyrimo dalyvės vertina kaip galimybę efektyviau ir produktyviau dirbti, derinti darbą ir asmeninį gyvenimą.

Taigi, teigiamas pedagoginės veiklos ir rezultatų įvertinimas motyvuoja ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo pedagogus dirbti, stengtis ir gerinti savo rezultatus. Tyrimai rodo, kad darbo įvertinimas yra svarbus ir veikia darbuotojų motyvaciją (Araujo ir kt., 2020; Froese ir kt., 2016), o darbo kokybės vertinimas stiprina darbuotojų motyvaciją.

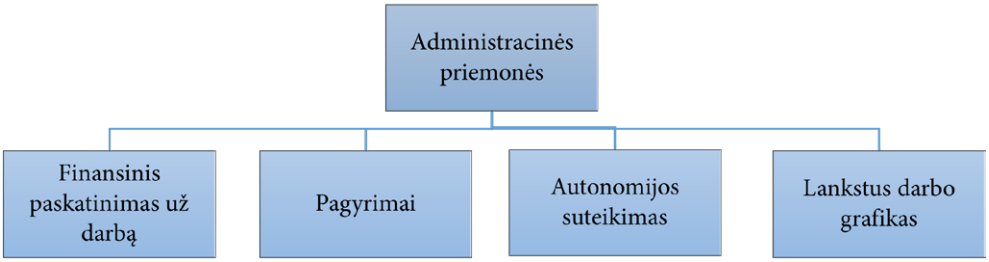
2.1.7. Ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo įstaigose taikomos darbuotojų motyvavimo priemonės

Tyrimu atskleistos darbuotojų motyvavimo priemonės, kurios, tyrimo dalyvių teigimu, yra taikomos jų įstaigoje. Tai priemonės, susijusios su administracijos sprendimais, karjeros galimybėmis ir veikla, skirta komandai stiprinti. ***Administracinių priemonių*** grupėje paaiškėjo, kad ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo pedagogai yra motyvuojami finansiniu paskatinimu už darbą, pagyrimu, autonomijos suteikimu ir galimybe dirbti pagal lankstų darbo grafiką (žr. 46 pav.).

Darbo užmokestis – svarbus darbo apmokėjimo ir motyvavimo veiksnys, vienas iš darbuotojo efektyvaus darbo poveikio instrumentų. Tyrimo dalyvių teigimu, jų įstaigoje taikomos finansinės paskatos papildomai išmokant priedus ir premijas (taip pat žr. 46 pav.):

> *Ir dar norėčiau paminėti ekonomines, materialines priemones, atlyginimo didinimą, premijas. Labai motyvuoja. (DS_1)*

> *<...> būna ir piniginių paskatinimų <...>. Palaikymas didelis jaučiasi šitam daržely dėl paramų, tai kalėdinių. (DP_14)*



46 pav. Ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo pedagogų įstaigoje taikomos administracinės darbuotojų motyvavimo priemonės

Svarbia motyvavimo darbui priemone, taikoma įstaigose, tyrimo dalyvės įvardijo personalo pripažinimą, kuris išreiškiamas pagyrimais ir padėkomis:

> *<...> mes gauname ir padėkas raštu už dalyvavimą projektuose, šventėse. (DS_4)*

> *Padėkos visada, jeigu dalyvaujam mes kokiame nors projekte. (DP_4)*

Tai, kad tyrimo dalyvės pabrėžė vadovo pripažinimą darbe kaip motyvavimo už darbą priemonę, viena vertus, rodo, kad įstaigų vadovai stengiasi įvardyti darbuotojų pasiekimus ir darbuotojai sulaukia padėkos iš organizacijos. Iš kitos pusės, asmeninis įstaigos vadovo pripažinimas pedagoges motyvuoja dirbti įstaigoje, skatina jų aktyvumą ir sykiu stimuliuoja organizacijos vystymąsi.

Ne mažiau svarbiomis laikytinos nefinansinės motyvavimo darbui priemonės, tokios kaip galimybė dirbti lanksčiu darbo grafiku:

> *<...> lankstus darbo grafikas, mes turim galimybę, tarkim, su kolege derintis darbo grafiką, tai yra tikrai toks labai teigiamas dalykas. (DS_8)*

Sudaryta galimybė lanksčiai derinti darbo grafiką, tyrimo dalyvių teigimu, galimybė lengviau derinti darbo ir jų ar jų šeimų poreikius skatina pedagogių darbo motyvaciją. Galima daryti prielaidą, kad įstaigų vadovai yra suinteresuoti, kad jų darbuotojai jaustųsi saugūs, išklausyti ir išgirsti.

Tyrimu atskleista, kad motyvavimo darbui priemone ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo pedagogės laiko galimybę laisvai rinktis ugdymo būdą ar kryptį. Autonomijos suteikimas motyvuoja pedagogus kūrybiškai atlikti darbo veiklą ir patenkinti saviraiškos poreikį:

> *Kiekvienas savo kryptį, tarkim, mano grupėj mes daugiau taikom STEAM metodus, kitur – su „Kimočiais". Kai aš dar tik atėjau dirbti, direktorės frazė įsiminė, kad mes neverčiam, jeigu žmogus nenori kažkur ten dalyvauti, mokytojas pats atsirenka, kas jam įdomiau, aktualiau, kad jis galėtų savo visas profesines mokytojo kompetencijas tikslingai panaudoti. Tai tiesiog aš džiaugiuosi tuo, kad mes turim tokį pasirinkimą kur kokius metodus [taikyti]. Žinoma, yra ir bendra, vis tiek, laikomės to, bet yra ir tokios laisvės grupėje. (DS_7)*

Saviraiškos poreikis yra susijęs su žmogaus kūrybinių jėgų realizavimu. Tyrimo dalyvės minėjo, kad viena iš priežasčių, paskatinusių jas rinktis darbą ikimokyklinio ar priešmokyklinio ugdymo įstaigoje, yra jų noras realizuoti savo kūrybiškumą. Taigi, įstaigos administracijos kuriamos sąlygos patenkinti kūrybinio aktyvumo poreikį laikytina reikšminga motyvavimo priemone.

Kita motyvavimo dirbti priemonių, taikomų ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo įstaigose, grupė sietina su ***karjeros galimybių*** ir gebėjimų plėtojimu. Efektyvi darbuotojų ugdymo ir profesinio augimo sistema sudaro sąlygas motyvuoti dirbančius pedagogus. Kaip vieną iš motyvavimo už darbą įstaigoje priemonių tyrimo dalyvės įvardijo karjeros galimybes. Pasak tyrimo dalyvių, įstaigoje jos turi galimybę „kilti" karjeros laiptais:

> *<...> atėjau į šitą įstaigą po savo bakalauro praėjus savaitei. Išdirbau septynerius metus ir po septynerių metų man buvo suteikta*

galimybė dirbti pavaduotoja puse etato. (DS_2)

Taigi, vadovai, padėdami ir suteikdami galimybes pedagogams įstaigos viduje daryti karjerą, atveria jiems naujas galimybes. O galimybė kilti ir tobulėti tyrimo dalyvių vertinama kaip stiprus darbo įstaigoje motyvatorius.

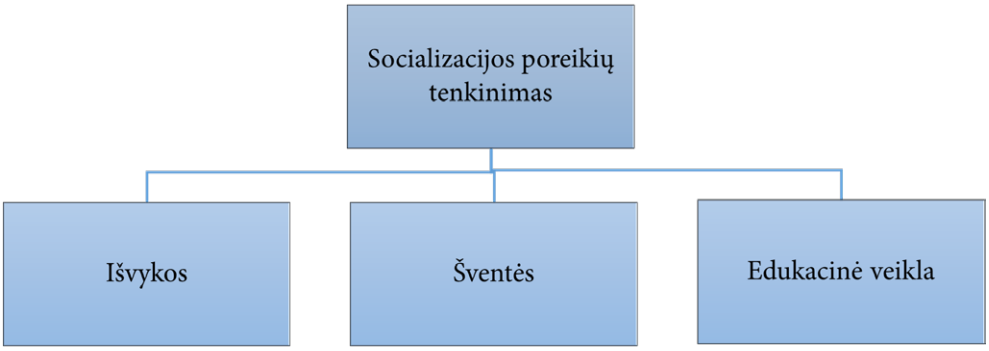
Kita, tyrimo dalyvių teigimu, pasiteisinusi motyvavimo už darbą priemonė – finansuojamos studijos:

> *Ir po to buvo toks spyris, kad aš privalau eiti mokytis toliau, tai dabar studijuoju švietimo lyderystę. Iš tikrųjų tokia suteikta galimybė tiek ir savivaldybės, kad dalį finansuoja. Taip, taip, 80 procentų lygtais. Tai yra labai didelė motyvacija. (DS_2)*

> *<...> dėl kvalifikacijos kėlimo visą laiką abejojau pati, vis mąsčiau, kad gal ne, gal dar per mažai, ir vėlgi iš vadovo gavau tokį paskatinimą, kad viską darai, viską sugebėsi. Tikrai šiais metais apsigyniau ir esu labai laiminga. (DS_3)*

Galima teigti, kad, norėdamas motyvuoti dirbančius pedagogus, įstaigos vadovas turėtų sudaryti sąlygas jiems įtvirtinti pasirinktą karjeros kryptį studijuojant ir įgyjant atitinkamą kvalifikaciją.

Tyrimas atskleidė, kad ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo pedagogams įstaigoje svarbu patenkinti socializacijos poreikius. Išryškėjo grupė motyvavimo už darbą priemonių, skirtų darbuotojų socializacijai: išvykos su kolektyvu, renginiai kolektyvui ir edukacinės veiklos įvairovė (žr. 47 pav.).



47 pav. Ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo pedagogų įstaigoje taikomos socializacijos poreikius tenkinančios darbuotojų motyvavimo priemonės

Laisvalaikio renginiai, tyrimo dalyvių teigimu, ne tik rodo įstaigos administracijos dėmesį darbuotojams, bet ir kuria palankų mikroklimatą kolektyve, sudaro sąlygas integruotis pradėjusiems darbinę veiklą, telkia komandą. Vienu tokių renginių, kuris motyvuoja, tyrimo dalyvės įvardijo kolektyvo išvykas:

> *<...> išvykos su kolektyvu. Tas irgi labai svarbu man, nes kažkaip kitoj aplinkoj vieni kitus pažįsti. (DS_4)*

> *<...> labai smagu kažkur tai kartu, su visu kolektyvu, išvykti. Būtų smagu, kad tai būtų galbūt kažkiek finansuojama švietimo ministerijos. Mūsų kolektyvas yra pakankamai glaudus, draugiškas, mes pasiorganizuojam iš savo asmeninių finansų. Tikrai daugiau pamatai kitoj aplinkoj savo koleges, paskatina tokį artimesnį ryšį. (DS_6)*

> *Visada būna kolektyvų išvykos būna. Mes visada porą kartų per metus stengiamės išvažiuoti kur nors su kolektyvu. Tai tikrai, aš manau, kad čia yra nu daro didelę įtaką ir galima susipažinti su visais. (DP_4)*

Ne mažiau svarbi motyvavimo dirbti priemonė – įstaigoje organizuojamos įstaigos kolektyvo šventės:

> *Taip pat bendros šventės kartu. Šiuo metu kokios čia artimiausios buvo, visą laiką pabūnam kažkur smagiai, metodiniam išgeriam kavos, kažką skanaus, saldumynų atsinešam. Žodžiu, pasibendraujam, tuo pačiu ir pasidalinam savo patirtimi, problemom. Gauni iš kolegių kažkokius tai patarimus kaip tą problemą išspręsti, jeigu, tarkim, nesiseka kažkas, jauti, kad nebegali susitvarkyti. (DS_6)*

> *Kalėdiniai irgi vakarėliai. (DP_4)*

Siekiant rezultatyvaus ugdymo, labai svarbi ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo įstaigos bendruomenė, kurios pagrindinę dalį sudaro pedagogai. Todėl įstaigos administracijos tikslas turėtų būti siekis organizuoti įvairią veiklą, kuri skatintų susiburti pedagogų komandą. Tyrimo duomenys rodo, kad siekiant šio tikslo yra patenkinami pedagogų socializacijos poreikiai, darbuotojai jaučiasi esantys motyvuojami. Todėl edukacinė veikla yra vertinama kaip reikšminga įstaigos taikoma motyvavimo priemonė:

> *<...> apdovanojimų kažkokių tai ant čia pat nesenai buvo toks. Irgi*

kad darbuotojos labiau gal susipažintų. Jeigu ateina naujas darbuotojas, tai veidotyra su tokia veidotyrininke buvo pakviesta ir visos sėdėjom ir klausėmės. Buvo labai smagu žinot, tokia gaunasi bendrystė, vat tas labai smagu, kad ne visos atskirai, o kad kuo daugiau to bendrumo, bendruomeniškumo būtų. (DP_14)

Ir kas dar labai mus motyvuoja, tai edukacinės kelionės <...>. (DS_4)

Tai projektai, dabar daug kur dalyvaujam, išvažiuojam su vaikais, irgi nu aišku, čia pandemija buvo, tai irgi buvo gal šiek tiek sumažina kelionių. (DP_4)

<...> dalyvavimas projektuose, tobulėjimas savo srityje keliaujant ir dalyvaujant užsienio projektuose. Tai yra komandiruotės, nors ir savo atveju, aš dirbu tikrai neilgai – ketvirti metai, bet ir administracija motyvuoja važiuoti, bandyti, daryti, ir tas labai skatina imtis kažko naujo ir dalyvauti bendroje veikloje. (DS_1)

Sėkmingos socializacijos veiksnys yra ne tik apsisprendimas pasilikti organizacijoje, bet ir jausti pasitenkinimą darbu. Taigi, neformalios išvykos, pokalbiai, šventės, kolektyvo renginiai ir kita edukacinė veikla kaip apdovanojimas už darbą tyrimo dalyvių vertinama kaip stipriai motyvuojančios, pageidautinos ir reikalingos priemonės įstaigose.

2.1.8. Siūlomos motyvavimo priemonės ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo pedagogams palaikyti įstaigose

Tyrimo dalyvių buvo teirautasi, kokios priemonės skatintų ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo pedagogus likti dirbti įstaigose. Tyrimo duomenų analizė atskleidė pagrindines motyvavimo priemonių grupes: organizuojami mokymai, darbo organizavimo sprendimai, finansinis skatinimas ir politiniai sprendimai.

Darbuotojų ugdymo strategija itin aktuali šiuolaikinėje organizacijoje, ypač, kai žmogiškieji ištekliai sąmoningai suvokia naujovių poreikį ir turi vidinės motyvacijos didinti savo kompetenciją. Tyrimo dalyviai akcentavo, kad asmeninio tobulėjimo galimybės, pvz., įstaigos organizuojami mokymai, motyvuoja dirbti

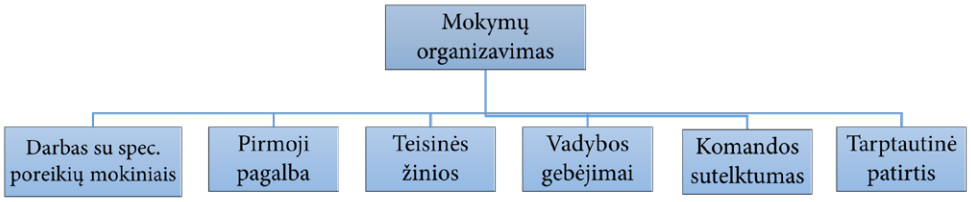
toje įstaigoje. Todėl kaip motyvavimo priemonė išskirtas tam tikrų mokymų organizavimas: darbo su specialiųjų poreikių vaikais, teisinių žinių plėtojimo, vadybos gebėjimų stiprinimo, pirmos pagalbos žinių įgijimo, komandos sutelktumo ir dalijimosi tarptautine patirtimi (žr. 48 pav.).

Siūlydamos konkrečias priemones, kurios skatintų pedagogus likti dirbti įstaigoje, tyrimo dalyvės akcentavo mokymų, kaip dirbti su specialiųjų poreikių vaikais, svarbą:

> *<...> apie specialių poreikių vaikus mokymai. Šiuo metu vyksta pasiruošimas, gerai, ateis. Ką darysime, būsim pasiruošę? (S_2)*

Pasak informantų, juos baimina tai, kad jaučiasi nepasirengę įtraukiam ugdymui, trūksta elementarių žinių apie specialiųjų poreikių vaikų ypatumus ir ugdymą:

> *<...> įtraukusis ugdymas tai tikrai kelia didelę baimę ir abejones, kad visą laiką galvoji, ar tikrai ar tu pasiruošęs, nors nori eit dirbt. (S_1)*



48 pav. Ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo pedagogų motyvacijos priemonės „Mokymų organizavimas“

Likti dirbti įstaigoje motyvuotų ir mokymai, susiję su pirmos pagalbos teikimu, taip pat skirti plėtoti vadybos gebėjimus ir teisės žinias:

> *<...> o vat privačiame, kad ir elementarūs, [bet] labai reikalingi mokymai yra pirmosios pagalbos. Mes turime kiekvienus metus. Aš valstybiniame darželyje neturėjau to, ir aš žinau, jeigu vaikas, jeigu užspringtų, aš esu tvirta. Aš žinau, kaip elgtis. O vat valstybiniame darželyje yra ta baimė, kad bent jau tuo metu buvo ta baimė. Kaip čia elgtis, ką čia daryti? (S_2)*

<...> jaučiu, kad man šiek tiek trūksta, galbūt reikėtų stiprinti kompetenciją, vadybos savo kompetenciją. Tai labai norėčiau, kad studijose irgi būtų, o kas nebestudijuoja, bet po to mums auklėtojoms vadybos kompetencijos papildomų mokymų, mokymų seminarų. (DP_1)

<...> Bet aš, pavyzdžiui, net neįsivaizduoju, kokios yra mano kaip auklėtojos teisės, pavyzdžiui, kad ir dėl tų pačių atostogų vasarą kaip priklauso, kiek priklauso, nu ir tenai su su tėvais kelyje, kai tėvai, pavyzdžiui, būna tokių situacijų, pavyzdžiui, rėkia ant tavęs, tai kokios mano teisės nu nu tokie va teisiniai dalykai, kurie irgi glumina, nes ateisi dirbti ir nežinai tokių dalykų ir nežinai nu kaip tokią situaciją tada susitvarkyti. (S_3)

Svarbi motyvavimo priemonė, tyrimo dalyvių teigimu, būtų edukacinių išvykų į užsienio šalis organizavimas. Tokių išvykų tikslas galėtų būti pasidalijimas geràja profesine patirtimi:

<...> Reikia plėsti akiratį ir reikia važiuoti į užsienį. Mes turėjom tokią galimybę, patikėkit, čia neįkainojama yra. Pamatyti, kaip yra kitur <...> gal bent jau per trejus penkerius metus nors vienas kartas. Nu aš suprantu, kokios galimybės mūsų savivaldybėse. Bet tai turi būti ne tik ten iš savo kišenės, bet ir kažkaip tai susiję su savivaldybe. Yra tokių važinėjimų. Taip, aš žinau, kad labai daug vadovų važiavo ir dabar yra auklėtojai pritraukiami, bet to per mažai <...> bet pavažiuot gyvai pamatyti, pabendrauti ten labai daug reiškia, tai va tas būtų ypač jauniems žmonėms, ypač naudinga. (DP_2)

<...> būtų gerai stažuotės užsienyje, nes mes čia savo košėj verdam. Aš nesakau, kad ta mūsų košė bloga, aš skaityčiau, kad tikrai pas mus ugdymas yra aukšto lygmens, bet visada pamatyti kažkokių naujų metodikų, pasigaudyti kažką, kad galėtum paįvairinti vaikų ugdymą. Pamatyti, kaip kiti daro, gal kažką racionaliau, nes, aišku, mes stebim ten ir kitų kolegių darbą ir lankomės kituose darželiuose, pasižiūrim, kaip ten ką kitos kolegės daro. Gal kitoj šaly visai kitaip kažkas vyksta? (DS_6)

Pasak tyrimo dalyvių, galimybė pamatyti ir įvertinti kitų šalių patirtį, pasidalyti sava patirtimi su kitais labai motyvuoja:

<...> Tai pedagogų motyvacija labai pakilo ir pasikeitė, ir net tie, kurie net nekalbėjo nei angliškai ar rusiškai, vis tiek keliavo. Savo metodus irgi pasidalino, aišku, su vertimais ir panašiai, bet jiems

buvo tokia motyvacija, kad „O, aš tikrai galiu ir man pavyko, šaunu, ačiū.“ Tai va taip, galbūt tikrai, būtų visiems gerai ištrūkti kažkur kitur pasižiūrėti kitų metodų, kitų įstaigų darbo užsienyje. (DS_2)

Dera pasakyti, kad edukacinės išvykos kaip motyvavimo priemonė yra patrauklios tiek patirties turintiems pedagogams, tiek ir tik pradėjusiems savo profesinę veiklą ar ketinantiems dirbti:

<...> tai labai būtų smagu, kad darželis kažkokios imtųsi iniciatyvos ir gal padėtų su praktika užsienyje, gal tiesiog į kokias komandiruotes ar dar kažką, nes aš labai noriu pažiūrėti, kaip kitos šalys gyvena, kaip atrodo, jų ikimokyklinis ugdymas. Tai va toks dar tokia viena galimybė tai būtų wow, bet aš nežinau, ar čia įmanoma. (S_4)

Asmeninis darbuotojų noras tobulėti orientuoja į mokymus, skirtus jiems ugdyti, ir tai yra svarbi motyvavimo priemonė, kurią galėtų sėkmingai taikyti įstaigos vadovai. Taip pat atkreiptinas dėmesys į tai, kad ne visi mokymai, kurie dabar yra organizuojami, tenkina pedagogus:

<...> mokymai, kai įstaiga aprūpina mokymais, bet tai nėra mokymai, kur atsiunčia tau vaizdo įrašą ir tu pasižiūrėk, kol vaikai miega, ar namuose <...> Atsiųstas vaizdo įrašas ir jūs pasižiūrėkit, ar ne pasižiūrėkit, o tai realiu metu vyksta jūsų darbo metu. (S_2)

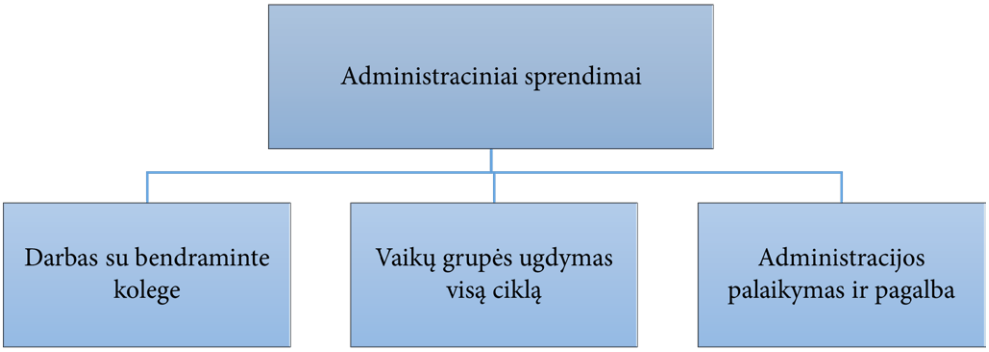
Labai svarbu, kad darbuotojų ugdymo mokymai būtų tikslingi, nes jeigu mokymai yra netikslingi, darbuotojai nejaučia pasitenkinimo įgytomis žiniomis, tada įgytos žinios tampa nereikalingos. Todėl tyrimo dalyvės siūlo organizuoti mokymus ne darbo metu:

[Mokymai] Visokiom įvairiom temom, kas yra aktualu, patyčios dar komandai mobingas tai yra, man atrodo, labai aktualu ir tai yra svarbu tas, pavyzdžiui, kelios dienos, kai mokytojai dirba be vaikų, tobulina save savo profesijoje. (S_2)

Pavyzdžiui, būna dienos, kai dirbame be vaikų, ir tai ne tik mokymai vat savo profesinę sritį tobulinti, bet ir mokymai vyksta ir komandos stiprinimo. Kaip dirbti komandoje ir kai aš dirbau valstybiniame darželyje, aš neturėjau per metus nė vienų mokymų. (S_2)

Ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo pedagogus likti dirbti įstaigoje

motyvuotų ir kiti su darbo organizavimu susiję sprendimai: galimybė dirbti kartu su bendraminte kolege, galimybė ugdyti vaikų grupę visą ciklą ir administracijos palaikymas bei pagalba (žr. 49 pav.).



49 pav. Ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo pedagogų motyvacijos priemonės „Administraciniai sprendimai“

Darbuotojams svarbus ne tik kolegų, vadovo, bet ir visos administracijos palaikymas. Daug tyrimų (Sypniewska, Baran, ir Kłos, 2023; Steil ir kt., 2022; Irabor ir Okolie, 2019) rodo, kad įstaigos valdymo politika veikia darbuotojų pasitenkinimą ir išlaikymą. Tyrimo dalyvės taip pat pabrėžė tiek vadovo, tiek visos administracijos palaikymą ir pagalbą kaip motyvavimo priemonę:

> *<...> labai svarbu yra administracija. Nu kaip jinai žvelgia į darbuotojus, supratingumas reikalingas, abipusė pagarba. O, nes kai būna, kad vadovybė, pavyzdžiui, užkrauna ant pedagogo pečių pilna dokumentų. Tam, pavyzdžiui, nepadeda su, tarkim, ir tais pačiais spec. poreikių vaikais vos nepalieka, kad tvarkykis pats tai [esi] pedagogas. Taip ir atsimuša į tokią sieną, kad pagalbos iš aukščiau nesulaukė, nežino, kur kreiptis. Apima toks beviltiškumas nu ir lieka tada keisti jau tiesiog darželį ir ieškoti, kur geriau būtų. (S_3)*

> *<...> nes tu esi kaip ir jaunas, šviežias, galbūt ne viską žinai, tai duokim darbo, tai tas požiūris, kad tu dar čia pradedantysis ir vos ne nulis esi. Aš nežinau, kaip kitų požiūrį aš galėčiau pakeisti, nes čia labai sunku, bet aš ta prasme iš administracijos ir kitų pedagogų pusės turiu omeny. (S_4)*

Administracijos palaikymas ir pagalba ypač svarbūs pradedantiesiems ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo pedagogams. Administracijos ir (ar) vadovo

požiūris, nepakankama parama pirmaisiais metais yra viena iš pagrindinių pradedančiųjų mokytojų pasitraukimo priežasčių. Palikę ikimokyklinio pedagogo darbą tyrimo dalyviai teigė, kad dabartiniame darbe iš vadovų jie gauna daug daugiau paramos ir pripažinimo:

> *<...> palaikymas, pagalba sudėtingose situacijose ar darbuose, psichologiniai pokalbiai, pasitikėjimas darbuotoju. (BP_3)*

O tokios pagalbos ir palaikymo sulaukusiems tai buvo akstinas sugrįžti:

> *Pozityviai mąstantys, inovatyvūs, komunikuojantys, geranoriški, pasiruošę naujovėms įstaigų vadovai. Mano atveju geri vadovai buvo labai stipri motyvacija sugrįžti. (BP_2)*

Tyrimo duomenys atskleidė, kad ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo pedagogus motyvuotų ir galimybė ugdyti tą pačią vaikų grupę visą ciklą:

> *<...> motyvuotų, jeigu leistų tą pačią grupę nu nuo lopšelinukų užauginti. Gaunasi, kad mažiukai, mažiukai, mažiukai, tie pampersiukai, nu ir gaunasi, kad tu vietoj stovi, o nu netobulėji nu tie mažiukai. Aš suprantu, su jais galima daug nuveikti, jiems viskas įdomu, bet norėtųsi užaugint juos ir nu. Matyt rezultatą, kaip sakau, tai vat tiek, kiek pasikalbu su kaimynėm savo kurios dirbo. (DP_10)*

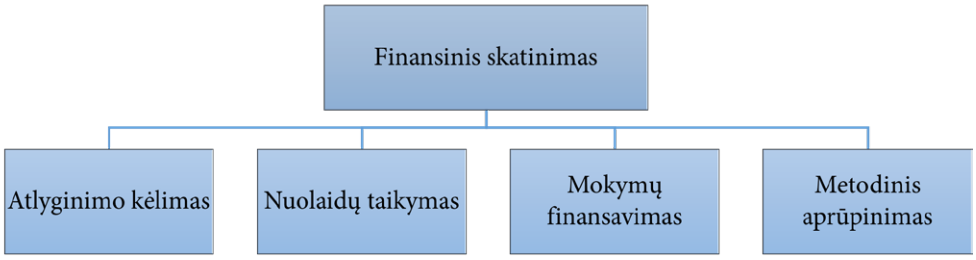
> *<...> kiekvieni metai ir vėl nauji tėvai, nauji vaikai, ir ta prasme, tikrai daug daug geriau būtų su vienais [dirbti], tada apsigludinti tuos santykius tiek su tėvais, tiek vaikus jau pažįsti, ir visai kitas mano darbas, nu na kaip savijauta, dar kažkas nežinau, kaip įvardint. (DP_12)*

Taip pat svarbi galimybė dirbti grupėje su bendraminte kolege:

> *<...> kad būtų galima rinktis, su kuo tu nori dirbti grupėje, nes kai papuola sudeda, kaip jam atrodo geriau nu, tarkim, valdžia, ar kas čia sprendžia, direktorė. <...> Ir tu vat ateini į darbą ir tu negali, atrodo <...> nes norisi kokybės darbo, norisi ne tik ateiti ir pasakysiu taip ūkiškai, ardytis. Norisi, kad būtų komanda grupei, tai va, jeigu leistų leistų dirbti su žmogum, su kuriuo sutampa gal taip netgi pasakyt ir požiūris, ir motyvacija. Jie abu būna motyvuoti. Pavyzdžiui, jeigu aš dirbčiau su tuo žmogum, su kuriuo noriu dirbti, tai aš turbūt drąsiai ir dirbčiau iki pensijos ir ilgiau. Kiek leistų sveikata ir šviesus protas tai va. (DP_12)*

Šios motyvavimo priemonės susijusios su tarpasmeniniais santykiais. Tarpasmeninių santykių tarp pedagogo ir ugdytinio svarba grindžiama ugdymo paradigma: pedagogas siekia daryti ugdomąją įtaką ugdytiniui, stebėti tą įtaką, ją koreguoti siekdamas ugdymo rezultato. Todėl tyrimo dalyvių išreikštas noras ugdyti vaiką nuo lopšelio iki mokyklos yra suprantamas ir laikytinas motyvacijos priemone. Tarpasmeniniai santykiai pedagogas – pedagogas aktualizuojami kaip neformalus pedagogų bendravimas, trukęs ilgesnį ar trumpesnį laiko tarpą, kuris suformavo tam tikrą intelektualinį, emocinį ar fizinį bendraujančiųjų artumą. Darbuotojai, kurių tarpasmeniniai santykiai yra pozityvūs, dirbdami tarpusavio sąveikoje pasiekia aukštesnių rezultatų, jaučia pasitenkinimą darbu ir yra labiau motyvuoti dirbti.

Kita tyrimo duomenyse atsiskleidusi pedagogų siūlomų darbuotojų motyvavimo priemonių grupė sietina su finansais paremtu skatinimu: atlyginimo kėlimas, nuolaidų taikymas, mokymų finansavimas ir metodinis aprūpinimas (žr. 50 pav.).



50 pav. Ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo pedagogų motyvacijos priemonė „Finansinis skatinimas“

Kiekvienam žmogui nepaprastai reikšmingas poreikis gauti atitinkamą atlygį už savo darbą, kai atlyginimo lygybė vertinama santykiu: indėlis – atlygis. Tyrimo dalyvės teigė, kad šis santykis kol kas jų netenkina, palyginti su įdedamomis pastangomis:

<...> tai aš manau, kad ir kai aš matau savo darbo rezultatus,

ypatingai aš matau tuose vaikuose, ypatinguose vaikuose, tai tai aš manau, kad šiai dienai aš verta 1500 eurų į rankas. Aš manau, taip ir aš ne dėl to, kad aš čia kažkokia tai, bet tiesiog aš vertinu save iš darbo pusės, iš savo pastangų pusės, ir tiesiog, kai sakau tam, kad leisti sau kažkiek, aš turiu dirbti daugiau ir automatiškai vis tiek mes išsenkame. (DP_5)

Tiesiog kai darbinausi į šitą sektorių, pasakysiu atvirai, galvojau, kad atlyginimai kils greičiau šiek tiek negu kad kyla dabar. (DP_9)

Tyrimo dalyvių teigimu, atlyginimas yra svarbi motyvacijos priemonė, leidžianti išlaikyti darbuotojus įstaigoje. Todėl nurodė, kad didesnis atlyginimas motyvuotų ne tik seniau dirbančius, bet ir pradedančiuosius pedagogus:

<...> iš tikrųjų bent jau man nemažai svarbūs tie finansai, nes iš tikrųjų, kaip bebūtų, tam, kad aš galėčiau leisti kažkiek daugiau sau ir savo šeimai, aš turiu dirbti pusantro etato, ir aš bijau, kad, kad nu ne tai kad aš bijojau, žinau, kad, kad kiek aš pajėgsiu, tiek ir dirbsiu, bet ta prasme, kad nu. Tie finansai neatitinka darbo krūvio. (DP_5)

<...> yra problema jaunimo trūkumas. Tai vat ta finansinė pusė mūsų. Aišku, jinai atsilieka. Ir jaunimas ne taip įsitraukia į mūsų darbą, ieško geresnių finansinių kažkokių paskatų kitur. (DP_12)

<...> kad ir atlyginimas didesnis motyvuotų, ypatingai jo jauni žmonės, atėję yra priversti dirbti pusantro etato, kad nu tas galėtų išlaikyti šeimas, galėtų kažką kurtis. (DP_7)

Nepakankamas atlyginimas yra vienas iš dažniausių darbuotojo nepasitenkinimą keliančių veiksnių, todėl jis ypač reikšmingas motyvacijos aspektu.

Kita finansiniu skatinimu paremtų motyvacijos priemonių grupė apima įvairių nuolaidų paketą. Tyrimo dalyvės nurodė, kad jas motyvuoja nuolaidos naudotis viešuoju transportu *(„tai labai smagu, kad ten ir savaitgaliais, ir darbo dienomis galima važinėt“ (DS_8)*, tačiau siekiant motyvuoti pedagogus likti dirbti įstaigoje, siūloma parūpinti nuolaidų į įvairius kultūrinius renginius, parodas, muziejus ar teatrus:

<...> visai būtų smagu gauti nemokamus bilietus į kiną, nes dirbam su vaikais ir aš manau, kad mes turėtume visus spektaklius būti iššiūrėjusios, visus filmus išsižiūrėjusios, norint viską žiūrėti reikia

pinigėlių, ir netgi vedant į muziejų norėtųsi, kad irgi visiems lydintiems asmenims, ne tik vienam mokytojui, irgi nemokamai būtų. Nes šiuo metu einanti į Valdovų rūmus tai tiktai vienam yra nemokamai, o kiti turėjo susimokėti. (DP_1)

<...> jeigu pedagogams būtų leista nemokamai ar kažkiek mažiau mokėti apsilankant visose parodose, kuriose galėtų pedagogas praplėsti savo akiratį ir pamatyti kažką naujo, visu tuo, tu daliniesi su vaikais. Jeigu būtų tokia galimybė arba netgi [galėtum] nuvykti su savo vaikų grupe aplankyti. Pavyzdžiui, visokių tėvų yra, ir ne visi turi tą finansinę padėtį labai gerą, ir rinkdamasis pedagogas ekskursijas turi atsižvelgti į finansinę dalį. Tu negali vestis visų vaikų ten, kur kainuos labai brangiai. Suprantat, visiems kartu pabūti ir pasižiūrėti yra labai smagu, kažką naujo sužinoti ir pamatyti. (DS_6)

<...> tikrai būtų labai neblogai, jeigu būtų kažkokios specialios pedagogams nuolaidos į kino seansus, spektaklius. Tai leistų ir naujų idėjų pasikrauti ir atsipalaiduoti, manyčiau, kad tai irgi motyvuotų. (DS_1)

Sykiu tyrimo dalyvės atkreipė dėmesį į tai, kad tokia galimybe turėtų galėti pasinaudoti ir jų ugdytiniai, nes „*ne visi tėvai dar turi lėšų, kad galėtų papildomai duoti pinigėlių už spektaklius ir panašiai*“ *(S_4)*. Tokia galimybė ne tik motyvuotų pedagogus, bet ir sudarytų galimybę jiems įvairinti ugdomąją veiklą:

<...> bet nebūtinai, kad tik pedagogų, bet ir vaikams, nes norisi su savo grupe kažkur daugiau nueiti, bet visa tai kainuoja. Ir kokį muziejų aš norėčiau, kad ir su vaikais vaikų grupę galėčiau nueiti nuvykti, pasižiūrėti nemokamai, nes tikrai ne visi darželiai turi tam lėšų. (S_2)

Nors mokymai tyrimo dalyvių buvo išskirti kaip įstaigoje taikoma motyvavimo priemonė, tačiau tikslinių mokymų – užsienio kalbos ar edukacinių išvykų – dalinis arba visiškas finansavimas taip pat laikytinas motyvavimo likti įstaigoje priemone:

<...> kad būtų nemokamas kalbų mokymas, kad pedagogas galėtų tobulėti ir mokytis papildomų kalbų. Daug kas abejoja savo galimybėmis, tuo keliavimu į stažuotes, į kitas šalis, nes nemoka kalbos. Tai galbūt tam patobulėjimui apmokėti pirminius kursus. (DS_2)

<...> dėl kalbų mokymo irgi, nes tos literatūros, pavyzdžiui, anglų

kalba ir edukacinės, ir pedagoginės literatūros, jeigu pedagogai iš tiesų geriau mokėtų tas užsienio kalbas, tai būtų irgi daug lengviau. (DS_6)

Profesinės išvykos įstaigos lėšomis būtų iš tikrųjų irgi gerai, ekskursijos, kurios būtų organizuojamos savivaldybės darželiams, kad pedagogams savo lėšų nereikėtų naudoti. Na, šiaip tie materialiniai paskatinimai labai motyvuoja žmones. (DS_1)

Netiesioginėms finansinėms motyvavimo priemonėms priskirtinas sveikatos draudimas ir kitos paslaugos, kurios padeda užtikrinti darbuotojų sveikatą. Tyrimas atskleidė, kad įstaigose rūpinamasi pedagogų sveikata skiriant tokias prevencines priemones kaip skiepai ar akių gydytojo konsultacija – „šiek tiek taikoma ir dabar, sakykim, kas ir mūsų darželyje, mes galime nemokamai skiepytis nuo erkinio encefalito, galime pasitikrinti akis nemokai“ (DS_1), tačiau, siekiant motyvuoti darbuotojus, tyrimo dalyvės siūlo praplėsti sveikatos paketo priemonę:

<...> dar sveikatos apsaugos klausimas. Kadangi vis tiek mes dirbame, kad ir minimalioje, bet rizikos ir užkrečiamų ligų zonoj, tų ligų ir virusų yra labai daug. Tai, sakyčiau, kad kažkoks sveikatos paketas būtų labai gerai, bent jau pirminiams dalykams. (DS_1)

<...> tikrai būtų labai gerai koks nors papildomas sveikatos draudimas. (DS_6)

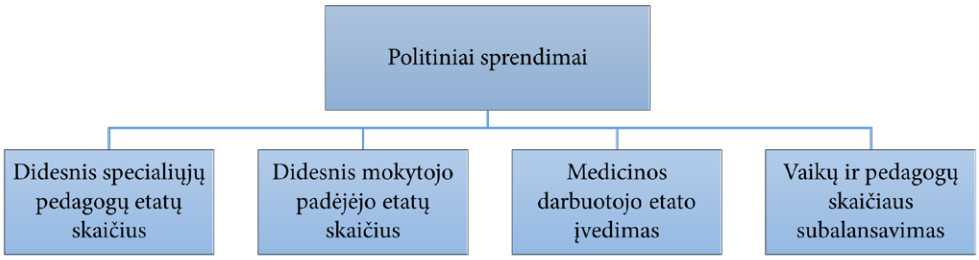
Tyrimo duomenys atskleidė, kad, ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo pedagogų manymu, jie stokoja metodinių priemonių, kurios padėtų organizuoti įvairesnę ugdomąją veiklą dirbant su vaikais. Todėl viena iš siūlomų motyvavimo priemonių sietina su geresniu ugdomosios aplinkos arba paties ugdytojo metodiniu aprūpinimu:

Tos pačios lauko aikštelės nu vaikams, pavyzdžiui, yra tokių aikštelių. Nu, kur nėra ką veikti, ypač didesniems vaikams tai nučiuožti ir pasisupti, bet jiems norisi kažkokių tokių naujų to aikštelių, kad jam būtų smagu. Nežinau, karstytis, dar kažką, o dabar realiai yra tie elementarūs pasisupti, užlipti, nulipti ir nučiuožti Tai ir ta aplinka tokia. Nei vaikus skatina tenai tyrinėti ir, nežinau, aktyviai veikti, tai ir pedagogui gal vis tiek kažkiek būtų įtakos. (S_3)

Knygoms nuolaidos, kad tuo pačiu seminarų mes jau turim

nemokamai, bet norėtųsi ir knygų gauti su nuolaidom. (DP_1)

Vertindamos esamą ugdymo kontekstą ir situaciją ugdymo įstaigoje tyrimo dalyvės įžvelgė problemas dėl įtraukiojo ugdymo organizavimo ikimokykliniame ir priešmokykliniame ugdyme. Su tuo susiję tyrimo dalyvių pateikti siūlymai, kuriems reikia politinių sprendimų: specialiųjų pedagogų, mokytojo padėjėjo etatų didinimas, medicinos darbuotojo pilno etato įsteigimas, vaikų ir pedagogų skaičiaus grupėje subalansavimas (žr. 51 pav.).



51 pav. Ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo pedagogų motyvacijos priemonės „Politiniai sprendimai“

Tyrimo dalyvės nuolat akcentavo augančią baimę dėl įtraukiojo ugdymo organizavimo. Kaip vieną iš priežasčių jos minėjo specialiųjų pedagogų trūkumą įstaigose:

> *<...> labai neramina specialiųjų pedagogų trūkumas, nes tų vaikučių vis daugėja. Tikrai labai labai trūksta ir va čia didžiausias yra kažkaip mano nerimas vat dėl to. (DP_3)*

Informančių teigimu, teigiama motyvacijos priemonė, skatinanti likti dirbti įstaigoje, būtų papildomų specialiųjų pedagogų etatų įvedimas:

> *<...> didinti [specialiųjų] pedagogų kiek įmanoma, kad būtų visiems suteiktas kokybiškas ugdymas vaikams. (S_3)*

> *<...> reikia tokiems specialiesiems pedagogams irgi etatus didinti, nes jų etatai labai maži <...> jeigu pedagogas turi dar papildomai kokių penkiolika vaikų ir du specialiųjų poreikių vaikus, pedagogas, žinoma, labiau atiduoda save specialiųjų poreikių vaikams, nes*

jiems reikia didesnės pagalbos. Bet tada tų penkiolikos vaikų, kažkur nuošaly lieka, ir tada jų ugdymas stovi vietoje ir ne visada yra galimybės net jų prižiūrėti, nors jie ir yra grupėje ir tiek. (S_2)

Kita galimybė, pasak tyrimo dalyvių, – didinti mokytojo padėjėjo etatų skaičių:

<...> mokytojo padėjėjas prie specialiųjų poreikių vaikų turi būti, ko dabar labai dažnai darželiuose trūksta ir lieka mokytojas vienas. (DP_13)

<...> kai vaikas turi šalia savęs, padėjėją nu ir visiškai vaiko akademinis lygis, socialinis ir visas kitas pasikelia. Tai labai būtų smagu, jog vaikai turėtų dar prieš save šalia kaip papildomą pedagogą. <...> Tiesiog, kad padėtų tam vaikui, nes tokiem vaikam gal reikia dar papildomos pagalbos. O kai dar dvidešimt vaikų laksto, aš tiesiog negaliu sužiūrėti ir tiek daug savo laiko skirti kiek norėčiau. (S_4)

Tyrimas atskleidė, kad ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo pedagogai neretai susiduria su veikla, kurią, jų manymu, turėtų atlikti medicinos personalas. Pasak tyrimo dalyvių, yra savirūpos planas paskirtas konkrečiam vaikui, o to plano įgyvendinimas grupėje pavedamas pedagogui:

<...> ir auklėtoja yra priversta girdyti jam vaistus pagal gydytojo rekomendaciją, sakykim, jeigu vaikui yra anafilaksinis šokas, – auklėtoja yra jau apmokinama suleisti, sakykim, vaistus, mano atveju aš už save kalbu, kad aš, pavyzdžiui, niekaip nesuleisčiau vaikui vaistų. Aš niekam nesuleisčiau šito dalyko, o viskas yra primetama auklėtojom. (DP_13)

Todėl siūloma ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo įstaigose įsteigti pilną medicinos darbuotojo etatą.

Viena didžiausių problemų, išryškėjusių tyrimo metu, yra didelis vaikų skaičius grupėse:

Čia savivaldybei labai geras toks klausimas: kam jūs didinant vaikų skaičius grupėje? Tokie sunkūs dabar vaikai, ypač kai būna tas dabar vat, kaip eina eina tas mūsų įtraukusis ugdymas, o vaikų skaičiai didinami ir didinami. (DP_6)

Grupės dydis, ne tai, kad skaičius vaikų dvidešimt, jo kažkaip va. Dabar galvoju, jo, ir mano grupės sąraše yra dvidešimt du vaikai,

čia yra tikrai nemažai, jiems jau yra penkeri šešeri metai – patalpa ta pati, ploto daugiau netapo, bet kai sueina dvidešimt vaikų. Aš galiu pasakyti apie kokybišką ugdymą? (DP_4)

Todėl nemažai siūlymų, kuriuos pateikė tyrimo dalyvės, yra susiję su vaikų ir pedagogų skaičiaus grupėje subalansavimu. Vienas iš siūlymų – mažinti vaikų skaičių grupėje arba didinti pedagogų, dirbančių grupėje, skaičių:

Kiek dirbau vat optimalus, kiek aš žiūrėjau, kaip galima kokybiškai vat su vaikais iš tikrųjų, ir suteikti kiekvienam vaikui prieiti prie jo paaiškinti, jeigu jam reikia pagalbos suteikti. Man yra nuo dvylikos iki šešiolikos vat skaičius. (DP_4)

<...> mažesnės grupės vaikų ta prasme mažesnis kiekis <...> dvidešimt vaikų, trys pedagogai, du mokytojai ir vienas asistentas. Bet nes vis vien pirmas pedagogas nuo ryto ateina ir išeina per pietus. Tai gerai būtų, kad tada pedagogas liktų ten ir visą laiką būtų pagalbos asistentas žmogus. (S_2)

Vaikų ir pedagogų skaičiaus subalansavimas yra būtinas siekiant kokybiško ugdymo. Pasak tyrimo dalyvių, kiekvienas vaikas ateina į darželį kažko išmokti ir kiekvienas vaikas reikalauja individualaus dėmesio:

Nes vienam lengviau sekasi, kitam sunkiau, ir tam, kad išlaikyti kokybiško ugdymo tą na kartelę, tai iš tikrųjų nėra taip paprasta. Ir vėlgi tu ieškai tų metodų, būdų, sukiesi, kaip ta voverė rate, kad padėti tiems vaikams, o ypatingai padėti tiems vaikams, kurie eina tiems ypatingiems vaikams. Nes na iš tikrųjų kartais suplanuoji vieną, bet tu turi nutraukti tam, kad padėti vaikui apsiraminti, galbūt atvirkščiai, atsiskleisti, nes jis ten sėdi, kur kampe verkia nu, pavyzdžiui, tai va tai aš manau, kad tai, kad didina tuos skaičius vaikų arba kaip perpildytos tos grupės, tai, aš manau, išlaikyti kokybę ugdymo labai sunku. (DP_5)

Kitas siūlymas susijęs su pensinio amžiaus pedagogų pritraukimu į dideles grupes daliai dienos arba kokiai nors konkrečiai ugdomajai veiklai:

<...> labai turiu svajonę, kad savivaldybė padėtų realizuoti pensininkams pedagogams savo mintis, savo dar esamas jėgas ir jie galėtų dirbti pedagogais. <...> Tai gal keturias valandas ar dvi valandas per dieną. Tautodailės būrelis ar dailės būrelis ar skaitymas kažkoks, kad būtų sudarytos sąlygos, nes pedagogas yra

iš prigimties iš pašaukimo, jisai žmogus bendraujantis <...> kad būtų savivaldybė suteiktų jam teisę ir galimybę išeiti viena koja iš įstaigos, toks nu toksai, nes kiek žinau, dabar to nėra, bet privačiam yra darželyje. (DP_1)

Politinių sprendimų reikalauja ir kiti siūlymai. Tyrimo dalyvės siūlo mažinti darbo valandų skaičių arba suteikti laisvų dienų, kad ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo pedagogai būtų motyvuoti dirbti:

Tiek pat motyvuotų ne tik didesnis atlyginimas, bet ir mažesnis <...> darbo valandas iš tikrųjų. Norim kokybiškai pasiruošti atlikti savo darbą, ypatingai turint specialiųjų poreikių vaikų, iš tikrųjų darbas dar yra po darbo valandų. Vieniems, aišku, galbūt tai pavyksta greičiau, bet jeigu vidurkiu tikriausiai žiūrint, tai daugelis dar ruošiasi kaip ir teoriškai ar metodiškai. Konsultacijos kažkokios arba mokslai, kad galėtų patenkinti specialiųjų poreikių žinių trūkumą ir tų pačių pagalbos specialistų. (DP_7)

<...> motyvuotų dar gal laisvų dienų suteikimas, kas neturi mamadienio, kas neaugina mažų vaikų, nors kartą per tris mėnesius. Būna tikrai prisirenka tų reikalų ir nespėji sutvarkyti jų, trūksta to laiko. Tai vienas irgi toks būtų kaip kriterijus. (DS_4)

<...> Prie tų laisvų dienų dar čia labai pritariu, nes iš tikrųjų tas išsekimas, vis dėlto su vaikais dirbant bet kokiu atveju visoms jaučiamas, kartais reikia atsigauti, pasikrauti. (DS_1)

Siūloma savivaldybėje ar šalies mastu priimti sprendimą dėl vaikų miego:

<...> kad savivaldybė nuo mano pečių nuimtų diskusinį klausimą su tėvais dėl pietų miego – jie turėtų apibrėžti griežtai: arba guli dvi valandas lovytėje arba vaikai neguli, o ne palikti auklėtojai spręsti pačiai. Kaip su tuo vaiku būti, kuris negali ten išbūti? Tai, manau, turėtų būti griežtai apibrėžta, kaip buvo anksčiau. Vaikai miega ir viskas, o dabar girdžiu iš straipsnio iš savivaldybės žmonių, kad kalbant jūs patys išspręsti turite tas problemas. Tėveliai nepatenkinti, bet tėvelių nepasitenkinimas dažniausiai būna dėl to, kad jie nori pusę aštuntos vaiką paguldyti parsivedę jį šeštą valandą namo. (DP_1)

Tyrimo metu atskleista, kad patirties turintys ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo pedagogai, net ir norėdami padėti pradedančiajam pedagogui,

tokios galimybės neturi dėl esamo darbo krūvio ir dėl to, kad neįteisinta mentorystė, todėl siūlo ją įteisinti:

> *Dėl jauno žmogaus, ne jauno žmogaus gal, o jauno pedagogo atėjusio, ko labai trūko man asmeniškai, tai mentoriaus gero. Jeigu būtume tarsi kuo dabar aš esu. Dažnai ateina studentės, aš mentoriauju. Aš būčiau labai dėkinga, jeigu man sumokėtų valstybė už tai. <...> Finansinę pagalbą čia aš prie to pačio. Kad mes turėtumėm galimybę užsidirbti. (DP_1)*

> *<...> va tokia pagalbininkė tai labai gera mintis, nes kai ateina naujas žmogus, tai jam tikrai reikia pagalbos, ir pas mane du kartus buvo praktikantės. Tai tikrai mačiau, bet žinokit, praktikantams, jiems reikia savo užduotį padaryti, turi savo planą, bet jeigu toks toks žmogaus ateina, tikrai jam reikia pagalbos būtent iš metodinės pusės, o, pavyzdžiui, pas mane ateitų naujas žmogus. Jis dirba savo darbą, aš dirbu savo darbą. Aš neturiu mentorės kvalifikacijos. Tai toks dalykas tai tikrai labai geras būtų. Dėl tos mentorystės tikrai tokia idėja labai patiko. (DP_15)*

2.1.9. Siūlomos motyvavimo priemonės ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo pedagogams pritraukti

Tyrimo dalyvių teigimu, pagrindinės ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo pedagogų pritraukimo ar gražinimo į įstaigas galimybės sietinos su vadybos sprendimais, materialiniu paskatinimu, metodinės pagalbos ir palaikymo pradedančiajam pedagogui organizavimu, perdegimo sindromo prevencija (žr. 52 pav.).

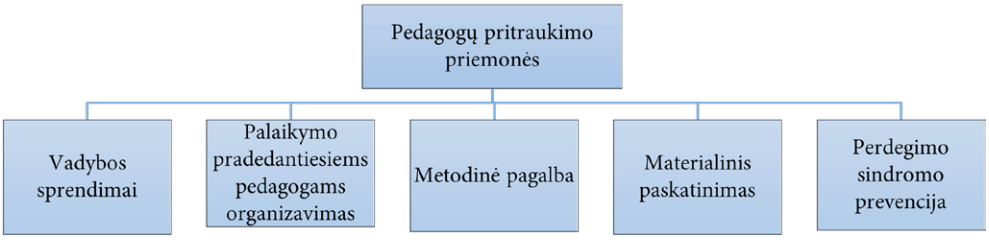
Tyrimu atskleista, kad vadybos sprendimai kaip priemonė pritraukti ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo pedagogus siūlomi šalies mastu (žr. 53 pav.) ir konkrečioje įstaigoje (žr. 54 pav.). Tyrimo dalyvės rekomendavo švietimo politikams daugiau dėmesio skirti pedagogo profesijos prestižui gerinti viešinant gerąją patirtį, profesijos privalumus ir svarbą:

> *<...> kad atitinkami atstovai pedagogo profesiją viešintų kaip gerą, orią, gražią ir vertingą, nes dabar tai kažkaip labai pilama ant tų pedagogų. Tai nu labai sunku turbūt atlaikyti mums yra, tai gal galėtumėte irgi geresnius straipsnius parašyti ką nors apie mus ne tik*

tai, kaip primušė, neišgirdo ar panašiai. Tiesiog geru pavyzdžiu dažniau kad būtų dalinamasi. (DP_1)

<...> pirma tai padirbėti visuomenėje, žiniasklaidoje. Medija turėtų kelti pedagogo prestižą, nes kas kitas daugiau pakels tą prestižą, jeigu ne pats pedagogas ir jo elgesys, bet manau, kad žiniasklaida irgi galėtų formuoti. Šiuo metu žiniasklaidoje daugiausia pedagogai yra puldinėjami. Keliami straipsniai, kuriuose mamytės, neturinčios kompetencijos visiškai kažkokius tai keistus dalykus kalba, nesusipažinusios su ugdymo procesu ir tokiu būdu yra žeminamas pedagogo orumas. (DS_6)

Informacijos sklaida apie ikimokyklinių / priešmokyklinių pedagogų darbo gerąsias patirtis, privalumus, svarbą. Supažindinti jaunimą su pasiekimais, puikiomis patirtimis, informatyviomis priemonėmis kelti pedagogų prestižą, didinti susidomėjimą pedagoginiu darbu. (BP_2)



52 pav. Siūlomos motyvavimo priemonės, skirtos ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo pedagogams pritraukti

Siekiant gerinti pedagogo profesijos prestižą tyrimo dalyvės siūlo pasitelkti žiniasklaidą kaip vieną iš pagrindinių profesijos prestižo formuotojų. Pasak tyrimo dalyvių, žiniasklaida yra linkusi susitelkti į neigiamus pavyzdžius, nors dažniausiai tai yra pavieniai atvejai. Todėl jos siūlo viešinti ir pateikti puikius pedagoginio darbo pavyzdžius.

Tyrimo duomenys atskleidė, kad ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo pedagogai reiškia nepasitenkinimą darbo sąlygomis dėl pernelyg didelio dokumentacijos, kurią privalo užpildyti darbo metu, kiekio:

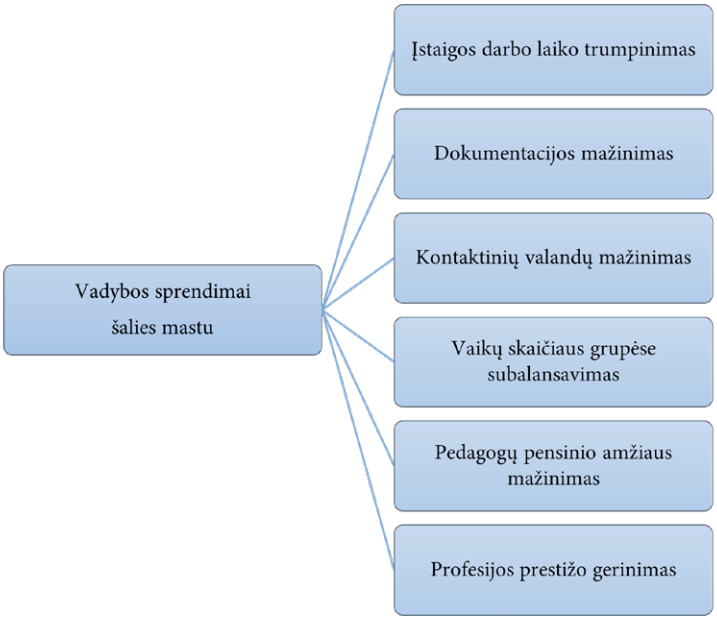
Šitie visi darbai, dokumentacijos, jos į tą dumblą mus traukia. Tai bendrai, tai viena iš tokių sunkesnių dalių, kad labai daug visko

reikia pildyt. Kartais kitąsyk nebelieka dar kada dirbt su vaikais, nes tu turi ten didžiausius planus, projektus kažkokius, vertinimus, viską daryt pats. Tiesiog nebelieka laiko kada pailsėti ir aš manau, kad visos tos rašliavos tikrai reikia pedagogams mažinti. <...> Čia tarp kitko buvo viena iš priežasčių, kodėl mano ta jaunoji kolegė pabėgo, nes labai daug visko rašyt. (DS_6)

Reikšminga priemone, sudarančia galimybių pritraukti arba grąžinti specialistus į ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo įstaigas, tyrimo dalyvės įvardijo būtinybę subalansuoti vaikų skaičiaus ir su jais dirbančių pedagogų skaičių:

<...> sumažintos vaikų grupės arba grupėje vienu metu dirbant dviems, trims pedagogams atskiromis grupelėmis. (BP_1)

Sumažinti vaikų skaičių grupėse. Pedagogai turėtų galimybę nestresuojant pasiekti visus užsibrėžtus tikslus ugdymo procese, daugiau skirti laiko kiekvienam vaikui individualiai. (BP_2)



53 pav. Vadybos sprendimai šalies mastu, skirti ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo pedagogams pritraukti

Šių įstaigų pedagogams taip pat svarbu mažinti kontaktinių valandų skaičių:

<...> mažinti kontaktinių valandų skaičių. Mokykloje, tarkim, kiek mokytojai turi, dvidešimt valandų, jeigu neklystu. Dabar pas mus šiuo metu yra trisdešimt trys valandos, aš mažinčiau valandas

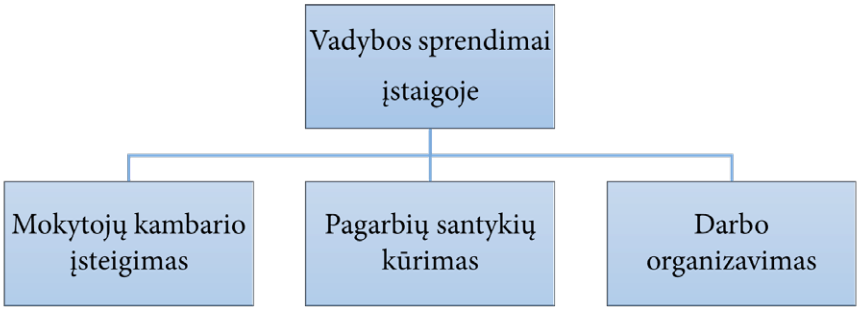
kontaktines tikrai. To laiko ir dokumentacijai, planams, projektams, renginiams, straipsnio, pagaliau, būtų to laiko daugiau. Mažinčiau bent jau kokios, kad būtų kontaktinės savaitės valandos – dvidešimt penkios. (DS_7)

Kaip galimybę pritraukti arba grąžinti specialistus į ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo įstaigas tyrimo dalyvės nurodė ir trumpesnį darželio darbo laiką ir galimybę pedagoginį darbą dirbantiems asmenims anksčiau išeiti į pensiją:

<...> turiu tokią mintį, pavyzdžiui, dirba darželis iki penkių, o kas nori ilgiau, tarkim, susimoka už tas papildomas valandas. Nes kas tikrai norės tą vaiką laikyti ir susimokės, o kurie ten tėveliai kažkur kitur kavinėse ir pasivaikšto prekybos centre? (DP_3)

<...> pasikeistų kažkas, kad pedagogai, ir ar tai būtų mokyklos, ar tai vaikų darželio, išleisti jam išankstinę pensiją, gal kaip policininkus, nes nu iš tikrųjų nu darbas yra sunkus. Nes turim, reikia, reikia ir su poreikiais vaikui grupėse būna ir viskas. Tikrai manau, tas irgi skatintų. (DP_8)

<...> mažinti pedagogų senatvės pensijos amžių. Tas irgi tikrai būtų labai tokia motyvuojanti priemonė visiems pedagogams. (DS_6)



54 pav. Vadybos sprendimai įstaigoje, skirti ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo pedagogams pritraukti

Darbuotojų gerovei ir tobulėjimui svarbi psichosocialinė organizacijos aplinka. Organizacinė kultūra ir nuostatos, vertybės, įsitikinimai ir kasdienė praktika įstaigoje veikia psichinę ir fizinę darbuotojų gerovę ir darbuotojų motyvaciją. Todėl vienas per tyrimą atskleistų siūlymų dėl to, kaip pritraukti ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo pedagogus į įstaigas, yra susijęs su pagarbių santykių kūrimu:

Kiekvieną pedagogą gerbčiau, palaikyčiau ir vertinčiau. Apie kiekvieną pagalvočiau ir būtinai su kiekvienu kalbėčiau ir klausčiau kaip pedagogas jaučiasi būdamas darbe. (BP_3)

Pozityviai mąstantys, inovatyvūs, komunikuojantys, geranoriški, pasiruošę naujovėms įstaigų vadovai. Mano atveju geri vadovai buvo labai stipri motyvacija sugrįžti. (BP_2)

<...> pagarbus požiūris į pedagogą tiek iš valdžios, tiek tėvų pusės. (BP_1)

Santykiai darbe yra itin reikšmingi bendram darbuotojo požiūriui į darbo aplinkos kokybę ir visos organizacijos efektyvumą, jie lemia darbo motyvaciją. Efektyvus vadovavimas ir lūkesčių išsakymas kartu su parama motyvuoja darbuotojus ir prisideda prie produktyvios ir efektyvios organizacijos kūrimo. Priešingai, vadovas, kuris nekuria pagarbių santykių, neteikia darbuotojams paramos ir palaikymo, demotyvuoja. Pasak tyrimo dalyvės, pasitaiko atvejų, kai „*tarkim, direktorė kažkaip nelabai kompetentingai bendrauja su pedagogais ir tokia ta emocinė aplinka jaučiasi nemaloni. Ir aišku, ir tai tėvai jaučia netgi pagal ir apsiašarojusi auklėtoja yra, tarkim*.“ *(DP_3)*. Todėl tyrimo dalyvė rekomenduoja savivaldybei organizuoti emocinės įstaigos aplinkos stebėseną:

<...> galėtų būt, kad kažkas tai ar savivaldybė ar ką kažkokią tai vat mokytojams duotų elektroninę apklausą, kaip jie ten jaučiasi emociškai savo aplinkoj. Ir jeigu ten būtų, kad pedagogai jaučiasi nesaugiai ar kažkaip, nežinau, ten užgauliojami, gal kažkokie galėtų būti direktorei ten, nežinau, kaip čia išsireikšt. <...> Turėtų būt kažkokios apklausos, kaip pedagogas jaučiasi emociškai kolektyve. Tai va čia, manau, ir labai labai svarbu yra. (DP_3)

Kitas svarbus veiksnys, tyrimo dalyvių teigimu, yra darbo įstaigoje organizavimas ir atitinkamų administracinių sprendimų priėmimas, pvz., etatų paskirstymas ar laisvo laiko suteikimas:

<...> sąžiningas etatų paskirstymas <...> psichologo pagalba auklėtojoms sprendžiant sudėtingų vaikų elgesio problemas. (BP_1)

Laisvų dienų suteikimas <...> per metus skirti dvi tris savaites mokslams, tobulinimuisi, išleidžiant mokslo atostogų, galimybė pasisemti

idėjų, patirties iš kitų darželių, esančių net ir užsienyje, kurias nereikėtų atidirbti ar derinti atidirbimą su kolegomis. (BP_3)

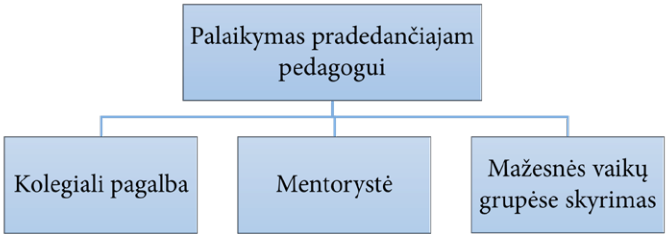
Darbo sąlygos lemia darbuotojų pasitenkinimą darbu, taip pat ir darbo motyvaciją. Fizinių ir psichologinių darbo sąlygų sudarymas yra svarbus siekiant, kad darbuotojui nekiltų nepasitenkinimas. Vadinasi, įstaigos vadovas turi aiškiai ir skaidriai deleguoti užduotis, savo vadovavimu skatinti darbuotojus atlikti savo darbą geriausiu būdu ir šiuos būdus toliau tobulinti. Vadovo veiksmai, jo vykdoma politika gali lemti darbuotojo apsisprendimą išeiti iš organizacijos.

Tyrimo dalyvės taip pat pateikė siūlymą, kuris, jų manymu, padėtų pritraukti specialistus į ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo įstaigas – įrengti šiose įstaigose mokytojų kambarius:

Man dažnai tenka rūbinėj sėdėti ar vidury grupės, kur eina ir mokytojai, ir vaikai, ir tiek. Nu taip norėtųsi oriai ateiti, atsisėsti į mokytojų kambarį. Kaip turi mokytojai mokyklose mokytojų kambarį, norėtųsi ir mums darželyje turėti kambarį, kur galėtum tikrai atsisėst patogiai, įsijungti seminarą. Ir dabar, kaip ir mes dabar ramiai pasėdėti ir išklausyti mokymus ar šiaip kada su kolege atsisėsti ir išgerti kavos? Nes tikrai visada, kaip dauguma iš mūsų dirbame visą dieną po pusantro etato nuo ryto iki vakaro, ir mes sėdime ant tos mažos kėdutės. Ir dabar, kaip jūs, matau, vidury grupės sėdite, vaikučiai vaikšto į tualetą, nieko, nu kažkaip norėtųsi to orumo. (DP_1)

Fizinių darbo sąlygų sudarymas yra svarbus darbo motyvacijos veiksnys, todėl kiekvienas vadovas turėtų atkreipti dėmesį į tai, ar aplinka yra nuteikianti darbui, ar yra gana geros sąlygos susikaupti, ar kiekvienas darbuotojas įstaigoje turi tinkamas sąlygas atlikti tai, ko iš jo reikalaujama. Viskas, kas susiję su fizinių darbo sąlygų gerinimu, darbo priemonių pritaikymu, darbuotoją veikia motyvuojančiai.

Tyrimu atskleista priemonių, kurios leidžia pritraukti ar grąžinti specialistus į ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo įstaigas, grupė, susijusi su palaikymo pradedantiesiems pedagogams organizavimu (žr. 55 pav.). Tai: kolegialios pagalbos organizavimas, mentoriaus / pagalbininko pradedančiajam pedagogui skyrimas, mažesnių vaikų grupių skyrimas, psichologinio pasirengimo stiprinimas.



55 pav. Palaikymo pradedančiajam Ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo pedagogui organizavimas

Pradedančiųjų pedagogų socializacija ir adaptacija yra galimybės identifikuoti save naujoje įstaigoje, perimti žinias, vertybes, nuostatas, elgesį, kurie yra būtini norint efektyviai dalyvauti tam tikroje veikloje. Kuo adaptavimasis sėkmingesnis, tuo darbuotojo veikla gali tapti efektyvesnė Todėl ne tik įstaigos tikslai ir veikla turi motyvuoti pradedantįjį pedagogą, bet ir įstaigos kolektyvas, administracija turėtų suteikti tinkamą palaikymą. Tyrimo dalyvės siūlo organizuoti pradedančiajam pedagogui kolegialią pagalbą, skirti mentorių arba pagalbininką:

> *Parodyti, kaip vyksta <...> elementari pagalba, nes ir mūsų praktikos metu pirmame kurse buvo kur ateina studentė atlikti praktiką, ne dirbti, o atlikti ir yra paliekama su vaikais ir mokytojas išeina <...> parodyti tuos dokumentus, ką žymėti, gal kažkokių yra patarimų, gal kažkaip įmanoma apeiti, kaip nors lengviau tai padaryti. (S_2)*

> *Kartais kolegės nori pasislėpti, atvirai šnekant, nežinau, kodėl, bet kartais taip atrodo. Tai aš manau, kad tiems „žaliesiems" rodyti, rodyti ir kabinti prie savęs, raginti stumtis, taip negąsdinti kaip čia bus. (DS_6)*

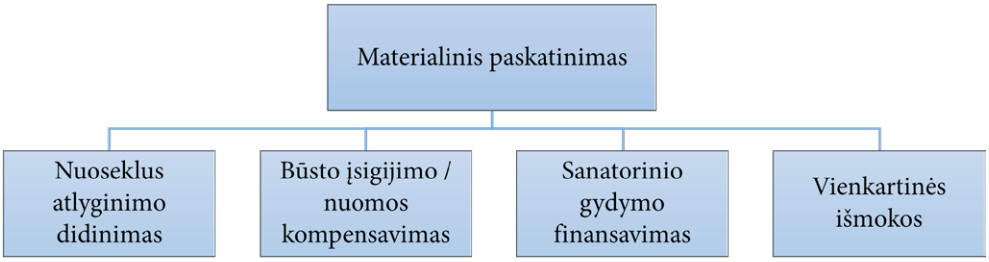
> *<...> realybė yra tokia – nesumažinsim tų vaikų, tiesiog gal pakoreguoti, kad dirbdami du pedagogai grupėje turėtų visą laiką pagalbos, būtų dar vienas žmogus, kuris galėtų padėti suvaldyti tuos vaikus, tiesiog darbo rankų daugiau, kad būtų taip. (DS_3)*

> *Taip, ir kad būtų, pavyzdžiui, dar vienas etatas – mokytojo padėjo, bet kvalifikuoto mokytojo padėjėjo. <...> kad būtų, dirbtų kiekvieną dieną, o ne kelioms valandoms ar du kartus per savaitę. (DS_4)*

> *Kiekviena grupė kad turėtų papildomą žmogų. Tai būtų tikrai jauniems pedagogams pagalba <...>. Ir ne tik jauniems, visiems. (DS_1)*

Dar vienas siūlymas – pradedančiajam pedagogui skirti mažesnę nei norma vaikų skaičiaus grupę:

> *Aš tai galiu pasakyti, kas gąsdina jaunus pedagogus, ką aš jau pastebėjau. Juos gąsdina, kad grupėse labai daug vaikų. Jie neturi patirties, ir netgi su patirtim daug vaikų vis dėlto yra labai didelė trintis. Jie patys vieni nuo kitų pavargsta, pedagogai pavargsta ir, žinokit, tie jauni pedagogai, kurie tik pabaigę arba dar studijuojantys, ateina ir tai pamatę jie labai greitai pasitraukia iš šito darbo ir dažniausiai nebegrįžta. (DS_1)*



56 pav. Materialinis paskatinimas ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo pedagogams pritraukti

Tyrimo dalyvės pateikė siūlymus, kaip pritraukti į ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo įstaigas pedagogus pasitelkiant materialinį paskatinimą (žr. 56 pav.): nuoseklų atlyginimo didinimą, būsto įsigijimo / nuomos kompensavimą, sanatorinio gydymo finansavimą ir vienkartines išmokas. Tyrimo dalyvių teigimu, pagrindiniai švietimo politikos veiksniai, lemiantys ir galintys sustiprinti motyvaciją dirbti pedagogu ikimokyklinėje ir priešmokyklinėje įstaigoje, tai atlyginimas, kuris turi būti adekvatus atliekamam ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo pedagogo darbui. Todėl siūloma nuosekliai kelti šių pedagogų atlyginimą:

> *<...> aišku, pradinis finansinis startas toks, kad žmogus ateitų ir pradėtų dirbti paprastą, tą mokytojo auklėtojo darbą gautų oriai, galėtų gal išsinuomoti ir butą už tuos pinigėlius, jeigu atvyko iš kažkur. (DP_2)*

> *<...> Tokiam atsakingam tokiam sunkiam darbui tai tik alga vienintelis motyvatorius, kad atpirktų į psichologinę būseną, yra alga,*

tai tik alga, alga. Tikrai, tai bent žinotum, už ką tu dirbi, o čia už skatikus dirbi ir sveikatą gadini iš tikrųjų, nes čia yra tarnybinės traumos. (DP_9)

<...> užkabintų didesni atlyginimai, nes, pavyzdžiui, jaunimui yra labai sudėtinga. Mums jau, kaip sakant, irgi yra pakankamai sunku su tuo atlyginimu išlaviruoti, bet jauniems, kurie ten ir butus nori įsigyti ir galų gale norėtų kažkaip gyventi šiek tiek geriau, tai didesnis atlyginimas juos šiek tiek sulaikytų. Kai pažiūri į tą darbo krūvį, kuris yra, ir į tą menką atlyginimą, kurį mes gaunam, tai nu kas nori... Jie gali kažkur kitur dirbdami užsidirbti daug daugiau ir nevargti šitaip, neturėti tokio didelio krūvio ir to psichologinio spaudimo. (DS_6)

Didesnis atlyginimas, kylantis su darbo stažu, atlyginimo didėjimas tos srities mokslus baigusiems: kuo aukštesnis mokslo laipsnis – tuo didesnis atlyginimas. (BP_1)

Likti dirbti ikimokyklinio / priešmokyklinio ugdymo pedagogu tuo metu paskatinti galėjo didesnis atlyginimas. (BP_2)

Tyrimo dalyvės nurodė, kad ne vilniečiams didelė problema – būsto nuoma arba įsigijimas, todėl atvykusiems iš kitų rajonų *„labai sunku išsilaikyti tam Vilniuj, nelieka sau pajamų" (S_3).* Pateiktas siūlymas bent dalinai kompensuoti būsto įsigijimo / nuomos kainas pedagogams, kurie pradeda dirbti:

<...> būsto įsigijimo ar ten nuomos išlaidų kompensavimas būtų, aš nesu tikrai garantuota, kad juos tai motyvuotų, bet tai galėtų būti viena iš priemonių, kuri galėtų motyvuoti." (DS_1)

Išskirtos ir kitos materialinio paskatinimo priemonės – sanatorinio gydymo finansavimas ir vienkartinės išmokos. Pasak tyrimo dalyvių, kokybiškas poilsis ir sveikatos gerinimas padeda pedagogų motyvacijai dirbti, todėl jie siūlo skirti arba dalinai kompensuoti kelialapius į sanatorijas:

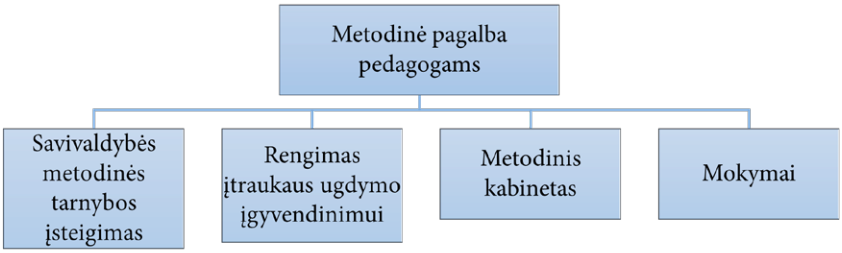
<...> skirtų kelialapius į sanatorijas pailsėti nu tai va. Taip, taip pakanka mums irgi reikia atsipalaiduoti. (DP_12)

<...> į kokią sanatoriją galima būtų irgi savivaldybės lėšomis nuvažiuoti, kaip paskatinimas. Nuvažiuoti, pailsėti, atsigauti, kupinos jėgų vėl grįžtame irgi labai motyvuotų, kodėl gi ne? (DS_1)

Vienkartinės išmokos pradedantiesiems pedagogams, tyrimo dalyvių teigimu, taip pat padėtų pritraukti ar grąžinti pedagogus į ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo įstaigas:

> *<...> vienkartinės išmokos pradedantiesiems mokytojams ir iš tikrųjų didesnis atlyginimas, ne tik pradedantiesiems, bet ir esamiems mokytojams, tikrai reikalingas. (DS_1)*

Tyrimo duomenys atskleidė, kad ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo pedagogai neretai jaučia, jog jiems, o ypač pradedantiems darbuotojams trūksta metodinės pagalbos. Kita pedagogų pritraukimo arba grąžinimo priemonių grupė siejama su metodinės pagalbos pedagogams teikimu: savivaldybės metodinės tarnybos įsteigimu, nuosekliu rengimu įtraukaus ugdymo įgyvendinimui, kvalifikacijos tobulinimo sistemos lankstumu, aprūpintu / įkurtu metodiniu kabinetu, specialių metodinių priemonių parengimu, mokymais pradedantiesiems pedagogams (žr. 57 pav.).



57 pav. Metodinė pagalba ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo pedagogams

Vienas iš siūlymų – įsteigti savivaldybės metodinę tarnybą, teikti metodinę pagalbą pedagogams – remiasi užsienio šalių patirtimi:

> *<...> yra tokia patirtis – ten dirba metodininkės ir auklėtojos, kurios atvažiavo iš užsienio, matė veiklą. Žodžiu, šitos metodininkės ėjo į darželį ir su nepažįstamais jiems vaikučiams rodė mums tą veiklą. Jinai buvo surašyta su tikslais, uždaviniais. Viskas aprašyta. Mes turėjome paskui tą medžiagą visą, bet būtent taip mes matėm. <...> yra specialūs, specialūs žmonės, apmokyti, jie eina į darželius ir su visiškai nepažįstamais vaikais veda veiklas. O pedagogai stebi ir mokosi. (DP_2)*

Tyrimo dalyvės atkreipė dėmesį į tai, kad neretai mokymuose pateikiama medžiaga nėra adaptuota ikimokyklinio ar priešmokyklinio amžiaus vaikų ugdymui:

> *<...> rodomas tas pavyzdys to ugdymo, bet rodomi pirmokai. Tai man va tas įdomu. Tai, jeigu kalbama apie darželius, tai kodėl tada nėra, pavyzdžiui, tarkim, su trejų ketverių metų grupe? Iš užsienio, anglų kalba, nežinau ten kokios šalies, bet, tarkim, jeigu tai darželiams seminarai, mokymai, tai kodėl tada tokie pavyzdžiai? Tai tada kyla klausimas, kaip realiai tai galima įgyvendinti su trejų ketverių metų grupe? Iš tikrųjų iškilo klausimas, tiesiog pati sau tai pagalvojau, kodėl būtent pirmokus tada rodo darželiams. (DS_7)*

> *Tai visi tie dalykai turi būti daug geriau paruošti ir konkretizuoti, ir pritaikyti tam tikram amžiui. Nėra tokio, kas tiktų visiems, yra konkretūs amžiai, kurie turi savo problemas ir savo ten kažkokius tai dalykus, labai besiskiriančius. Tu negali taip ugdyt lopšelio kaip tu ugdai priešmokyklinę grupę. Tokio labiau smulkmeniškumo ruošiant kažkokius tokius dalykus reikėtų, kad būtų labai konkretizuota. (DS_6)*

Tad savivaldybės metodinės tarnybos paskirtis būtų organizuoti ir demonstruoti būtent šio amžiaus vaikams tinkamas metodikas:

> *Ir tų mokymų daugiau kaip ką padaryt, nes dažnai mus įmeta į kažkokias naujas programas ir tu turi pats viską kapstyt, nėra kažkokių žmonių, kurie ateitų padėti. Pavyzdžiui, kūrėjas tos programos ir pasakytų tau, kad čia bus taip, pamokytų, kažkiek supažindintų tave. Žinot, kad jau dabar tų pedagogų amžius yra toksai arčiau to senimo mes, didesnė dalis, esam. (DS_6)*

Tyrimo dalyvės pateikė siūlymus kvalifikacijos tobulinimo ir įgijimo procesui. Tyrimo dalyvių teigimu, ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo pedagogo kvalifikacija turintiems darbo stažą tose įstaigose galėtų būti suteikiama neformaliuoju būdu įvertinant kompetencijas ir trumpinant studijų trukmę:

> *Galvočiau kokios nors truputėlį paprastesnės studijos. Nes dabar aš, pavyzdžiui, pas mane yra darbovietė yra dvi padėjėjos, nu tobula būtų auklėtojos, nu va nuo dūšią sakau <...> jau turiu aukštąjį, bet dabar vėl antrąkart mokausi visą šitą, nes tai vat, kad būtų kažkokie, nežinau, ar tu toks paprastesnis truputėlį, kaip čia įvardinti? Be to, pedagoginės kvalifikacijos įgijimo galimybės kažkokios supaprastintos, labiau ar panašiai. Tai kažkaip va taip, kad, pavyzdžiui, jeigu*

tu dirbi padėjėja, tiek ir tiek laiko, norint tapt auklėtoja, nu, kad ten būtų tiek kažkaip supaprastinti mokslui ar kursai, ar ne. Žinau, kad pakelt tiesiog įgytų šitą kvalifikaciją. (DP_12)

Siūloma supaprastinti ir kvalifikacijos tobulinimą pagrindžiančių dokumentų reikalavimą, nes pedagogai siekia įvairių kompetencijų, ne tik dalykinių tobulinimo:

<...> labai daug įrodymų reikia ką tu nuveikei. Pavyzdžiui, aš labai daug seminarų lankau, kur neduoda tų pažymėjimų, bet man įdomu. Tarkim, dabar, irgi, kitą savaitę, eisiu „Piešimas ant vandens", bet niekas ten neduos tų įrodymo pažymėjimų. Tiesiog aš manau, kad jų irgi nereikia šitiek daug. (DS_1)

<...> kaip įrodymą galėtum atsiųst ten kažkokį trumpą video ar nuotraukų, kad tu ten dalyvavai ir užskaitytų tai kaip tavo kvalifikacijos kėlimą. (DS_6)

Kaip svarbi problema, kuri mažina dirbančiųjų ar ketinančių dirbti ikimokyklinėse ir priešmokyklinėse ugdymo įstaigose darbo motyvaciją, – artėjanti įtraukiojo ugdymo įgyvendinimo pradžia. Pasak tyrimo dalyvės, „įtraukusis *ugdymas man šiai dienai, iš tikrųjų, yra bauginantis. Nelabai yra dar aišku, kaip tai įvyks, yra tiktai žodis jūs privalot, jūs turėsit. Norėtųsi lengviau žygiuoti* šitu *aiškesniu keliu, žinoti kaip kas vyks." (DS_4)*. Todėl tyrimo dalyvės siūlo organizuoti nuoseklų dirbančių pedagogų rengimą įtraukiajam ugdymui įgyvendinti ikimokyklinėse ir priešmokyklinėse ugdymo įstaigose:

„Ir jeigu dabar mums sako, kad mes turėsime sugebėti juos įtraukti, ugdyti, aš tai labai norėčiau, kad tie, kurie apie tai kalba ir rašo, ateitų ir parodytų, būtų labai smagu pasižiūrėti. O kaip jūs įsivaizduojate? Aš suprantu teoriją, aš teorijos irgi labai daug, kaip ir sako kolegės, pasiklausau ten ir užsienio, ir panašiai. Esmė tame, kad kaip jūs įsivaizduojate visa tai, parodykite mums, o mes tikrai matydami, kaip jūs tai darote, sugebėsime pakartoti. Man atrodo, kad jeigu kažkas kažką nusprendė, kad turi būti šitaip, tai turėtų ir parodyti, kaip visa tai turėtų, vis dėlto, būti. (DS_1)

<...> su tuo įtraukiuoju ugdymu, realiai mes neturim pakankamai žinių, visi tie vaikai bus skirtingi. Reikia žinot kiekvieną atvejį, ką su tuo vaiku daryti, ir reikia, kad būtų kažkoks specialistas. Taip,

mes turim ten nedidelį etato gabalėlį psichologo, bet ji užimta, ji turi daugybę pas mus daržely vaikų, su kuriais ji dirba. Ir ji turi dar kitą darbą, nes to etato pas ją yra mažai. Ji tiek neapsiims, ateit ir man sakyt, galų gale, ji irgi nėra plataus spektro specialistė, kad žinotų kiekvieno vaiko sutrikimą ir būtų susipažinus su juo. (DS_6)

Su šiuo siūlymu susiję siūlymai dėl specialių mokymų organizavimo ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo pedagogams. Tyrimo dalyvių manymu, pritraukti specialistus į ugdymo įstaigas paskatintų stažuočių, kurių metu pedagogai galėtų padirbėti kitose įstaigose tiek šalyje, tiek užsienyje, finansavimas:

<...> gal būtų tokios va kaip kažkokios tai stažuotės apmokamos kitur? Dabar, pavyzdžiui, tokio, na, atvirai pasakysiu, arba nežinau, arba tu turi už savo pinigus. Niekas tau neapmokės. Kelionės ten, kad tu mėnesį Prancūzijoj darželyje, pavyzdžiui, padirbt patirties pasisemtum. <...> Nu tiesiog galėtų būt kažkokia tai sistema, gal net nebūtinai į užsienį kažkur vienas mieste padirbt kitam, gal motyvuotų tai, o gal aš dabar noriu Palangoj padirbt vasarą, čia aš fantazuoju tiesiog. (DP_9)

Pradedantiesiems pedagogams siūloma organizuoti mokymus kaip pildyti dokumentaciją:

<...> tai man trūko mokymų kaip pildyti tuos dokumentus. Jo, duoda jų daug, bet kaip juos pildyti, nes, jo, esu dirbus ir, kai atneša ir aš nežinau nei dėl ko, nei kodėl aš pildau, kaip pildyti ir ta prasme tam tikrus tuos nežinau teisinius neteisinius administracinius dalykus, kad labiau suprasti tai va. (S_4)

Dar vienas su metodine pagalba sietinas siūlymas – įsteigti arba aprūpinti metodinį kabinetą kiekvienoje ugdymo įstaigoje:

Literatūra, kad tam jaunam pedagogui padėti: nuo ko aš turiu pradėt, ką aš turiu toliau daryt, ko aš siekiu, nes, pavyzdžiui, man dabar pas mane viskas mano galvoje, mano rankose nu ta patirtis, dar aišku, knygos ir visa kita, bet tas jaunas žmogus. Jisai ateina, jis nežino. Kur tą paimti, kas ką kur pasižiūrėt, ką pamatyt, kaip ten rašyt. (DP_2)

<...> darželiai turėtų gerą metodinį kabinetą, kur jaunas žmogus gali ateiti išrinkti jam šiai dienai reikalingą medžiagą, paimti ją, atnešti į grupę. Aš turiu omeny čia ir knygos, plakatai, ir taip toliau

<...> kur pilna visko, tu paimi knygą apie gamtą, tu paėmei plakatą apie gamtą, ten, žodžiu, ir eini dirbti. Atidirbai dieną, nunešei atgal ir taip toliau, nes nu, reikia viską daryti greitai, ieškoti viską. (DP_5)

<...> apie tą metodinį kabinetą, tikrai, kur yra visos metodinės priemonės knygos ir viso, ko reikėtų tavo tiesioginiam darbui su vaikais. Tai tikrai irgi mano tai svajonė ir mane tai labai motyvuotų ir labai man pagelbėtų. (DP_1)

Aprūpinto metodinio kabineto poreikį tyrimo dalyvės sieja tiek su pradedančiais pedagogais, tiek su turinčiais darbo patirtį specialistais, nes dažniausiai reikiamas metodines priemones tyrimo dalyvės rengia pačios. Tyrimo dalyvės teigė, kad tokių priemonių labiausiai stokoja pradedantieji pedagogai, kurie ateina po studijų, todėl jei būtų jiems skirtos specialios metodinės priemonės, tai padėtų pritraukti jaunus specialistus:

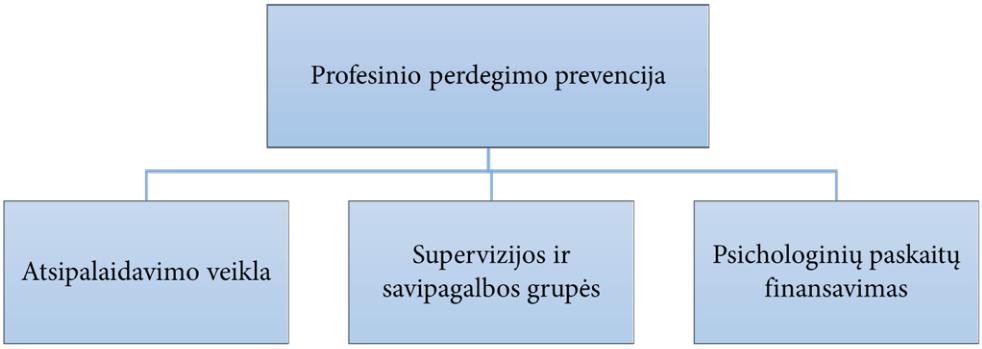
<...> ateina – pedagogo knyga yra, ten dar kažkas gali būti. Bent jau tie, tas jaunimas. Tai tiesa, kad jam būtų į pagalbą ten, paimtų ten, tarkim, knygą, kurioje būtų ten tema, tikslas, uždaviniai, dar kažką, kad parinktų tas metodines priemones ir galėtų eiti, klijuoti viską į bendrą ugdomąją veiklą. (DP_5)

Paskutinę siūlymų grupę, kaip pritraukti arba grąžinti pedagogus į ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo įstaigas, sudaro profesinio perdegimo prevencijos priemonės: atsipalaidavimo veiklos organizavimas darbo vietoje, supervizijų ir pagalbos grupių organizavimas, dalinis psichologo konsultacijų finansavimas (žr. 59 pav.).

Tyrimo dalyvės rėmėsi gerąja patirtimi savo įstaigoje, siūlė organizuoti darbo vietoje atsipalaidavimo veiklą. Pasak tyrimo dalyvės, pedagogės jaučia nuolatinį spaudimą iš administracijos, tėvų, todėl jaučiasi nuolat kovojančios su stresu. Kaip pasiteisinusi atsipalaidavimo priemonė buvo minima pilateso, jogos veikla. Todėl siekiant pritraukti pedagogus, rekomenduojama pietų miego metu įstaigose organizuoti panašaus pobūdžio veiklą:

Tai su tuo stresu nuolatiniu kažkaip tai būtų gerai kovoti, kad būtų kažkokios priemonės. <...> buvo labai neblogai mūsų darželyje, tiktai nelabai ilgai tai užtruko, mes turėjom trenerę. <...> Tokie

užsiėmimai labai atpalaiduoja, tikrai tą psichinę būklę pagerina. Tas irgi būtų variantas, jeigu mes galėtume, pavyzdžiui, poilsio pietų miego metu oficialiai tai daryti, ilsėtis, kažkokius atlikti pratimus atpalaiduojančius. (DS_6)



58 pav. Profesinio perdegimo prevencijos priemonės ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo pedagogams

Kitas siūlymas profesinio perdegimo prevencijai – organizuoti ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo pedagogams supervizijas ir savipagalbos grupes:

Psichologai turi tą supervizorių, kuris kas tam tikrą laikotarpį ateina ir padeda tau spręsti problemas. Ko mes, pedagogai, neturim, bet ta psichologinė įtampa ir visi tie dalykai, kaip ir pas psichologus, yra irgi pakankamai sudėtingi. Ir tu gali visiškai užgriūti tose problemose. Toks žmogus, kuris ateitų, padėtų, tavo galvą šiek tiek pravalytų, būtų reikalingas nuolat. (DS_6)

Tai tam, kad būtų žmogus ar kažkokia darbo grupė, į kurią galima būtų kreiptis su konkrečiu savo atveju. Ir kad gautum tiesioginę pagalbą, o ne bendrą kažkokią instrukciją. (DS_1)

Tyrimo dalyvės minėjo, kad, joms dirbant su skirtingų poreikių vaikais ir jų tėvais, labai reikia psichologinių žinių, todėl jos siūlė dalinai finansuoti tokias paskaitas pedagogams:

<...> labai reikalinga pedagogams ir tų psichologinių paskaitų reikia labai daug. Būtų gerai, kad galbūt pedagogams nebūtų taip smarkiai apmokestinamos, dalinai gal kompensuotų valstybė tas psichologines paskaitas, konsultacijas. (DS_6)

2.1.10. Ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo pedagogus motyvuojančių veiksnių tyrimo apibendrinimai

Kiekybinio tyrimo rezultatų analizė atskleidė, kad svarbiausi pedagogams, dirbantiems ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo įstaigose, vidiniai motyvacijos veiksniai yra susiję su savijauta ir galimybėmis ugdytis.

Jautimasis, kad vaikai juos priima, galimybė dirbti įdomų darbą, savo darbo prasmingumo suvokimas, galimybė save realizuoti, vadovų ir tėvų (globėjų) pagarbos ir palaikymo jautimas, savirealizacija ir galimybės išreikšti savo kūrybiškumą yra patys svarbiausi, prioritetiniai vidiniai motyvacijos veiksniai. Mažiausiai minėtiems pedagogams svarbūs vidiniai motyvacijos veiksniai yra galimybės būti lyderiais, turėti profesinių iššūkių, kelti kvalifikaciją, dirbti savarankiškai ir mokytis visą gyvenimą. Kokybinio tyrimo rezultatų analizė atskleidė, kad pedagogus dirbti ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo įstaigoje motyvuoja tokie vidiniai veiksniai kaip meilė vaikui, pašaukimas „auginti" vaiką ir siekis jam padėti. Todėl pasirinkimas dirbti ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo įstaigoje suteikia jiems galimybę įprasminti savo gyvenime vyraujančias vertybes derinant individualumo ir socialumo raišką profesinėje veikloje.

Nustatyta, kad svarbiausi pedagogams, dirbantiems ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo įstaigose, išoriniai motyvacijos veiksniai yra susiję su darbo kultūra ir santykiais bei darbo sąlygomis. Palankus darbui psichologinis mikroklimatas, palankios darbo sąlygos, lankstus darbo grafikas, geri santykiai su ugdytinių tėvais, darbuotojų aprūpinimas reikiamomis darbo priemonėmis, vadovybės palaikymas, geri santykiai su kolegomis ir vadovybe yra patys svarbiausi išoriniai motyvacijos veiksniai.

Vienintelis vidinių motyvacijos veiksnių faktorius – savijauta – yra vienodai statistiškai reikšmingas visiems švietimo įstaigų darbuotojams neatsižvelgiant į jų amžių, stažą, užimamas pareigas ar kitus demografinius kriterijus. Mokytojai, dirbantys pagal ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo programas, mažiausiai jaučia galimybes ugdytis, jie kritiškiausiai vertina esamą vidinę organizacijos

kultūrą ir darbo sąlygas, palyginti su vadovais ir kitais specialistais. Vertinant duomenis amžiaus aspektu, didelis potencialas slypi darbuotojų grupėse, kurios priklauso pradedančiųjų (iki 24 m.) ir 30–49 m. kohortoms. Taip pat pažymėtina, kad, ištyrus tyrimo dalyvių gyvenamosios vietos atstumą nuo švietimo įstaigos, kurioje jie dirba, neaptikta jokio statistiškai reikšmingo skirtumo.

Nustatyta, kad iš ekonominių priemonių pedagogus, dirbančius ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo įstaigose, labiausiai motyvuoja atlyginimo didinimas, lengvatos miesto transportui, laisvų dienų suteikimas ir specialios nuolaidos spektakliams, koncertams ir kino seansams. Iš teisinių priemonių – galimybė derinti darbą su asmeniniais / šeimos poreikiais ir papildomų atostogų dienų suteikimas. Iš psichologinių priemonių mokytojus labiausiai motyvuoja žodiniai pagyrimai, padėkos raštu ir mentorystė pradedantiesiems mokytojams. Iš finansinių priemonių – premijos ir būsto įsigijimo (nuomos) išlaidų kompensavimas. Iš administracinių priemonių mokytojus labiausiai motyvuoja finansuojami specialūs kvalifikacijos kėlimo kursai, seminarai, ekskursijos, išvykos ir kelionės, profesinės stažuotės įstaigos lėšomis, įstaigos organizuojami renginiai, šventės.

Tyrimas atskleidė, kad pedagogai, dirbantys ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo įstaigose, dažniausiai patiria tokias motyvacijos priemones: lengvatą miesto transportui, premijas, žodinius pagyrimus. Tyrimo metu nustatyta, kad dauguma ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo pedagogų nėra girdėję apie tokias motyvavimo priemones: būsto įsigijimo (nuomos) / išlaidų kompensavimą, aprūpinimą dviratėmis nemotorinėmis transporto priemonėmis, aprūpinimą asmeniniais telefonais, papildomu sveikatos draudimu, nemokamu maitinimu, nemokomomis pažintinėmis kelionėmis po Vilnių, specialiosiomis nuolaidomis spektakliams, koncertams, kino seansams.

Nustatyta, kad pedagogus likti dirbti ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo įstaigose skatintų šios pagrindinės motyvavimo priemonių grupės: tiksliniai mokymai, finansinis paskatinimas, politiniai ir su darbo organizavimu susiję sprendimai. Kaip tikslingi ir orientuoti į pedagogų poreikį mokymai įvardijami:

darbas su specialiųjų poreikių vaikais; pirmos pagalbos teikimas; mokymai, skirti vadybos gebėjimams ir teisinėms žinioms plėtoti; pasidalijimas gerąja profesine patirtimi ir edukacinių išvykų į užsienio šalis organizavimas. Finansinės paskatos siejamos su atlygio didėjimu, nuolaidomis viešajam transportui, kultūriniams renginiams, muziejams ir pan., tikslinių mokymų finansavimu (užsienio kalbų, edukacinių išvykų) ir pedagogų aprūpinimu metodinėmis priemonėmis. Netiesioginėmis finansinėmis motyvavimo priemonėmis įvardijamas sveikatos draudimas ir kitos paslaugos, kurios padeda užtikrinti darbuotojų sveikatą: kompensacija už skiepus, akių gydytojo konsultacija. Su darbo organizavimu susiję sprendimai, orientuoti į pozityvių tarpasmeninių santykių kūrimą: galimybių sudarymas dirbti kartu su bendraminte kolege, ugdyti vaikų grupę visą ciklą ir administracijos palaikymas bei pagalba. Politiniai sprendimai, siejami su ugdymo ir pagalbos vaikui proceso kokybe, t. y. papildomų pagalbos specialistų etatų steigimas ir / ar didinimas (papildomas specialiųjų pedagogų etatų steigimas, mokytojų padėjėjų etatų didinimas, medicinos darbuotojo pilno etato įsteigimas), vaikų ir pedagogų skaičiaus grupėje subalansavimas, kontaktinių darbo valandų pedagogui sumažinimas ir mentorystės įteisinimas.

Pagrindinės pedagogų pritraukimo ar grąžinimo į ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo įstaigas galimybės sietinos su vadybos sprendimais, materialiniu paskatinimu, metodinės pagalbos ir palaikymo pradedančiajam pedagogui organizavimu bei profesinio perdegimo sindromo prevencija. Galimi vadybos sprendimai nacionaliniu lygiu sietini su pedagogo profesijos prestižo gerinimu medijose viešinant gerąją patirtį, profesijos privalumus ir svarbą, dokumentacijos kiekio mažinimu, vaikų skaičiaus ir su jais dirbančių pedagogų skaičiaus subalansavimu, kontaktinių valandų skaičiaus šių įstaigų pedagogams mažinimu ir ikimokyklinio ugdymo įstaigos darbo laiko trumpinimu bei galimybe pedagoginiams darbuotojams anksčiau išeiti į pensiją. Vadybos sprendimai organizacijos lygiu yra susiję su pagarbių santykių puoselėjimu ir kūrimu įstaigoje bei įstaigos vadovo darbo kompetencija: aiškių ir skaidrių užduočių delegavimu, darbuotojų

skatinimu. Vienas iš svarbių motyvuojančių aspektų – fizinė aplinka, t. y. įvardijama būtinybė įrengti šiose įstaigose mokytojų kambarius. Palaikymo pradedantiesiems pedagogams organizavimas siejamas su kolegialios pagalbos organizavimu, mentoriaus / pagalbininko pradedančiajam pedagogui skyrimu, mažesnių vaikų grupių skyrimu pradedančiajam pedagogui, psichologinio pasirengimo stiprinimu. Materialinis paskatinimas apima nuoseklų atlyginimo didinimą, būsto įsigijimo / nuomos kompensavimą, sanatorinio gydymo finansavimą ir vienkartines išmokas. Ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo pedagogai neretai jaučia, kad jiems, o ypač pradedantiesiems, trūksta metodinės pagalbos. Todėl pedagogų pritraukimo arba grąžinimo priemonių grupė siejama su metodinės pagalbos pedagogams teikimu: savivaldybės metodinės tarnybos įsteigimu, nuosekliu rengimu įtraukiam ugdymui įgyvendinti, kvalifikacijos tobulinimo sistemos lankstumu, aprūpintu / įkurtu metodiniu kabinetu, specialių metodinių priemonių parengimu, mokymais pradedantiesiems pedagogams. Siekiant perdegimo prevencijos siūloma organizuoti atsipalaidavimo veiklą darbo vietoje, supervizijas ir pagalbos grupes, dalinai finansuoti psichologo konsultacijas.

2.1.11. Ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo pedagogus motyvuojančių veiksnių tyrimo rekomendacijos

Savivaldybei

- Padėti švietimo įstaigų vadovams stiprinti savo švietimo įstaigų vidinę kultūrą įtraukiant visus bendruomenės narius.
- Pagal savivaldybės poreikį finansuoti pedagogines studijas.
- Mažinant „popierizmą“ unifikuoti būtinų pildyti dokumentų pedagogams, dirbantiems pagal ikimokyklinio / priešmokyklinio ugdymo programas, sąrašą.
- Atsižvelgiant į konkrečios įstaigos kontekstą skirti papildomą finansavimą specialiųjų pedagogų, padėjėjų, specialistų etatams steigti ikimokyklinio / priešmokyklinio ugdymo įstaigose.
- Įsteigti savivaldybėje metodinę tarybą.
- Bendradarbiaujant su aukštosiomis mokyklomis, metodine taryba ir

metodiniais būreliais stiprinti mentorystės kultūrą ikimokyklinio / priešmokyklinio ugdymo įstaigose.

Savivaldybės švietimo centrui

- Gerinti pedagogo profesijos prestižą medijose viešinant pedagogų sėkmės istorijas, profesijos privalumus, gerąją patirtį.
- Reguliariai su ikimokyklinio / priešmokyklinio ugdymo įstaigų pedagogais reflektuoti kvalifikacijos tobulinimo poreikius.
- Tikslingai siūlyti kvalifikacijos tobulinimo mokymus atliepiant ikimokyklinio ugdymo įstaigos kontekstualius poreikius.
- Tobulinti ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo įstaigų vadovų vadovavimo įstaigai, pozityvios emocinės aplinkos kūrimo kompetencijas.
- Įgyvendinti palaikymo pradedantiesiems pedagogams sistemą: konsultacijos, kolegiali pagalba, mokymai.
- Organizuoti profesinio perdegimo sindromo prevencijos veiklą: supervizijas ir pagalbos grupes, dalinai finansuoti pedagogams psichologo konsultacijas ir pan.

Švietimo įstaigų vadovams

- Telkti įstaigos bendruomenę organizuojant bendrą edukacinę veiklą skiriant dėmesį komandos sutelktumui.
- Vykdyti nuolatinę įstaigos emocinės aplinkos stebėseną.
- Įgyvendinti palaikymo pradedantiesiems pedagogams sistemą: mentoriaus priskyrimas, kolegiali pagalba, galimybių dirbti su mažesnėmis vaikų grupėmis sudarymas.
- Dalytis savo įstaigos gerąja patirtimi su kitomis savivaldybės mokyklomis.
- Reguliariai reflektuoti ugdymosi procesą, kylančius sunkumus ir veiklos rezultatus įstaigos bendruomenėje.
- Pagal galimybes ikimokyklinio / priešmokyklinio ugdymo įstaigose įrengti mokytojų kambarius, metodinius kabinetus, aprūpintus metodinėmis priemonėmis.
- Skatinti bendruomenę įsitraukti į nacionalinių ir tarptautinių projektų rengimą ir įgyvendinimą.

Aukštosioms mokykloms

- Analizuoti tyrimų duomenis ir konsultuoti mokyklų bendruomenes.
- Konsultuoti mokyklų bendruomenes dėl to, kaip tinkamai panaudoti savo tyrimų duomenis ugdymo kokybės / mikroklimatui gerinti.

2.2. Mokytojų padėjėjų veiklos kontūrai

2.2.1. Mokytojų padėjėjų veiklos analizės aktualumas

2020 metais pakeitus Švietimo įstatymą numatyta, kad nuo 2024 m. specialiųjų ugdymosi poreikių turintys vaikai bus priimami į artimiausią gyvenamoje vietoje esančią bendrojo ugdymo mokyklą lygiais pagrindais su kitais mokiniais. Taip siekiama panaikinti diskriminaciją ir visiems mokiniams suteikti vienodas švietimo galimybes. Todėl mokiniai, turintys specialiųjų ugdymosi poreikių, skatinami mokytis bendrose klasėse.

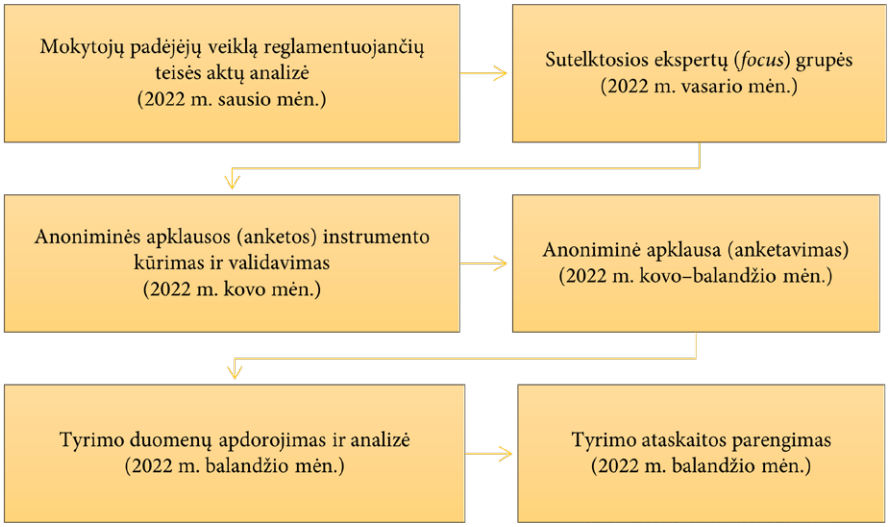
Mokykloms besiruošiant įgyvendinti įtraukiojo ugdymo tikslus, vis labiau didėja mokytojų padėjėjų poreikis. Palyginti su praėjusiais mokslo metais, šiemet jų padaugėjo 26 proc. Iš viso mokyklose 2021/2022 mokslo metais dirbo 3409 tokie darbuotojai (2020/2021 – 2696). Mokytojo padėjėjo užduotis yra dirbti su mokiniu ar mokinių grupe bendradarbiaujant su mokytoju, auklėtoju, specialiuoju pedagogu, logopedu, kitais specialistais. Labai reikšminga mokytojo padėjėjo pagalba per pamokas mokiniui, turinčiam specialiųjų ugdymosi poreikių, – mokytojo padėjėjas paaiškina mokytojo skirtas užduotis ir padeda jas atlikti, perskaityti tekstus, užsirašyti pamokos medžiagą, naudotis mokymo priemonėmis. Mokytojo padėjėjas padeda vaikams per pertraukas, popamokinę veiklą, išvykas. Dalyje švietimo įstaigų darbinio ritmo be mokytojų padėjėjų jau dabar neįsivaizduoja ne tiktai mokiniai, bet ir mokytojai (ŠMSM, 2021).

Pagal mokytojo padėjėjo pareigybei keliamus reikalavimus padėjėju mokykloje gali dirbti asmuo, turintis ne mažesnį kaip vidurinį išsilavinimą ir turintis žinių apie vaikų specialiuosius ugdymosi poreikius, jų specifiką. Reikalavimai

pedagogo padėjėjo veiklai apibrėžiami Švietimo sektoriaus ir bibliotekų veiklos profesiniame standarte (2019). O mokymo kursus, kurių tikslas suteikti mokytojo padėjėjams bendrųjų ir specialiųjų pedagogikos bei psichologijos žinių ir praktinių gebėjimų, pagal akredituotas programas rengia profesinio mokymo centrai, kitos akredituotos mokymų įstaigos.

2.2.2. Mokytojų padėjėjų veiklos analizės metodologiniai aspektai

Mokytojų padėjėjų pedagoginių funkcijų raiškos tyrimas yra sumodeliuotas pagal mišraus tyrimo metodologinę prieigą (Creswell & Creswell, 2018). Kokybinis tyrimas padėjo detaliai apibūdinti stebimą objektą, o kiekybinis tyrimas – atskleisti stebimo objekto tikrąsias tendencijas ir sąveikas (Bitinas, 2006). Taip yra užtikrinamas trianguliacijos principas, leidžiantis į tyrimo objektą pažvelgti iš skirtingų perspektyvų, padedantis nuodugniau ir plačiau pažinti tiriamą reiškinį. Atsižvelgiant į Nacionalinės švietimo ir mokslo asociacijos suformuluotą užduotį buvo derinami kokybiniai ir kiekybiniai empirinio tyrimo duomenų rinkimo metodai (žr. 59 pav.).



59 pav. Mokytojų padėjėjų pedagoginių funkcijų raiškos tyrimo loginė schema

Prieš pradedant empirinių duomenų rinkimą buvo išsiaiškintos pagrindinės mokytojų padėjėjų veiklą reglamentuojančių teisės aktų nuostatos. Šios analizės pagrindu buvo sukurtas instrumentas sutelktųjų ekspertų (*focus*) grupės diskusijai. Diskusijose dalyvavo užsakovo rekomenduoti tyrimo dalyviai. Diskusijos metu buvo išgryninamos pagrindinės su mokytojų padėjėjų veikla susijusios problemos, funkcijų įvairovė, patirtis ir t. t. Diskusijų metu sukaupta tyrimo medžiaga leido sukonstruoti kiekybiniam tyrimui skirtą instrumentą (anketą).

Sukūrus anoniminei apklausai skirtus instrumentus (anketas) jie buvo išbandomi su visais sutelktųjų ekspertų grupės dalyviais. Po instrumento išbandymo jis buvo įkeltas į elektroninių apklausų portalą ManoApklausa.lt ir pradėtas empirinių duomenų rinkimas. Sukurtų elektroninių anketų nuorodas platino užsakovas. Duomenų rinkimas sustabdytas 2022-04-08 pasiekus pakankamą tyrimo duomenų kiekį pagal apskaičiuotus minimalius imties dydžius.

Surinkti kiekybiniai duomenys buvo sutvarkyti ir paruošti statistiškai apdoroti. Kiekybinių duomenų apdorojimas atliktas panaudojant SPSS programą (Bekešienė, 2015; Čekanavičius ir Murauskas, 2001).

EMPIRINIŲ DUOMENŲ RINKIMO METODAI. Pasirinktas kokybinio tyrimo metodas – sutelktosios ekspertų grupės diskusija. Tai tam tikras interviu, atliekamas grupėje. Šis metodas ypač tinka diskutuoti aptariant skirtingą patirtį, generuojant naujas idėjas, atskleidžiant elgesio priežastis, numatant problemos tobulinimo galimybes ir taip išgaunant turiningesnes dalyvių interpretacijas diskutuojamu klausimu (Flick, 2018). Metodas ypač vertingas, nes, dirbant diskusijų grupei, vieni dalyviai kelia klausimus, kiti pateikia atsakymus, taip užtikrinamas naujų idėjų ir nuomonių generavimas pasirinkta problema (Rupšienė, 2007). Atkreiptinas dėmesys, viena vertus, kad tai, kas sakoma vienoje grupėje, gali niekada nepasikartoti kitoje grupėje, kita vertus, svarbu suprasti, kad keli pastebėjimai akivaizdžiai nėra patikimi realaus pasaulio atspindžiai (Mishra, 2016). Todėl gauti kokybinio tyrimo rezultatai galėtų būti pastiprinti kiekybiniu tyrimu (Bitinas, 2006). Grupių diskusijas galima derinti su kitais duomenų rinkimo metodais

(Gaižauskaitė ir Valavičienė, 2016). Diskusijos metu surinkti duomenys leidžia efektyviau sudaryti galimų atsakymo variantų sąrašus. Tai ypač paranku, kai problema nėra tinkamai ištyrinėta, nerandama pagrįstos informacijos, kurios reikia norint deramai parengti klausimyną (Gaižauskaitė ir Valavičienė, 2016). Todėl buvo pasirinktas kiekybinis tyrimas, kuris pasižymi išoriniu validumu.

Kiekybinio tyrimo metodas – anketinė apklausa. Tai vienas iš populiariausių kiekybinio tyrimo metodų, sudarantis prielaidas tiriamuosius apklausti per trumpą laiką ilgai neužtrunkant, o gautas išvadas taikyti visai populiacijai (Creswell & Creswell, 2018). Iš vienos pusės, šis duomenų metodas užtikrina, kad kiekvienas tyrimo dalyvis turi galimybę atsakyti į klausimus tokiomis pačiomis sąlygomis, taip užtikrinant duomenų pagrįstumą. Iš kitos pusės, minimizuojamas šališkas tyrėjo įsikišimas, galintis paveikti tyrimo dalyvį ir tyrimo rezultatus. Anketa yra formalizuotas kokybinių duomenų rinkinys (Bitinas, 2006), kuris padeda verifikuoti teiginius. Tai reiškia, kad anketa yra tam tikrą struktūrą ir nuoseklumą turintis klausimų rinkinys su galimais atsakymų variantais, skirtas iš tyrimo dalyvių surinkti tyrėjus dominančią informaciją. Esminis metodo privalumas tas, kad anketinės apklausos būdu surinkti duomenys gali būti palyginami, analizuojami jų galimi ryšiai vertinant statistinį patikimumą (Tracy, 2019), o laikantis tyrimo imties dydžio statistinių reikalavimų apklausos raštu rezultatai gali būti generalizuojami visai populiacijai.

Vadinasi, tokie tyrimai papildo vienas kitą, kokybinio ir kiekybinio tyrimų derinimas būtinas siekiant gauti vertingą ir pagrįstą informaciją apie tiriamą reiškinį.

TYRIMO IMTIS. Tyrimo metu buvo suformuotos dvi imtys: kokybiniam tyrimui (duomenų rinkimui sutelktųjų ekspertų grupių metodu) – tikslinė, kriterinė; kiekybiniam (duomenų rinkimui anoniminės anketinės apklausos metodu) – tikimybinė, paprastoji atsitiktinė.

Sutelktųjų ekspertų grupių nariai turėjo atitikti du kriterijus – dirbti skirtinguose Lietuvos regionuose ir turėti ne mažesnę kaip penkerių metų profesinės

veiklos patirtį. Užsakovo nurodymu vienoje sutelktųjų ekspertų grupėje privalėjo dalyvauti ne mažiau nei penki ekspertai. Visi grupių nariai buvo rekomenduoti užsakovo. Visiems užsakovo rekomenduotiems ekspertams buvo išsiųsti kvietimai dalyvauti grupių diskusijose. Dalyvavo 86 proc. pakviestų asmenų. Visi dalyviai pagal savo patirtį buvo suskirstyti į dvi grupes. Sutelktųjų ekspertų grupių diskusijose dalyvavo tik moterys: pirmoje grupėje dalyvavo aštuonios tyrimo dalyvės (iš Vilniaus, Marijampolės, Telšių, Panevėžio regionų), antroje – taip pat aštuonios dalyvės (iš Vilniaus, Šiaulių, Alytaus, Marijampolės regionų).

Atliekant anketinę apklausą buvo pasirinktas paprastosios atsitiktinės atrankos suformavimo būdas. Imties dydis apskaičiuotas pasitelkus Paniotto sukurtą formulę (Valackienė ir Mikėnė, 2008):

$$n = \frac{1}{\Delta^2 + \frac{1}{N}}$$

Čia: n – imties dydis; Δ – imties paklaidos dydis arba ribinė atrankos paklaida (socialinių mokslų tyrimuose priimtina 5 proc. paklaida, t. y. 0,05); N – tyrinėjamos visumos dalis.

2021–2022 m. m. oficialiais švietimo informacinės sistemos duomenimis (www.svis.smm.lt) Lietuvoje buvo 3409 mokytojų padėjėjai. Minėtame oficialiame šaltinyje nėra nurodoma, kiek Lietuvos ikimokyklinėse ugdymo įstaigose yra mokytojo padėjėjų, todėl tyrime buvo padaryta prielaida, kad šiose įstaigose jų yra ne mažiau nei mokytojų (auklėtojų) (t. y. 3108). Remiantis šiais oficialiais duomenimis buvo apskaičiuotas imties dydis. Nustatyta, kad tyrimo metu reikėjo apklausti ne mažiau nei 358 mokytojų padėjėjus, dirbančius bendrojo ugdymo mokyklose[3], ir ne mažiau nei 355 mokytojų padėjėjus, dirbančius ikimokyklinio ugdymo įstaigose[4].

3 Toliau tekste yra vartojamas čia nurodytas terminas arba jo sutrumpintas sinoniminis apibūdinimas – mokytojo padėjėjas.

4 Toliau tekste yra vartojamas čia nurodytas terminas arba jo sutrumpintas sinoniminis apibūdinimas – auklėtojo padėjėjas.

Atlikus apklausą visiškai užpildytomis ir tinkamomis statistiškai apdoroti pripažintos 436 mokytojų padėjėjų ir 414 auklėtojų padėjėjų anketos.

TYRIMO INSTRUMENTAI. KOKYBINIO TYRIMO INSTRUMENTAS. Sutelktųjų ekspertų grupių diskusijos metodas yra informatyvus, leidžiantis surinkti duomenų iš įvairių perspektyvų. Šis metodas dažnai pasirenkamas efektyvumo vertinimo tyrimams, problemų diagnozei, stipriosioms savybėms ir (ar) pranašumams nustatyti (Gaižauskaitė ir Valavičienė, 2016).

Sutelktųjų ekspertų grupių diskusijos vyko pasitelkus „MS Teams“ platformą. Įvadinėje dalyje tyrėjų komanda pristatė tyrimo tikslą, eigą, duomenų fiksavimo procesą, aptarė etikos klausimus – konfidencialumo užtikrinimo principą ir anonimiškumą. Vėliau buvo pereita prie pagrindinių šio etapo tyrimo temų. Pagrindinė diskusijos dalis skirta identifikuoti mokytojų / auklėtojų padėjėjų pedagogines funkcijas. Diskusijos dalyviams buvo pateikti šie klausimai (žr. 16 lentelę).

16 lentelė. Sutelktųjų ekspertų (*focus*) grupių diskusijų klausimai mokytojų padėjėjams

Pagrindiniai klausimai	Tikslinamieji klausimai
Prašytume Jūsų prisistatyti (darbo stažas, mokytojo / auklėtojo padėjėjo išsilavinimas) ir trumpai pristatyti ugdymo įstaigą, kurioje Jūs dirbate.	Papasakokite, su kokiomis tikslinėmis grupėmis ugdymo įstaigoje dirbate.
	Kokiais klausimais į Jus dažniausiai kreipiasi mokyklos mokytojai, mokiniai, administracija, pagalbos specialistai?
Siekiant atskleisti, kokias funkcijas vykdote, prašytume Jūsų plačiau papasakoti apie vieną, įprastą arba rutininę Jūsų darbo dieną nuo darbo pradžios iki jos pabaigos.	Kokias veiklas, kurias atliekate darbe, įvardintumėte kaip pagrindines?
	Kokias veiklas pamokoje dažniausiai atliekate?
	Kokias veiklas dažniausiai atliekate ne pamokų metu / po pamokų /renginiuose ir pan.?
	Su kokiais sunkumais tenka susidurti?
	Kaip juos įveikiate / kas padeda?

Pagrindiniai klausimai	Tikslinamieji klausimai
Viena iš mokytojo padėjėjų funkcijų yra bendradarbiaujant su mokytoju, specialiuoju pedagogu, logopedu ir kitais su mokiniu (mokinių grupe) dirbančiais specialistais, numatyti ugdymo tikslų ir uždavinių pasiekimo būdus bei pagalbos mokiniams teikimo metodus ir juos taikyti. Gal galite papasakoti, kaip vyksta šis bendradarbiavimas.	Pateikite veiksmingo bendradarbiavimo su kitu ar kitais specialistais, kurie dirba su mokiniu (mokinių grupe), pavyzdį.
	Kaip žinote, kokias veiklas Jums tą ar kitą dieną reikia atlikti?
	Kaip ir kada su mokytoju planuojate, tariatės ar kitaip bendradarbiaujate vykdydami savo funkcijas?
	Į kokį specialistą ar specialistus Jums tenka kreiptis teikiant pagalbą mokiniui ar mokinių grupei?
Gal galite pasidalinti, kokios pagalbos dažniausiai kreipiasi į Jus mokytojas.	

Kiekybinio tyrimo instrumentas. Pasirinktas duomenų rinkimo metodas – anketinė apklausa. Anketos konstravimas buvo paremtas atlikta mokslinių šaltinių, švietimą reglamentuojančių dokumentų ir kokybinio tyrimo duomenų analize. Anketa mokytojų padėjėjams sudaryta iš 18 klausimų, o auklėtojų padėjėjams – iš 15 klausimų. Abiem grupėms buvo pateiktas vienodas sociodemografinių klausimų blokas (darbo stažas, švietimo įstaigos tipas, kurioje dirba, lytis, išsilavinimas / pedagoginis išsilavinimas ir t. t.). Rengiant anketą buvo siekiama, kad klausimai būtų aiškūs, nedviprasmiški, atitiktų respondentų patirtį ir kompetenciją (Kardelis, 2016).

Klausimyne naudojami skirtingi uždarų klausimų tipai. Sociodemografiniams duomenims surinkti skirti uždari klausimai, leidžiantys pasirinkti respondentui tinkamiausią atsakymo variantą. Didžioji dalis klausimų sukonstruoti naudojant Likerto skalę*:* teiginiams įvertinti pateiktos penkios gradacijos (kai 1 – visiškai nesvarbu, o 5 – labai svarbu). Likerto skalės panaudojimas tyrimo instrumente grindžiamas prielaida, kad kuo pozityvesnis respondento atitinkamos nuostatos vertinimas, tuo ryškesnė tos nuostatos raiška respondento elgsenoje (Bitinas, 2006).

Instrumentas validuotas pasitelkus vidinio suderinamumo Cronbach alfa (α) kriterijų, kuris padeda nustatyti, ar kiekvienas atskiras skalę sudarantis kintamasis tarnauja bendram skalės tikslui, kitaip tariant, ar visi skalės klausimai atskleidžia

tiriamąjį reiškinį. Kuo labiau Cronbach alfa (α) koeficiento reikšmė artėja prie vieneto, tuo aukštesnė klausimų grupės vidinė konsistencija, tuo skalė patikimesnė kaip matavimo instrumentas (Rupšienė ir Rutkienė, 2016). Vertinant skalės vidinį suderinamumą (patikimumą) gauti šie rezultatai (žr. 17–18 lenteles):

- mokytojų padėjėjų klausimynas Cronbach alfa koeficientai (0,820–0,705);
- auklėtojų padėjėjų klausimynas Cronbach alfa koeficientai (0,791–0,847).

Atliktų Cronbach alfa (α) koeficiento reikšmių analizė rodo, kad sukonstruotos skalės yra patikimos ir tinka statistiškai apdoroti (Rupšienė ir Rutkienė, 2016).

17 lentelė. Mokytojų padėjėjams skirto instrumento vidinių skalių suderinamumas (Cronbach α)

Mokytojo padėjėjo funkcijos (kl. 3)	0,812
Bendradarbiavimo turinys (kl. 5)	0,705
Mokytojo padėjėjo funkcijų vertinimas (kl. 6)	0,754
Problemų vertinimas (kl. 7)	0,820

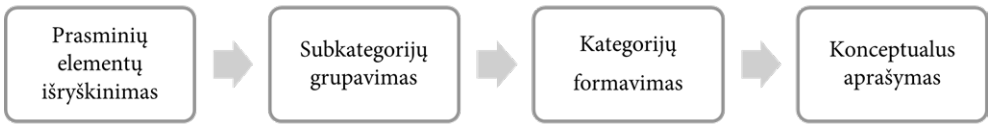
18 lentelė. Auklėtojų padėjėjams skirto instrumento vidinių skalių suderinamumas (Cronbach α)

Auklėtojo padėjėjo funkcijos (kl. 3)	0,791
Mokytojo padėjėjo funkcijų vertinimas (kl. 5)	0,847
Problemų vertinimas (kl. 7)	0,797

EMPIRINIŲ TYRIMO DUOMENŲ APDOROJIMO METODAI. Kokybinio tyrimo duomenų analizė. Pirmame, duomenų analizės etape diskusijų įrašai buvo transkribuojami – gauti tekstiniai dokumentai (pažodinis interviu išrašas). Duomenų analizei pasirinkta kokybinė turinio analizė. Kokybinė turinio analizė yra kokybinių duomenų reikšmių sisteminio aprašymo metodas (Gaižauskaitė ir Valavičienė, 2016), tai kūrybiškas mąstymo procesas siekiant iškoduoti tekste esančias prasmes, suvokti ir identifikuoti mokytojų / auklėtojų padėjėjų pedagogines funkcijas.

Teksto analizė vyko šiais etapais: nuoseklus duomenų skaitymas, pirminių elementų nustatymas / prasminių analitinių vienetų išskyrimas, duomenų skaidymas į prasminius analitinius vienetus, šių vienetų suskirstymas į subkategorijas

ir kategorijų išryškinimas, turinio duomenų interpretavimas (Bitinas, Rupšienė ir Žydžiūnaitė, 2008). Tai reiškia, kad analizė yra atliekama kategorizuojant visą medžiagą tam tikroje kodavimo sistemoje. Tokia analizė padeda sumažinti duomenų apimtį koncentruojantis tik į pačius reikšmingiausius aspektus, kurie susiję su pagrindiniu tyrimo klausimu (Gaižauskaitė ir Valavičienė, 2016) (žr. 60 pav.).



60 pav. Mokytojų padėjėjų veiklos analizės tyrimo duomenų turinio analizės etapai

Atlikus nurodytus žingsnius pakartotinai buvo atlikta duomenų peržiūra siekiant užtikrinti duomenų patikimumą. Paskutiniame etape buvo konstruojamos išvados ir rekomendacijos, pagrečiui buvo pildomas ir koreguojamas kiekybinio tyrimo instrumentas (anketa). Pristatant tyrimo duomenis, laikantis tyrimo etikos principų, prie iliustruojančių teiginių nurodomi informantų, dalyvavusių sutelktųjų ekspertų grupių diskusijose kodai – mokytojų padėjėjai užkoduoti P1, P2 ir t. t.

Kiekybinio tyrimo duomenų analizė. Statistinė tyrimo duomenų kiekybinė analizė buvo vykdoma statistinių duomenų apdorojimo programa IBM SPSS 21.0 *(Statistical Package for the Social Sciences)*, o grafiškai iliustruoti duomens pasirinkta „Microsoft Excel 2007“ programa. Buvo taikyti aprašomosios ir inferencinės statistikos metodai.

Aprašomosios statistikos metodai:

- dažnių ir santykinių dažnių lentelės požymių pasiskirstymui nustatyti;
- duomenų aibės reikšmių padėties charakteristika (vidurkis). Vidurkis (Mean, M) –kiekybinis rodiklis, kuris apibendrina ir išreiškia vienarūšių reiškinių tam tikro varijuojančio požymio tipišką lygį (Bilevičienė ir Jonušauskas, 2011).

Buvo nustatyta, kad gautų duomenų skirstinys nėra normalusis, buvo taikomi neparametriniai inferencinės statistikos metodai:

- dispersinės analizės metodai Mann-Whitney U ir Kruskal-Wallis H skirtumų tarp grupių statistiniam reikšmingumui įvertinti. Neparametrinis kriterijus Mann-Whitney U kriterijus, skirtas dviejų nepriklausomų imčių, ranginių kintamųjų skirstinių padėtims palyginti, o Kruskal-Wallis H, skirtas trijų ir daugiau nepriklausomų imčių, ranginių kintamųjų skirstinių padėtims palyginti (Rupšienė ir Rutkienė, 2016);
- neparametrinis požymių nepriklausomumo tikrinimo Chi kvadrato (*Chi-square*, χ^2) kriterijus siekiant nustatyti statistiškai reikšmingus ryšius tarp kategorinių kintamųjų (Rupšienė ir Rutkienė, 2016);
- koreliacinė analizė skaičiuojant Spearman ranginės (r_s) koreliacijos koeficientą, siekiant nustatyti kintamųjų tarpusavio ryšius. Spearman (r_s) koeficientas pasirinktas todėl, kad tinka kintamiesiems, kurių skirstiniai tolimi normaliajam skirstiniui (Bilevičienė ir Jonušauskas, 2011). Interpretuojant koreliacinius ryšius remtasi Bitino (2006) pateiktu koreliacinių ryšių stiprumo skirstymu, kur koreliacijos koeficientas: nuo 0 iki 0,20 – ryšio tarp požymių iš esmės nėra arba yra labai silpnas; nuo 0,20 iki 0,40 – ryšys tarp požymių silpnas; nuo 0,40 iki 0,60 – ryšys vidutinis; nuo 0,60 iki 0,80 – ryšys stiprus; nuo 0,80 iki 1 – ryšys labai stiprus.

2.2.3. Mokytojų padėjėjų sutelktosios (focus) grupės diskusijos rezultatai

Remiantis mokytojų padėjėjų sutelktosios grupės diskusijos metu gautų tyrimo duomenų analize buvo išskirtos šios kategorijos: mokytojų padėjėjų vykdoma veikla, darbo su vaikais veikla, pagalba vaikui, atsakomybė, bendradarbiavimas, pagalba mokytojui, darbo sąlygos ir pasitenkinimas darbu.

19 lentelė. Mokytojų padėjėjų vykdoma veikla

Kategorija	Subkategorija
Vykdoma veikla	Aplinkos sutvarkymo veikla
	Maisto pateikimas
	Vaikų miego organizavimas
	Pagalba vaikams įvairiose kasdienėse situacijose
	Darbas su vaikais ugdomojoje veikloje
	Pagalba mokytojui
	Bendradarbiavimas su specialistais
	Papildomi darbai

Remiantis tyrimo duomenimis galima teigti, kad mokytojų padėjėjų veiklos spektras labai platus: *„Mūsų darbas apima viską: apsivalyti, susitvarkyti, atsinešti pusryčius, išsiplauti indus, suspėti, kol vaikams prasideda pamokėlės.“ (P3).* Tyrime dalyvavusių mokytojų padėjėjų teigimu, jos daro viską, išskyrus tai, kad *„netvarko <...> popierių“ (P3).*

20 lentelė. Mokytojų padėjėjų darbo su vaikais veikla

Kategorija	Subkategorija
Darbas su vaikais	Pagalba vaikams ugdymo procese
	Vaikų socialinių įgūdžių ugdymas
	Partnerystė su mokytoju ugdomojoje veikloje
	Mokytojų pavadavimas
	Ugdomosios medžiagos adaptavimas
	Edukacinės veiklos organizavimas
	Dalyvavimas edukaciniuose projektuose

Be aplinkos sutvarkymo darbų, auklėtojų padėjėjai padeda vaikams įvairiose kasdienėse situacijose: *„Padedam vaikui apsirengti, užsirišti, išleidžiam namo <...>“ (P4).* Jie organizuoja vaikų miegą, tam pasiruošia: *„Būna dienos, kai keičiame patalynę, tai dar sunkiau suspėti.“ (P3).* Tačiau pasitaiko ir kitokios papildomos veiklos: *„Per vasaros atostogas mes tvarkom archyvus.“ (P2).*

Tačiau kaip **pagrindinę savo veiklą** mokytojų ir auklėtojų padėjėjai identifikuoja **darbą su vaikais**: *„Pagrindinė veikla – darbas su vaikais. Kai vyksta ugdymas – meti viską ir būni kartu.“ (P3).* Tai pat pabrėžiamas prioritetinis artimas

santykis su vaikais: *„Mes kaip mamos su tais vaikais. […] pirmiausiai vaikai, o vėliau švara.“ (P5); „Pagalba vaikui – mano pagrindinė veikla.“ (P1).*

Mokytojų ir auklėtojų padėjėjų darbas su vaikais apima įvairią ugdomąją veiklą:

- Pagalba mokiniams, turintiems specialiųjų poreikių, ugdymo procese: *„Pirmiausiai tai mokytoja mums duoda užduotis. Mokytoja dirba su klase, o mes dirbame visiškai atskirai, aiškinam, kartais padedam nusirašyti nuo lentos.“ (P2).*
- Pagalba mokiniams, kuriems sunkiau sekasi mokytis: *„Mes su tais, kurie nesuspėja koja kojon su kitais, mes imame pratybas, jiems padedam, bandom jiems padėti kiek įmanoma tas mokslo šaknis pasiekti.“ (P4).*
- Pagalba vaikams darželio grupėse ugdymo veikloje: *„<...> jeigu vyksta bendras darbas, tai irgi tenka vaikams padėti, jeigu nesiseka sulankstymas, kirpimas ar pan.“ (P4); „Nu ką su tais mažais vaikais, paimi už rankelės ir vedžioji, jeigu neišeina piešti.“ (P5).*
- Vaikų socialinių įgūdžių ugdymas: *„<...> vaikai ateina iš namų [nesavarankiški]. <...> juos reikia išmokyti valgyti, […] kiek pastangų, kad valgyti pradėtų, sukurti pasakų, kad vaikai pradėtų valgyti.“ (P4).*
- Partnerystė su mokytoju ugdomojoje veikloje: *„Mokytoja suplanuoja, ji dirba su šešiamečiais, o aš su penkiamečiais, tai mes kimbame į darbus ir pašnekesius, ir į darbelių atlikimą <...>“ (P4).*
- Ugdomosios medžiagos adaptavimas: *„Mes peraiškiname mokytojos padarytą darbą. Ir uždavinius, kuriuos duoda mokytojas, aiškiname, pritaikom, kad mokytojas galėtų dirbti su visa klase. Mes [su tuo vaiku] dirbam prie užduočių atskirai.“ (P2); „Aš tam vaikui turiu pritaikyti darbelius pati. Adaptuoti. Tas vaikas nežinojo lietuviškų žodžių, nežinojo kaip ištarti.“ (P1).*
- Savarankiškas edukacinės veiklos organizavimas: *„Mes didelį indėlį įdedame į „žaliąją palangę“ […] tokia edukacinė veikla vaikams nuo sėklos, sodinuko iki vaisiaus.“ (P4).*
- Iniciatyvos dalyvaujant edukaciniuose renginiuose: *„Dalyvaujame „Sveikatiados“ programose. Kartu su vaikais ruošiame sveikus skanėstus, kokteilius.“ (P4).*

Neretai mokytojų padėjėjai mokyklose pavaduoja mokytojus: „<...> *mokytojos nėra, mes einame į klasę, mokytoją pavaduojam.“ (P2).*

Pagalba vaikui. Vaikams, turintiems sunkumų dėl specialiųjų poreikių, mokytojų ir auklėtojų padėjėjų pagalba yra esminė, kad jis galėtų dalyvauti ugdymo procese. Kartais reikia emocinio nuraminimo: „*O šiaip orientuojiesi klasėje pati, tai jį nuramini, tai apkabini, tai kažkaip tai…“ (P2).* Kartais reikia fizinės pagalbos: „*Jeigu su vežimėliais vaikai, tai juos ir į klasę atsiveži, pasisodini.“ (P2).*

Atsakomybė. Nagrinėjant tyrimo duomenis paaiškėjo, kad mokytojų ir auklėtojų padėjėjai jaučia atsakomybę:

- už vaikų sveikatą: „*Mes esame atsakingi, nešame atsakomybę už vaikų sveikatą beveik vienodai.“ (P3);*
- už SUP vaikų elgesį pamokose: „*Tas sudėtingas vaikas buvo mūsų, mokytojų padėjėjų bėda, kad kitiems vaikams nebūtų diskomforto dirbti.“ (P3).*

Remiantis tyrimo duomenimis galima teigti, kad mokytojų ir auklėtojų padėjėjai kartu su mokytojais dalijasi atsakomybe už ugdymo proceso organizavimą:

> *Visą veiklą organizuoja mokytoja. […] mes tik einam šalia mokytojo. Veiklos planavimas, bendravimas su tėvais, specialistais – tai yra mokytojo atsakomybė. Mes atsakome už konkrečios dienos veiklų [įgyvendinimą]. (P4).*
>
> *Mes su mokytoja bendradarbiaujam visą laiką, nebežiūrim kieno tai pareiga. (P3).*

21 lentelė. Mokytojų padėjėjų bendradarbiavimo sritys ir tikslai

Kategorija	Subkategorijos
Bendradarbiavimas	Bendradarbiavimas su mokytoju ugdomojoje veikloje
	Bendradarbiavimas su specialistais
	Pagalba mokytojui bendradarbiaujant su specialistais

Auklėtojų padėjėjai, kai organizuojama ugdymo veikla grupėse, tampa nepamainomais mokytojų partneriais: „*Kai yra teorija – dažnai užtenka mokytojos […] kai prasideda darbeliai, pratybos, dirbame kartu su vaikais. Mes tiesiog pasidaliname, mokytoja turi tą vaikučių stalą, aš tą stalą… ir dirbame su jais praktiškai vienodai.“ (P3).*

Auklėtojų padėjėjai bendradarbiauja su mokytojais ugdomojoje veikloje, jeigu vaikai nespėja laiku atlikti visų užduočių: „<...> *pratęsiami darbai, kuriuos nesuspėjo užbaigti – pokalbiai, žaidimai ta pačia tema, kuria visa diena buvo. Ten irgi šalia kimbam ir kartu dirbam.“ (P4).*

Mokytojų padėjėjams dirbant klasėse mokyklose sudėtingose situacijose kartais tenka kreiptis į specialistus: „*Kartais tikrai būna sunku, bet kreipiamės pagalbos. Tai yra specialioji pedagogė, logopedė yra, socialinė darbuotoja, kur gali pasiklausti.“ (P2).* Kartais mokytojo ar auklėtojo padėjėjo paramos prireikia mokytojui nukreipiant vaiką specialisto pagalbai: „*Kreipdavomės specialisto pagalbos, kol įkalbėjome mamą nuvesti į PPT.“ (P3).*

Labai glaudžiai su bendradarbiavimu yra susijusi pagalbos mokytojui kategorija. Šioje kategorijoje mokytojo ir auklėtojo padėjėjo vaidmuo ugdymo procese nėra lygiavertis kaip mokytojo, tačiau jo pagalba yra labai svarbi mokytojo pedagoginių funkcijų įgyvendinimui. Pagalbos mokytojui kategorijoje išskirtos kelios subkategorijos.

22 lentelė. Mokytojų padėjėjų pagalba mokytojui

Kategorija	Subkategorija
Pagalba mokytojui	Pagalba mokytojui ugdomojoje veikloje
	Pagalba mokytojui per ekskursijas
	Pagalba mokytojui charakterizuojant vaikus

Reikšminga mokytojo padėjėjo pagalba mokytojui dirbant didesnėse vaikų grupėse: „*Mūsų vaikučiai priešmokyklinukai, ir su jais aš būtinai turiu dalyvauti, nes mokytojai vienai susitvarkyti su 18–19 vaikų grupele sunku […] ypač kada juos reikia supažindinti ir su raidelėmis, ir su skaičiukais, ir su sėdėjimu, paruošimu į mokyklą nuo iki […]“ (P3); „Mes tiesiog tas petys, į kurį mokytojas remiasi.“ (P3).*

Dar viena pagalbos mokytojui sričių – renginių, kelionių organizavimas: „*Į ekskursijas važiuojam mokytojams padėti.“ (P2); „Čia (į ekskursijas) tai jau būtinai [turi važiuoti], neišsisuksi nevažiuoti.“ (P3).*

Kartais mokytojai taip pasitiki mokytojų ir auklėtojų padėjėjų kompetencija,

kad paprašo pagalbos charakterizuojant mokinius: *„Mokytojas rašo charakteristikas vaikams, bet mes kartu pasišnekame, aš pasakau savo įžvalgas.“ (P4).*

23 lentelė. Mokytojų padėjėjų kompetencijų tobulinimo poreikis

Kategorija	Subkategorija
Kompetencija	Pedagoginės patirties svarba
	Specialių žinių ir kompetencijų poreikis
	Ugdymo kompetencijų tobulinimo poreikis
	Mokytojo kompetencijų kompensavimas

Dauguma tyrime dalyvavusiųjų ekspertų turi nemažą pedagoginę patirtį, kuri padeda jiems įsitraukti į vaikų ugdomąją veiklą: *„Aš esu dirbusi 15 metų auklėtoja, tai patirtį turiu, todėl gal toks pasitikėjimas.“ (P4).*

Išnagrinėjus tyrimo duomenis paaiškėjo, kad svarbu turėti įgytas ne tik pedagogines kompetencijas, bet specializuotas kompetencijas darbui su specialiųjų poreikių turinčiais vaikais: *„<...> yra sakoma, kad nekvalifikuoti darbuotojai gali dirbti šitą darbą. <...> Turiu labai sudėtingą atvejį, dirbu su vaiku, kuris atvykęs iš užsienio, nekalba lietuviškai ir turi rimtų sutrikimų. Tai gerai, kad aš jau turėjau patirtį, tai susitvarkiau, jau dabar yra geriau.“ (P1).*

Kartais mokytojų ir auklėtojų padėjėjai ne tiek padeda, kiek kompensuoja mokytojų specializuotų žinių trūkumą: *„Realiai mokytojo padėjėjas turėtų klausyti mokytojo nurodymų, <...> kaip ir ką daryti <...> su specialiųjų poreikių vaikais, [tačiau] pedagogai nėra pasiruošę tai integracijai iš tikrųjų <...>“ (P1).*

Tai, kad mokytojų ir auklėtojų padėjėjai daug laiko praleidžia bendraudami su vaikais, pagrindžia ir jų noras tobulinti savo kvalifikaciją: *„Vaikai keičiasi, keičiasi aplinka, labai gerai, kad būtų kokių kursų seminarų apie bendravimą su vaikais.“ (P4).* Kitų teigimu, jiems sudaromos sąlygos dalyvauti tokio turinio mokymuose: *„Mums tai tokių [mokymų] yra.“ (P3).*

24 lentelė. Mokytojų padėjėjų darbo sąlygos

Kategorija	Subkategorija
Darbo sąlygos	Atlyginimas
	Darbo apimtis / krūvis
	Atostogos
	Funkcijos

Apibūdindami savo darbo sąlygas mokytojų ir auklėtojų padėjėjai akcentavo:

- mažą atlyginimą: *„Mes gauname šiek tiek daugiau už minimalų atlyginimą.“ (P3); „Padarė mus padėjėjomis ir pamiršo apie mūsų atlyginimus <...>.“ (P3);*
- trumpas atostogas: *„<...> mes dirbame viską ir kartu su mokytojais, bet atostogų tiek neturim.“ (P5);*
- didelę darbų apimtį: *„Esmė ta, kad iš šeimininkių mes tapome mokytojų padėjėjomis, bet šeimininkių darbai taip [mums] ir liko.“; „Mes ir mokytojo padėjėjos, mes ir* šeimininkutės*, mes ir valytojos.“ (P3).*

Mokyklose mokytojų padėjėjų darbo krūvis yra panašus kaip mokytojų: *„Mes dirbame pagal tvarkaraštį. Mes einame į pamokas. Pamokose <...> turim vieną, o kartais ir kelis mokinius, kuriems padedam. Per savaitę turim po 25–27 pamokas.“ (P2).*

Pasitenkinimas darbu ir iššūkiai. Mokytojų ir auklėtojų padėjėjų teigimu, visuomenėje jie nėra vertinami taip, kaip derėtų: *„Visur [atlyginimo, atostogų trukmės] imamas minimumas, nesijaučiame mes vertinamos.“ (P3).*

Kaip jau buvo minėta, auklėtojų padėjėjų veiklų spektras platus, todėl *„sudėtinga suderinti ugdomąją veiklą ir sanitarinę veiklą“ (P4).* Tai taip pat lemia, kad *„sunku yra tai, kad ilgos darbo valandos“ (P4).*

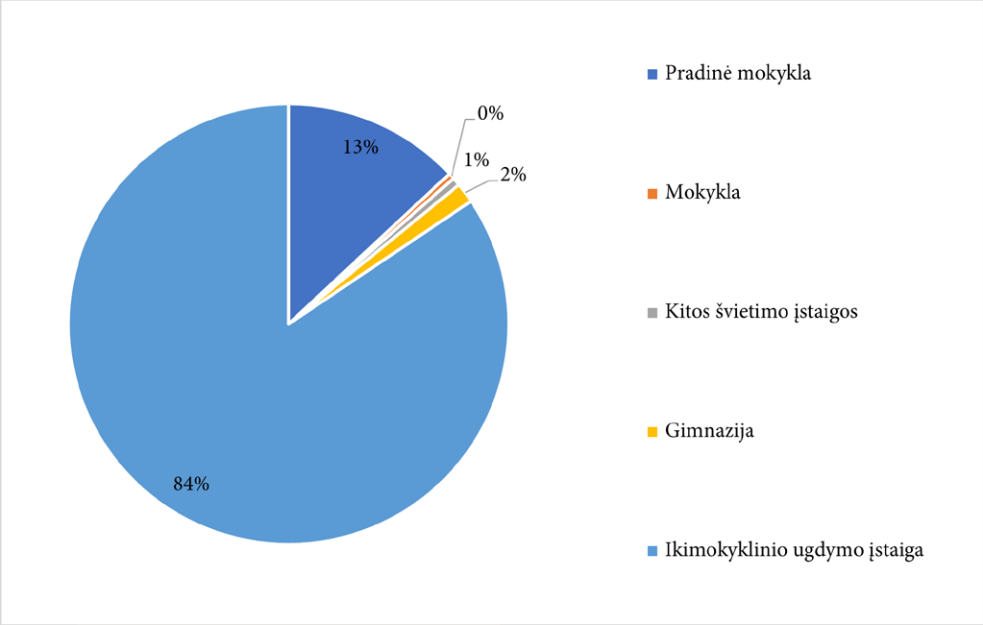
Tačiau, nepaisant darbo sąlygų trūkumų ir iššūkių, pasitenkinimą darbu suteikia santykis su vaikais, galimybė jiems padėti: *„Atvejis sudėtingas, bet smagu suprasti, kad gali padėti tam vaikui.“ (P1).*

Mokytojų padėjėjų grupės diskusijos metu gautų rezultatų analizė atskleidė, kad mokytojų padėjėjų darbo specifika bendrojo ugdymo mokyklose ir ikimokyklinio ugdymo švietimo įstaigose skiriasi, tačiau abiem atvejais jų pagalba

sklandžiam ugdymo procesui užtikrinti yra būtina. Pagrindinė mokytojų padėjėjų bendrojo ugdymo mokykloje veikla yra darbas klasėse su mokiniu ar mokinių grupe, bendradarbiaujant su mokytoju, specialiuoju pedagogu, logopedu, kitais specialistais. Labai reikšminga mokytojo padėjėjo pagalba per pamokas mokiniui, turinčiam specialiųjų ugdymosi poreikių, papildomai paaiškinant mokytojo pateiktą medžiagą, pagalba, o kartais ir skirtų užduočių adaptavimas, pagalba jas atlikti, perskaityti tekstus. Ikimokyklinio ugdymo įstaigose mokytojų padėjėjai yra atsakingi už aplinkos sutvarkymą, vaikų maitinimo ir miego organizavimą, švarą ir tvarką užtikrinančią veiklą, tačiau kaip prioritetinę veiklą jie įvardija darbą su vaikais ir pagalbą jiems. Ugdomojoje veikloje ikimokyklinio ugdymo įstaigose mokytojų padėjėjai padeda mokytojams dirbti didesnėse grupėse, padeda vaikams atlikti užduotis, kartu organizuoja ir dalyvauja edukaciniuose renginiuose. Mokytojų padėjėjų dalyvavimas ugdomojoje veikloje suponuoja poreikį kelti reikalavimus mokytojų padėjėjams būti įgijus pedagogines kompetencijas.

2.2.4. Anketinėje apklausoje dalyvavusių ikimokyklinio ugdymo įstaigų mokytojų padėjėjų bendrieji demografiniai duomenys

Visiškai užpildytomis ir tinkamomis statistiškai apdoroti duomenis pripažinta 414 ikimokyklinio ugdymo įstaigose dirbančių mokytojų padėjėjų anketų. Tyrime dalyvavo tik moterys, todėl tyrimo ataskaitoje duomenys nebuvo analizuojami lyties aspektu. Tyrimu nustatyta, kad mokytojų padėjėjai dirba švietimo įstaigose, kuriose ugdymas vyksta lietuvių (93,5 proc.), lietuvių ir rusų (6,3 proc.) arba lenkų (0,2 proc.) kalba.

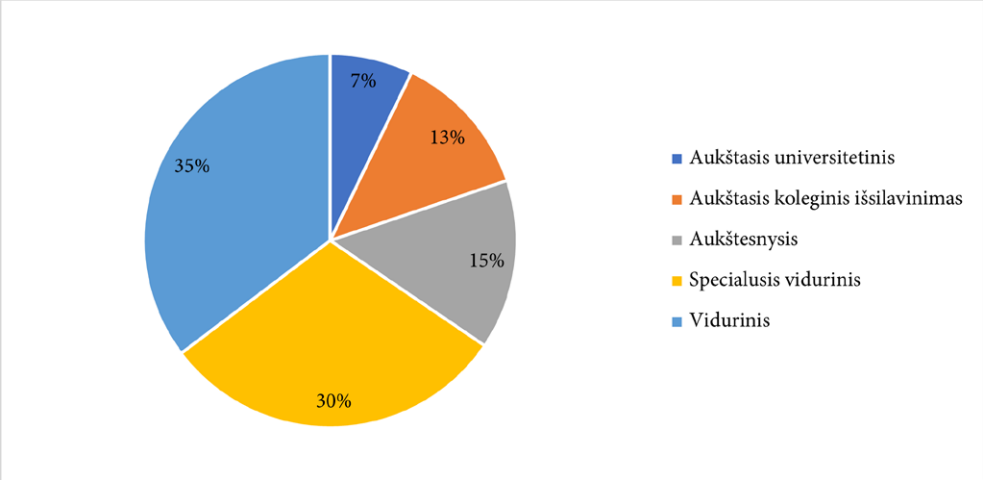


61 pav. Tyrimo dalyvių (mokytojų padėjėjų) pasiskirstymas pagal švietimo įstaigas (proc.)

Tyrimo dalyvių imtį sudaro (žr. 61 pav.) ikimokyklinio (78 proc.) ir priešmokyklinio (18,6 proc.) ugdymo programose dirbantys mokytojų padėjėjai. 3,4 proc. respondentų nurodė dirbantys kitose programose – ankstyvojo ugdymo ar neformaliojo ugdymo. Didžioji dalis (97,1 proc.) apklausos dalyvių dirba ikimokyklinėse ugdymo įstaigose, keli respondentai atstovavo kito tipo ugdymo įstaigoms: mokyklai daugiafunkciam centrui, gimnazijai ar bendrojo ugdymo mokyklai.

Tyrimo dalyviai dirba su visais grupės vaikais (86,5 proc.). Daugiau nei dešimtadalis (13,5 proc.) dirba tik su priešmokyklinio ugdymo grupe.

Apie trečdalio tyrimo dalyvių išsilavinimas yra vidurinis (35,3 proc.) arba specialusis vidurinis (30,2 proc.). Aukštesnįjį išsilavinimą turi 14,7 proc., aukštąjį kolegijos – 12,6 proc., o aukštąjį universitetinį – 7,2 proc. respondentų. Pedagoginį išsilavinimą tarp tyrimo dalyvių įgiję 9,4 proc. mokytojų padėjėjų (žr. 62 pav.).



62 pav. Tyrimo dalyvių (mokytojų padėjėjų) pasiskirstymas pagal išsilavinimą (proc.)

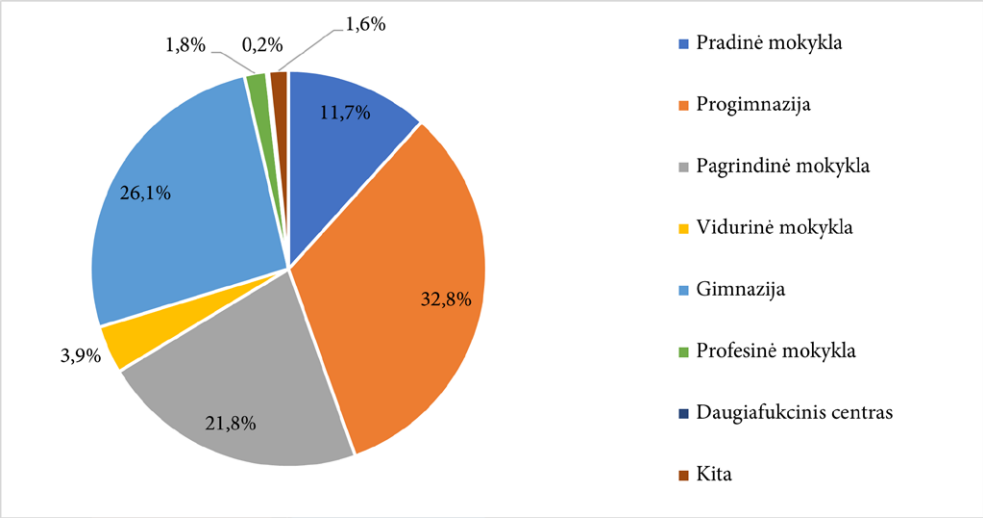
Didžiausią tyrimo dalyvių grupę (36,4 proc.) sudaro mokytojų padėjėjai, turintys 1–5 metų darbo stažą. Kitos grupės pasiskirsto taip: 6–10 metų – 16,1 proc., 11–15 metų – 13 proc., 16–20 metų – 8,3 proc., 20–25 metų – 6,9 proc. Kas dešimtas (10,7 proc.) tyrime dalyvavęs mokytojo padėjėjas sukaupęs didesnį nei 25 metų darbo stažą. 3,4 proc. respondentų darbo stažas nesiekia 1 metų.

Tyrimo rezultatai rodo, kad mokytojų padėjėjų darbo trukmė – 40 val. per savaitę. Taip nurodė didžioji dauguma apklaustųjų (93 proc.). 5,6 proc. nurodė kitą trukmę: nuo 6,5 val. iki 50 val. per savaitę. Taip pat buvo pažymėta, kad būna savaičių, kai dirbama už auklėtojus, tai vyksta gana dažnai, todėl darbo krūvis išauga ir siekia daugiau nei 40 val. per savaitę.

Nustatyta, kad mokytojų padėjėjai dažniausiai dirba su visais grupės vaikais, 44,1 proc. respondentų nurodė, kad grupėje yra 20–21 vaikas, 22,2 proc. – kad grupę, kurioje jie dirba, lanko 18–19 vaikų. 20,3 proc. pažymėjo, kad jų grupėse yra po 15–17 vaikų. 6,3 proc. apklaustųjų grupėse yra 10–12 vaikų. Po vieną respondentą nurodė, kad grupėje yra nuo 13 iki 25 vaikų.

2.2.5. Anketinėje apklausoje dalyvavusių bendrojo ugdymo mokyklų mokytojų padėjėjų bendrieji demografiniai duomenys

Visiškai užpildytomis ir tinkamomis statistiškai apdoroti duomenis pripažintos 436 švietimo įstaigose dirbančių mokytojų padėjėjų anketos. Tyrime dalyvavo 98,6 proc. moterų ir 1,4 proc. vyrų. Tyrimo ataskaitoje duomenys nebuvo analizuojami lyties aspektu, nes neišlaikytas imties ir populiacijos santykis. Mokytojų padėjėjai dirba daugiausia progimnazijos tipo švietimo įstaigose (32,8 proc.), gimnazijose (26,1 proc.) ir pagrindinėse mokyklose (21,8 proc.). Apie dešimtadalis (11,7 proc.) mokytojų padėjėjų dirba pradinėje mokykloje (žr. 63 pav.). Tyrime dalyvavo taip pat mokytojų padėjėjai iš vidurinių (3,9 proc.) ir profesinių (1,8 proc.) mokyklų.



63 pav. Tyrimo dalyvių (mokytojų padėjėjų) pasiskirstymas pagal švietimo įstaigas (proc.)

Didžioji dauguma (97,9 proc.) mokytojų padėjėjai dirba švietimo įstaigose, kuriose ugdymas vyksta lietuvių kalba, 2,1 proc. – lietuvių ir rusų kalbomis.

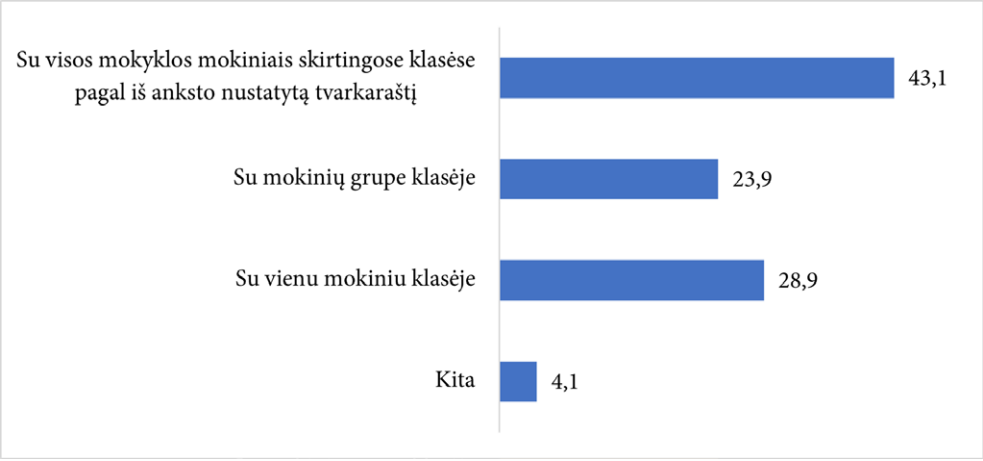
Nustatyta vidutiniška mokytojų padėjėjų darbo trukmė. Apie pusė respondentų (52,9 proc.) nurodė darbo trukmę iki 25 savaitinių pamokų. Tarp jų – ir 7,1 proc. tyrimo dalyvių, kurie nurodė kitą trukmę, susijusią su užimama etato dalimi ir nesiekiančia 25 savaitinių pamokų.

Beveik penktadalio darbo trukmė yra 26–28 savaitinės pamokos, 14,9 proc. – 29–31 savaitinė pamoka. 12,6 proc. mokytojų padėjėjų darbo trukmė yra nuo 32 iki 36 savaitinių pamokų.

Tyrimo dalyvių teirautasi, kokia etato dalimi jie dirba mokytojų padėjėjais. Tyrimo rezultatai rodo, kad 43,3 proc. respondentų dirba pilnu etatu, 30 proc. užima 0,5 etato, o 14,4 proc. – 0,75 etato. Kiti mokytojų padėjėjai dirba nuo 0,2 iki 1,5 etato.

Daugumos (56,6 proc.) tyrimo dalyvių išsilavinimas – aukštasis. Iš jų 41,7 proc. – universitetinis ir 14,6 proc. – kolegijos. Apie penktadalio (18,6 proc.) respondentų išsilavinimas yra vidurinis, dešimtadalio (10,1 proc.) – specialusis vidurinis. Apie trečdalis (38,3 proc.) tyrime dalyvavusiųjų įgiję pedagoginį išsilavinimą (žr. 64 pav.).

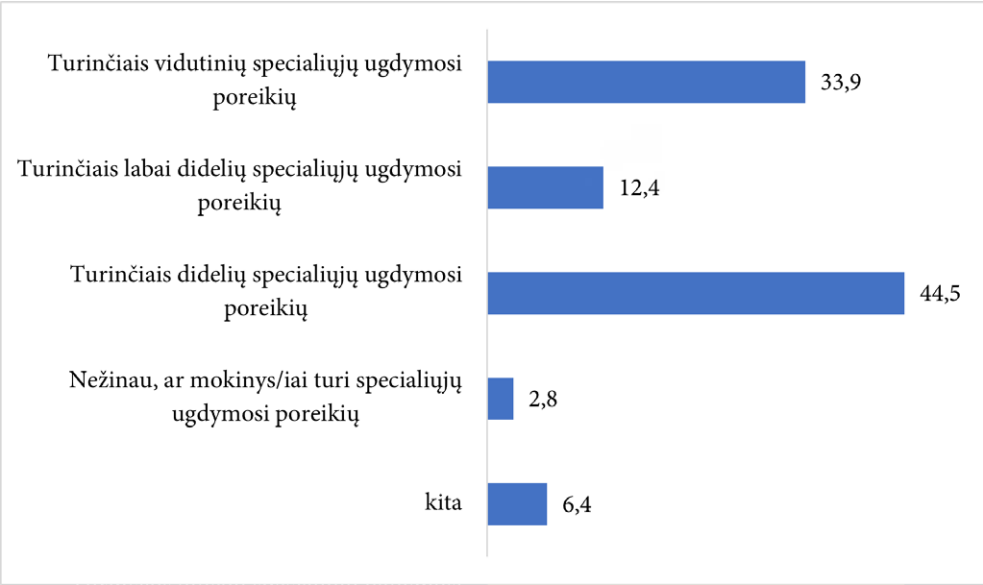
Didžiosios daugumos (75,2 proc.) tyrime dalyvavusių mokytojų padėjėjų darbo stažas nesiekia 5 metų. Iš jų penktadalio (21,3 proc.) darbo stažas yra 2 metai, o dešimtadalio (13,3 proc.) darbo stažas yra iki 1 metų. Dešimtadalio (10,6 proc.) darbo stažas – 6–10 metų. 7,3 proc. tyrimo dalyvių darbo stažas – nuo 15 iki 40 metų.



64 pav. Tyrimo dalyvių (mokytojų padėjėjų) pasiskirstymas pagal darbą su mokinių grupėmis (proc.)

Tyrimu nustatyta, kad mokyklose mokytojų padėjėjai dažniausiai dirba su visos mokyklos mokiniais skirtingose klasėse pagal iš anksto nustatytą tvarkaraštį (43,1 proc.). Šiek tiek mažiau nei ketvirtadalis (23,9 proc.) dirba su mokinių grupe klasėje, o 28,9 proc. apklausos dalyvių nurodė dirbantys su vienu mokiniu klasėje. 4,1 proc. nurodė, kad jie dirba arba su keliais mokyklos mokiniais skirtingose klasėse pagal nustatytą tvarkaraštį (žr. 65 pav.)

Tyrimu norėta išsiaiškinti, su kokiais mokiniais ar mokinių grupėmis dirba mokytojų padėjėjai (žr. 65 pav.).

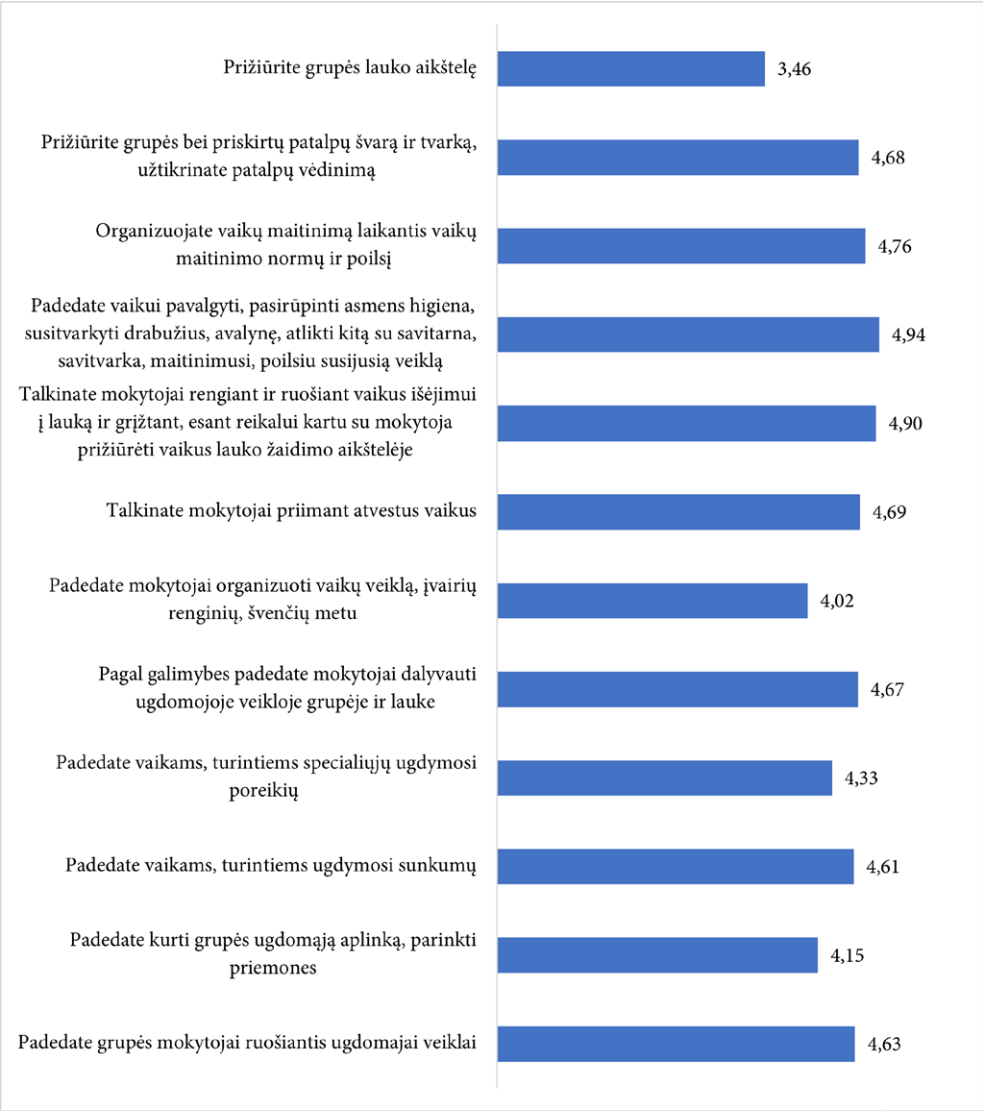


65 pav. Tyrimo dalyvių (mokytojų padėjėjų) pasiskirstymas pagal darbą su mokiniais (proc.)

Dažniausiai mokytojų padėjėjai dirba su mokiniais, kurie turi didelių specialiųjų ugdymosi poreikių (44,5 proc.), apie trečdalis (33,9 proc.) – su mokiniais, turinčiais vidutinių specialiųjų ugdymosi poreikių. 12,4 proc. tyrimo dalyvių nurodė, kad jie dirba su mokiniais, turinčiais labai didelių specialiųjų ugdymosi poreikių. Nedidelis tyrimo dalyvių skaičius (2,8 proc.) pažymėjo, kad nežino, ar mokiniai, su kuriais jie dirba, turi specialiųjų ugdymosi poreikių. 6,4 proc. respondentų dirba ir su skirtingų specialiųjų ugdymosi poreikių turinčiais mokiniais.

2.2.6. Mokytojų padėjėjų, dirbančių ikimokyklinio ugdymo įstaigose, pagrindinės pedagoginės funkcijos

Tyrimu siekta nustatyti, kokias funkcijas dažniausiai ikimokyklinio ugdymo įstaigose vykdo mokytojų padėjėjai (žr. 67 pav.). Nustatyta, kad dažniausiai darželiuose atliekama mokytojo padėjėjo funkcija, respondentų vertinimu, yra susijusi su vaiko priežiūra. Tyrimo dalyviai pritarė, kad dažniausiai jie padeda vaikui pavalgyti, pasirūpinti asmens higiena, susitvarkyti drabužius, avalynę, atlikti kitą su savitarna, savitvarka, maitinimusi, poilsiu susijusią veiklą (M = 4,94). Kita tokia pat dažna mokytojo padėjėjo funkcija darželiuose – talkinti mokytojui rengiant ir ruošiant vaikus išeiti į lauką ir grįžtant, esant reikalui kartu su mokytoju prižiūrėti vaikus lauko žaidimo aikštelėje (M = 4,90).



66 pav. Mokytojų padėjėjų vykdomos funkcijos (pagal dažnumą, M)

Kaip dažnai atliekamas funkcijas respondentai vertino vaikų maitinimo, laikantis vaikų maitinimo normų, ir poilsio organizavimą (M = 4,76)[5], grupės ir priskirtų patalpų švaros ir tvarkos priežiūrą, patalpų vėdinimo užtikrinimą (M = 4,68), talkinimą mokytojui priimant vaikus (M = 4,69). Gana dažnomis funkcijomis mokytojų padėjėjai įvardijo savo pagalbą organizuojant ugdomąją

5 Skaičiuojamas aritmetinis vidurkis (M). Kiekvienos funkcijos dažnumas buvo vertinamas 5-ių gradacijų skalėje, kai 1 – niekada, o 5 – kasdien.

veiklą. Vertinimų vidurkiai pasiskirstė taip: pagalba pagal galimybes vaikams dalyvauti ugdomojoje veikloje grupėje ir lauke (M = 4,67), pagalba grupės mokytojui ruošiantis ugdomajai veiklai (M = 4,63) ar pagalba vaikams, turintiems ugdymosi sunkumų (M = 4,61). Kiek rečiau mokytojų padėjėjai padeda kurti grupės ugdomąją aplinką, parinkti priemones (M = 4,15), padeda mokytojui organizuoti vaikų veiklą įvairių renginių, švenčių metu (M = 4,02).

Didžioji dauguma mokytojų padėjėjais darželiuose dirbančių respondentų dažniausiai žymėjo šias kasdienes funkcijas: talkina mokytojui rengiant ir ruošiant vaikus išeiti į lauką ir grįžtant, esant reikalui kartu su mokytoju prižiūrėti vaikus lauko žaidimo aikštelėje (93,7 proc.), padeda vaikui pavalgyti, pasirūpinti asmens higiena, susitvarkyti drabužius, avalynę, atlikti kitą su savitarna, savitvarka, maitinimusi, poilsiu susijusią veiklą (96,1 proc.) ir organizuoja vaikų maitinimą laikantis vaikų maitinimo normų ir poilsį (91,1 proc.).

Kasdien apklausoje dalyvavusių mokytojo padėjėjų vertinimu, jie taip pat prižiūri grupės ir priskirtų patalpų švarą ir tvarką, užtikrina patalpų vėdinimą (87,7 proc.), talkina mokytojui priimant atvestus vaikus (83,3 proc.).

Apie trys ketvirtadaliai respondentų nurodė, kad kasdien jie padeda ugdymosi sunkumų (80 proc.) ar specialiųjų poreikių turintiems (72,7 proc.) vaikams, padeda grupės mokytojui ruošiantis ugdomajai veiklai (76,8 proc.), pagal galimybes padeda mokytojui dalyvauti ugdomojoje veikloje grupėje ir lauke (76,3 proc.).

Darželių mokytojų padėjėjai padeda kurti grupės ugdomąją aplinką, parinkti priemones kasdien (50,5 proc.) ir kartą ar kelis kartus per savaitę (30 proc.), talkina mokytojui organizuoti vaikų veiklą, įvairių renginių, švenčių metu kasdien (47,6 proc.) ir kartą / kelis kartus per savaitę (20,3 proc.) ar per mėnesį (20,3 proc.).

Dar viena, ne tokia dažna mokytojų padėjėjų funkcija, – prižiūrėti grupės lauko aikštelę. Kasdien šią funkciją atlieka 32,9 proc., kartą / kelis kartus per savaitę – 24,9 proc. Šeštadaliui respondentų tokia funkcija nėra priskirta.

Tyrimu siekta išsiaiškinti, kaip skiriasi mokytojų padėjėjų, dirbančių skirtingose ugdymo programose, požiūriai į vykdomas funkcijas. Pasitelkus Mann-Whitney

kriterijų nepriklausomoms imtims lyginti ir įvertinus gautų atsakymų rangų vidurkius (žr. 25 lentelę), galima teigti, kad mokytojų padėjėjai, dirbantys ikimokyklinio ugdymo programoje, dažniau vykdo šias funkcijas: *talkina mokytojui priimant atvestus vaikus* ($p < 0,01$), *talkina mokytojui rengiant ir ruošiant vaikus išėjimui į lauką ir grįžtant, esant reikalui kartu su mokytoju prižiūri vaikus lauko žaidimo aikštelėje* ($p < 0,05$), *padeda vaikui pavalgyti, pasirūpinti asmens higiena, susitvarkyti drabužius, avalynę, atlikti kitą su savitarna, savitvarka, maitinimusi, poilsiu susijusią veiklą* ($p < 0,0001$), *organizuoja vaikų maitinimą laikantis vaikų maitinimo normų ir poilsį* ($p < 0,01$), *prižiūri grupės lauko aikštelę* ($p < 0,05$).

25 lentelė. Mokytojų padėjėjų funkcijų vertinimas pagal ugdymo programas (Mann-Whitney kriterijus)

Funkcijos	Grupės pagal programą, kurioje dirba	Rangų vidurkiai (angl. *Mean Rank*)
Talkina mokytojui priimant atvestus vaikus ($p < 0,01$)	**Ikimokyklinio ugdymo**	**205,29**
	Priešmokyklinio ugdymo	177,90
Talkina mokytojui rengiant ir ruošiant vaikus išeiti į lauką ir grįžtant, esant reikalui kartu su mokytoju prižiūri vaikus lauko žaidimo aikštelėje ($p < 0,05$)	**Ikimokyklinio ugdymo**	**202,58**
	Priešmokyklinio ugdymo	189,21
Padeda vaikui pavalgyti, pasirūpinti asmens higiena, susitvarkyti drabužius, avalynę, atlikti kitą su savitarna, savitvarka, maitinimusi, poilsiu susijusią veiklą ($p < 0,0001$)	**Ikimokyklinio ugdymo**	**203,29**
	Priešmokyklinio ugdymo	186,24
Organizuoja vaikų maitinimą laikantis vaikų maitinimo normų ir poilsį ($p < 0,01$)	**Ikimokyklinio ugdymo**	**203,79**
	Priešmokyklinio ugdymo	184,14
Prižiūri grupės lauko aikštelę ($p < 0,05$)	**Ikimokyklinio ugdymo**	**205,75**
	Priešmokyklinio ugdymo	175,95

Tyrimo metu siekta išsiaiškinti, kaip skiriasi mokytojų padėjėjų, dirbančių su skirtingomis vaikų grupėmis, požiūriai į vykdomas funkcijas. Naudojant Mann-Whitney kriterijų nepriklausomoms imtims lyginti ir įvertinus gautų atsakymų rangų vidurkius (žr. 26 lentelę), galima teigti, kad mokytojų padėjėjai, dirbantys su visais grupės vaikais, dažniau vykdo šias funkcijas: *talkina mokytojui priimant atvestus vaikus* ($p < 0,01$), *organizuoja vaikų maitinimą laikantis vaikų maitinimo*

normų ir poilsį (p < 0,0001), *prižiūri grupės ir priskirtų patalpų švarą ir tvarką, užtikrina patalpų vėdinimą* (p < 0,0001), *prižiūri grupės lauko aikštelę* (p < 0,01). O mokytojų padėjėjai, dirbantys tik su vaikais, kurie turi specialiųjų ugdymosi poreikių, dažniau vykdo šias funkcijas: *padeda vaikams, turintiems ugdymosi sunkumų* (p < 0,05), *padeda vaikams, turintiems specialiųjų ugdymosi poreikių* (p < 0,0001), *pagal galimybes padeda mokytojui dalyvauti ugdomojoje veikloje grupėje ir lauke* (p < 0,05).

26 lentelė. Mokytojų padėjėjų funkcijų vertinimas pagal mokinių grupes (Mann-Whitney kriterijus)

Funkcijos	**Vaikų grupės, su kuriomis dirba mokytojų padėjėjai**	**Rangų vidurkiai (angl. *Mean Rank*)**
Padeda vaikams, turintiems ugdymosi sunkumų (p < 0,05)	Su visais grupės vaikais	200,29
	Tik su vaikais, turinčiais specialiųjų ugdymosi poreikių	**227,25**
Padeda vaikams, turintiems specialiųjų ugdymosi poreikių (p < 0,0001)	Su visais grupės vaikais	196,20
	Tik su vaikais, turinčiais specialiųjų ugdymosi poreikių	**252,87**
Pagal galimybes padeda mokytojui dalyvauti ugdomojoje veikloje grupėje ir lauke (p < 0,05)	Su visais grupės vaikais	200,41
	Tik su vaikais, turinčiais specialiųjų ugdymosi poreikių	**226,52**
Talkina mokytojui priimant atvestus vaikus (p < 0,01)	**Su visais grupės vaikais**	**208,66**
	Tik su vaikais, turinčiais specialiųjų ugdymosi poreikių	174,80
Organizuoja vaikų maitinimą laikantis vaikų maitinimo normų ir poilsį (p < 0,0001)	**Su visais grupės vaikais**	**213,70**
	Tik su vaikais, turinčiais specialiųjų ugdymosi poreikių	143,19
Prižiūrite grupės ir priskirtų patalpų švarą ir tvarką, užtikrina patalpų vėdinimą (p < 0,0001)	**Su visais grupės vaikais**	**223,01**
	Tik su vaikais, turinčiais specialiųjų ugdymosi poreikių	84,82
Prižiūri grupės lauko aikštelę(p < 0,01)	**Su visais grupės vaikais**	**210,88**
	Tik su vaikais, turinčiais specialiųjų ugdymosi poreikių	160,86

Išnagrinėjus ryšius tarp vykdomų funkcijų dažnumo ir turimo stažo kaip mokytojo padėjėjo nustatyta, kad kuo didesnis stažas, tuo dažniau mokytojų padėjėjai vykdo šias funkcijas: *talkina mokytojui rengiant ir ruošiant vaikus išeiti į lauką ir grįžtant, esant reikalui kartu su mokytoju prižiūri vaikus lauko žaidimo aikštelėje* (nustatyta silpna teigiama koreliacija $r_s = 0{,}105$; $p < 0{,}05$); *padeda vaikui pavalgyti, pasirūpinti asmens higiena, susitvarkyti drabužius, avalynę, atlikti kitą su savitarna, savitvarka, maitinimusi, poilsiu susijusią veiklą* ($r_s = 0{,}127$; $p < 0{,}05$); *organizuoja vaikų maitinimą laikantis vaikų maitinimo normų ir poilsį* ($r_s = 0{,}220$; $p < 0{,}05$); *prižiūri grupės ir priskirtų patalpų švarą ir tvarką, užtikrina patalpų vėdinimą* ($r_s = 0{,}319$; $p < 0{,}0001$).

Palyginus mokytojų padėjėjų funkcijas, susijusias su įgytu arba ne pedagoginiu išsilavinimu, statistiškai reikšmingo skirtumo nenustatyta. Tai leidžia kelti prielaidą, kad funkcijų delegavimas mokytojų padėjėjams nepriklauso nuo jų turimo pedagoginio išsilavinimo.

Tyrimo dalyvių buvo teirautasi nuomonės, kokios iš atliekamų funkcijų yra pagrindinės mokytojo padėjėjo veikloje (žr. 27 lentelę). Atsakymų pasiskirstymas rodo, kad bendro sutarimo ar supratimo, kurios funkcijos mokytojo padėjėjo veikloje yra pagrindinės, – nėra.

27 lentelė. Mokytojo padėjėjo funkcijos (pagrindinės ir nepagrindinės veiklos aspektu, proc.)

Vertinamasis teiginys	**Pagrindinė mokytojo padėjėjo funkcija**	**Papildoma mokytojo padėjėjo funkcija**	**Tai ne mokytojo padėjėjo funkcija**
1. Padėti grupės mokytojui ruošiantis ugdomajai veiklai	45,4	43,0	11,6
2. Padėti kurti grupės ugdomąją aplinką, parinkti priemones	33,6	49,5	16,9
3. Padėti vaikams, turintiems ugdymosi sunkumų	52,7	36,5	10,9
4. Padėti vaikams, turintiems specialiųjų ugdymosi poreikių	51,7	34,5	13,8
5. Pagal galimybes padėti mokytojui dalyvauti ugdomojoje veikloje grupėje ir lauke	59,4	35,7	4,8

Vertinamasis teiginys	Pagrindinė mokytojo padėjėjo funkcija	Papildoma mokytojo padėjėjo funkcija	Tai ne mokytojo padėjėjo funkcija
6. Padėti mokytojui organizuoti vaikų veiklą įvairių renginių, švenčių metu	51,4	40,3	8,2
7. Talkinti mokytojui priimant atvestus vaikus	56,3	33,6	10,1
8. Talkinti mokytojui rengiant ir ruošiant vaikus išeiti į lauką ir grįžtant, esant reikalui kartu su mokytoju prižiūrėti vaikus lauko žaidimo aikštelėje	73,7	23,7	2,7
9. Padėti vaikui pavalgyti, pasirūpinti asmens higiena, susitvarkyti drabužius, avalynę, atlikti kitą su savitarna, savitvarka, maitinimusi, poilsiu susijusią veiklą	84,1	13,8	2,2
10. Organizuoti vaikų maitinimą laikantis vaikų maitinimo normų ir poilsį	74,2	14,5	11,4
11. Prižiūrėti grupės ir priskirtų patalpų švarą ir tvarką, užtikrinti patalpų vėdinimą	79,5	6,8	13,8
12. Prižiūrėti grupės lauko aikštelę	40,1	28,3	31,6

Darniausiai vertintos mokytojo padėjėjo funkcijos, susijusios su darželį lankančių vaikų aptarnavimu. Kaip pagrindinę mokytojo padėjėjo funkciją didžioji dauguma tyrimo dalyvių (84,1 proc.) nurodė *pagalbą vaikui pavalgyti, pasirūpinti asmens higiena, susitvarkyti drabužius, avalynę, atlikti kitą su savitarna, savitvarka, maitinimusi, poilsiu susijusią veiklą*. 13,8 proc. apklaustųjų nuomone, ši funkcija laikytina papildoma mokytojo padėjėjo funkcija, o 2,2 proc. mano, kad tai ne mokytojo padėjėjo veikla.

Prižiūrėti grupės ir priskirtų patalpų švarą ir tvarką, užtikrinti patalpų vėdinimą kaip pagrindinę funkciją nurodė 79,5 proc. apklausoje dalyvavusių mokytojo padėjėjų. Tačiau daugiau nei kas dešimtas (13,8 proc.) mano, kad tai ne mokytojo padėjėjo funkcija. Kaip papildomą funkciją šią veiklą vertino 6,8 proc. tyrimo dalyvių.

Apie trys ketvirtadaliai (74,2 proc.) respondentų funkciją *organizuoti vaikų maitinimą laikantis vaikų maitinimo normų ir poilsį* vertino kaip pagrindinę mokytojo padėjėjo funkciją. 14,5 proc. šią funkciją priskyrė papildomai, o 11,4 proc.

manė, kad tai nėra mokytojo padėjėjo funkcija.

Panašiai vertinta ir *pagalba mokytojui rengiant ir ruošiant vaikus išeiti* į lauką ir grįžtant, esant reikalui kartu su *mokytoju prižiūrėti vaikus lauko žaidimo aikštelėje*. Kad tai pagrindinė mokytojo padėjėjo funkcija, manė 73,7 proc., papildoma – 23,7 proc., ir 2,7 proc. teigė, kad tai ne mokytojo padėjėjo funkcija.

Talkinti mokytojui priimant atvestus vaikus kaip pagrindinę funkciją įvardijo daugiau nei pusė (56,3 proc.) tyrimo dalyvių. Trečdalio (33,6 proc.) manymu, tai – pagalbinė funkcija, dešimtadalio (10,1 proc.) nuomone – ne mokytojo padėjėjo funkcija.

Kiek kitoks vertinimų pasiskirstymas užfiksuotas pateikiant nuomonę apie pagalbą ugdomojoje veikloje. *Pagal galimybes padėti mokytojui dalyvauti ugdomojoje veikloje grupėje ir lauke* kaip pagrindinę mokytojo padėjėjo funkciją nurodė daugiau nei pusė (59,4 proc.) tyrimo dalyvių. Kad papildomą – 35,7 proc. Kad tai nėra mokytojo padėjėjo funkcija, manė 4,8 proc. apklausos dalyvių.

Apie pusė mokytojų padėjėjų darželiuose manė, kad pagrindinėmis jų funkcijomis laikytinos: *padėti mokytojui organizuoti vaikų veiklą įvairių renginių, švenčių metu* (51,4 proc.) ir *padėti kurti grupės ugdomąją aplinką, parinkti priemones* (49,5 proc.). Padėti mokytojui organizuoti vaikų veiklą įvairių renginių, švenčių metu kaip papildomą funkciją vertino 40,3 proc. respondentų ir 8,2 proc. nepriskyrė šios veiklos prie mokytojo padėjėjo funkcijų. Trečdaliui (33,6 proc.) tyrimo dalyvių funkcija padėti kurti grupės ugdomąją aplinką, parinkti priemones yra pagalbinė, o 16,9 proc. šios veiklos nepriskyrė mokytojų padėjėjų funkcijoms.

Pagalba grupės mokytojui ruošiantis ugdomajai veiklai vienų vertinama kaip pagrindinė (45,4 proc.), kitų kaip papildoma (43,0 proc.) mokytojo padėjėjo funkcija. Daugiau nei kas dešimtas (11,8 proc.) pažymėjo, kad tai nėra mokytojo padėjėjo funkcija.

Kitą funkciją – *padėti vaikams, turintiems ugdymosi sunkumų* – daugiau nei pusė respondentų vertino kaip pagrindinę (52,7 proc.), daugiau nei trečdalis (36,5 proc.) – kaip papildomą, ir dešimtadalio (10,9 proc.) teigimu, tai ne

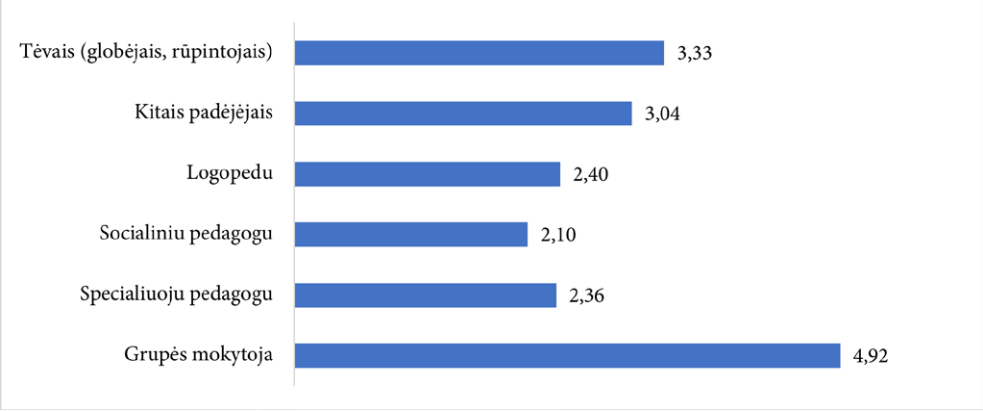
mokytojo padėjėjo funkcija.

Pagalbos vaikams, turintiems specialiųjų ugdymosi poreikių, funkcija vertinta labai panašiai: daugiau nei pusė respondentų nurodė kaip pagrindinę (51,7 proc.), apie trečdalis – kaip papildomą (34,5 proc.). 13,8 proc. apklaustųjų nuomone, ši veikla nėra mokytojo padėjėjo funkcija.

Dar įvairesnė tyrimo dalyvių nuomonė atsiskleidė vertinant funkciją *prižiūrėti grupės lauko aikštelę*. 40,4 proc. nuomone, tai yra pagrindinė, 28,3 proc. – pagalbinė mokytojo padėjėjo funkcija, ir 31,6 proc. dalyvavusiųjų apklausoje nuomone, tai nėra mokytojo padėjėjo funkcija.

Atkreiptinas dėmesys į tai, kad statistiškai reikšmingo skirtumo tarp pagrindinių mokytojo padėjėjo funkcijų vertinimo ir turimo stažo nenustatyta.

Tyrimu siekta išsiaiškinti, su kokias specialistais dažniausiai bendradarbiauja mokytojų padėjėjai vykdydami savo funkcijas darželyje (žr. 67 pav.).



67 pav. Mokytojų padėjėjų bendradarbiavimas su tėvais (globėjais, rūpintojais) ir darželyje dirbančiais specialistais (pagal dažnumą, M)

Nustatyta, kad dažniausiai tyrimo dalyviai bendradarbiauja su grupės mokytoju (M = 4,92)[6]. Absoliuti dauguma (96,4 proc.) apklausoje dalyvavusių darželių mokytojo padėjėjų nurodė, kad su grupės mokytoju bendradarbiauja kasdien.

Rečiausiai bendradarbiaujama su socialiniu pedagogu (M = 2,10), specialiuoju

6 Skaičiuojamas aritmetinis vidurkis (M). Kiekvienos funkcijos dažnumas buvo vertinamas 5-ių gradacijų skalėje, kai 1 – niekada, o 5 – beveik kiekvieną dieną.

pedagogu (M = 2,36) ar logopedu (M = 2,40). Apie pusė tyrimo dalyvių nurodė, kad su socialiniu pedagogu (51,7 proc.), specialiuoju pedagogu (48,6 proc.) ar logopedu (54,8 proc.) bendradarbiauja pagal poreikį. Reikia pasakyti, kad daugiau nei ketvirtadalis apklausoje dalyvavusių darželių mokytojų padėjėjų nurodė, kad niekada nebendradarbiavo su socialiniu pedagogu (28,3 proc.), penktadalis – su specialiuoju pedagogu (21,3 proc.). 15,9 proc. respondentų nurodė, kad jie niekada nebendradarbiauja su logopedu.

Bendradarbiavimo dažnumo vertinimo vidurkiai su tėvais (globėjais, rūpintojais) (M = 3,33) ir kitais padėjėjais (M = 3,04) leidžia daryti prielaidą, kad šiais atvejais vertindami respondentai laikosi labiau neutralios pozicijos – variantų vertinimų vidurkiai artimi trejetui, kuris reiškia neutralią nuomonę arba nuomonės neturėjimą. Tai iliustruoja ir bendradarbiavimo dažnumų vertinimo procentinis pasiskirstymas.

Darželių mokytojų padėjėjai su kitais padėjėjais bendradarbiauja pagal poreikį (46,4 proc.) arba kiekvieną dieną (31,4 proc.). Dešimtadalis (10,1 proc.) nurodė, kad niekada nebendradarbiavo su kitais padėjėjais. Su tėvais (globėjais, rūpintojais) pagal poreikį bendradarbiauja 42,8 proc., kiekvieną dieną – 37 proc. tyrimo dalyvių.

Nagrinėjant ryšius tarp mokytojų padėjėjų bendradarbiavimo su specialistais, dirbančiais mokykloje, ir turimo stažo, nustatyta, kad kuo didesnis stažas, tuo rečiau mokytojų padėjėjai bendradarbiauja su specialiuoju pedagogu ($r_s = -0{,}174$; $p < 0{,}001$), socialiniu pedagogu ($r_s = -0{,}172$; $p < 0{,}001$) (nustatyta labai silpna neigiama koreliacija).

Dažniausiai mokytojo padėjėjų ikimokyklinio ugdymo įstaigose atliekamos funkcijos susijusios su vaiko priežiūra, maitinimu, savitvarka ir švaros bei tvarkos priežiūra grupės ir priskirtose patalpose. Pagalba mokytojui dažniausiai sietina su vaikų priėmimu ir išėjimu, grįžimu iš lauko.

Gana dažnai mokytojų padėjėjai padeda mokytojui ir organizuojant ugdomąją veiklą, t. y. padeda: pagal galimybes vaikams dalyvauti ugdomojoje veikloje

grupėje ir lauke, ruošiantis ugdomajai veiklai, padeda vaikams, turintiems ugdymosi sunkumų.

Kiek rečiau mokytojų padėjėjai padeda kurti grupės ugdomąją aplinką ir parinkti priemones, organizuoti vaikų veiklą įvairių renginių, švenčių metu.

Kiekvieną dieną mokytojų padėjėjai ikimokyklinio ugdymo įstaigose padeda mokytojui rengti ir ruoši vaikus išeiti į lauką ir grįžti iš jo. Esant reikalui, padeda prižiūrėti vaikus lauko žaidimo aikštelėje, padeda vaikui pavalgyti, pasirūpinti jo savitarna ir savitvarka, organizuoja vaikų maitinimą.

Taip pat mokytojų padėjėjai ikimokyklinio ugdymo įstaigose kiekvieną dieną prižiūri grupės bei priskirtų patalpų švarą ir tvarką, užtikrina patalpų vėdinimą ir padeda mokytojui priimti atvestus vaikus.

Dauguma mokytojų padėjėjai ikimokyklinio ugdymo įstaigose kasdien padeda ugdymosi sunkumų ar specialiųjų poreikių turintiems vaikams ir grupės mokytojui ruošiantis ugdomajai veiklai, pagal galimybes padeda vaikams dalyvauti ugdomojoje veikloje grupėje ir lauke.

Apie pusė mokytojo padėjėjų ikimokyklinio ugdymo įstaigose kiekvieną dieną padeda kurti grupės ugdomąją aplinką, parinkti priemones, padeda mokytojui organizuoti vaikų veiklą įvairių renginių, švenčių metu kasdien. Rečiausiai mokytojų padėjėjai vykdo funkciją, susijusią su grupės lauko aikštelės priežiūra.

Dažniausiai kiekvieną dieną mokytojų padėjėjai ikimokyklinio ugdymo įstaigose bendradarbiauja su grupės mokytoja. Rečiau – pagal poreikį bendradarbiauja su tėvais ir kitais mokytojų padėjėjais. Su socialiniu pedagogu, specialiuoju pedagogu ar logopedu bendradarbiaujama retai ir dažniausiai pagal poreikį. Apie ketvirtadalis mokytojų padėjėjų niekada nebendradarbiavo su socialiniu pedagogu ar specialiuoju pedagogu.

Pagrindinėmis mokytojų padėjėjų funkcijomis ikimokyklinio ugdymo įstaigose laikytinos šios: padėti vaikui pavalgyti, pasirūpinti asmens higiena, susitvarkyti drabužius, avalynę, atlikti kitą su savitarna, savitvarka, maitinimusi, poilsiu susijusią veiklą, prižiūrėti grupės bei priskirtų patalpų švarą ir tvarką, užtikrinti

patalpų vėdinimą, organizuoti vaikų maitinimą laikantis vaikų maitinimo normų ir poilsį, pagalba mokytojui rengiant ir ruošiant vaikus išeiti į lauką ir grįžti, esant reikalui kartu su mokytoju prižiūrėti vaikus lauko žaidimo aikštelėje.

Funkciją talkinti mokytojui priimti atvestus vaikus mokytojų padėjėjai vertina ir kaip pagrindinę, ir kaip pagalbinę ar mokytojo padėjėjui nepriskirtiną funkciją.

Apie pusė mokytojų padėjėjų ikimokyklinio ugdymo įstaigose mano, kad pagrindinėmis jų funkcijomis laikytinos šios: padėti mokytojui organizuoti vaikų veiklą įvairių renginių, švenčių metu, padėti kurti grupės ugdomąją aplinką, parinkti priemones, pagal galimybes padėti mokytojui ruoštis ugdomajai veiklai ir dalyvauti ugdomojoje veikloje grupėje ir lauke, padėti vaikams, turintiems specialiųjų poreikių ar ugdymosi sunkumų.

2.2.7. Mokytojų padėjėjų, dirbančių bendrojo ugdymo mokyklose, pagrindinės pedagoginės funkcijos

Tyrimu siekta nustatyti, kokias funkcijas dažniausiai mokyklose vykdo mokytojų padėjėjai. Tyrimo duomenų analizė rodo (žr. 68 pav.), kad dažniausiai mokyklose mokytojų padėjėjai padeda mokiniui (-iams) paaiškinti mokytojo skirtas užduotis ir talkina jas atliekant (M = 4,91)[7]. Dažnai mokytojų padėjėjai padeda mokiniui (-iams) perskaityti ir / ar perskaito tekstus, skirtus mokytis (M = 4,58), padeda mokiniui (-iams) orientuotis ir judėti aplinkoje, susijusioje su ugdymu(si), mokykloje (M = 4,20), padeda užsirašyti ir / ar užrašo mokymo medžiagą (M = 4,17) ir dirba su mokiniu (-iais) savarankiškai pagal mokytojo parengtą planą (M = 4,03).

7 Skaičiuojamas aritmetinis vidurkis (M). Kiekvienos funkcijos dažnumas buvo vertinamas 5-ių gradacijų skalėje, kai 1 – niekada, o 5 – kasdien.



68 pav. Mokytojų padėjėjų vykdomos funkcijos (pagal dažnumą, M)

Gerokai rečiau mokytojų padėjėjai padeda mokiniui (-iams): tinkamai naudotis ugdymui skirta kompensacine technika ir / ar mokymo bei kompensacinėmis priemonėmis (M = 3,61), apsitarnauti, pavalgyti, pasirūpinti asmens higiena (M = 3,21), judėti po mokyklą, pasiekti klasę, grupę, kitas patalpas (M = 2,95). Tyrimo dalyvių funkcijų dažnumo vertinimų vidurkis rodo, kad rečiausiai mokytojų padėjėjai pavaduoja susirgusius mokytojus (M = 2,37) ir padeda. mokiniui (-iams) išlipti iš transporto priemonės atvykus į mokyklą ir įlipti į transporto priemonę išvykstant iš mokyklos (M = 2,03).

Dažniausiai didžioji dauguma tyrime dalyvavusiųjų *padeda mokiniui (-iams)*

paaiškinti mokytojo skirtas užduotis ir talkina jas atliekant kasdien (92 proc.) arba kartą ar kelis kartus per savaitę (7,3 proc.).

Dažnai mokytojų padėjėjai mokyklose *padeda mokiniui (-iams) perskaityti ir / ar perskaito tekstus, skirtus mokytis* kasdien (72,9 proc.), kelis kartus per savaitę (19,5 proc.). Niekada to nedarė 3 proc., o retai, kartą ar kelis kartus per savaitę (3,2 proc.) arba per metus (1,4 proc.).

Padeda mokiniui (*-iams) orientuotis ir judėti aplinkoje, susijusioje su ugdymu(si), mokykloje (pamokų, pertraukų, popamokinės veiklos, papildomo ugdymo, renginių metu)* kasdien 65,6 proc. respondentų. Kas dešimtas (11,2 proc.) tai daro kartą ar kelis kartus per savaitę. Retai tokią funkciją vykdo penktadalis apklaustųjų, kurie šią pagalbą mokiniui suteikia kartą ar kelis kartus per mėnesį (8,3 proc.), per metus (7,1 proc.) arba to niekada nedaro (7,8 proc.).

Daugiau nei pusė apklaustųjų (59,4 proc.) kasdien *padeda užsirašyti ir / ar užrašo mokymo medžiagą.* Apie penktadalis (20,9 proc.) tai daro kartą / kelis kartus per savaitę, 7,6 proc. – per mėnesį. Kas dešimtas (10,6 proc.) to niekada nedaro.

Taip pat apie pusė (55,5 proc.) tyrimo dalyvių, nurodė, kad jie *dirba su mokiniu* (*-iais) savarankiškai pagal mokytojo parengtą planą* kasdien. Beveik penktadalis (18,1 proc.) tai daro kartą ar kelis kartus per savaitę. Apie dešimtadalis (12,2 proc.) dirba su mokiniu (-iais) savarankiškai pagal mokytojo parengtą planą kartą ar kelis kartus per mėnesį. Toks pats skaičius mokytojų padėjėjų to nedaro niekada.

Rečiau mokytojų padėjėjai *padeda tinkamai naudotis ugdymui skirta kompensacine technika ir / ar mokymo ir kompensacinėmis priemonėmis*. Kasdien tai daro 42,7 proc., kartą ar kelis kartus per savaitę – 20,2 proc. Daugiau nei dešimtadalis (11,7 proc.) padeda tinkamai naudotis ugdymui skirta kompensacine technika ir / ar mokymo ir kompensacinėmis priemonėmis kartą ar kelis kartus per mėnesį. Apie penktadalis (19 proc.) to niekada nedarė.

Maždaug tiek pat (42 proc.) tyrimo dalyvių nurodė, kad kasdien *padeda mokiniui* (*-iams) apsitarnauti, pavalgyti, pasirūpinti asmens higiena*. Kas dešimtas

tai daro kartą ar kelis kartus per savaitę (10,1 proc.) ar per metus (13,1 proc.). 29,8 proc. apklaustųjų pažymėjo, kad to jie niekada nedarė.

Apie trečdalis tyrimo dalyvių (33,7 proc.) kasdien *padeda mokiniui* (*-iams) judėti po mokyklą, pasiekti klasę, grupę, kitas patalpas*. Daugiau nei dešimtadalis tai daro kartą ar kelis kartus per savaitę. O daugiau nei trečdalis (38,3 proc.) niekada nėra padėję mokiniui ar mokiniams judėti po mokyklą, pasiekti klasę ir kitas patalpas.

Dar rečiau mokytojų padėjėjams tenka *padėti mokiniui* (*-iams) orientuotis ir judėti aplinkoje, susijusioje su ugdymu(si) už mokyklos ribų (popamokinės veiklos, papildomo ugdymo, renginių ir išvykų metu)*. Kasdien tai daro apie ketvirtadalis (27,3 proc.), o kartą ar kelis kartus per savaitę – beveik dešimtadalis (9,8 proc.) respondentų. To niekada nedarė 28,2 proc. Kartą ar kelis kartus per metus padeda mokiniui (-iams) orientuotis ir judėti aplinkoje, susijusioje su ugdymu(si) už mokyklos ribų, 18,6 proc. respondentų, kartą ar kelis kartus per metus – 16,3 proc. apklaustųjų.

Labai retai mokytojų padėjėjams tenka *padėti mokiniui* (*-iams) išlipti iš transporto priemonės atvykus į mokyklą ir įlipti į transporto priemonę išvykstant iš mokyklos*. To niekada nedaro didžioji dauguma tyrime dalyvavusių mokytojų padėjėjų. Padeda mokiniui (-iams) išlipti iš transporto priemonės atvykus į mokyklą ir įlipti į transporto priemonę išvykstant iš mokyklos kasdien 14, 4 proc. respondentų, kartą ar kelis kartus per savaitę – 8,3 proc., per mėnesį – 6,2 proc., per metus – 7,8 proc. tyrimo dalyvių.

Kokybiniu tyrimu buvo atskleista, kad mokytojų padėjėjai neretai *pavaduoja mokytojus*. Anketinė apklausa parodė, kad tai palyginti retas reiškinys. Daugiau nei pusė mokytojų padėjėjų mokyklose susirgusius mokytojus pavaduoja kartą ar kelis kartus per metus (44,3 proc.) arba niekada (15,4 proc.). Vis dėlto beveik trečdalis (31,9 proc.) tyrimo dalyvių nurodė, kad susirgusius mokytojus jie pavaduoja kartą ar kelis kartus per mėnesį. Dažnai pavaduoti mokytoją tenka 8,5 proc. respondentų.

Tyrimu siekiama išsiaiškinti, kaip skiriasi mokytojų padėjėjų, dirbančių skirtingose švietimo įstaigose, požiūriai į mokytojų padėjėjų vykdomas funkcijas. Pasitelkus Kruskal-Wallis kriterijų nepriklausomoms imtims lyginti ir įvertinus gautų atsakymų rangų vidurkius (žr. 28 lentelę), galima teigti, kad mokytojų padėjėjai, dirbantys vidurinėje mokykloje, dažniau nei kitose švietimo įstaigose dirbantys mokytojų padėjėjai *padeda tinkamai naudotis ugdymui skirta kompensacine technika ir / ar mokymo bei kompensacinėmis priemonėmis* ($p < 0,05$).

28 lentelė. Mokytojo padėjėjo funkcijos pagal švietimo įstaigos tipą (Kruskal-Wallis kriterijus)

Funkcijos	**Grupės pagal švietimo įstaigos tipą**	**Rangų vidurkiai (angl. *Mean Rank*)**
Padeda tinkamai naudotis ugdymui skirta kompensacine technika ir / ar mokymo bei kompensacinėmis priemonėmis ($p < 0,05$)	Pradinėje mokykloje	175,65
	Progimnazijoje	220,13
	Pagrindinėje mokykloje	188,94
	Vidurinėje mokykloje	**234,65**
	Gimnazijoje	228,38

Palyginus mokytojų padėjėjų funkcijas atsižvelgiant į tai, ar jie turi pedagoginį išsilavinimą ar ne, nustatyta, kad mokytojų padėjėjai, neturintys pedagoginio išsilavinimo dažniau vykdo šias funkcijas: *padeda mokiniui (-iams) orientuotis ir judėti aplinkoje, susijusioje su ugdymu(si), mokykloje* ($\chi^2 = 62,028$; df = 4; $p<0,0001$); *padeda mokiniui (-iams) orientuotis ir judėti aplinkoje, susijusioje su ugdymu(si) už mokyklos ribų* ($\chi^2 = 29,679$; df = 4; $p < 0,0001$); *padeda mokiniui (-iams) apsitarnauti, pavalgyti, pasirūpinti asmens higiena* ($\chi^2 = 36,600$; df = 4; $p < 0,0001$). O kartą ar kelis kartus per mėnesį *padeda mokiniui (-iams) judėti po mokyklą, pasiekti klasę, grupę, kitas patalpas* mokytojų padėjėjai, turintys pedagoginį išsilavinimą; šis skirtumas yra statistiškai reikšmingas ($\chi^2 = 18,140$; df = 4; $p < 0,001$).

Išnagrinėjus ryšius tarp vykdomų funkcijų dažnumo ir turimo mokytojo padėjėjo stažo nustatyta, kad kuo didesnis stažas, tuo dažniau mokytojų padėjėjai vykdo šias funkcijas: *padeda mokiniui* (*-iams) orientuotis ir judėti aplinkoje, susijusioje su ugdymu(si), mokykloje* (šiuo atveju nustatyta silpna teigiama koreliacija

(r_s = 0,248; p < 0,0001); *padeda mokiniui* (*-iams) orientuotis ir judėti aplinkoje, susijusioje su ugdymu(si) už mokyklos ribų* (nustatyta labai silpna teigiama koreliacija (r_s = 0,153; p < 0,05); *dirba su mokiniu* (*-iais) savarankiškai pagal mokytojo parengtą planą* (nustatyta labai silpna teigiama koreliacija (r_s = 0,135; p < 0,05); *padeda mokiniui* (*-iams) perskaityti ir / ar perskaito tekstus, skirtus mokytis* (nustatyta labai silpna teigiama koreliacija (r_s = 0,186; p < 0,001); *padeda užsirašyti ir / ar užrašo mokymo medžiagą* (nustatyta labai silpna teigiama koreliacija (r_s = 0,152; p < 0,05).

Atkreiptinas dėmesys į tai, kad statistiškai reikšmingo skirtumo tarp mokytojų padėjėjų atliekamų funkcijų ir mokytojų padėjėjų darbo stažo nėra nustatyta. Tai leidžia kelti prielaidą, kad funkcijų delegavimas mokytojų padėjėjams nesusijęs su jų pedagoginiu stažu.

Pabrėžtina, kad statistiškai reikšmingo skirtumo tarp mokytojų padėjėjų atliekamų funkcijų ir mokytojų padėjėjų skaičiau mokykloje nenustatyta. Tai leidžia kelti prielaidą, kad funkcijų delegavimas mokytojų padėjėjams nesusijęs su mokytojų padėjėjų skaičiumi mokykloje.

29 lentelė. Mokytojo padėjėjo funkcijos (pagrindinės *ir* nepagrindinės veiklos aspektu, proc.)

Vertinamasis teiginys	**Pagrindinė mokytojo padėjėjo funkcija**	**Papildoma mokytojo padėjėjo funkcija**	**Tai ne mokytojo padėjėjo funkcija**
1. Pagalba mokiniui (-iams) orientuotis ir judėti aplinkoje, susijusioje su ugdymu(si), mokykloje (pamokų, pertraukų, popamokinės veiklos, papildomo ugdymo, renginių metu)	64,4	32,1	3,2
2. Pagalba mokiniui (-iams) orientuotis ir judėti aplinkoje, susijusioje su ugdymu(si) už mokyklos ribų (popamokinės veiklos, papildomo ugdymo, renginių ir išvykų metu)	42,2	46,6	11,0
3. Pagalba mokiniui (-iams) apsitarnauti, pavalgyti, pasirūpinti asmens higiena	46,3	44,0	9,4
4. Pagalba mokiniui (-iams) paaiškinti mokytojo skirtas užduotis ir jas padėti atlikti	92,0	6,0	1,8

Vertinamasis teiginys	Pagrindinė mokytojo padėjėjo funkcija	Papildoma mokytojo padėjėjo funkcija	Tai ne mokytojo padėjėjo funkcija
5. Pagalba mokiniui (-iams) perskaityti tekstus, skirtus mokytis	94,5	4,1	1,1
6. Pagalba užsirašyti mokymo medžiagą	91,7	7,3	0,7
7. Pagalba tinkamai naudotis ugdymui skirta kompensacine technika ir / ar mokymo bei kompensacinėmis priemonėmis	43,6	20,6	5,5
8. Pagalba mokiniui (-iams) išlipti iš transporto priemonės atvykus į mokyklą ir įlipti į transporto priemonę išvykstant iš mokyklos	38,1	50,9	10,8
9. Pagalba mokiniui (-iams) judėti po mokyklą, pasiekti klasę, grupę, kitas patalpas	63,5	33,5	2,8
10. Mokytojo pavadavimas	10,6	40,1	49,1

Siekta identifikuoti, kokias mokytojo padėjėjams deleguojamas funkcijas respondentai laiko pagrindinėmis (žr. 29 lentelę). Tyrimu nustatyta, kad pagrindinėmis jų funkcijomis mokykloje, didžiosios daugumos tyrimo dalyvių nuomone, yra pagalba mokiniui (-iams): *perskaityti tekstus, skirtus mokytis* (94,5 proc.), *paaiškinti mokytojo skirtas užduotis ir padėti jas atlikti (92 proc.), užsirašyti mokymo medžiagą* (91,7 proc.).

Pagalba tinkamai naudotis ugdymui skirta kompensacine technika ir / ar mokymo bei kompensacinėmis priemonėmis daugumos (73,6 proc.) taip pat vertinta kaip pagrindinė funkcija. Tačiau penktadalis (20,6 proc.) tyrimo dalyvių manė, kad tai yra papildoma mokytojo padėjėjo funkcija. O 5,5 proc. – kad tai nėra mokytojo padėjėjo funkcija.

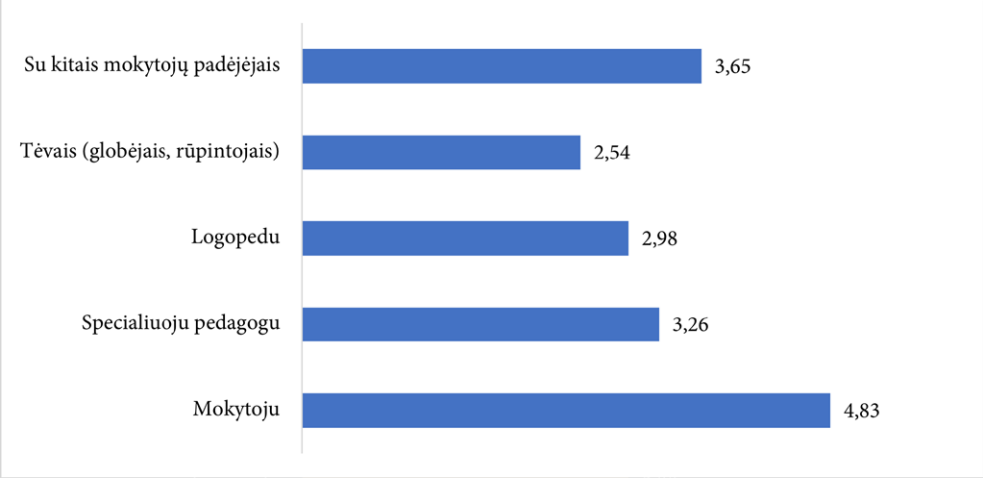
Pagalba mokiniui (*-iams) judėti po mokyklą, pasiekti klasę, grupę, kitas patalpas* vertinama panašiai: pagrindine funkcija įvardijo 63,5 proc., o papildoma – 33,5 proc. mokytojų padėjėjų. Taip pat vertinta ir *pagalba orientuotis ir judėti aplinkoje, susijusioje su ugdymu(si), mokykloje (pamokų, pertraukų, popamokinės veiklos, papildomo ugdymo, renginių metu)*: pagrindine funkcija laikė 64,4 proc.,

o papildoma – 32,1 proc. mokytojų padėjėjų.

Daugiau kaip pusė tyrimo dalyvių pagrindinėms funkcijoms nepriskyrė *pagalbos mokiniui (-iams): išlipti iš transporto priemonės atvykus į mokyklą ir įlipti į transporto priemonę išvykstant iš mokyklos* (61,7 proc.), *orientuotis ir judėti aplinkoje, susijusioje su ugdymu(si) už mokyklos ribų* (57,6 proc.) ir *pagalbos mokiniui (-iams) apsitarnauti, pavalgyti, pasirūpinti asmens higiena* (53,4 proc.).

Didžioji dauguma mokytojų padėjėjų prie pagrindinių funkcijų linkusi nepriskirti mokytojų pavadavimo funkcijos. Tam, kad *mokytojų pavadavimas* yra pagrindinė funkcija, pritaria tik dešimtadalis (10,6 proc.) tyrimo dalyvių. 40,1 proc. šią funkciją laiko papildoma, o 49,1 proc. nuomone, tai nėra mokytojo padėjėjo funkcija.

Atkreiptinas dėmesys į tai, kad statistiškai reikšmingo skirtumo tarp pagrindinių mokytojo padėjėjo funkcijų vertinimo ir turimo stažo nenustatyta.



69 pav. Mokytojų padėjėjų bendradarbiavimas su tėvais (globėjais, rūpintojais) ir mokykloje dirbančiais specialistais (pagal dažnumą, M)

Tyrimu siekta išsiaiškinti, su kokias specialistais dažniausiai bendradarbiauja mokytojų padėjėjai vykdydami savo funkcijas mokykloje (žr. 70 pav.). Tyrimo rezultatų analizė rodo, kad mokytojų padėjėjai dažniausiai bendradarbiauja su

mokytoju (M = 4,83)[8], rečiau su kitais mokytojų padėjėjais (M = 3,65). Dar rečiau bendradarbiaujama su specialiuoju pedagogu (M = 3,26) ir logopedu (M = 2,98). Rečiausiai (M = 2,54) mokytojų padėjėjai bendradarbiauja su mokinių tėvais (globėjais, rūpintojais).

Didžioji dauguma (90,4 proc.) mokytojų padėjėjų pažymėjo, kad su mokytoju bendradarbiauja kiekvieną dieną. 5,7 proc. – tris ar keturis kartus per savaitę ir 3,9 proc. – pagal poreikį.

Mažiau nei pusė (48,2 proc.) kiekvieną dieną bendradarbiauja su kitais mokytojų padėjėjais. Kartais su kitais mokytojų padėjėjais bendradarbiauja daugiau nei dešimtadalis (13,1 proc.), retai – 2,3 proc. Daugiau nei ketvirtadalis (28,2 proc.) su kitais mokytojų padėjėjais bendradarbiauja pagal poreikį.

Su specialiuoju pedagogu daugiau nei penktadalis (21,6 proc.) respondentų taip pat bendradarbiauja kiekvieną dieną. Daugiau nei ketvirtadalis (27,5 proc.) pažymėjo, kad su šiuo specialistu bendradarbiauja 3–4 kartus per savaitę. Daugiau nei kas dešimtas (13,1 proc.) nurodė, kad bendradarbiauja 1–2 kartus per savaitę. 30,7 proc. apklaustųjų su specialiuoju pedagogu bendradarbiauja pagal poreikį, o 6,9 proc. to niekada nedarė.

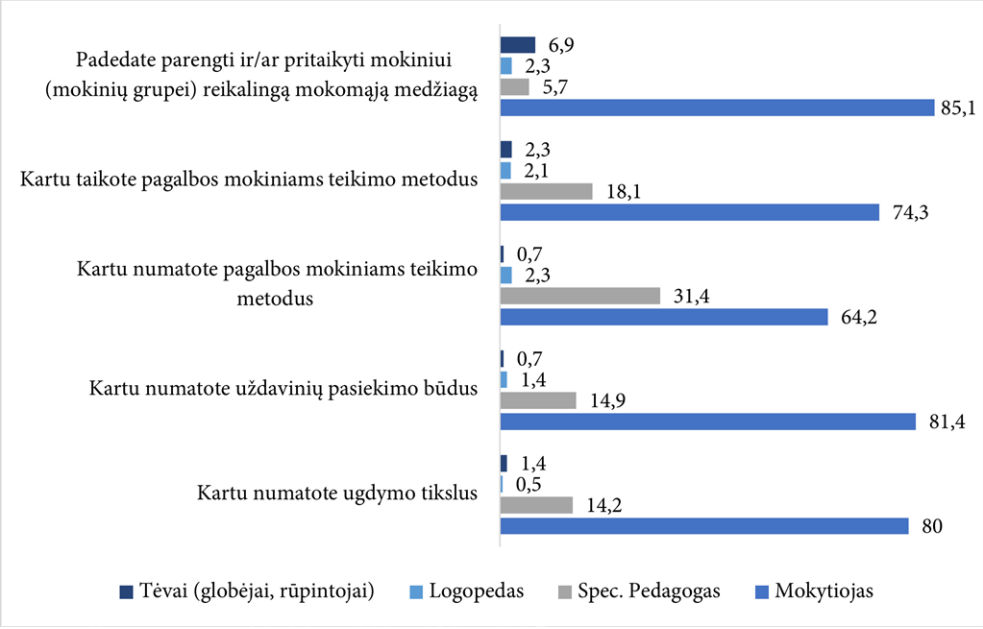
Dažniau pagal poreikį (36,2 proc.) ir kartais (24,5 proc.) bendradarbiaujama su logopedu. Kasdien su logopedu bendradarbiauja 17,4 proc., retai (1–2 kartus per savaitę) – 9,2 proc. respondentų. 12,6 proc. apklaustųjų su logopedu nebendradarbiauja niekada .

Su tėvais (globėjais, rūpintojais) dažniausiai bendraujama pagal poreikį (50,2 proc.). 15,6 proc. mokytojų padėjėju bendradarbiauja kiekvieną dieną, 9,2 proc. – 3–4 kartus per savaitę, 7,1 proc. – 1–2 kartus per savaitę. Beveik penktadalis (17,9 proc.) su tėvais (globėjais, rūpintojais) nebendradarbiauja niekada.

Tyrimu siekta išsiaiškinti, koks yra mokytojų padėjėjų bendradarbiavimo turinys su mokykloje dirbančiais specialistais ir tėvais (globėjais, rūpintojais) (žr. 70 pav.).

8 Skaičiuojamas aritmetinis vidurkis (M). Kiekvienos funkcijos dažnumas buvo vertinamas 5-ių gradacijų skalėje, kai 1 – niekada, o 5 – beveik kiekvieną dieną.

Tyrimo metu nustatyta, kad mokytojų padėjėjai drauge su mokytoju dažniausiai padeda parengti ir / ar pritaikyti mokiniui (mokinių grupei) reikalingą mokomąją medžiagą (85,1 proc.), kartu numato uždavinių pasiekimo būdus (81,4 proc.) ir ugdymo tikslus (80 proc.). Taip pat kartu taiko pagalbos mokiniams teikimo metodus (74,3 proc.). Dauguma (64,2 proc.) apklausoje dalyvavusių mokytojų padėjėjų kartu su mokytoju numato pagalbos mokiniams teikimo metodus.



70 pav. Mokytojų padėjėjų bendradarbiavimo turinys (proc.)

Beveik trečdalis (31,4 proc.) apklaustųjų pagalbos mokiniams teikimo metodus numato kartu su specialiuoju pedagogu. Su specialiuoju pedagogu mokytojų padėjėjai taip pat kartu numato uždavinių pasiekimo būdus (14,9 proc.) ir ugdymo tikslus (14,2 proc.), taiko pagalbos mokiniams teikimo metodus (18,1 proc.).

Su logopedu, tėvais (globėjais, rūpintojais) mokytojų padėjėjai šiais klausimais mažai bendradarbiauja.

Išnagrinėjus ryšius tarp mokytojų padėjėjų bendradarbiavimo su specialistais, dirbančiais mokykloje, ir turimo mokytojo padėjėjo stažo nustatyta, kad

kuo didesnis stažas, tuo dažniau mokytojų padėjėjai bendradarbiauja su *logopedu* (nustatyta silpna teigiama koreliacija (r_s = 0,258; p < 0,0001) ir *kitais mokytojų padėjėjais* (nustatyta labai silpna teigiama koreliacija (r_s = 0,179; p < 0,0001).

Dažniausiai mokyklose mokytojų padėjėjai mokiniui (-iams) paaiškina mokytojo skirtas užduotis ir talkina jas atliekant, padeda mokiniui (-iams) perskaityti ir / ar perskaito tekstus, skirtus mokytis.

Rečiau mokytojų padėjėjai padeda mokiniui (-iams) tinkamai naudotis ugdymui skirta kompensacine technika ir / ar mokymo bei kompensacinėmis priemonėmis, apsitarnauti, pavalgyti, pasirūpinti asmens higiena, judėti po mokyklą, pasiekti klasę, grupę, kitas patalpas. Retais atvejais mokytojų padėjėjai pavaduoja susirgusius mokytojus ir padeda. mokiniui (-iams) išlipti iš transporto priemonės atvykus į mokyklą ir įlipti į transporto priemonę išvykstant iš mokyklos.

Kiekvieną dieną mokytojų padėjėjai mokykloje padeda mokiniui (-iams): paaiškina mokytojo skirtas užduotis ir talkina jas atliekant, padeda perskaityti ir /ar perskaito tekstus, skirtus mokytis ir padeda mokiniui (-iams) orientuotis ir judėti aplinkoje, susijusioje su ugdymu(si), mokykloje (pamokų, pertraukų, popamokinės veiklos, papildomo ugdymo, renginių metu.

Apie pusė mokytojų padėjėjų mokykloje kiekvieną dieną padeda mokiniui (-iams) tinkamai naudotis ugdymui skirta kompensacine technika ir / ar mokymo bei kompensacinėmis priemonėmis, užsirašyti ir / ar užrašo mokymo medžiagą, dirba su jais savarankiškai pagal mokytojo parengtą planą, padeda apsitarnauti, pavalgyti, pasirūpinti asmens higiena.

Kartą ar kelis kartus per savaitę mokytojų padėjėjai padeda mokiniui (-iams) judėti po mokyklą, pasiekti klasę, grupę, kitas patalpas arba orientuotis ir judėti aplinkoje, susijusioje su ugdymu(si) už mokyklos ribų (popamokinės veiklos, papildomo ugdymo, renginių ir išvykų metu).

Labai retais atvejais mokytojų padėjėjams tenka padėti mokiniui (-iams) išlipti iš transporto priemonės atvykus į mokyklą ir įlipti į transporto priemonę išvykstant iš mokyklos. Taip pat retai mokytojų padėjėjams tenka pavaduoti mokytojus.

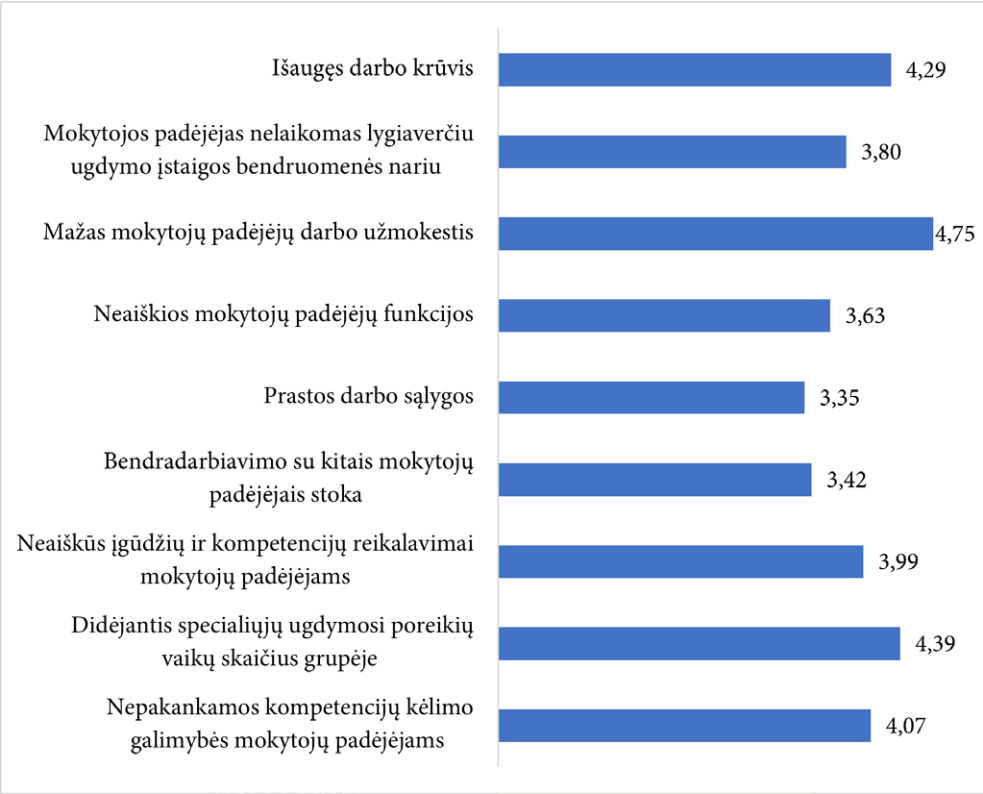
Mokytojų padėjėjai dažniausiai kiekvieną dieną bendradarbiauja su mokytoju. Apie pusė mokytojų padėjėjų kiekvieną dieną bendradarbiauja su kitais mokytojų padėjėjais. Rečiau bendradarbiaujama su socialiniu pedagogų, specialiuoju pedagogu ir logopedu, o rečiausiai – su mokinių tėvais (globėjais, rūpintojais).

Pagrindinėmis mokytojų padėjėjų funkcijomis mokykloje laikytinos: pagalba mokiniui (-iams): perskaityti tekstus, skirtus mokytis, paaiškinti mokytojo skirtas užduotis ir jas padėti atlikti, padėti užsirašyti mokymo medžiagą, pagalba tinkamai naudotis ugdymui skirta kompensacine technika ir / ar mokymo bei kompensacinėmis priemonėmis.

Pagalba mokiniui (-iams): išlipti iš transporto priemonės atvykus į mokyklą ir įlipti į transporto priemonę išvykstant iš mokyklos, orientuotis ir judėti aplinkoje, susijusioje su ugdymu(si) už mokyklos ribų, apsitarnauti, pavalgyti, pasirūpinti asmens higiena priskiriama papildomoms mokytojų padėjėjų funkcijoms. Mokytojų pavadavimas nelaikytinas mokytojo padėjėjo funkcija.

2.2.8. Mokytojų padėjėjų, dirbančių ikimokyklinio ugdymo įstaigose, veiklos iššūkiai

Tyrimu nustatytos aktualios problemos, iškylančios darželiuose dirbantiems mokytojų padėjėjams (žr. 71 pav.).



71 pav. Mokytojų padėjėjų išvardintos problemos (pagal dažnumą, M)

Mokytojų padėjėjų nuomone (žr. 71 pav.), aktualiausia problema – mažas darbo užmokestis (M = 4,75)[9]. Kiek mažiau aktualiomis laikytinos išaugusio darbo krūvio (M = 4,29) ir didėjančio specialiųjų ugdymosi poreikių vaikų skaičiaus (M = 4,39) problemos. Vertinimo vidurkiai dėl su mokytojų padėjėjų kompetencijomis ir funkcijomis susijusių problemų taip pat rodo jų aktualumą. Tyrimo dalyviai nurodė, kad jiems aktuali problema, kylanti dėl reikalavimų mokytojų padėjėjų įgūdžiams ir kompetencijoms (M = 3,99), kompetencijų kėlimo galimybių (M = 4,07), neaiškių mokytojų padėjėjų funkcijų (M = 3,63).

Pažymėtina, kad aktuali problema tai, kad mokytojo padėjėjas nelaikomas lygiaverčiu ugdymo įstaigos nariu (M = 3,80)

Mažiausiai aktualios mokytojų padėjėjams problemos yra dėl prastų darbo

9 Skaičiuojamas aritmetinis vidurkis (M). Kiekvienos problemos dažnumas buvo vertinamas 5-ių gradacijų skalėje, kai 1 – visiškai neaktualu, o 5 – labai aktualu.

sąlygų (M = 3,35) ir bendradarbiavimo su kitais mokytojų padėjėjais stokos (M = 3,42).

Išnagrinėjus ryšius tarp mokytojų padėjėjų išsakomų problemų ir mokytojo padėjėjo stažo nustatyta, kad kuo didesnis stažas, tuo dažniau mokytojų padėjėjai akcentuoja: *neaiškias mokytojų padėjėjų funkcijas* (r_s = 0,180; p < 0,0001), *mažą mokytojų padėjėjų darbo užmokestį* (r_s = 0,137; p < 0,001), *išaugusį darbo krūvį* (r_s = 0,196; p < 0,0001) (nustatyta labai silpna teigiama koreliacija).

30 lentelė. Mokytojų padėjėjų problemų vertinimas pagal darbą su vaikų grupėmis (Mann-Whitney kriterijus)

Problemos	**Vaikų grupės, su kuriomis dirba mokytojų padėjėjai**	**Rangų vidurkiai (angl. *Mean Rank*)**
Prastos darbo sąlygos (p < 0,05)	**Su visais grupės vaikais**	**209,06**
	Tik su vaikais, turinčiais specialiųjų ugdymosi poreikių	175,85
Neaiškios mokytojų padėjėjų funkcijos (p < 0,05)	**Su visais grupės vaikais**	**210,74**
	Tik su vaikais, turinčiais specialiųjų ugdymosi poreikių	165,26
Mažas mokytojų padėjėjų darbo užmokestis (p < 0,05)	**Su visais grupės vaikais**	**207,94**
	Tik su vaikais, turinčiais specialiųjų ugdymosi poreikių	182,87
Išaugęs darbo krūvis (p < 0,05)	**Su visais grupės vaikais**	**209,93**
	Tik su vaikais, turinčiais specialiųjų ugdymosi poreikių	170,36

Tyrimu siekta išsiaiškinti, kaip skiriasi mokytojų padėjėjų, dirbančių su skirtingomis mokinių grupėmis, požiūris į kylančias problemas. Pasitelkus Mann-Whitney kriterijų nepriklausomoms imtims lyginti ir įvertinus gautų atsakymų rangų vidurkius (žr. 30 lentelę) galima teigti, kad mokytojų padėjėjams, dirbantiems su visais grupės vaikais, labiau nei mokytojų padėjėjams, dirbantiems tik su vaikais, turinčiais specialiųjų ugdymosi poreikių, aktualios šios problemos: *prastos darbo sąlygos* (p < 0,05), *neaiškios mokytojų padėjėjų funkcijos* (p < 0,05), *mažas mokytojų padėjėjų darbo užmokestis* (p < 0,05), *išaugęs darbo krūvis* (p < 0,05).

Aktualiausia problema mokytojų padėjėjams ikimokyklinio ugdymo

įstaigose – mažas darbo užmokestis. Mažiau aktualios – išaugusio darbo krūvio ir didėjančio specialiųjų ugdymosi poreikių vaikų skaičiaus problemos. Pažymėtinos aktualios problemos, kylančios dėl reikalavimų mokytojų padėjėjų įgūdžiams ir kompetencijoms, taip pat dėl nepakankamų kompetencijų kėlimo galimybių.

Mažiau svarbios problemos: mokytojų padėjėjai nelaikomi lygiaverčiais ugdymo įstaigos bendruomenės nariais ir neaiškios mokytojų padėjėjų funkcijos. Mažiausiai aktualios mokytojų padėjėjams problemos kyla dėl prastų darbo sąlygų ir bendradarbiavimo su kitais mokytojų padėjėjais stokos.

2.2.9. Mokytojų padėjėjų, dirbančių bendrojo ugdymo mokyklose, veiklos iššūkiai

Aktualiausios problemos (žr. 72 pav.) mokytojų padėjėjams yra mažas darbo užmokestis (M = 4,70)[10] ir didėjantis specialiųjų ugdymosi poreikių mokinių skaičius mokykloje (M = 4,27). Ne mažiau svarbios problemos yra išaugęs darbo krūvis (M = 3,81), nepakankamos kompetencijų kėlimo galimybės mokytojų padėjėjams (M = 3,84) ir neaiškūs įgūdžių ir kompetencijų reikalavimai mokytojų padėjėjams (M = 3,77).

Mažiau svarbiomis problemomis nurodyta tai, kad mokytojų padėjėjai nelaikomi lygiaverčiais mokyklos bendruomenės nariais (M = 3,48) ir jiems nėra aiškios mokytojų padėjėjų funkcijos (M = 3,42). Kitos problemos yra dar mažiau aktualios, jų vertinimo vidurkiai yra mažesni: bendradarbiavimo su kitais mokytojų padėjėjais stoka – M = 3,23, prastos darbo sąlygos – M = 2,91.

10 Skaičiuojamas aritmetinis vidurkis (M). Kiekvienos problemos dažnumas buvo vertinamas 5-ių gradacijų skalėje, kai 1 – visiškai neaktualu, o 5 – labai aktualu.



72 pav. Mokytojų padėjėjų išvardintos problemos (pagal dažnumą, M)

Išnagrinėjus ryšius tarp mokytojų padėjėjų išsakomų problemų ir mokytojo padėjėjo stažo nustatyta, kad kuo didesnis stažas, tuo rečiau mokytojų padėjėjai pažymėjo *nepakankamas kompetencijų kėlimo galimybės mokytojų padėjėjams* (nustatyta labai silpna neigiama koreliacija ($r_s = -0{,}155$; $p < 0{,}001$).

Nustatyta, kad kuo didesnė mokytojo padėjėjo etato dalis, tuo rečiau mokytojų padėjėjai pažymėjo, kad:

- sudarytos nepakankamos kompetencijų kėlimo galimybės mokytojų padėjėjams (nustatyta labai silpna neigiama koreliacija ($r_s = -0{,}136$; $p < 0{,}01$);
- prastos darbo sąlygos (nustatyta labai silpna neigiama koreliacija ($r_s = -0{,}101$; $p < 0{,}05$);
- neaiškūs įgūdžių ir kompetencijų reikalavimai mokytojų padėjėjams (nustatyta silpna neigiama koreliacija ($r_s = -0{,}206$; $p < 0{,}0001$);
- neaiškios mokytojų padėjėjų funkcijos (nustatyta silpna neigiama koreliacija ($r_s = -0{,}168$; $p < 0{,}0001$);
- mokytojų padėjėjas nelaikomas lygiaverčiu mokyklos bendruomenės nariu (nustatyta silpna neigiama koreliacija ($r_s = -0{,}145$; $p < 0{,}01$).

Nustatyta, kad kuo didesnis stažas, tuo dažniau mokytojų padėjėjai įvardijo, kad yra *išaugęs darbo krūvis* (nustatyta silpna teigiama koreliacija ($r_s = 0{,}129$; $p < 0{,}05$).

31 lentelė. Mokytojų padėjėjų problemų vertinimas pagal mokinių grupes (Kruskal-Wallis kriterijus)

Funkcijos	Grupės pagal švietimo įstaigos tipą	Rangų vidurkiai (angl. *Mean Rank*)
Nepakankamos kompetencijų kėlimo galimybės mokytojų padėjėjams ($p < 0,05$)	**Su vienu mokiniu klasėje**	**229,25**
	Su mokinių grupe klasėje	194,28
	Su visos mokyklos mokiniais skirtingose klasėse pagal iš anksto nustatytą tvarkaraštį	204,68
Neaiškios mokytojų padėjėjų funkcijos ($p < 0,05$)	**Su vienu mokiniu klasėje**	**217,93**
	Su mokinių grupe klasėje	184,23
	Su visos mokyklos mokiniais skirtingose klasėse pagal iš anksto nustatytą tvarkaraštį	217,83
Išaugęs darbo krūvis ($p < 0,05$)	Su vienu mokiniu klasėje	186,17
	Su mokinių grupe klasėje	**221,07**
	Su visos mokyklos mokiniais skirtingose klasėse pagal iš anksto nustatytą tvarkaraštį	218,73

Tyrimo metu siekta išsiaiškinti, kaip skiriasi mokytojų padėjėjų, dirbančių su skirtingomis mokinių grupėmis, požiūriai į kylančias problemas. Pasitelkus Kruskal-Wallis kriterijų nepriklausomoms imtims lyginti ir įvertinus gautų atsakymų rangų vidurkius (žr. 31 lentelę) galima teigti, kad mokytojų padėjėjams, dirbantiems su vienu mokiniu klasėje, labiau aktualios šios problemos: *nepakankamos kompetencijų kėlimo galimybės mokytojų padėjėjams* ($p < 0,05$) ir *neaiškios mokytojų padėjėjų funkcijos* ($p < 0,05$). O mokytojai, kurie dirba su mokinių grupe klasėje, labiau pabrėžė *išaugusio darbo krūvio* problemą ($p < 0,05$).

32 lentelė. Mokytojų padėjėjų problemų vertinimas pagal mokinių grupes (Mann-Whitney kriterijus)

Problemos	Grupės pagal mokinių grupes	Rangų vidurkiai (angl. *Mean Rank*)
Prastos darbo sąlygos ($p < 0,0001$)	Turinčiais vidutinių specialiųjų ugdymosi poreikių	149,42
	Turinčiais didelių specialiųjų ugdymosi poreikių	**188,34**

Mažas mokytojų padėjėjų darbo užmokestis ($p < 0,001$)	Turinčiais vidutinių specialiųjų ugdymosi poreikių	159,98
	Turinčiais didelių specialiųjų ugdymosi poreikių	**180,29**
Mokytojų padėjėjas nelaikomas lygiaverčiu mokyklos bendruomenės nariu ($p < 0,001$)	Turinčiais vidutinių specialiųjų ugdymosi poreikių	152,91
	Turinčiais didelių specialiųjų ugdymosi poreikių	**185,69**
Išaugęs darbo krūvis ($p < 0,0001$)	Turinčiais vidutinių specialiųjų ugdymosi poreikių	145,30
	Turinčiais didelių specialiųjų ugdymosi poreikių	**191,49**

Tyrimu siekta išsiaiškinti, kaip skiriasi mokytojų padėjėjų, dirbančių su mokiniais, turinčiais skirtingų specialiųjų ugdymosi poreikių, požiūris į kylančias problemas. Pasitelkus Mann-Whitney kriterijų nepriklausomoms imtims lyginti ir įvertinus gautų atsakymų rangų vidurkius (žr. 32 lentelę) galima teigti, kad mokytojų padėjėjams, dirbantiems su mokiniais, turinčiais didelių specialiųjų ugdymosi poreikių, aktualesnės yra šios problemos: *prastos darbo sąlygos* ($p < 0,0001$), *mažas mokytojų padėjėjų darbo užmokestis* ($p < 0,001$), *mokytojų padėjėjas nelaikomas lygiaverčiu mokyklos bendruomenės nariu* ($p < 0,001$) ir *išaugęs darbo krūvis* ($p < 0,0001$).

Aktualiausiomis problemos mokytojų padėjėjams yra mažas darbo užmokestis ir didėjantis specialiųjų ugdymosi poreikių mokinių skaičius mokykloje. Ne mažiau svarbios problemos jiems yra išaugęs darbo krūvis, nepakankamos kompetencijų kėlimo galimybės mokytojų padėjėjams ir neaiškūs įgūdžių ir kompetencijų reikalavimai mokytojų padėjėjams.

Mažiau svarbiomis problemomis laikytina tai, kad mokytojų padėjėjai nelaikomi lygiaverčiais mokyklos bendruomenės nariais ir neaiškios mokytojų padėjėjų funkcijos. Mažiausiai aktualios problemos – bendradarbiavimo su kitais mokytojų padėjėjais stoka ir prastos darbo sąlygos.

2.2.10. Mokytojų padėjėjų, dirbančių bendrojo ugdymo mokyklose, veiklos tyrimo įžvalgos

Pagrindinės funkcijos, kurias dažniausiai kiekvieną dieną atlieka mokytojų padėjėjai ikimokyklinio ugdymo įstaigose, yra susijusios su vaiko priežiūra, maitinimu, savitvarka ir švaros bei tvarkos priežiūra grupės ir priskirtose patalpose. Taip pat dauguma mokytojų padėjėjų kasdien padeda mokytojui ir organizuojant ugdomąją veiklą, t. y. padeda: pagal galimybes mokytojui dalyvauti ugdomojoje veikloje grupėje ir lauke; ruošiantis ugdomajai veiklai; ir padeda vaikams, turintiems ugdymosi sunkumų. Apie pusė mokytojų padėjėjų kasdien padeda kurti grupės ugdomąją aplinką ir parinkti priemones, organizuoti vaikų veiklą įvairių renginių, švenčių metu.

Mokytojų padėjėjai ikimokyklinio ugdymo įstaigose dažniausiai kiekvieną dieną bendradarbiauja su grupės mokytoja. Rečiau pagal poreikį bendradarbiauja su tėvais ir kitais mokytojų padėjėjais. Su socialiniu pedagogu, specialiuoju pedagogu ar logopedu bendradarbiaujama retai ir dažniausiai pagal poreikį.

Pagrindinėms mokytojų padėjėjų funkcijoms ikimokyklinio ugdymo įstaigose patys mokytojų padėjėjai priskiria veiklą, susijusią su saugios ir higieninės aplinkos grupėje užtikrinimu, vaiko maitinimo organizavimu ir pagalba prižiūrėti vaikus, jiems padėti pavalgyti, pasirūpinti asmens higiena ir atlikti kitą su savitarna, savitvarka, maitinimusi, poilsiu susijusią veiklą. Funkciją talkinti mokytojui priimant atvestus vaikus mokytojų padėjėjai vertina ir kaip pagrindinę, ir kaip pagalbinę ar mokytojo padėjėjui nepriskirtiną funkciją.

Apie pusė ikimokyklinio ugdymo įstaigų mokytojų padėjėjų mano, kad pagrindinėmis jų funkcijomis laikytinos šios: padėti mokytojui organizuoti vaikų veiklą įvairių renginių, švenčių metu; padėti kurti grupės ugdomąją aplinką; parinkti priemones; pagal galimybes padėti mokytojui ruošiantis ugdomajai veiklai ir dalyvauti ugdomojoje veikloje grupėje ir lauke; padėti vaikams, turintiems specialiųjų poreikių ar ugdymosi sunkumų.

Mokytojų padėjėjai savo darbe vadovaujasi pareigybės aprašymu, mokyklos

darbo taisyklėmis ar mokytojo nurodymais.

Aktualiausia problema ikimokyklinių ugdymo įstaigų mokytojų padėjėjams – mažas darbo užmokestis. Mažiau aktualios – išaugusio darbo krūvio ir didėjančio specialiųjų ugdymosi poreikių vaikų skaičiaus problemos. Aktualios mokytojų padėjėjams darželiuose problemos, kylančios dėl reikalavimų mokytojų padėjėjų įgūdžiams ir kompetencijoms bei nepakankamų kompetencijų kėlimo galimybių.

Mažiausiai aktualios problemos yra dėl prastų darbo sąlygų ir bendradarbiavimo su kitais mokytojų padėjėjais stokos.

Mokytojų padėjėjai, dirbantys su visais grupės vaikais, dažniau vykdo funkcijas, susijusias su saugios ir higieninės aplinkos grupėje užtikrinimu, vaiko maitinimo organizavimu ir pagalba auklėtojui prižiūrėti vaikus. O mokytojų padėjėjai, dirbantys tik su vaikais, turinčiais specialiųjų ugdymosi poreikių, dažniau pagal galimybes padeda vaikams dalyvauti ugdomojoje veikloje grupėje ir lauke.

Didesnį darbo stažą turintys mokytojų padėjėjai ikimokyklinio ugdymo įstaigose rečiau bendradarbiauja su specialiuoju pedagogu ir socialiniu pedagogu, tačiau dažniau padeda mokiniui (-iams) orientuotis ir judėti aplinkoje, susijusioje su ugdymu(si), mokykloje ir už mokyklos ribų.

Mokytojų padėjėjų, dirbančių bendrojo ugdymo mokyklose, pagrindinės funkcijos, kurias dažniausiai kiekvieną dieną atlieka mokytojų padėjėjai mokyklose, sietinos su pagalba mokiniui (-iams) įsitraukti į ugdomąją veiklą ir pagal galimybes joje dalyvauti. Vykdydami šią funkciją, jie dažniausiai paaiškina mokytojo skirtas užduotis ir talkina jas atliekant bei padeda mokiniui (-iams) perskaityti ir / ar perskaito tekstus, skirtus mokytis. Taip pat dažnai padeda mokiniui (-iams) užsirašyti ir / ar užrašo mokymo medžiagą ir padeda tinkamai naudotis ugdymui skirta kompensacine technika ir / ar mokymo bei kompensacinėmis priemonėmis.

Kita, dažniausiai kiekvieną dieną atliekama, funkcija yra padėti mokiniui (-iams) orientuotis ir judėti aplinkoje, susijusioje su ugdymu(si), mokykloje (pamokų, pertraukų, popamokinės veiklos, papildomo ugdymo, renginių metu).

Apie pusė mokytojų padėjėjų mokykloje kiekvieną dieną dirba su mokiniu (-iais) savarankiškai pagal mokytojo parengtą planą ir padeda apsitarnauti, pavalgyti, pasirūpinti asmens higiena. Mokytojų padėjėjams padėti mokiniui (-iams), kurių ribotos mobilumo galimybės, ir pavaduoti mokytojus mokyklose tenka rečiau – nuo karto ar kelių kartų per savaitę iki karto ar kelių per mėnesį.

Pagrindinėms mokytojų padėjėjų mokyklose funkcijoms patys mokytojų padėjėjai priskiria veiklą, sietiną su pagalba mokiniams įsitraukti į ugdomąją veiklą ir pagal galimybes joje dalyvauti: perskaityti tekstus, skirtus mokytis; paaiškinti mokytojo skirtas užduotis ir talkinti jas atliekant; padėti užsirašyti ar užrašyti mokymo medžiagą; padėti tinkamai naudotis ugdymui skirta kompensacine technika ir / ar mokymo bei kompensacinėmis priemonėmis.

Prie papildomų funkcijų mokytojų padėjėjai priskiria pagalbą mokiniams apsitarnauti, susitvarkyti, orientuotis aplinkoje, judėti ar maitintis. Mokytojų pavadavimas nelaikytinas mokytojo padėjėjo funkcija.

Mokytojų padėjėjai dažniausiai kiekvieną dieną bendradarbiauja su mokytoju, rečiau – su kitais mokytojų padėjėjais. Su socialiniu pedagogu, specialiuoju pedagogu ir logopedu ir mokinių tėvais (globėjais, rūpintojais) dažniausiai bendradarbiaujama pagal poreikį.

Mokytojų padėjėjai nurodė tokias aktualiausias problemas – mažą darbo užmokestį ir didėjantį specialiųjų ugdymosi poreikių mokinių skaičių mokykloje. Kitos aktualios problemos: išaugęs darbo krūvis, nepakankamos kompetencijų kėlimo galimybės mokytojų padėjėjams, neaiškūs įgūdžių ir kompetencijų reikalavimai mokytojų padėjėjams. Mažiau svarbiomis problemomis laikytina tai, kad mokytojų padėjėjai nelaikomi lygiaverčiais mokyklos bendruomenės nariais ir jiems neaiškios mokytojų padėjėjų funkcijos. Mažiausiai aktualios problemos – bendradarbiavimo su kitais mokytojų padėjėjais stoka ir prastos darbo sąlygos.

Mokytojų padėjėjai, neturintys pedagoginio išsilavinimo, dažniau padeda mokiniui (-iams) orientuotis ir judėti aplinkoje, susijusioje su ugdymu(si), mokykloje ir už mokyklos ribų, padeda mokiniui (-iams) apsitarnauti, pavalgyti,

pasirūpinti asmens higiena.

Didesnį darbo stažą turintys mokytojų padėjėjai mokykloje dažniau dirba su mokiniu (-iais) savarankiškai pagal mokytojo parengtą planą, padeda mokiniui (-iams) perskaityti ir / ar perskaito tekstus, skirtus mokytis, ir padeda užsirašyti ir / ar užrašo mokymo medžiagą. Taip pat jie dažniau bendradarbiauja su logopedu ir kitais mokytojų padėjėjais.

Didesnį darbo stažą turintys ikimokyklinių įstaigų mokytojų padėjėjai dažniau išskiria problemas dėl neaiškių jiems patiems funkcijų, mažo mokytojų padėjėjų darbo užmokesčio ir išaugusio darbo krūvio.

Prastos darbo sąlygos, neaiškios mokytojų padėjėjų funkcijos, mažas mokytojų padėjėjų darbo užmokestis ir išaugęs darbo krūvis – problemos, svarbesnės mokytojų padėjėjams, dirbantiems su visais grupės vaikais.

2.3. Švietimo įstaigų bibliotekų darbuotojų veiklos kontūrai

2.3.1. Švietimo įstaigų bibliotekų darbuotojų veiklos analizės aktualumas

Nemažą indėlį į ugdymo procesą įneša ir mokyklų bibliotekininkai. Tarptautinės bibliotekų asociacijų ir institucijų federacijos (IFLA) bei Jungtinių Tautų švietimo, mokslo ir kultūros organizacijos (UNESCO) gairėse (2022) mokyklų bibliotekoms akcentuojama misija – teikti informaciją ir idėjas, kurios labai svarbios sėkmingai veiklai vis labiau į žinias ir informaciją orientuotoje visuomenėje. Mokyklos biblioteka suteikia moksleiviams visą gyvenimą trunkančio mokymosi įgūdžių, skatina vaizduotę, taigi padeda tapti atsakingais piliečiais. Tarptautiniuose dokumentuose (IFLA Library Reference Model (LRM), 2017; The IFLA-UNESCO Public Library Manifesto, 2022) pabrėžiama, kad bibliotekos politika turėtų būti kuriama atsižvelgiant į mokyklos veiklos kryptis ir poreikius, kurie keičiasi, taip pat ji turėtų atspindėti mokyklos etosą, tikslus ir siekius, mokyklos realybę. Pagrindinis bibliotekininko vaidmuo – siekti mokyklos misijos ir tikslų, dalyvauti vertinimo procedūrose, padėti moksleiviams ir mokytojams naudotis

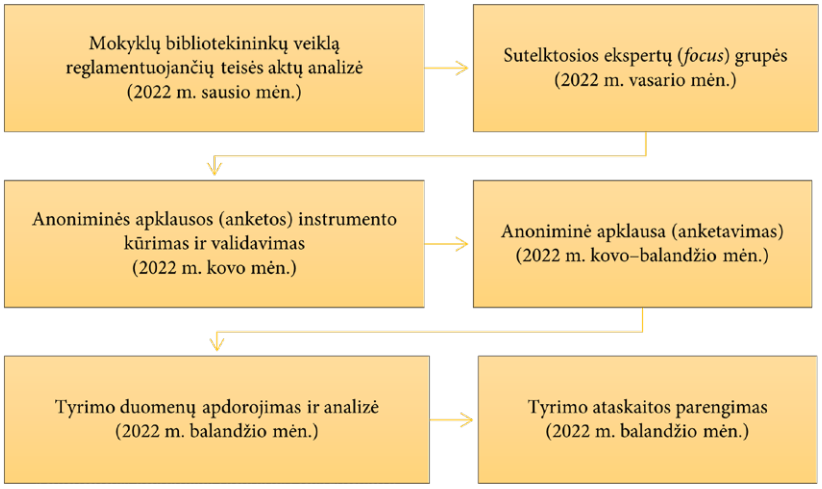
bibliotekos ištekliais; skatinti skaitymo programas ir kultūros įvykius; dalyvauti planuojant veiklą, susijusią su mokyklos programos įgyvendinimu; dalyvauti rengiant, įgyvendinant ir vertinant moksleivių mokymąsi; siekti, kad bibliotekos paslaugos būtų vertinamos, jas įtraukti į bendrą mokyklos vertinimo sistemą; bendradarbiauti su kitomis organizacijomis ir pan. (IFLA gairės mokyklų bibliotekoms, 2015). Taigi matyti, kad mokyklos bibliotekininko darbas yra glaudžiai susijęs su mokyklos gyvenimu.

Pasakytina, kad problemos mokyklų bibliotekų veikloje dažnai kyla dėl to, kad teisinė Lietuvos mokyklų bibliotekų padėtis ir bibliotekininkų statusas yra dviprasmiški. Bibliotekos finansuojamos iš valstybės biudžeto per LR švietimo, mokslo ir sporto ministeriją, o teisės aktus rengia LR kultūros ministerija. Aukščiausio lygio aktas, skirtas bibliotekų darbui Lietuvoje, yra Lietuvos Respublikos bibliotekų įstatymas (1995). Pagal jį mokyklų bibliotekos yra Lietuvos bibliotekų sistemos dalis (3 skirsnis, 5 punktas), o LR kultūros ministerija „rengia, derina ir teisės aktų nustatyta tvarka tvirtina bibliotekų veiklą reglamentuojančius dokumentus“ (2 skirsnis, 4 str. 4 punktas). Tuo remiantis mokykloms yra privaloma turėti „Naudojimosi biblioteka taisykles“ ir „Bibliotekos fondo apsaugos nuostatus“. Be to, formalieji bibliotekininkų veiklos ir kvalifikacijos reikalavimai apibrėžiami Kvalifikacijų ir profesinio mokymo plėtros centro direktoriaus įsakymu dėl švietimo sektoriaus ir bibliotekų veiklos profesinio standarto (2019).

2.3.2. Švietimo įstaigų bibliotekų darbuotojų veiklos analizės metodologiniai aspektai

Mokyklų bibliotekininkų pedagoginių funkcijų raiškos tyrimas yra sumodeliuotas pagal mišraus tyrimo metodologinę prieigą (Creswell & Creswell, 2018). Kokybinis tyrimas padėjo detaliai apibūdinti stebimą objektą, o kiekybinis tyrimas – atskleisti stebimo objekto tikrąsias tendencijas ir sąveikas (Bitinas, 2006). Taip yra užtikrinamas trianguliacijos principas, leidžiantis į tyrimo objektą pažvelgti iš skirtingų perspektyvų, padedantis nuodugniau ir plačiau pažinti tiriamą

reiškinį. Atsižvelgiant į Nacionalinės švietimo ir mokslo asociacijos suformuluotą užduotį buvo derinami kokybiniai ir kiekybiniai empirinio tyrimo duomenų rinkimo metodai (žr. 73 pav.).



73 pav. Mokytojų padėjėjų ir bibliotekininkų pedagoginių funkcijų raiškos tyrimo loginė schema

Prieš pradedant empirinių duomenų rinkimą buvo išsiaiškintos pagrindinės mokyklų bibliotekininkų veiklą reglamentuojančių teisės aktų nuostatos. Šios analizės pagrindu buvo sukurtas instrumentas sutelktųjų ekspertų grupės diskusijai. Diskusijose dalyvavo užsakovo rekomenduoti tyrimo dalyviai. Diskusijos metu buvo išgryninamos pagrindinės su mokyklų bibliotekininkų veikla susijusios problemos, funkcijų įvairovė, patirtis ir t. t. Diskusijų metu sukaupta tyrimo medžiaga leido sukonstruoti kiekybiniam tyrimui skirtą instrumentą (anketą).

Sukūrus anoniminei apklausai skirtus instrumentus (anketas) jie buvo išbandomi su visais sutelktųjų ekspertų grupės dalyviais. Po instrumento išbandymo jis buvo įkeltas į elektroninių apklausų portalą ManoApklausa.lt ir pradėtas empirinių duomenų rinkimas. Sukurtų elektroninių anketų nuorodas platino užsakovas. Duomenų rinkimas sustabdytas 2022-04-08, pasiekus pakankamą tyrimo duomenų kiekį pagal apskaičiuotus minimalius imties dydžius.

Surinkti kiekybiniai duomenys buvo sutvarkyti ir paruošti statistiškai apdoroti.

Kiekybinių duomenų apdorojimas atliktas SPSS programa (Bekešienė, 2015; Čekanavičius & Murauskas, 2001).

EMPIRINIŲ DUOMENŲ RINKIMO METODAI. Pasirinktas kokybinio tyrimo metodas – sutelktosios ekspertų (*focus*) grupės diskusija. Sutelktosios grupės diskusija yra tam tikras interviu, atliekamas grupėje. Šis metodas ypač tinka diskutuoti aptariant skirtingą patirtį, generuojant naujas idėjas, atskleidžiant elgesio priežastis, numatant problemos tobulinimo galimybes ir taip išgaunant turiningesnes dalyvių interpretacijas diskutuojamu klausimu (Flick, 2018). Metodas ypač vertingas, nes, dirbant diskusijų grupei, vieni dalyviai kelia klausimus, kiti pateikia atsakymus, taip užtikrinamas naujų idėjų ir nuomonių generavimas pasirinkta problema (Rupšienė, 2007). Akcentuotina, iš vienos pusės, kad tai, kas sakoma vienoje grupėje, gali niekada nepasikartoti kitoje grupėje, iš kitos pusės, svarbu suprasti, kad keli pastebėjimai akivaizdžiai nėra patikimi realaus pasaulio atspindžiai (Mishra, 2016). Todėl gauti kokybinio tyrimo rezultatai galėtų būti pastiprinti kiekybiniu tyrimu (Bitinas, 2006). Sutelktųjų grupių diskusijos tinkamos derinti su kitais duomenų rinkimo metodais (Gaižauskaitė ir Valavičienė, 2016). Diskusijos metu surinkti duomenys leidžia efektyviau sudaryti galimų atsakymo variantų sąrašus. Tai ypač paranku, kai problema nėra tinkamai ištyrinėta, nerandama pagrįstos informacijos, kurios reikia norint tinkamai parengti klausimyną (Gaižauskaitė ir Valavičienė, 2016). Todėl buvo pasirinktas kiekybinis tyrimas, kuris pasižymi išoriniu validumu.

Kiekybinio tyrimo metodas – anketinė apklausa. Tai vienas iš populiariausių kiekybinio tyrimo metodų, sudarantis prielaidas tiriamuosius apklausti per trumpą laiką ilgai neužtrunkant, o gautas išvadas taikyti visai populiacijai (Creswell & Creswell, 2018). Viena vertus, šis duomenų metodas užtikrina, kad kiekvienas tyrimo dalyvis turi galimybę atsakyti į klausimus tokiomis pačiomis sąlygomis, taip užtikrinant duomenų pagrįstumą. Antra vertus, minimizuojamas tyrėjo šališkas įsikišimas, galintis paveikti tyrimo dalyvį ir tyrimo rezultatus. Anketa yra formalizuotas kokybinių duomenų rinkinys (Bitinas, 2006), kuris padeda verifikuoti

teiginius. Tai reiškia, kad anketa yra tam tikrą struktūrą ir nuoseklumą turintis klausimų rinkinys su galimais atsakymų variantais, skirtas iš tyrimo dalyvių surinkti tyrėjus dominančią informaciją. Esminis metodo privalumas tas, kad anketinės apklausos būdu surinkti duomenys gali būti palyginami, analizuojami jų galimi ryšiai vertinant statistinį patikimumą (Tracy, 2019), o laikantis tyrimo imties dydžio statistinių reikalavimų, apklausos raštu rezultatai gali būti generalizuojami visai populiacijai.

Vadinasi, tokie tyrimai papildo vienas kitą, kokybinio ir kiekybinio tyrimų derinimas būtinas siekiant gauti vertingą ir pagrįstą informaciją apie tiriamą reiškinį.

TYRIMO IMTIS. Tyrimo metu buvo suformuotos dvi imtys: kokybiniam tyrimui (duomenų rinkimui sutelktųjų ekspertų grupių metodu) – tikslinė, kriterinė; kiekybiniam (duomenų rinkimui anoniminės anketinės apklausos metodu) – tikimybinė, paprastoji atsitiktinė.

Sutelktųjų ekspertų grupių nariai turėjo atitikti du kriterijus – dirbti skirtinguose Lietuvos regionuose ir turėti ne mažesnę nei penkerių metų profesinės veiklos patirtį. Užsakovo nurodymu vienoje grupėje privalėjo dalyvauti ne mažiau nei penki ekspertai. Visi grupių nariai buvo rekomenduoti užsakovo. Visiems užsakovo rekomenduotiems ekspertams buvo išsiųsti kvietimai dalyvauti grupių diskusijose. Jose dalyvavo 86 proc. pakviestų respondentų. Sutelktųjų ekspertų grupių diskusijose dalyvavo tik moterys: pirmoje grupėje dalyvavo aštuonios tyrimo dalyvės (iš Vilniaus, Marijampolės, Telšių, Panevėžio regionų), antroje – taip pat aštuonios (iš Vilniaus, Šiaulių, Alytaus, Marijampolės regionų).

Atliekant anketinę apklausą buvo pasirinktas paprastosios atsitiktinės atrankos suformavimo būdas. Imties dydžiui apskaičiuoti naudota Paniotto sukurta formulė (Valackienė ir Mikėnė, 2008):

$$n = \frac{1}{\Delta^2 + \frac{1}{N}}$$

Čia: n – imties dydis; Δ – imties paklaidos dydis arba ribinė atrankos paklaida (socialinių mokslų tyrimuose priimtina 5 proc. paklaida, t. y. 0,05); N – tyrinėjamos visumos dalis.

2021–2022 m. m. oficialiais švietimo informacinės sistemos duomenimis (www.svis.smm.lt) Lietuvoje dirbo 1140 bibliotekininkai. Remiantis šiais oficialiais duomenimis buvo apskaičiuotas imties dydis. Nustatyta, kad tyrime reikėjo apklausti ne mažiau nei 297 bibliotekininkus.

Atlikus apklausą visiškai užpildytomis ir tinkamomis statistiškai apdoroti pripažintos 368 bibliotekininkų anketos.

TYRIMO INSTRUMENTAI. Kokybinio tyrimo instrumentas. Sutelktųjų ekspertų grupių diskusijos metodas yra informatyvus, leidžiantis surinkti duomenų iš įvairių perspektyvų. Šis metodas dažnai pasirenkamas efektyvumo vertinimo tyrimams, problemų diagnozei, stipriosioms savybėms ir (ar) pranašumams nustatyti (Gaižauskaitė ir Valavičienė, 2016).

Sutelktųjų ekspertų grupių diskusijos vyko „MS Teams“ platformoje. Įvadinėje dalyje tyrėjų komanda pristatė tyrimo tikslą, eigą, duomenų fiksavimą, aptarė etikos klausimus – konfidencialumo užtikrinimo principą ir anonimiškumą. Vėliau buvo pereita prie pagrindinių šio etapo tyrimo temų.

Pagrindinė diskusijos dalis – identifikuoti bibliotekininkų pedagogines funkcijas. Diskusijos dalyviams buvo pateikti šie klausimai (žr. 33 lentelę).

33 lentelė. Sutelktųjų ekspertų (*focus*) grupių diskusijų klausimai mokyklų bibliotekininkams

Pagrindiniai klausimai	Tikslinamieji klausimai
Prašytume Jūsų prisistatyti (darbo stažas mokyklos bibliotekoje, išsilavinimas) ir trumpai pristatyti ugdymo įstaigą, kurioje Jūs dirbate.	Su kokiomis tikslinėmis grupėmis ugdymo įstaigoje dirbate?
	Kokiais klausimais į Jus dažniausiai kreipiasi mokyklos mokytojai, mokiniai, administracija, pagalbos specialistai?

Pagrindiniai klausimai	Tikslinamieji klausimai
Siekiant atskleisti, kokias funkcijas vykdote, prašytume Jūsų plačiau papasakoti apie vieną, įprastą arba rutininę Jūsų darbo dieną nuo darbo pradžios iki jos pabaigos.	Su kokiais sunkumais tenka susidurti? Kokią veiklą, kurią atliekate darbe, įvardytumėte kaip pagrindinę?
	Kokią veiklą dažniausiai atliekate?
	Kokią veiklą, kuri Jums, Jūsų subjektyvia nuomone, nepriklauso, atliekate?
	Kiek dažna tokia veikla Jūsų profesinėje kasdienybėje?
	Kaip įveikiate sunkumus? / Kas padeda?

Kiekybinio tyrimo instrumentas. Pasirinktas duomenų rinkimo metodas – anketinė apklausa. Anketos konstravimas buvo paremtas atlikta mokslinių šaltinių, švietimą reglamentuojančių dokumentų ir kokybinio tyrimo duomenų analize. Anketa bibliotekininkams sudaryta iš 31 klausimo. Rengiant anketą buvo siekiama, kad klausimai būtų aiškūs, nedviprasmiški, atitiktų respondentų patirtį ir kompetenciją (Kardelis, 2016).

Klausimyne naudojami skirtingi uždarų klausimų tipai. Sociodemografiniams klausimams – uždari klausimai, leidžiantys pasirinkti respondentui tinkamiausią atsakymo variantą. Didžioji dalis klausimų sukonstruoti naudojant Likerto skalę: teiginiams įvertinti pateiktos penkios gradacijos (kai 1 – visiškai nesvarbu, o 5 – labai svarbu). Likerto skalės panaudojimas tyrimo instrumente grindžiamas prielaida, kad kuo pozityvesnis respondento, atitinkamos nuostatos vertinimas, tuo ryškesnė tos nuostatos raiška respondento elgsenoje (Bitinas, 2006).

Instrumentui validuoti taikytas vidinio suderinamumo Cronbach alfa (α) kriterijus, kuris padeda nustatyti, ar kiekvienas atskiras skalę sudarantis kintamasis tarnauja bendram skalės tikslui, kitaip tariant, ar visi skalės klausimai atskleidžia tiriamąjį reiškinį. Kuo labiau Cronbach alfa (α) koeficiento reikšmė artėja prie vieneto, tuo aukštesnė klausimų grupės vidinė konsistencija, tuo skalė patikimesnė kaip matavimo instrumentas (Rupšienė ir Rutkienė, 2016). Cronbacho alfos (α) koeficiento reikšmių analizė (žr. 34 lentelę) rodo, kad sukonstruotos skalės yra patikimos ir tinka statistiškai apdoroti (Rupšienė ir Rutkienė, 2016).

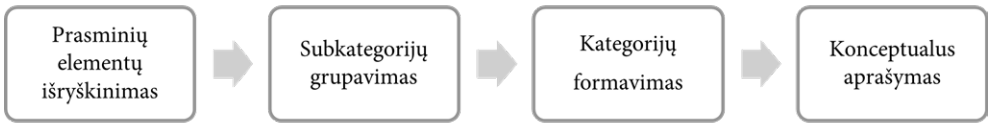
34 lentelė. Bibliotekininkams skirto instrumento vidinių skalių suderinamumas (Cronbach α)

Informacijos išteklių vadybos funkcijų vykdymas (F1, 7 teiginiai)	0,736
Lankytojų aptarnavimo funkcijų vykdymas (F2, 5 teiginiai)	0,638
Švietimo informacinės pagalbos paslaugų pedagogams ir mokiniams teikimo funkcijų vykdymas (F3, 14 teiginių)	0,887
Pagalbos ugdant informacinį raštingumą funkcijų vykdymas (F4, 5 teiginiai)	0,841
Skaitymo skatinimo funkcijų vykdymas (F5, 6 teiginiai)	0,782
Kitos veiklos funkcijų vykdymas (F6, 3 teiginiai)	0,801
Informacijos išteklių vadybos funkcijų svarba (FV1, 7 teiginiai)	0,816
Lankytojų aptarnavimo funkcijų svarba (FV2, 5 teiginiai)	0,670
Švietimo informacinės pagalbos paslaugų pedagogams ir mokiniams teikimo funkcijų svarba (FV3, 14 teiginių)	0,876
Pagalbos ugdant informacinį raštingumą funkcijų svarba (FV4, 5 teiginiai)	0,775
Skaitymo skatinimo funkcijų svarba (FV5, 6 teiginiai)	0,748
Kitos veiklos funkcijų svarba (FV6, 3 teiginiai)	0,791
IFLA gairėse nurodytų MOKYMO funkcijų vykdymas (IFLA1, 5 teiginiai)	0,765
IFLA gairėse nurodytų VALDYMO funkcijų vykdymas (IFLA2, 2 teiginiai)	0,765
IFLA gairėse nurodytų LYDERYSTĖS IR BENDRADARBIAVIMO funkcijų vykdymas (IFLA3, 7 teiginiai)	0,840
IFLA gairėse nurodytų BENDRUOMENĖS ĮTRAUKIMO funkcijų vykdymas (IFLA4, 2 teiginiai)	0,683
IFLA gairėse nurodytų SKATINIMO NAUDOTIS BIBLIOTEKOS PROGRAMOMIS IR PASLAUGOMIS funkcijų vykdymas (IFLA5, 2 teiginiai)	0,659
Problemos (P1, 22 teiginiai)	0,905

EMPIRINIŲ TYRIMO DUOMENŲ APDOROJIMO METODAI. Kokybinio tyrimo duomenų analizė. Pirmame, duomenų analizės etape diskusijų įrašai buvo transkribuojami – gauti tekstiniai dokumentai (pažodinis interviu išrašas). Duomenų analizei pasirinkta kokybinė turinio analizė. Kokybinė turinio analizė yra kokybinių duomenų reikšmių sisteminio aprašymo metodas (Gaižauskaitė ir Valavičienė, 2016), tai kūrybiškas mąstymo procesas siekiant iškoduoti tekste esančias prasmes, suvokti ir identifikuoti mokytojų / auklėtojų padėjėjų ir bibliotekininkų pedagogines funkcijas.

Teksto analizė vyko šias etapais: nuoseklus duomenų skaitymas, pirminių elementų nustatymas / prasminių analitinių vienetų išskyrimas, duomenų skaidymas

į prasminius analitinius vienetus, šių vienetų suskirstymas į subkategorijas ir kategorijų išryškinimas, turinio duomenų interpretavimas (Bitinas ir kt., 2008). Tai reiškia, kad analizė buvo atliekama kategorizuojant visą medžiagą tam tikroje kodavimo sistemoje. Tokia analizė padeda sumažinti duomenų apimtį koncentruojantis tik į pačius reikšmingiausius aspektus, kurie susiję su pagrindiniu tyrimo klausimu (Gaižauskaitė ir Valavičienė, 2016) (žr. 74 pav.).



74 pav. Bibliotekininkų veiklos analizės tyrimo duomenų turinio analizės etapai

Atlikus nurodytus žingsnius pakartotinai buvo atlikta duomenų peržiūra siekiant užtikrinti duomenų patikimumą. Paskutiniame etape buvo konstruojamos išvados ir rekomendacijos, lygiagrečiai buvo pildomas ir koreguojamas kiekybinio tyrimo instrumentas (anketa). Pristatant tyrimo duomenis, laikantis tyrimo etikos principų, prie iliustruojančių teiginių nurodyti informantų, dalyvavusių sutelktųjų ekspertų grupių diskusijose, kodai – bibliotekininkai – B1, B2 ir t. t.

Kiekybinio tyrimo duomenų analizė. Statistinė tyrimo duomenų kiekybinė analizė buvo vykdoma statistinių duomenų apdorojimo programa IBM SPSS 21.0 (*Statistical Package for the Social Sciences*), o grafiškai iliustruoti duomenis pasirinkta „Microsoft Excel 2007“ programa. Buvo taikyti aprašomosios ir inferencinės statistikos metodai.

Aprašomosios statistikos metodai:

- dažnių ir santykinių dažnių lentelės požymių pasiskirstymui nustatyti;
- duomenų aibės reikšmių padėties charakteristika (vidurkis). Vidurkis (Mean, M) – kiekybinis rodiklis, kuris apibendrina ir išreiškia vienarūšių reiškinių tam tikro varijuojančio požymio tipišką lygį (Bilevičienė ir Jonušauskas, 2011).

Buvo nustatyta, kad gautų duomenų skirstinys nėra normalusis, buvo taikomi neparametriniai inferencinės statistikos metodai:

- dispersinės analizės metodai Mann-Whitney U ir Kruskal-Wallis H skirtumų tarp grupių statistiniam reikšmingumui įvertinti. Neparametrinis kriterijus Mann-Whitney U kriterijus, skirtas dviejų nepriklausomų imčių, ranginių kintamųjų skirstinių padėtims palyginti, o Kruskal-Wallis H, skirtas trijų ir daugiau nepriklausomų imčių, ranginių kintamųjų skirstinių padėtims palyginti (Rupšienė ir Rutkienė, 2016);
- neparametrinis požymių nepriklausomumo tikrinimo Chi kvadrato (*Chi-square*, χ^2) kriterijus siekiant nustatyti statistiškai reikšmingus ryšius tarp kategorinių kintamųjų (Rupšienė ir Rutkienė, 2016);
- koreliacinė analizė skaičiuojant Spearman ranginės (r_s) koreliacijos koeficientą, siekiant nustatyti kintamųjų tarpusavio ryšius. Spearman (r_s) koeficientas pasirinktas todėl, kad tinka kintamiesiems, kurių skirstiniai tolimi normaliajam skirstiniui (Bilevičienė ir Jonušauskas, 2011). Interpretuojant koreliacinius ryšius remtasi Bitino (2006) pateiktu koreliacinių ryšių stiprumo skirstymu, kur koreliacijos koeficientas: nuo 0 iki 0,20 – ryšio tarp požymių iš esmės nėra arba yra labai silpnas; nuo 0,20 iki 0,40 – ryšys tarp požymių silpnas; nuo 0,40 iki 0,60 – ryšys vidutinis; nuo 0,60 iki 0,80 – ryšys stiprus; nuo 0,80 iki 1 – ryšys labai stiprus.

2.3.3. Bibliotekininkų sutelktosios (focus) grupės diskusijos rezultatai

Remiantis bibliotekininkų grupės diskusijos metu gautų rezultatų analize buvo išskirtos šios duomenų kategorijos: bibliotekininkų veiklos organizavimas, bibliotekininkų darbo sąlygos, funkcijos / vykdomoji veikla, ugdomoji bibliotekininkų veikla, kompetencijos, nacionalinės strategijos poreikis.

Tyrimo rezultatai atskleidė, kad daugiausia probleminių aspektų susiję su bibliotekininkių darbo organizavimo klausimais.

35 lentelė. Bibliotekininkų veiklos organizavimas

Kategorija	Subkategorija
Bibliotekininkų veiklos organizavimas	Dvigubo pavaldumo problema
	Finansavimo klausimas
	Skirtinga bibliotekų veiklos organizavimo interpretacija savivaldybėse
	Bibliotekininko statuso neapibrėžtumas

Bibliotekininkai kaip pagrindinę įvairių nesusipratimų priežastį įvardija dvigubo pavaldumo problemą: „*<...> visada mes esame tarp dviejų ugnių, nes neaišku kam priklausom – ar ŠMSM, ar kultūros ministerijai.*“ *(B2).* Todėl nėra aiški organizacinė struktūra ir yra sudėtinga apibrėžti bibliotekininkų funkcijas: „*Pagrindinis klausimas, ar LR bibliotekos įstatymo 12 straipsnio 1 dalis teigianti, kad mokyklos biblioteka yra struktūrinis padalinys, ar jis yra teisinis ir ar mokyklos turi juo vadovautis.*“ *(B1); „Šitie dalykai atsiranda, nes mes priklausom švietimo sistemai, bet kaip kultūros darbuotojams mums teisės aktus nustatinėja Kultūros ministerija. Dėl to ir iškyla tie nesutarimai. Tas pats ir dėl minėtos minties, kad mokyklos biblioteka yra mokyklos padalinys. Tai yra kultūros ministerijos tvarkoje, Bibliotekų įstatyme. O mokyklos lygmeniu mokyklos padalinys suprantamas kaip mokyklos struktūrinis padalinys, vykdantis ugdomąją veiklą, kaip, pavyzdžiui, kažkoks skyrius pradinis, pagrindinis ar pan. Dėl to skirtingai vertinamos ir traktuojamos daugelis sąvokų, kas yra švietime ir kas yra kultūros srityje. Ir dėl to mums kyla tam tikros problemos.*“ *(B5).*

Su dvigubo pavaldumo problema susijęs ir bibliotekų veiklos finansavimo klausimas: „*Kada nėra vieno savininko, visas finansavimas stringa. Mes negaunam nei iš švietimo, nei iš kultūros. Viešosios bibliotekos gyvena atgimimo laikotarpyje, o mes kaip našlaičiai.*“ *(B4).*

Neaiškus pavaldumas suponuoja situaciją, kad savivaldybės skirtingai interpretuoja mokyklų bibliotekų statusą: „*<...> Turime ir atsakymų iš abiejų ministerijų. Kultūros ministerija patvirtina, kad taip, tai yra struktūrinis padalinys, bet savivaldybės skirtinguose miestuose skirtingai traktuoja šitą teiginį ir direktoriai irgi naudojasi tokia nesuprantama teisine situacija ir kiekvienoje savivaldybėje šitą klausimą sprendžia savaip, dažniausiai tai darbuotojų nenaudai. <...>*“ *(B3).*

Dvigubo pavaldumo problema lemia bibliotekininko statuso neapibrėžtumą ir galimo piktnaudžiavimo tuo raišką: „*Iš savo <...> patirties galiu pasakyti, kad kada kyla kultūros darbuotojų atlyginimai, man būdavo aiškinama, kad aš visgi esu švietimo darbuotojas. Jeigu kelia švietimui, tai tada pasirodo, kad mes jau kultūros*

darbuotojai. <...> Kada reikia eiti į mokyklos posėdžius, mes jau pedagoginiai darbuotojai, kada reikia šiek tiek ilgiau atostogauti, mes jau esam nebe pedagoginiai darbuotojai.“ (B8). Todėl bibliotekų darbuotojams tokia situacija kelia nerimą: *„Man [toks neapibrėžtumas] kelia labai daug neaiškumų. Labai norėtųsi, kad būtų daugiau aiškumo, sukonkretintas kada nors <...>.“ (B1).*

36 lentelė. Bibliotekininkų darbo sąlygos

Kategorija	Subkategorija
Darbo sąlygos	Etatų skaičiavimo metodika
	Mokinių skaičius vienam darbuotojui
	Veiklos apimtys
	Santykis su vadovu
	Pavyzdinio pareigybės aprašo poreikis

Tyrimo duomenis atskleidė, kad egzistuoja skirtinga bibliotekininkų etatų skaičiaus nustatymo patirtis: *„Dėl etatų – etatų skaičius bibliotekoje priklauso, ar yra dvi patalpos, ar viena.“*; *„Tai nepriklauso nuo mokinių skaičiaus. Darbų apimtys priklauso nuo mokinių skaičiaus, o ne patalpų kiekio.“*; *„Bibliotekininkų etatai turėtų priklausyti nuo mokinių skaičiaus.“ (B2).*

Bibliotekininkų teigimu, etatų skaičių reikėtų sieti su mokinių skaičiumi: *„<...> [jeigu] daugiau nei 300 [mokinių], – du darbuotojai.“ (B7).* Tyrimo dalyvės nurodė, kad nustatant etatų skaičių *„nefigūruoja mokytojų skaičius“ (B2).*

Tyrimo duomenų analizė leidžia daryti prielaidą, kad bibliotekininkų pavaldumo ir darbuotojų statuso neapibrėžtumas lemia bibliotekininkų vykdomos veiklos skirtumus tarp savivaldybių ir tarp švietimo įstaigų. Jų teigimu, *„bibliotekininkai prisiima labai daug veiklų, už kurias niekas nemoka. Pagal tarptautinius standartus mokyklos bibliotekoje turėtų dirbti 2–4 darbuotojai. Vienas už edukacijas, kitas techninis, kitas apipavidalintojas, kitas IT.“ (B1).* Todėl tyrimo dalyviai pabrėžia, kad yra poreikis turėti šiuolaikines aktualijas atitinkantį pavyzdinį pareigybės aprašą: *„Susiduriam ir su pareigybės aprašo [poreikiu]. Pavyzdinis labai pasenęs.“ (B3).*

Jų teigimu, tipinių bibliotekininko funkcijų apibrėžimas padėtų išspręsti problemas: „*Labai svarbu būtų funkcijų apibrėžimas, kad būtų vienodos visiems, nes dabar visos mūsų funkcijos priklauso nuo vadovo interpretacijų, kaip vadovas parašo pareigybę ir kiek tų funkcijų prideda. Ir nieko negali per daug padaryti, nes jeigu su tom funkcijom nesutinki, yra tolygus konfliktas. Labai svarbu mums žinoti, kokios yra privalomos arba tipinės mokyklos bibliotekininko darbo funkcijos, kas yra privalu, tos bazinės.*“ *(B6).*

Nagrinėjant tyrimo duomenis paaiškėjo, kad darbo sąlygos priklauso nuo santykio su mokyklos vadovu: „*Tai dažniausiai mokyklos vadovybės reikalas ir pagal jų kompetencijas, kaip vertina bibliotekos veiklą, kaip ją vertina, nuo to ir priklauso.*“ *(B5);* „*Labiausiai jaudina, kad viskas priklauso nuo to, koks ateina vadovas.*“ *(B2).* Vis dėlto dažnai bibliotekininkai jaučia spaudimą iš vadovų atlikti funkcijas, kurios jiems nepriklauso: „*Visos jaučiam spaudimą iš darbdavio. Yra principingumo reikalas. Reikia neprisiimti tų darbų, kurie nepriklauso. Stengiamės išsigryninti nuo tų darbų,* už kuriuos mums nemoka. Informacinės pamokos, skaitytojų aptarnavimas. Ir techninis darbas, *kuris dažniausiai nematomas. Vadovas nemato, kaip knyga ateina.*“ *(B3).*

Atkreiptinas dėmesys į tai, kad dažnai naujai paskirti vadovai turi išankstinį neigiamą požiūrį į bibliotekininkų darbo svarbą: „*Labai liūdna, bet pasikeitus vadovams, labai atsirado negatyvus požiūris į bibliotekininkus. Požiūris laba neigiamas, kaip ir biblioteka nelabai nereikalinga... Kelia nemažai įtampos.*“ *(B1);* „*Šiemet turime naują vadovą. Problemos prasidėjo dabar su naujos kartos vadovu.*“ *(B4).*

37 lentelė. Bibliotekininkų vykdomos funkcijos

Kategorija	Subkategorija
Funkcijos / vykdoma veikla	Funkcijų įvairovė
	Lūkesčiai dėl bibliotekininkų veiklos
	Pagrindinės bibliotekininko funkcijos
	Skaitytojų aptarnavimo funkcija
	Bibliotekininkų funkcijų neįvertinimas
	Administracinės funkcijos
	Fondų tvarkymas
	Pagalba organizuojant renginius
	Parodų organizavimas
	Renginių organizavimas
	Susitikimų su rašytojais organizavimas
	Bibliotekininko funkcijų pokyčiai
	Funkcijų apsvarstymas iš naujo
	Perėjimas prie edukacinių funkcijų
	Edukaciniai renginiai

Tyrimo duomenys atskleidė bibliotekininkų vykdomų funkcijų ir veiklų spektrą (žr. 37 lentelę).

- Bibliotekininkų funkcijų įvairovė: *„Mūsų funkcijos yra tiek išsiplėtusios, o funkcijos yra iš įvairių laukų: ir specialistė, ir mokytoja, ir socialinė darbuotoja, ir bibliotekininkė.“ (B1); „Darbuotojo funkcijos yra nepaprastai įvairios, jas gali primesti kiekvienas – ir direktorius, ir pavaduotojas. Tų funkcijų per savo darbo stažą esu turėjusi nepaprastai daug.“ (B3).*
- Lūkesčiai dėl bibliotekininkų veiklos: *„Labai norima, kad bibliotekininkas būtų kaip neformalaus ugdymo skyrius, organizuotų įvairius susitikimus, edukacijas, parodas, informacinio raštingumo pamokas <...>.“ (B4); „Mano funkcijos, vadovo nuomone, turėtų būti: tvarkyti gimnazijos muziejų, kraštotyrinė veikla, tiriamoji veikla, projektų rašymas, parodos proginės yra ne darbas, dailės parodos profesionalios. Susitikimai su rašytojais, įvairiausios edukacijos pateikiama kaip tu privalai.“ (B5).*
- Pagrindinės bibliotekininko funkcijos: „Į mūsų funkcijas, į mūsų pareigas pirmiausiai įeina bibliotekininko pareigos. O tai yra irgi labai dideli darbai, juo labiau kad dabar yra ir visas vadovėlių fondas bibliotekininkui priskiriamas mokyklose.“ *(B2*).

- Skaitytojų aptarnavimo funkcija: „*Pirmiausia tai skaitytojų aptarnavimas. Nes bent jau pas mane, kada biblioteką beatidarysi <...>, tai iš karto ir prisistato skaitytojai <...>. Skaitytojų visada yra bibliotekoje. Tai pagrindinė funkcija. Bent jau pusė dienos tai tikrai. O toliau tai visa kita.*“ *(B7).*
- Bibliotekininkų funkcijų neįvertinimas: „*<...> bibliotekininkystės visos profesinės kompetencijos, tiesioginės funkcijos lyg ir nueina į kažkokią paskutinę vietą. Ir tų visų techninių darbų, kuriuos turi atlikti bibliotekininkas, įstaigų vadovai ar pavaduotojai tiesiog nepastebi.*“ *(B2); „Jei darai tik tiesioginį [bibliotekininko] darbą, gali tik daugiau priekaištų sulaukti. Tiesioginis darbas nelabai vertinamas.*“ *(B8).*
- Fondų tvarkymas: „*Vadovėlių naujų paklausą tirti. Skaitytojų suvestines kažkokias daryti, pas mus taip priimta daryti po pusmečio. Kiek knygų išduota, kaip skaitė. Sausį buvo suvestinės ataskaitoms visokiais lygmenimis savivaldybei, mokyklai. Darbas su fondu. Fondas pas mane senas. Reikia tvarkyti naujų užsakymus. Išimu senas knygas, naujų užsakymas. Tai tikrai ne vienos dienos darbas, o pastoviai.*“ *(B8*).
- Administracinės funkcijos: „*Mes vis tiek priklausom administraciniam sektoriui mokykloje, turi atsiskaityti už savo metinį darbą.*“ *(B2).*
- Pagalba organizuojant renginius: „*Biblioteka atlieka pagalbos funkciją, paslaugą, kuri pagelbsti tuos renginius organizuoti.*“ *(B1); „Niekada nedarau masinių renginių. Atlieku pagalbos funkciją. Galiu rasti info, literatūros sąrašą.*“ *(B5).*
- Parodų organizavimas: „*Parodų parengimas, įforminimas, kompozicija ir pan.*“*; „Mums privalomos yra parodos.*“ *(B3).*
- Renginių organizavimas: „*Aš pilnumoje dirbu renginių organizatore.*“ *(B4).*
- Susitikimų su rašytojais organizavimas: „*Susitikimai su rašytojais, įvairiausios edukacijos pateikiama kaip tu privalai.*“ *(B8).*
- Bibliotekininko funkcijų pokyčiai: „*Specialybė labai keičiasi. Visų bibliotekininkų funkcijos labai išsiplėtė. Keičiasi mokykla ir mūsų funkcijos irgi keičiasi.*“ *(B2).*
- Funkcijų apsvarstymas iš naujo: „*Kas reikalinga mokyklai. Galvojant apie tas naujas funkcijas reikia pasigalvoti, kaip pakreipti esamas funkcijas atliepiant šiuolaikinius reikalavimus. Užsienyje labai daug kalbama apie pedagogines*

bibliotekininko funkcijas. Reikėtų galvoti apie tą laiką, kuris skirtas jų įgyvendinimui, apie papildomą atlygį.“ (B2).

- Perėjimas prie edukacinių funkcijų: „*Ypač orientuojamasi pastaruoju metu į įvairias edukacijas, įvairiausius mokymus, ir net socialinių įgūdžių ugdymą mokiniams, tampam kaip socialiniai darbuotojai, prižiūrim mokinius.“ (B1).*

38 lentelė. Ugdomoji bibliotekininkų veikla

Kategorija	Subkategorija
Ugdomoji veikla	Darbas su mokiniais
	Pagalba mokiniams pasirinkti knygas
	Pagalba mokiniams ruošti pamokas
	Mokytojų pavadavimas
	Dalyvavimas organizuojant mokinių pasiekimų vertinimą
	Pagalba naudotis elektroniniu katalogu
	Edukacinės veiklos organizavimas
	Dalyvavimas ugdymo procese
	Mokinių skaitymo įgūdžių formavimas

Bibliotekininkų grupės diskusijos metu gautų rezultatų analizė atskleidė, kad mokyklų bibliotekos yra svarbi edukacinė aplinka. Bibliotekos darbuotojai dirba su mokiniais, supažindina su bibliotekos aplinka, galimybėmis, skatina pamilti, skaityti knygas: „*<...> vakar man atvedė pirmokėlių klasę pirmą kartą prirašyti į biblioteką, tai tikrai daugiau nei pamoką sugaišome su jais. Žaidimai visai neplanuotai tęsiasi visą dieną.“ (B1).* Neretai jie mokiniams pagal jų poreikius padeda pasirinkti knygas: „*Mokykloj visada įeina pagalba skaitytojams pasirinkti knygas.“ (B3).*

Kartais bibliotekos veikia kaip skaityklos, kuriose mokiniai po pamokų atlieka namų darbus. Todėl bibliotekininkai neretai mokiniams padeda, pakonsultuoja. „*<...> turiu didžiulę skaityklą, į ją ateina po pamokų rengtis kitos dienos pamokoms, projektus daryti prie kompiuterių ir taip toliau. Tai skaitykliniai žmonės juos ir prižiūri, ir padeda, konsultuoja.“ (B4);* „*Mes turim skaityklas su kompiuterinėmis vietom, reikia pagalbos prie kompiuterių. Tenka elektroniniu katalogu apmokyti naudotis mokinius.“ (B7).*

Mokytojams susirgus ar išvykus, bibliotekininkams tenka juos pavaduoti: *„Kai serga pedagogai, vaduoji juos, pasėdi hibridinėje pamokoje.“* Taip pat jie dalyvauja vertinant mokinių pasiekimus: *„Tenka pabūti, dalyvauti mokinių egzaminuose.“ (B4).* Mokyklų vadovai tikisi iš bibliotekininkų, kad jie savo planuose numatys ugdomąją veiklą: *„Kai reikėjo rašyti planą veiklos, turi būti įtraukta dalis dalyvavimo ugdymo procese, kokias pamokas vesi, skaitymą skatinsi ir pan.“ (B2).*

Bibliotekininkų rūpestis yra skatinti vaikus skaityti: *„Daugiausiai [mokiniai] skaito programinę literatūrą. Knygų išdavimas neužima pagrindinio darbo. Daugiau stengiuosi privilioti vaikus į biblioteką. Edukacines veiklas, projektus vedame.“ (B8).*

Kompetencija. Numatytiems tikslams ir vykdomoms funkcijoms įgyvendinti reikia atitinkamų kompetencijų. Dalyvavimas ugdomojoje veikloje reikalauja iš bibliotekininkų pedagoginių kompetencijų – *„mokyklų bibliotekininkai, kurie šalia ir pedagogai. Jie tam ir [turėtų būti] ruošiami“ (B2).* Tačiau vykdant kitą veiklą, pavyzdžiui, padedant organizuoti renginius, rengiant įvairią informacinę medžiagą prireikia ir kitų kompetencijų: *„Informaciniai dalykai susiję su daugeliu kitų įgūdžių ir kompetencijų.“ (B3).*

Nacionalinės strategijos poreikis. Bibliotekininkai kelia klausimą: *„Ką mes turėtume vadinti biblioteka ir kokia jos prasmė ugdymo įstaigoje?“ (B5).* Jie patys svarsto: *„Etinė prasmė susidūrimo su visu tuo, kas sukaupta žmonijos išminties knygose. Amžinos vertybės.“ (B3).* Jų nuomone pagrindinis bibliotekos tikslas – „skaitymo įgūdžių suformavimo tikslas. Turim formuoti tą įgūdį. Iš to ir išauginamas skaitantis žmogus. Ir pagalba ugdymo procese.“

Reikėtų akcentuoti, kad bibliotekininkai stokoja aiškios nacionalinio lygmens pozicijos dėl bibliotekų veiklos: *„Nėra švietimo ministerijos pozicijos, kokios mokyklos bibliotekos reikia mokyklai. Kultūros ministerijos poziciją mes žinom. Mokyklos bibliotekos koncepcija yra atšaukta. Kaip mokyklos biblioteka gali prisidėti prie mokyklos ugdymo veiklų?“ (B7); „[Reikalingos] gairės, kaip keistis.“ (B2).*

Bibliotekininkų grupės diskusijos metu gautų rezultatų analizė atskleidė, kad

neišspręsti mokyklų bibliotekų pavaldumo klausimai lemia skirtingą bibliotekų veiklos organizavimo patirtį savivaldybėse ir mokyklose. Teisinio statuso interpretacijos galimybės sukelia *įtampą* ne tik savivaldybių lygmeniu, bet ir tarp vadovo ir mokyklos bibliotekos darbuotojų. Bibliotekininkų statuso neapibrėžtumas lemia platų bibliotekininkų veiklos spektrą nuo skaitytojų aptarnavimo, fondų tvarkymo, pagalbos organizuojant renginius, susitikimų su rašytojais organizavimo ir kitos organizacinės veiklos iki edukacinės veiklos organizavimo ir dalyvavimo ugdomojoje veikloje. Pabrėžtina vykdomos veiklos slinktis link edukacinės, ugdomosios veiklos kelia reikalavimus bibliotekininkų pedagoginei kvalifikacijai. Svarbu, kad atsižvelgiant į nacionalinius poreikius ir tarptautinių organizacijų (IFLA, UNESCO) rekomenduojamas gaires būtų parengta nacionalinė mokyklų bibliotekų veikos koncepcija, kuri apibrėžtų bibliotekų vaidmenį įgyvendinant mokyklos veiklos kryptis ir poreikius.

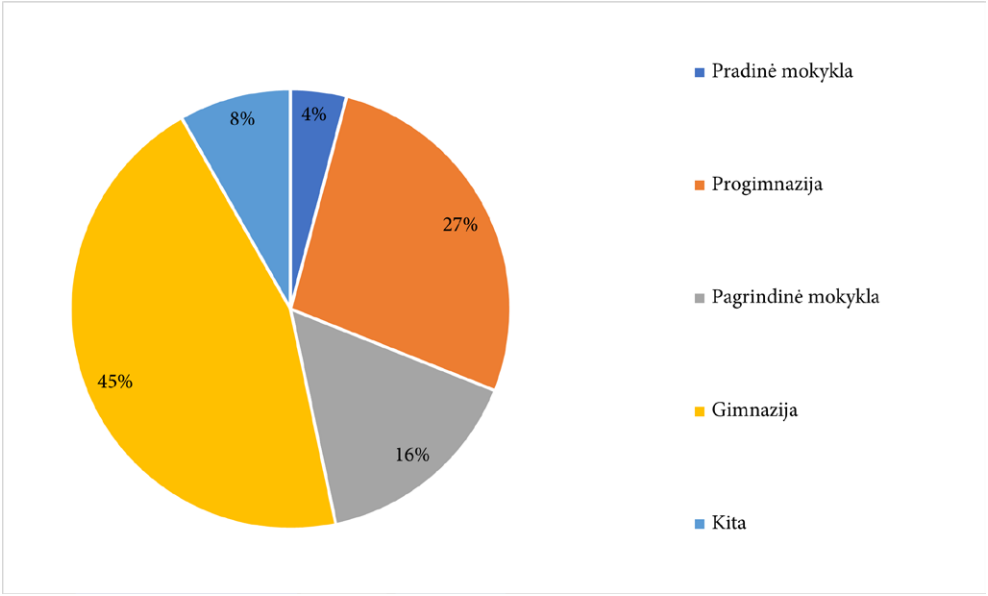
2.3.4. Anketinėje apklausoje dalyvavusių švietimo įstaigų bibliotekininkų bendrieji demografiniai duomenys

Minėta, kad visiškai užpildytomis ir statistiniam duomenų apdorojimui tinkamomis pripažintos 368 švietimo įstaigose dirbančių bibliotekininkų anketos. Anketas užpildė 366 moterys (99,5 proc.) ir 2 vyrai (0,5 proc.), todėl tyrimo ataskaitoje duomenys nėra analizuojami lyties aspektu, kadangi neišlaikytas imties ir populiacijos santykis. Taip pat tyrimo duomenys atskirai neanalizuoti pagal švietimo įstaigos mokymo kalbą: šiuo aspektu anketas užpildžiusių bibliotekininkų iš švietimo įstaigų, kuriose mokomoji kalba yra lenkų (0,8 proc.), rusų (2,2 proc.) ar kita (2,4 proc.), buvo labai nedaug (siekiant nepažeisti tyrimo etikos principų).

Tyrimo duomenys rodo, kad švietimo įstaigų bibliotekos aptarnauja ne tik švietimo įstaigos bendruomenės narius. Pusėje švietimo įstaigų esančiose bibliotekose lankosi (28,3 proc.) arba tokias galimybes turi (20,9 proc.) ne mokyklos bendruomenės nariai, norėdami naudotis bibliotekų paslaugomis, o bibliotekų darbuotojai jiems teikia paslaugas. Likę tyrimo dalyviai (50,8 proc.) nurodė, kad

tokių galimybių nėra bibliotekose, kuriose jie dirba, arba jie nežino apie tokias galimybes.

Daugiausia tyrimo dalyvių dirba gimnazijose ir progimnazijose (žr. 75 pav.). Vos keli tyrimo dalyviai nurodė savo darbo vietą ikimokyklinio ugdymo įstaigą (0,3 proc.) ar vidurinę mokyklą (0,8 proc.). Šie duomenys taip pat į tolimesnę analizę neįtraukti. Kitų švietimo įstaigų pasirinkimą žymėję tyrimo dalyviai papildomai nurodė, kad jie dirba profesinėse mokyklose su bendrojo ugdymo klasėmis, „ilgosiose“ gimnazijose, arba keli respondentai nurodė, kad dirba aukštųjų mokyklų bibliotekose.

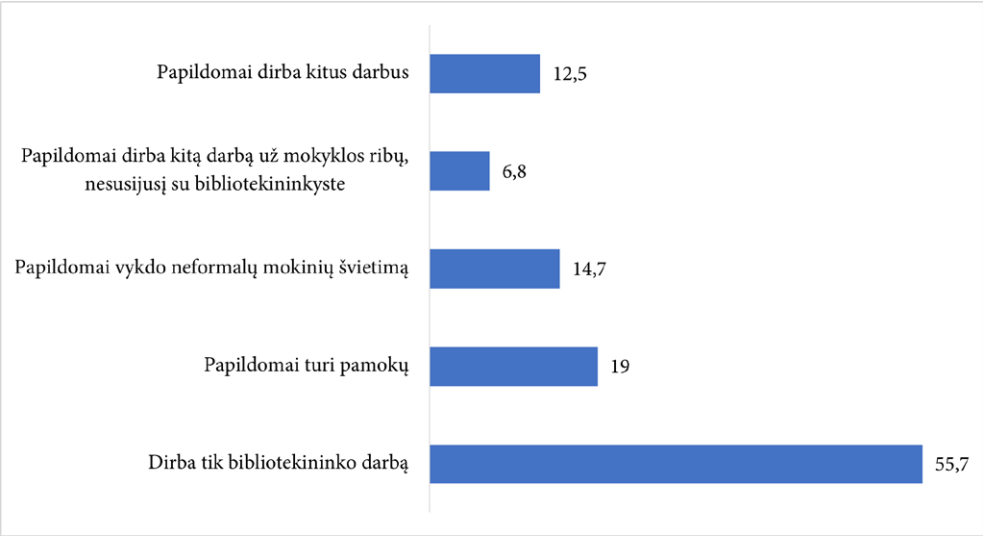


75 pav. Tyrimo dalyvių (bibliotekininkų) pasiskirstymas pagal švietimo įstaigas (proc.)

Ugdytinių skaičius švietimo įstaigose, kurių bibliotekininkai pildė anketas, varijuoja nuo 60 iki 2000 (M = 474; Md = 450; Mo = 600; SD = 292,308). Bibliotekininkų skaičius taip pat įvairuoja: po vieną bibliotekininką 59,2 proc. švietimo įstaigoje, du – 35,3 proc., tris ir daugiau – 5,4 proc. Įdomi situacija nustatyta išanalizavus esamų bibliotekininkų etatų duomenis. 10,1 proc. visų tyrimo dalyvių nežinojo, kiek realiai jų švietimo įstaigoje yra etatų, skirtų bibliotekininkams. Tyrimo duomenys rodo, kad bibliotekininkų turimos etato dalys varijuoja nuo

0,2 etato iki 2,5 etato vienoje švietimo įstaigoje (M = 1,15). Daugiausia švietimo įstaigų yra vienas etatas (33,4 proc.). 20,1 proc. švietimo įstaigų yra po du bibliotekininkų etatus. Tyrimo duomenys rodo, kad bibliotekininko darbą dirba tik kiek daugiau nei pusė visų tyrimo dalyvių (žr. 76 pav.).

Dauguma (63,3 proc.) tyrimo dalyvių nurodė, kad jie yra įgiję aukštąjį bibliotekininko išsilavinimą (arba baigę bibliotekininkystei artimą studijų programą). Iš visų tyrime dalyvavusių švietimo įstaigų bibliotekų darbuotojų 50,3 proc. dar turi įgiję pedagogo kvalifikaciją. Švietimo įstaigose dirbančių bibliotekininkų darbo stažo vidurkis – 20,44 metai (SD = 10,996). Bibliotekininkų darbo stažo amplitudė – nuo 1 iki 45 m. Toliau aprašant tyrimo duomenis visi tyrimo dalyviai pagal darbo stažą suskirstyti į keturias grupes pagal duomenų pasiskirstymo kvartiles (0–12 m., 13–20 m., 21–30 m. ir 31–45 m.).

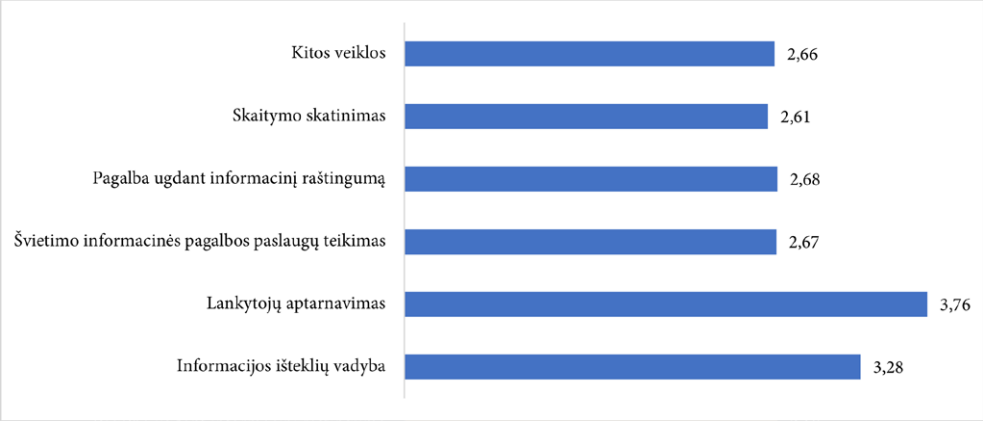


76 pav. Tyrimo dalyvių (bibliotekininkų) veiklos (proc.)

29,6 proc. respondentų nurodė užimantys bibliotekos vedėjo (-s) pareigas, 69,8 proc. – bibliotekininkės (-o) pareigas, o 0,5 proc. nurodė, kad jų darbo bibliotekoje pareigos yra „kitos“, tačiau nenurodė, kokios konkrečiai.

2.3.5. Švietimo įstaigų bibliotekininkų pedagoginių funkcijų raiška

Atliekant tyrimą buvo svarbu išsiaiškinti, kaip dažnai mokyklos bibliotekininkai vykdo klausimyne pateiktas bibliotekininko funkcijas (žr. 77 pav.). Tyrimu nustatyta, kad dažniausiai atliekama mokyklos bibliotekininko funkcija, respondentų vertinimu, yra bibliotekos lankytojų aptarnavimas (M = 3,76)[11]. Kiek rečiau respondentai pažymėjo vykdantys informacijos išteklių vadybos funkciją (M = 3,28). Rečiausiai respondentai nurodė vykdantys šias funkcijas: pagalba ugdant informacinį raštingumą (M = 2,68), švietimo informacinės pagalbos paslaugų teikimas (M = 2,67), kita veikla (M = 2,66) ir skaitymo skatinimas (M = 2,61).



77 pav. Bibliotekininkų vykdomos funkcijos (pagal dažnumą, M)

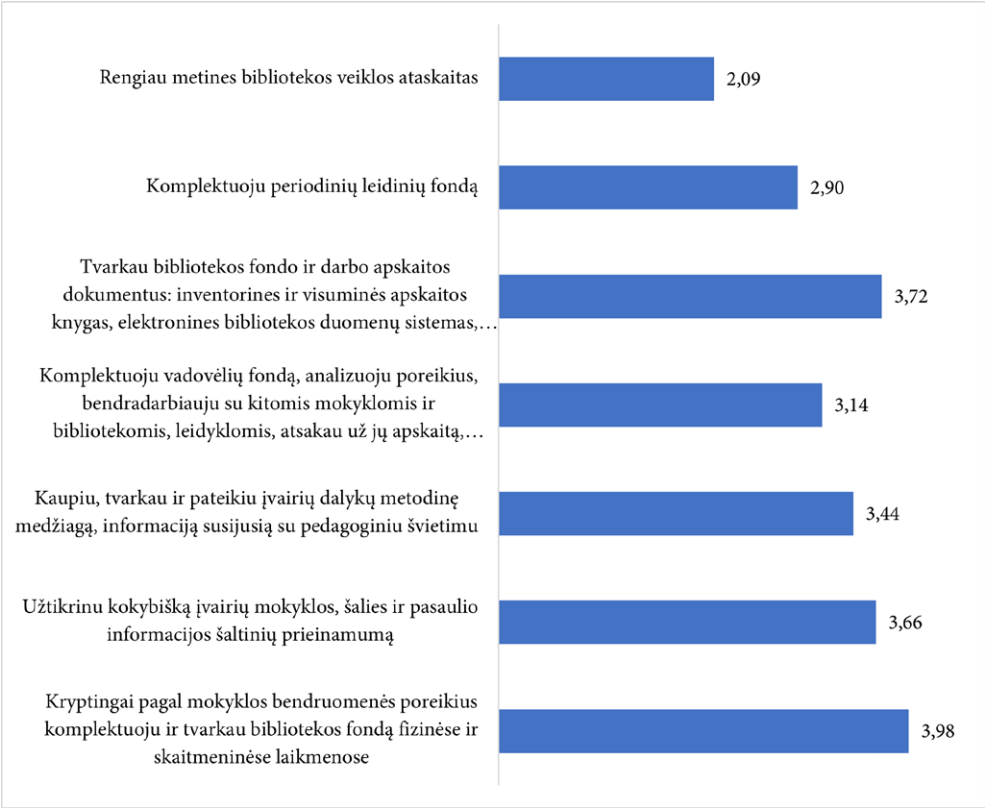
Tyrimo duomenų analizė atskleidė, kad vykdydami *lankytojų aptarnavimo funkciją* dažniausiai respondentai išduoda knygas į namus ir skaityti vietoje (M = 3,99), pagal mokykloje priimtą tvarką atrenka ir išduoda mokytojams pamokai reikalingą papildomą literatūrą (M = 3,80), atsako į bibliografines-informacines užklausas (M = 3,78) (žr. 78 pav.).

11 Skaičiuojamas aritmetinis vidurkis (M). Kiekvienos funkcijos dažnumas buvo vertinamas 5-ių gradacijų skalėje, kai 1 – niekada, o 5 – beveik kiekvieną dieną.



78 pav. Bibliotekininkų vykdomos lankytojų aptarnavimo funkcijos (pagal dažnumą, M)

Kiek rečiau mokyklų bibliotekininkai kuria patrauklią aplinką, kurioje organizuojama individuali ir grupinė laisvalaikio praleidimo ar edukacinė veikla, metodinė veikla (M = 3,68) arba atlieka kopijavimo, skenavimo ir kitas paslaugas (M = 3,54). Tačiau vertinant apskritai, mokyklų bibliotekininkai iš esmės vykdo visą veiklą, susijusią su lankytojų aptarnavimo funkcija kartą ar kelis kartus per savaitę.



79 pav. Bibliotekininkų vykdomos informacijos išteklių vadybos funkcijos (pagal dažnumą, M)

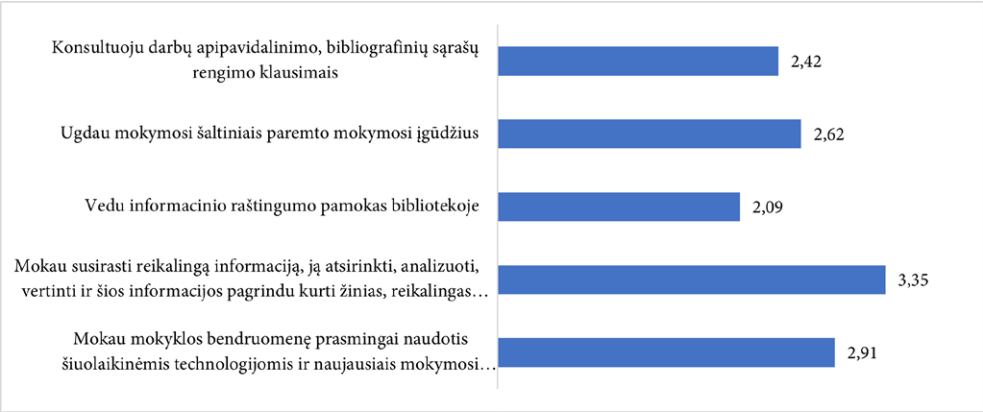
Nustatyta, kad vykdydami *informacijos išteklių vadybos funkciją* dažniausiai respondentai kryptingai pagal mokyklos bendruomenės poreikius komplektuoja ir tvarko bibliotekos fondą fizinėse ir skaitmeninėse laikmenose (M = 3,98), tvarko bibliotekos fondo ir darbo apskaitos dokumentus: inventorines ir visuminės apskaitos knygas, elektronines bibliotekos duomenų sistemas, katalogus ir kartotekas, paruošia egzempliorius išduoti (M = 3,72) ir užtikrina kokybišką įvairių mokyklos, šalies ir pasaulio informacijos šaltinių prieinamumą (M = 3,66) (žr. 79 pav.). Kiek rečiau mokyklų bibliotekininkai kaupia, tvarko ir pateikia įvairių dalykų metodinę medžiagą, informaciją, susijusią su pedagoginiu švietimu (M = 3,44), komplektuoja vadovėlių fondą, analizuoja poreikius, bendradarbiauja su kitomis mokyklomis ir bibliotekomis, leidyklomis, atsako už jų apskaitą,

išdavimą (M = 3,14). Rečiausiai respondentai komplektuoja periodinių leidinių fondą (M = 2,90) ir rengia metines bibliotekos veiklos ataskaitas (M = 2,09).

Tyrimo duomenų analizė atskleidė, kad daugiausia dėmesio kokybiško įvairių mokyklos, šalies ir pasaulio informacijos šaltinių prieinamumui užtikrinti skiria tie bibliotekininkai, kurių darbo stažas yra nuo 21 iki 30 metų ($\chi^2 = 19{,}971$; df = 9, $p < 0{,}01$).

Vadovėlių fondo komplektavimui, vartotojų poreikių analizei, bendradarbiavimui su kitomis mokyklomis ir bibliotekomis, leidyklomis, apskaitai ir pan. mažiausiai dėmesio skiria bibliotekininkai, kurių darbo stažas yra nuo 13 iki 20 metų ($\chi^2 = 25{,}433$; df = 9, $p < 0{,}01$).

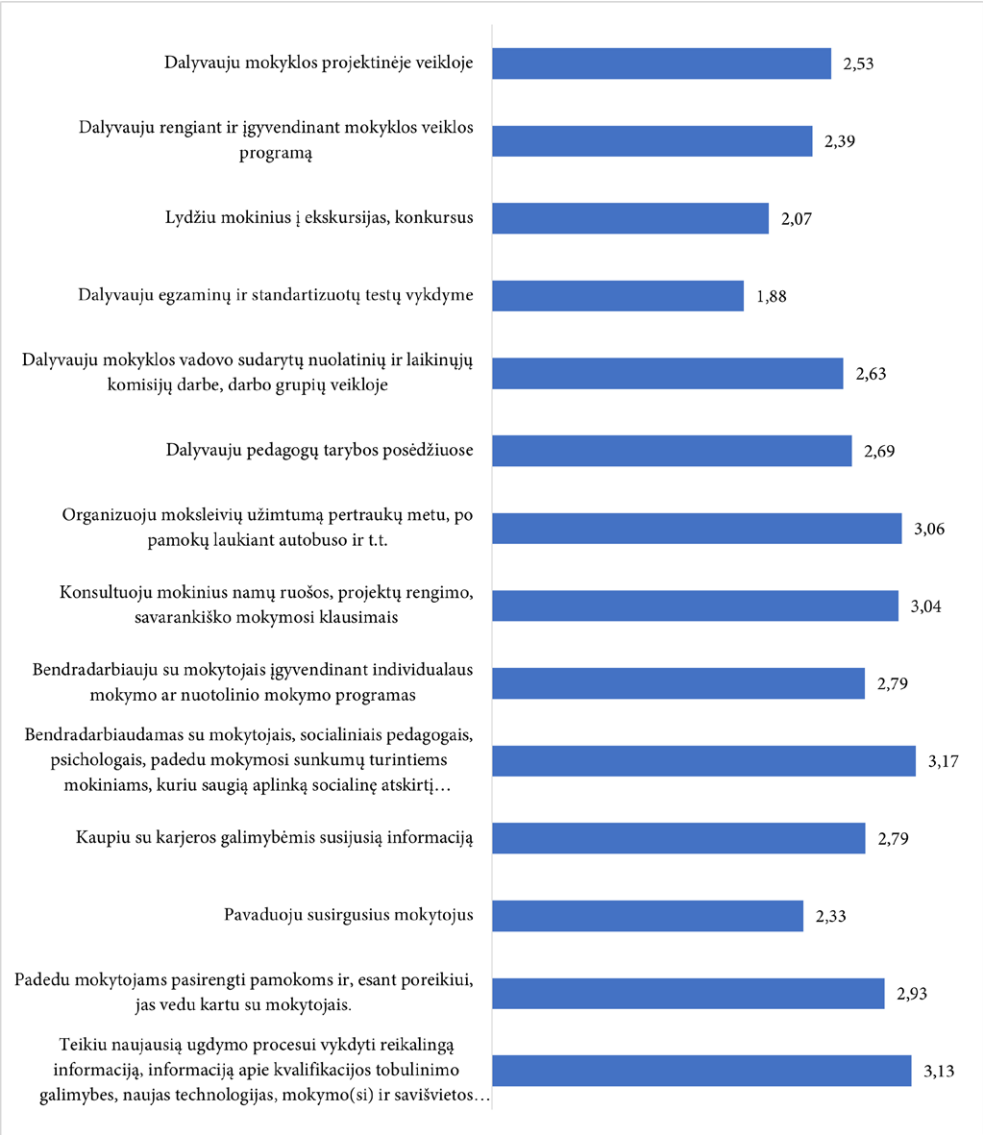
Periodinių leidinių fondo komplektavimui daugiausia dėmesio skiriama tose švietimo įstaigose, kuriose mokosi nuo 101 iki 600 mokinių ($\chi^2 = 21{,}730$; df = 12, $p < 0{,}05$).



80 pav. Bibliotekininkų vykdomos pagalbos ugdant informacinį raštingumą funkcijos (pagal dažnumą, M)

Tyrimo duomenų analizė atskleidė, kad vykdydami *pagalbos ugdant informacinį raštingumą funkciją* dažniausiai respondentai moko susirasti reikalingą informaciją, ją atsirinkti, analizuoti, vertinti ir šios informacijos pagrindu kurti žinias, kurių reikia nuolatiniam mokymuisi (M = 3,35) (žr. 80 pav.). Kiek rečiau mokyklų bibliotekininkai moko mokyklos bendruomenę prasmingai naudotis šiuolaikinėmis technologijomis ir naujausiais mokymosi ištekliais (M = 2,91), ugdo

mokymosi šaltiniais paremto mokymosi įgūdžių (M = 2,62) ir konsultuoja darbų apipavidalinimo, bibliografinių sąrašų rengimo klausimais (M = 2,42). Rečiausiai respondentai veda informacinio raštingumo pamokas bibliotekoje (M = 2,09).



81 pav. Bibliotekininkų vykdomos švietimo informacinės pagalbos paslaugų pedagogams ir mokiniams teikimo funkcijos (pagal dažnumą, M)

Analizuojant tyrimo duomenis nustatyta, kad vykdydami švietimo informacinės pagalbos paslaugų pedagogams ir mokiniams teikimo funkciją mokyklų

bibliotekininkai dažniausiai bendradarbiaudami su mokytojais, socialiniais pedagogais, psichologais padeda mokymosi sunkumų turintiems mokiniams, kuria saugią aplinką socialinę atskirtį patiriantiems mokiniams (M = 3,17), teikia naujausią ugdymo procesui vykdyti reikalingą informaciją, informaciją apie kvalifikacijos tobulinimo galimybes, naujas technologijas, mokymo(si) ir savišvietos išteklius (M = 3,13), organizuoja mokinių užimtumą per pertraukas, po pamokų laukiant autobuso ir t. t. (M = 3,06), taip pat konsultuoja mokinius namų ruošos, projektų rengimo, savarankiško mokymosi klausimais (M = 3,04) (žr. 81 pav.). Kiek rečiau mokyklų bibliotekininkai padeda mokytojams pasirengti pamokoms ir, esant poreikiui, jas vedu kartu su mokytojais (M = 2,93), kaupia su karjeros galimybėmis susijusią informaciją (M = 2,79), bendradarbiauja su mokytojais įgyvendinant individualaus mokymo ar nuotolinio mokymo programas (M = 2,79), dalyvauja pedagogų tarybos posėdžiuose (M = 2,69), dalyvauja mokyklos vadovo sudarytų nuolatinių ir laikinųjų komisijų darbe, darbo grupių veikloje (M = 2,63), dalyvauja mokyklos projektinėje veikloje (M = 2,53), dalyvauja rengiant ir įgyvendinant mokyklos veiklos programą (M = 2,39) ir pavaduoja susirgusius mokytojus (M = 2,33). Rečiausiai respondentai lydi mokinius į ekskursijas, konkursus (M = 2,07) ir dalyvauja vykdant egzaminus ir standartizuotus testus (M = 1,88).

Tyrimu nustatyta, kad:

- daugiausia dėmesio naujausios ugdymo procesui vykdyti reikalingos informacijos, informacijos apie kvalifikacijos tobulinimo galimybes, naujas technologijas, mokymo(si) ir savišvietos išteklius teikimui skiria tie mokyklų bibliotekininkai, kurių darbo stažas yra nuo 21 iki 30 metų ($\chi^2 = 24{,}776$; $df = 9$, $p < 0{,}01$);
- dažniausiai pavaduoti susirgusius mokytojus tenka mokyklų, kuriose mokosi daugiau nei 301 mokinys, bet ne daugiau nei 1000 mokinių, bibliotekininkams ($\chi^2 = 37{,}998$; $df = 12$, $p < 0{,}001$);
- su karjeros galimybėmis susijusią informaciją dažniausiai yra linkę kaupti bibliotekininkai, dirbantys vidutinio dydžio (301–600 mokinių) švietimo įstaigose ($\chi^2 = 38{,}542$; $df = 12$, $p < 0{,}001$);

- mokyklų, kuriose mokosi nuo 100 iki 600 mokinių, bibliotekininkai dažniau dalyvauja švietimo įstaigų vadovų sudarytose nuolatinėse arba laikinose komisijose, darbo grupėse ($\chi^2 = 29{,}294$; df = 12, $p < 0{,}005$).
- aktyviausiai į projektinę veiklą įsitraukia mokyklų bibliotekininkai, turintys 13–20 metų darbo stažą ($\chi^2 = 23{,}146$; df = 9, $p < 0{,}01$).

Tyrimo duomenų analizė atskleidė, kad vykdydami *skaitymo skatinimo funkciją* mokyklų bibliotekininkai dažniausiai konsultuoja laisvalaikio skaitymo ir savišvietos leidinių pasirinkimo klausimais (M = 3,57) (žr. 82 pav.).

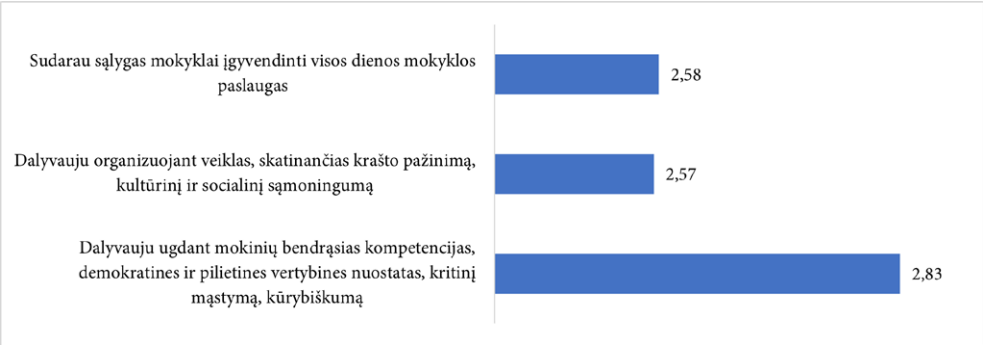


82 pav. Bibliotekininkų vykdomos skaitymo skatinimo funkcijos (pagal dažnumą, M)

Kiek rečiau mokyklų bibliotekininkai organizuoja kultūrinius-edukacinius renginius, knygų parodas, susitikimus su kūrėjais mokyklos bendruomenei (M = 2,93), veda skaitymo skatinimo pamokas bibliotekoje (M = 2,75) ir rengia, dalyvauja skaitymo skatinimo programose, į jas įtraukia visus mokyklos bendruomenės narius: pedagogus, mokinius, administraciją, mokinių tėvus (M = 2,50). Rečiausiai respondentai vykdo neformaliojo švietimo programas (M = 2,04) ir dalyvauja vertinant skaitymo įgūdžius (M = 1,89).

Nustatyta, kad vykdydami *kitą veiklą* mokyklų bibliotekininkai dažniausiai dalyvauja ugdant mokinių bendrąsias kompetencijas, demokratines ir pilietines vertybines nuostatas, kritinį mąstymą, kūrybiškumą (M = 2,83) (žr. 83 pav.). Kiek

rečiau mokyklų bibliotekininkai dalyvauja organizuojant veiklą, skatinančią krašto pažinimą, kultūrinį ir socialinį sąmoningumą (M = 2,57) ir sudaro sąlygas mokyklai įgyvendinti visos dienos mokyklos paslaugas (M = 2,58).



83 pav. Bibliotekininkų vykdomos kitos veiklos funkcijos (pagal dažnumą, M)

Tyrimo duomenų analizei pritaikius Mann-Whitney kriterijų nustatyta, kad:

- neturintys pedagoginio išsilavinimo (M = 196,16) mokyklų bibliotekininkai yra statistiškai reikšmingai dažniau linkę prisidėti prie pagalbos ugdant informacinį raštingumą (U = 14793,00; p < 0,03), nei tie bibliotekininkai, kurie tokį išsilavinimą turi (M = 172,96);
- statistiškai reikšmingai dažniau respondentai, einantys bibliotekos vedėjo pareigas, palyginti su apklaustaisiais, dirbančiais bibliotekininkais, vykdo lankytojų aptarnavimo (U = 11378,00; p < 0,001), švietimo informacinių pagalbos paslaugų pedagogams ir mokiniams teikimo (U = 11190,00; p < 0,002), skaitymo skatinimo (U = 12192,00; p < 0,05) ir kitas (U = 11955,00; p < 0,03) funkcijas.

39 lentelė. Mokyklos bibliotekininko atliekamos funkcijos pagal dažnumą

Funkcijos	**Švietimo įstaigų grupės**	**Rangų vidurkiai (angl. *Mean Rank*)**
Išteklių vadybos funkcijos (p < 0,008)	Ikimokyklinio ugdymo įstaiga	362,00
	Pradinė mokykla	224,57
	Progimnazija	173,33
	Pagrindinė mokykla	186,19
	Vidurinė mokykla	26,83
	Gimnazija	194,93
	Kita	150,58

Funkcijos	Švietimo įstaigų grupės	Rangų vidurkiai (angl. *Mean Rank*)
Lankytojų aptarnavimo funkcijos ($p < 0,001$)	Ikimokyklinio ugdymo įstaiga	257,50
	Pradinė mokykla	170,30
	Progimnazija	179,13
	Pagrindinė mokykla	179,21
	Vidurinė mokykla	31,17
	Gimnazija	203,06
	Kita	130,63
Švietimo informacinės pagalbos paslaugų pedagogams ir mokiniams teikimo funkcijos ($p < 0,001$)	Ikimokyklinio ugdymo įstaiga	345,50
	Pradinė mokykla	183,83
	Progimnazija	204,68
	Pagrindinė mokykla	189,68
	Vidurinė mokykla	19,33
	Gimnazija	186,93
	Kita	106,93
Pagalbos ugdant informacinį raštingumą funkcijos ($p < 0,0124$)	Ikimokyklinio ugdymo įstaiga	355,00
	Pradinė mokykla	174,00
	Progimnazija	199,63
	Pagrindinė mokykla	155,77
	Vidurinė mokykla	212,83
	Gimnazija	187,87
	Kita	167,98
Skaitymo skatinimo funkcijos ($p < 0,001$)	Ikimokyklinio ugdymo įstaiga	361,50
	Pradinė mokykla	251,73
	Progimnazija	210,47
	Pagrindinė mokykla	191,99
	Vidurinė mokykla	35,83
	Gimnazija	179,41
	Kita	88,57
Kitos veiklos funkcijos ($p < 0,001$)	Ikimokyklinio ugdymo įstaiga	337,50
	Pradinė mokykla	195,27
	Progimnazija	215,22
	Pagrindinė mokykla	173,13
	Vidurinė mokykla	18,83
	Gimnazija	181,30
	Kita	129,33

Vertinant funkcijų atlikimą dažnumo aspektu (pritaikius Kruskal-Wallis kriterijų), nustatyti statistiškai reikšmingi skirtumai tarp mokyklų bibliotekininkų, dirbančių skirtingo tipo švietimo įstaigose (žr. 39 lentelę). Nustatyta, kad asmenys, dirbantys ikimokyklinio ugdymo įstaigose ir pradinėse mokyklose, dažniau vykdo išteklių vadybos ($p < 0,008$) ir skaitymo skatinimo funkcijas ($p < 0,001$), o ikimokyklinio ugdymo įstaigų ir progimnazijų darbuotojai dažniau linkę vykdyti švietimo informacinės pagalbos paslaugų pedagogams ir mokiniams teikimo funkcijas ($p < 0,001$).

Atliekant tyrimą siekta išsiaiškinti, kiek laiko mokyklos bibliotekininkai skiria kiekvienai iš išvardintų funkcijų per mėnesį (žr. 84 pav.). Tyrimu nustatyta, kad per mėnesį mokyklos bibliotekininkai daugiausiai laiko skiria bibliotekos lankytojų aptarnavimui (M = 5,30). Kiek mažiau respondentai pažymėjo laiko per mėnesį skiriantys skaitymui skatinti (M = 3,87), švietimo informacinės pagalbos paslaugoms teikti (M = 3,37) ir informacijos išteklių vadybos funkcijai (M = 3,27). Rečiausiai respondentai nurodė vykdantys tokias funkcijas kaip pagalba ugdant informacinį raštingumą (M = 2,72), kitai veiklai (M = 2,48).



84 pav. Bibliotekininkų skiriamas laikas pagrindinėms funkcijoms vykdyti (per mėnesį, M)

Tyrimu siekta išsiaiškinti, kurias iš klausimyne pateiktų funkcijų respondentai laiko pagrandinėmis mokyklos bibliotekininko veikloje (žr. 40 lentelę).

40 lentelė. Bibliotekininko funkcijos (pagrindinės ir nepagrindinės veiklos aspektu, proc.)

Vertinamasis teiginys	Pagrindinė mokyklos bibliotekininko funkcija	Papildoma mokyklos bibliotekininko funkcija	Tai ne mokyklos bibliotekininko funkcija
Informacijos išteklių vadyba	83,2	12,9	3,9
Lankytojų aptarnavimas	74,9	19,3	5,8
Švietimo informacinės pagalbos paslaugų pedagogams ir mokiniams teikimas	23,8	50,5	25,7
Pagalba ugdant informacinį raštingumą	46,0	42,7	11,3
Skaitymo skatinimas	59,0	29,1	11,9
Kita veikla	30,4	49,5	20,1

Nustatyta, kad pagrindinėmis bibliotekininko funkcijomis laikytinos, respondentų nuomone, informacijos išteklių vadyba (83,2 proc.), lankytojų aptarnavimas (74,9 proc.) ir skaitymo skatinimas (59 proc.). Pusės apklaustųjų teigimu, papildomos bibliotekininko funkcijos yra švietimo informacinės pagalbos paslaugų pedagogams ir mokiniams teikimas (50,5 proc.) ir kita veikla (49,5 proc.), apimanti bibliotekininko dalyvavimą ugdant mokinių bendrąsias kompetencijas, demokratines ir pilietines vertybines nuostatas, kritinį mąstymą, kūrybiškumą; organizuojant veiklas, skatinančias krašto pažinimą, kultūrinį ir socialinį sąmoningumą bei sudarant sąlygas mokyklai įgyvendinti visos dienos mokyklos paslaugas.

Dviejų penktadalių (42,7 proc.) apklaustųjų nuomone, pagalba ugdant mokinių informacinį raštingumą priskirtina papildomai mokyklos bibliotekininko funkcijai.

Pažymėtina, kad ketvirtadalis apklaustųjų (25,7 proc.) švietimo informacinės pagalbos paslaugų pedagogams ir mokiniams teikimą laiko ne mokyklos bibliotekininko funkcija, penktadalis (20,1 proc.) – kitas veiklas.

Išanalizavus respondentų atsakymus pagal atskiras funkcijas nustatyta, kad *informacijos išteklių vadybos funkcijoje* įvardytą veiklą didžioji dalis apklaustųjų priskyrė prie pagrindinių bibliotekininko funkcijų (žr. 41 lentelę).

41 lentelė. Informacijos išteklių vadybos funkcijos vertinimas (pagrindinės *ir* nepagrindinės veiklos aspektu, proc.)

Vertinamasis teiginys	Pagrindinė mokyklos bibliotekininko funkcija	Papildoma mokyklos bibliotekininko funkcija	Tai ne mokyklos bibliotekininko funkcija
Kryptingai pagal mokyklos bendruomenės poreikius komplektuoju ir tvarkau bibliotekos fondą fizinėse ir skaitmeninėse laikmenose.	93,8	4,6	1,6
Užtikrinu kokybišką įvairių mokyklos, šalies ir pasaulio informacijos šaltinių prieinamumą.	67,1	26,4	6,5
Kaupiu, tvarkau ir pateikiu įvairių dalykų metodinę medžiagą, informaciją, susijusią su pedagoginiu švietimu.	71,7	23,1	5,2
Komplektuoju vadovėlių fondą, analizuoju poreikius, bendradarbiauju su kitomis mokyklomis ir bibliotekomis, leidyklomis, atsakau už vadovėlių apskaitą, išdavimą.	83,4	12,5	4,1
Tvarkau bibliotekos fondo ir darbo apskaitos dokumentus: inventorines ir visuminės apskaitos knygas, elektronines bibliotekos duomenų sistemas, katalogus ir kartotekas, paruošiu egzempliorius išduoti.	94,6	3,8	1,6
Komplektuoju periodinių leidinių fondą.	79,6	15,2	5,2
Rengiu metines bibliotekos veiklos ataskaitas.	92,4	4,6	3,0

Tyrimo duomenų analizė atskleidė, kad, didžiosios daugumos (71,73 proc.) mokyklos bibliotekininkų nuomone, metodinės medžiagos, informacijos, susijusios su pedagoginiu švietimu, kaupimas, tvarkymas ir pateikimas yra pagrindinė mokyklos bibliotekininko funkcija. Tačiau išanalizavus duomenis pagal respondentų darbo stažą nustatyta, kad mažesnę darbo patirtį (iki 12 m.) turinys bibliotekininkai labiau nei sukaupę didesnį darbo stažą linkę teigti, kad pastaroji funkcija yra ne mokyklos bibliotekininko ($\chi^2 = 26{,}046$; df = 6, $p < 0{,}001$).

Išanalizavus tyrimo duomenis pagal bibliotekininkų darbo stažą nustatyta, kad mažesnį nei 12 metų darbo stažą turintys mokyklų bibliotekininkai dažniau nei didesnį darbo stažą turintieji periodinių leidinių fondo komplektavimą laiko

papildoma mokyklos bibliotekininko funkcija ($\chi^2 = 14{,}977$; df = 6, $p < 0{,}05$).

43,5 proc. respondentų *lankytojų aptarnavimo*, kopijavimo, skenavimo paslaugų atlikimą įvardijo kaip papildomą bibliotekininko veiklą, 19,6 proc. šios veiklos nepriskyrė bibliotekininko funkcijai (žr. 42 lentelę).

42 lentelė. Lankytojų aptarnavimo funkcijos vertinimas (pagrindinės ir nepagrindinės veiklos aspektu, proc.)

Vertinamasis teiginys	Pagrindinė mokyklos bibliotekininko funkcija	Papildoma mokyklos bibliotekininko funkcija	Tai ne mokyklos bibliotekininko funkcija
Išduodu knygas į namus ir skaityti vietoje.	95,9	2,4	1,6
Pagal mokykloje priimtą tvarką atrenku ir išduodu mokytojams pamokai reikalingą papildomą literatūrą.	85,3	12,2	2,4
Atsakau į bibliografines-informacines užklausas.	87,2	11,4	1,4
Kuriu patrauklią aplinką, kurioje organizuojama individuali ir grupinė laisvalaikio praleidimo ar edukacinė veikla, metodiniai užsiėmimai.	69,3	26,9	3,8
Atlieku kopijavimo, skenavimo ir kitas paslaugas.	37,0	43,5	19,6

Išnagrinėjus tyrimo duomenis remiantis darbo stažu nustatyta, kad mažesnį nei 12 metų darbo stažą turintys mokyklų bibliotekininkai dažniau nei didesnį darbo stažą turintieji papildomomis mokyklos bibliotekininko funkcijomis laikė atsakymų į bibliografines informacines užklausas teikimą ($\chi^2 = 12{,}976$; df = 6, $p < 0{,}05$) ir patrauklios aplinkos, kurioje organizuojama individuali ir grupinė laisvalaikio praleidimo ar edukacinė veikla, metodinė veikla, kūrimą ($\chi^2 = 25{,}912$; df = 6, $p < 0{,}001$).

Išanalizavus švietimo *informacinės pagalbos paslaugų pedagogams ir mokiniams teikimo funkciją* nustatyta, kad, daugiau nei pusės apklaustųjų nuomone, mokytojų pavadavimas (59,2 proc.), dalyvavimas vykdant egzaminus ir standartizuotus testus (53,8 proc.) nėra mokyklos bibliotekininko veikla (žr. 43 lentelę). Tačiau pažymėtina, kad 41 proc. apklaustųjų naujausios ugdymo procesui vykdyti

reikalingos informacijos, informacijos apie kvalifikacijos tobulinimo galimybes, naujas technologijas, mokymo(si) ir savišvietos išteklių teikimą ir 47,8 proc. respondentų dalyvavimą pedagogų tarybos posėdžiuose priskyrė prie pagrindinės bibliotekininko veiklos.

43 lentelė. Švietimo informacinės pagalbos paslaugų pedagogams ir mokiniams teikimo funkcijos vertinimas (pagrindinės ir nepagrindinės veiklos aspektu, proc.)

Vertinamasis teiginys	Pagrindinė mokyklos bibliotekininko funkcija	Papildoma mokyklos bibliotekininko funkcija	Tai ne mokyklos bibliotekininko funkcija
Teikiu naujausią ugdymo procesui vykdyti reikalingą informaciją, informaciją apie kvalifikacijos tobulinimo galimybes, naujas technologijas, mokymo(si) ir savišvietos išteklius.	41,0	40,2	18,8
Padedu mokytojams pasirengti pamokoms ir, esant poreikiui, jas vedu kartu su mokytojais.	25,3	56,3	18,5
Pavaduoju susirgusius mokytojus.	7,9	32,9	59,2
Kaupiu su karjeros galimybėmis susijusią informaciją.	24,5	53,3	22,3
Bendradarbiaudamas su mokytojais, socialiniais pedagogais, psichologais, padedu mokymosi sunkumų turintiems mokiniams, kuriu saugią aplinką socialinę atskirtį patiriantiems mokiniams.	20,9	61,4	17,7
Bendradarbiauju su mokytojais įgyvendinant individualaus mokymo ar nuotolinio mokymo programas.	20,1	52,7	27,2
Konsultuoju mokinius namų ruošos, projektų rengimo, savarankiško mokymosi klausimais.	25,0	48,9	26,1
Organizuoju moksleivių užimtumą pertraukų metu, po pamokų laukiant autobuso ir t. t.	23,4	44,6	32,1
Dalyvauju pedagogų tarybos posėdžiuose.	47,8	46,7	5,4
Dalyvauju mokyklos vadovo sudarytų nuolatinių ir laikinųjų komisijų darbe, darbo grupių veikloje.	19,0	63,0	17,9
Dalyvauju vykdant egzaminus ir standartizuotus testus.	7,3	38,9	53,8
Lydžiu mokinius į ekskursijas, konkursus.	8,4	49,5	42,1
Dalyvauju rengiant ir įgyvendinant mokyklos veiklos programą.	34,0	54,1	12,0
Dalyvauju mokyklos projektinėje veikloje.	29,3	64,4	6,3

Ištyrus sukauptus bibliotekininkų darbo stažo duomenis nustatyta, kad mažesnį nei 12 metų darbo stažą turintys mokyklų bibliotekininkai dažniau nei didesnį darbo stažą sukaupę dalyvavimą rengiant ir įgyvendinant mokyklos veiklos programą laiko papildoma mokyklos bibliotekininko funkcija ($\chi^2 = 17{,}890$; df = 6, $p < 0{,}005$). Nustatyta, kad turintys 13–20 metų darbo stažą mokyklų bibliotekininkai dažniau nei kitų darbo stažo grupių atstovai naujausios ugdymo proceso vykdymui reikalingos informacijos ir informacijos apie kvalifikacijos tobulinimo galimybes, naujas technologijas, mokymosi ir savišvietos išteklius teikimą vertino kaip papildomas funkcijas ($\chi^2 = 24{,}085$; df = 6, $p < 0{,}001$). O įgiję daugiau nei 31 metų darbo stažą papildomomis savo profesinės veiklos funkcijomis dažniau linkę laikyti bendradarbiavimą su mokytojais įgyvendinant individualaus ar nuotolinio mokymo programas ($\chi^2 = 18{,}302$; df = 6, $p < 0{,}005$); dalyvavimą mokyklos vadovo sudarytų nuolatinių ir laikinųjų komisijų darbe, darbo grupių veikloje ($\chi^2 = 13{,}042$; df = 6, $p < 0{,}05$) ir dalyvavimą mokyklos projektinėje veikloje ($\chi^2 = 17{,}374$; df = 6, $p < 0{,}01$).

Išanalizavus tyrimo duomenis pagal mokyklos dydį (mokinių skaičių) nustatyta, kad mažose mokyklose (iki 100 mokinių) dirbantys bibliotekininkai dažniau nei kitų grupių atstovai papildoma bibliotekininko funkcija laiko mokinių užimtumo pertraukų metu, po pamokų laukiant autobuso ir pan. organizavimą ($\chi^2 = 21{,}197$; df = 8, $p < 0{,}01$).

Informacinio raštingumo funkcijoje visą įvardytą veiklą, išskyrus *mokymą susirasti reikalingą informaciją, ją atsirinkti, analizuoti, vertinti ir šios informacijos pagrindu kurti žinias, reikalingas nuolatiniam mokymuisi*, dalis apklaustųjų respondentų priskyrė prie pagrindinių funkcijų, dalis – prie papildomų. Mokymą susirasti reikalingą informaciją, ją atsirinkti, analizuoti, vertinti ir šios informacijos pagrindu kurti žinias, kurių reikia nuolatiniam mokymuisi, didžioji dalis apklaustųjų (73,9 proc.) priskyrė prie pagrindinės bibliotekininko veiklos (žr. 44 lentelę).

44 lentelė. Pagalbos ugdant informacinį raštingumą funkcijos vertinimas (pagrindinės ir nepagrindinės veiklos aspektu, proc.)

Vertinamasis teiginys	Pagrindinė mokyklos bibliotekininko funkcija	Papildoma mokyklos bibliotekininko funkcija	Tai ne mokyklos bibliotekininko funkcija
Mokau mokyklos bendruomenę prasmingai naudotis šiuolaikinėmis technologijomis ir naujausiais mokymosi ištekliais.	42,4	50,3	7,3
Mokau susirasti reikalingą informaciją, ją atsirinkti, analizuoti, vertinti ir šios informacijos pagrindu kurti žinias, reikalingas nuolatiniam mokymuisi.	73,9	23,4	2,7
Vedu informacinio raštingumo pamokas bibliotekoje.	32,6	46,5	20,9
Ugdau mokymosi šaltiniais paremto mokymosi įgūdžius.	37,0	48,4	14,7
Konsultuoju darbų apipavidalinimo, bibliografinių sąrašų rengimo klausimais.	44,3	44,8	10,9

Nustatyta, kad mokymą surasti reikalingą informaciją, ją atsirinkti, analizuoti, vertinti ir šios informacijos pagrindu kurti žinias, kurių reikia nuolatiniam mokymuisi, didesnį nei 21 metų darbo stažą turintys bibliotekininkai dažniau nei mažesnį stažą turintieji labiau linkę priskirti prie pagrindinių mokyklos bibliotekininko funkcijų ($\chi^2 = 14{,}073$; df = 6, $p < 0{,}05$). Daugiau nei 31 metų darbo stažą turintys bibliotekininkai dažniau nei mažesnį stažą turintieji prie pagrindinių bibliotekininko funkcijų priskiria konsultavimą darbų apipavidalinimo, bibliografinių sąrašų rengimo klausimais ($\chi^2 = 14{,}908$; df = 6, $p < 0{,}03$).

Išanalizavus mokyklos bibliotekininkų pagrindinių funkcijų išskyrimą pagal mokyklos dydį (mokinių skaičių) nustatyta, kad mokyklose, kuriose mokosi nuo 601 iki 1000 mokinių, dirbantys bibliotekininkai dažniau nei kitų grupių atstovai pagrindine bibliotekininko funkcija yra linkę laikyti informacinio raštingumo pamokas bibliotekoje ($\chi^2 = 18{,}549$; df = 8, $p < 0{,}01$).

Skaitymo skatinimo funkcijoje neformaliojo švietimo veiklų organizavimą 49,7 proc. apklaustųjų priskyrė papildomai bibliotekininko funkcijai, 35,6 proc. respondentų teigimu, tai nėra bibliotekininko veikla. Visa kita nurodyta veikla,

didžiosios dalies respondentų nuomone, priskirtina prie pagrindinių bibliotekininko funkcijų (žr. 45 lentelę).

45 lentelė. Skaitymo skatinimo funkcijos vertinimas (pagrindinės ir nepagrindinės veiklos aspektu, proc.)

Vertinamasis teiginys	Pagrindinė mokyklos bibliotekininko funkcija	Papildoma mokyklos bibliotekininko funkcija	Tai ne mokyklos bibliotekininko funkcija
Vedu skaitymo skatinimo pamokas bibliotekoje.	75,3	21,2	3,5
Konsultuoju laisvalaikio skaitymo ir savišvietos leidinių pasirinkimo klausimais.	85,9	12,0	2,2
Inicijuoju ir dalyvauju skaitymo skatinimo programose, į jas įtraukiu visus mokyklos bendruomenės narius: pedagogus, mokinius, administraciją, mokinių tėvus.	67,4	28,8	3,8
Dalyvauju vertinant skaitymo įgūdžius.	30,4	47,8	21,7
Organizuoju kultūrinius-edukacinius renginius, knygų parodas, susitikimus su kūrėjais mokyklos bendruomenei.	80,7	14,9	4,3
Vykdau neformaliojo švietimo programas.	14,7	49,7	35,6

Išnagrinėjus tyrimo duomenis nustatyta, kad bibliotekininkai, kurių darbo stažas yra nuo 13 iki 30 metų, dažniau nei kitų grupių bibliotekininkai skaitymo skatinimo pamokų bibliotekoje vedimą linkę laikyti pagrindine bibliotekininko funkcija ($\chi^2 = 21{,}495$; df = 6, $p < 0{,}001$). Tyrimo duomenų analizė atskleidė, kad turintieji daugiau nei 31 metų darbo stažą papildomomis darbo funkcijomis dažniau linkę laikyti dalyvavimą neformaliojo švietimo programų vykdyme ($\chi^2 = 14{,}653$; df = 6, $p < 0{,}05$).

Vertinant kitą veiklą nustatyta, kad didesnė dalis apklaustųjų dalyvavimą ugdant mokinių bendrąsias kompetencijas, demokratines ir pilietines vertybines nuostatas, kritinį mąstymą, kūrybiškumą, dalyvavimą organizuojant veiklas, skatinančias krašto pažinimą, kultūrinį ir socialinį sąmoningumą, sąlygų sudarymą mokyklai įgyvendinti visos dienos mokyklos paslaugas priskiria prie papildomų mokyklos bibliotekininko funkcijų (žr. 46 lentelę). Daugiau nei trečdalis

apklaustųjų (36,1 proc.) sąlygų sudarymą mokyklai įgyvendinti visos dienos mokyklos paslaugas laikė ne mokyklos bibliotekininko veikla.

46 lentelė. Kitos veiklos vertinimas (pagrindinės ir nepagrindinės veiklos aspektu, proc.)

Vertinamasis teiginys	Pagrindinė mokyklos bibliotekininko funkcija	Papildoma mokyklos bibliotekininko funkcija	Tai ne mokyklos bibliotekininko funkcija
Dalyvauju ugdant mokinių bendrąsias kompetencijas, demokratines ir pilietines vertybines nuostatas, kritinį mąstymą, kūrybiškumą.	38,3	49,2	12,5
Dalyvauju organizuojant veiklą, skatinančią krašto pažinimą, kultūrinį ir socialinį sąmoningumą.	30,2	58,2	11,7
Sudarau sąlygas mokyklai įgyvendinti visos dienos mokyklos paslaugas.	22,6	41,3	36,1

Išanalizavus tyrimo duomenis pagal bibliotekininkų darbo stažą nustatyta, kad mažesnį nei 12 metų darbo stažą ($\chi^2 = 23{,}224$; df = 9, $p < 0{,}001$) ir 13–20 metų darbo stažą turintys mokyklų bibliotekininkai dažniau nei didesnį darbo stažą įgiję papildomomis mokyklos bibliotekininko funkcijomis laiko sąlygų įgyvendinti visos dienos mokyklos paslaugas sudarymą.

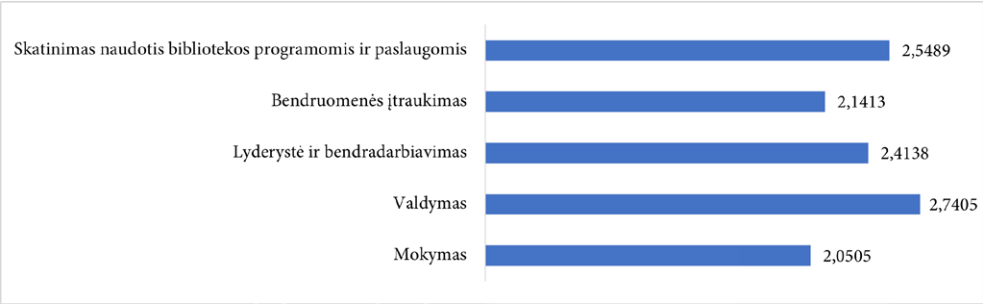
Nustatyta (pritaikius Kruskal-Wallis kriterijų), kad pagalbos ugdant informacinį raštingumą ($p < 0{,}005$) ir lankytojų aptarnavimo ($p < 0{,}032$) funkcijas kaip pagrindines dažniau linkę laikyti mokyklos bibliotekininkai, kurių darbo stažas mažesnis nei 12 metų. Išteklių vadybos funkciją pagrindine dažniau linkę laikyti 21–30 metų darbo stažą turintys respondentai (žr. 47 lentelę).

IFLA (*International Federation of Library Association and Institutions*) mokyklų bibliotekų skyriaus nuolatinio komiteto parengtose gairėse mokyklų bibliotekininkams keliami ambicingi tikslai.

47 lentelė. Mokyklos bibliotekininko atliekamos pagrindinės funkcijos darbo stažo aspektu

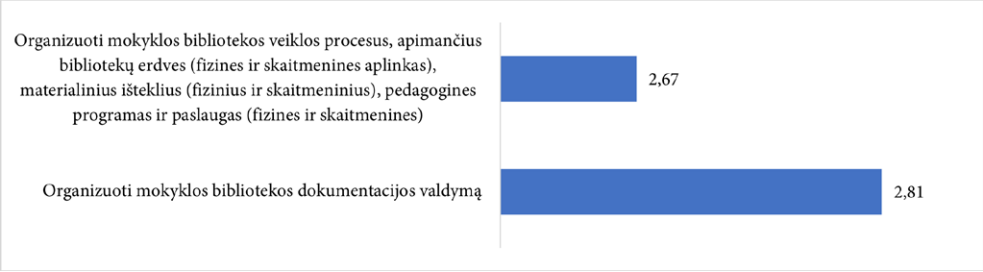
Funkcijos	**Švietimo įstaigų grupės**	**Rangų vidurkiai (angl. *Mean Rank*)**
Išteklių vadybos funkcijos ($p < 0,026$)	0–12 m.	196,92
	13–20 m.	171,34
	21–30 m.	200,12
	31–45 m.	161,80
Lankytojų aptarnavimo funkcijos ($p < 0,032$)	0–12 m.	211,95
	13–20 m.	177,72
	21–30 m.	175,13
	31–45 m.	172,53
Švietimo informacinės pagalbos paslaugų pedagogams ir mokiniams teikimo funkcijos ($p < 0,316$)	0–12 m.	201,80
	13–20 m.	183,29
	21–30 m.	175,65
	31–45 m.	177,42
Pagalbos ugdant informacinį raštingumą funkcijos ($p < 0,005$)	0–12 m.	209,88
	13–20 m.	194,81
	21–30 m.	172,77
	31–45 m.	155,99
Skaitymo skatinimo funkcijos ($p < 0,122$)	0–12 m.	199,52
	13-20 m.	186,32
	21–30 m.	165,63
	31–45 m.	191,85
Kitos veiklos funkcijos ($p < 0,061$)	0–12 m.	208,32
	13–20 m.	178,09
	21–30 m.	169,65
	31–45 m.	185,22

Atliekant tyrimą buvo svarbu išsiaiškinti, kiek mokyklų bibliotekininkai įgyvendina šiame dokumente įvardytas mokyklos bibliotekininko funkcijas (žr. 85 pav.). Nustatyta, kad dažniausiai respondentai įgyvendina valdymo (M = 2,574) ir skatinimo naudotis bibliotekos programomis ir paslaugomis (M = 2,54) funkcijas. Kiek rečiau įgyvendinama tokias funkcija kaip lyderystė ir bendradarbiavimas (M = 2,41). Rečiausiai mokyklos bibliotekininkų yra įgyvendinamos bendruomenės įtraukimo (M = 2,14) ir mokymo (M = 2,05) funkcijos.



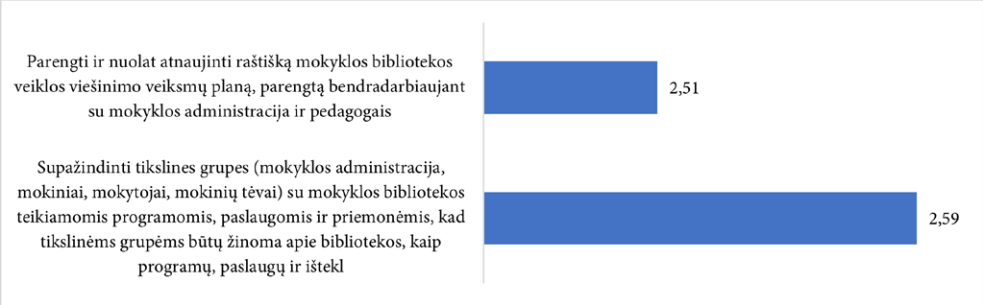
85 pav. Bibliotekininkų vykdomos funkcijos (remiantis IFLA gairėmis, M)

Tyrimo duomenų analizė atskleidė, kad vykdydami *valdymo funkciją* respondentai kiek dažniau organizuoja mokyklos bibliotekos dokumentacijos valdymą (M = 2,81) nei organizuoja mokyklos bibliotekos veiklos procesus, apimančius bibliotekų erdves (fizines ir skaitmenines aplinkas), materialinius išteklius (fizinius ir skaitmeninius), pedagogines programas ir paslaugas (fizines ir skaitmeninės) (M = 2,67) (žr. 86 pav.).



86 pav. Bibliotekininkų vykdomos valdymo funkcijos (remiantis IFLA gairėmis, M)

Nustatyta, kad vykdydami *skatinimo naudotis bibliotekos programomis ir paslaugomis funkciją* respondentai kiek dažniau linkę supažindinti tikslines grupes (mokyklos administracija, mokiniai, mokytojai, mokinių tėvai) su mokyklos bibliotekos teikiamomis programomis, paslaugomis ir priemonėmis, kad tikslinėms grupėms būtų žinoma apie bibliotekos kaip programų, paslaugų ir išteklių partnerio vaidmenį. (M = 2,59) nei rengti ir nuolat atnaujinti raštišką mokyklos bibliotekos veiklos viešinimo veiksmų planą, parengtą bendradarbiaujant su mokyklos administracija ir pedagogais (M = 2,57) (žr. 87 pav.).



87 pav. Bibliotekininkų vykdomos skatinimo naudotis bibliotekos programomis ir paslaugomis funkcijos (remiantis IFLA gairėmis, M)

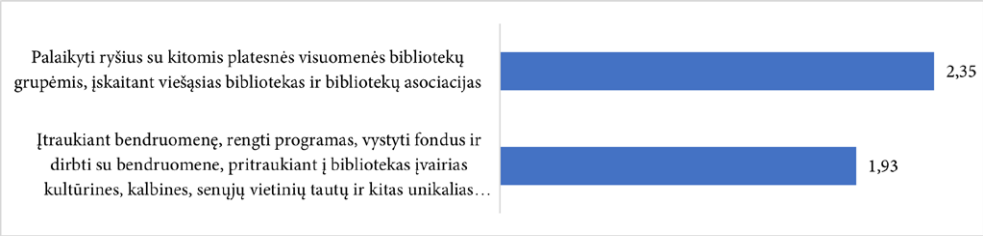
Analizuojant tyrimo duomenis paaiškėjo, kad vykdydami *lyderystės ir bendradarbiavimo funkciją* respondentai dažniausiai linkę dalyvauti visos mokyklos komandiniame darbe (M = 2,64), prisidėti prie mokyklos misijos ir tikslų įgyvendinimo (M = 2,63) siekdami plėtoti ir tęsti profesinį tobulinimąsi ir mokymąsi, bendradarbiauja su kitų mokyklų bibliotekininkais (M = 2,58) ir, bendradarbiaudami su mokyklos administracija ir mokytojais, rengia ir įgyvendina ugdymo programa paremtas bibliotekos paslaugas ir programas, kurios padeda mokyti ir mokytis (M = 2,57) (žr. 88 pav.).



88 pav. Bibliotekininkų vykdomos lyderystės ir bendradarbiavimo funkcijos (remiantis IFLA gairėmis, M)

Kiek rečiau mokyklų bibliotekininkai linkę prisidėti prie mokymo ir mokymosi veiklos (tiriamasis ir projektinis darbas, problemų sprendimo veikla, raštingumo veikla, įtraukimas į skaitymą, kultūrinė veikla) (M = 2,45). Rečiausiai respondentai bendradarbiaudami su kitais mokyklos specialistais arba savarankiškai dalyvauja integruojant technologijas ir vykdant mokytojų ir administracijos profesinį tobulinimą (M = 2,12) ir, siekdami prisidėti prie visos mokyklos veiklos tęstinumo ir suderinamumo, vykdo tarpdalykinius tiriamuosius ir tarpdalykinio mokymosi projektus mokyklos bendruomenėje (M = 1,90).

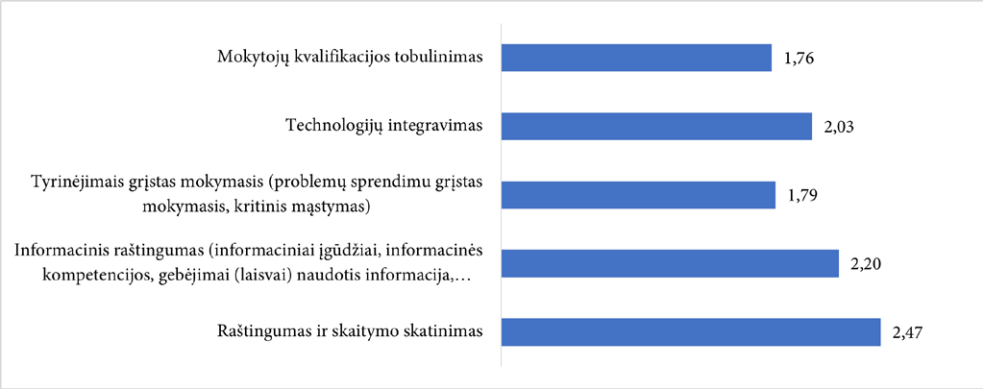
Nustatyta, kad vykdydami *bendruomenės įtraukimo funkciją* respondentai labiau linkę palaikyti ryšius su kitomis platesnės visuomenės bibliotekų grupėmis, įskaitant viešąsias bibliotekas ir bibliotekų asociacijas (M = 2,35) nei įtraukiant bendruomenę rengti programas, vystyti fondus ir dirbti su bendruomene pritraukiant į bibliotekas įvairias kultūrines, kalbines, senųjų vietinių tautų ir kitas unikalias gyventojų grupes (M = 1,93) (žr. 89 pav.).



89 pav. Bibliotekininkų vykdomos bendruomenės įtraukimo funkcijos (remiantis IFLA gairėmis, M)

Tyrimo duomenų analizė atskleidė, kad vykdydami *mokymo funkciją* respondentai labiausiai linkę skatinti raštingumą ir skaitymą (M = 2,47) (žr. 90 pav.). Kiek rečiau mokyklų bibliotekininkai linkę prisidėti prie informacinio raštingumo ugdymo (informaciniai įgūdžiai, informacinės kompetencijos, gebėjimai (laisvai) naudotis informacija, medijų raštingumas, daugialypis raštingumas (angl. *transliteracy*) (M = 2,20) ir technologijų integravimo mokymas (M = 2,03). Rečiausiai respondentai įgyvendina tyrinėjimais grįstą mokymąsi (problemų sprendimu grįstas mokymasis, kritinis mąstymas) (M = 1,79), tobulina mokytojų

kvalifikaciją (M = 1,76).



90 pav. Bibliotekininkų vykdomos mokymo funkcijos (remiantis IFLA gairėmis, M)

Išanalizavus tyrimo duomenis pagal mokyklų bibliotekininkų darbo stažą nustatyta, kad:

- daugiausia dėmesio informaciniam raštingumui (informaciniai įgūdžiai, informacinės kompetencijos, gebėjimai (laisvai) naudotis informacija, medijų raštingumas, daugialypis raštingumas (angl. *transliteracy*) skiria bibliotekininkai, sukaupę daugiau darbo stažo ($\chi^2 = 14{,}008$; df = 6, $p < 0{,}03$);
- daugiausia dėmesio technologijų integravimui skiria mažesnę nei 20 metų darbo patirtį turintys mokyklų bibliotekininkai ($\chi^2 = 14{,}005$; df = 6, $p < 0{,}03$);
- daugiausia dėmesio profesinio tobulinimo, mokymosi plėtrai, bendradarbiavimui su kitų mokyklų bibliotekininkais skiria didesnę nei 13 metų darbo patirtį turintys mokyklų bibliotekininkai ($\chi^2 = 26{,}555$; df = 6, $p < 0{,}001$);
- palaikyti nuolatinius ryšius su kitomis (pvz., viešosiomis) bibliotekomis ir bibliotekų asociacijomis labiau yra linkę daugiau profesinės patirties įgiję mokyklų bibliotekininkai (dirbantys daugiau nei 13 metų) ($\chi^2 = 17{,}224$; df = 6, $p < 0{,}01$).

Nustatyta, kad pagrindinėmis bibliotekininko funkcijomis laikytinos **lankytojų aptarnavimas, informacijos išteklių vadyba** ir **skaitymo skatinimas**.

Mokyklų bibliotekininkai iš esmės vykdo visą veiklą, susijusią su *lankytojų aptarnavimo* funkcija kartą ar kelis kartus per savaitę: išduoda knygas į namus ir skaityti vietoje, pagal mokykloje priimtą tvarką atrenka ir išduoda mokytojams

pamokai reikalingą papildomą literatūrą, atsako į bibliografines-informacines užklausas, kuria patrauklią aplinką, kurioje organizuojama individuali ir grupinė laisvalaikio praleidimo ar edukacinė veikla, metodinė veikla arba atlieka kopijavimo, skenavimo ir kitas paslaugas.

Realizuojant *informacijos išteklių vadybos funkciją* dažniausiai respondentai kryptingai pagal mokyklos bendruomenės poreikius komplektuoja ir tvarko bibliotekos fondą fizinėse ir skaitmeninėse laikmenose, tvarko bibliotekos fondo ir darbo apskaitos dokumentus: inventorines ir visuminės apskaitos knygas, elektronines bibliotekos duomenų sistemas, katalogus ir kartotekas, paruošia egzempliorius išduoti ir užtikrina kokybišką įvairių mokyklos, šalies ir pasaulio informacijos šaltinių prieinamumą.

Vykdydami *skaitymo skatinimo funkciją* mokyklų bibliotekininkai dažniausiai konsultuoja laisvalaikio skaitymo ir savišvietos leidinių pasirinkimo klausimais. Kiek rečiau mokyklų bibliotekininkai organizuoja kultūrinius-edukacinius renginius, knygų parodas, susitikimus su kūrėjais mokyklos bendruomenei, veda skaitymo skatinimo pamokas bibliotekoje, rengia ir dalyvauja skaitymo skatinimo programose. Rečiausiai respondentai vykdo neformaliojo švietimo programas ir dalyvauja vertinant skaitymo įgūdžius.

Pagrindinių funkcijų, tokių kaip informacijos išteklių vadyba ir lankytojų aptarnavimas, vykdymui skiriama daugiausiai laiko. Nors mokyklos bibliotekininkai skaitymo **skatinimo funkciją** priskiria prie pagrindinių bibliotekininkų funkcijų, tačiau pažymi, kad ji vykdoma rečiau nei prieš tai įvardytos funkcijos.

Kaip papildomos bibliotekininko funkcijos išskiriamos švietimo **informacinės pagalbos paslaugų pedagogams ir mokiniams teikimas, pagalba ugdant mokinių informacinį raštingumą** ir **kita veikla**, apimanti bibliotekininko dalyvavimą ugdant mokinių bendrąsias kompetencijas, demokratines ir pilietines vertybines nuostatas, kritinį mąstymą, kūrybiškumą; veiklos, skatinančios krašto pažinimą, kultūrinį ir socialinį sąmoningumą organizavimą bei sąlygų sudarymą mokyklai įgyvendinti visos dienos mokyklos paslaugas.

Vykdydami *pagalbos ugdant informacinį raštingumą funkciją* dažniausiai respondentai moko susirasti reikalingą informaciją, ją atsirinkti, analizuoti, vertinti ir šios informacijos pagrindu kurti žinias, kurių reikia nuolatiniam mokymuisi. Rečiausiai respondentai veda informacinio raštingumo pamokas bibliotekoje.

Vykdydami švietimo informacinės pagalbos paslaugų pedagogams ir mokiniams teikimo funkciją mokyklų bibliotekininkai dažniausiai bendradarbiaudami su mokytojais, socialiniais pedagogais, psichologais padeda mokymosi sunkumų turintiems mokiniams, kuria saugią aplinką socialinę atskirtį patiriantiems mokiniams, teikia naujausią ugdymo procesui vykdyti reikalingą informaciją, informaciją apie kvalifikacijos tobulinimo galimybes, naujas technologijas, mokymo(si) ir savišvietos išteklius, organizuoja mokinių užimtumą pertraukų metu, po pamokų laukiant autobuso ir t. t. ir konsultuoja mokinius namų ruošos, projektų rengimo, savarankiško mokymosi klausimais. Rečiausiai respondentai lydi mokinius į ekskursijas, konkursus ir dalyvauja vykdant egzaminus ir standartizuotus testus.

Nustatyta, kad vykdydami *kitą veiklą* mokyklų bibliotekininkai dalyvauja ugdant mokinių bendrąsias kompetencijas, demokratines ir pilietines vertybines nuostatas, kritinį mąstymą, kūrybiškumą, dalyvauja organizuojant veiklą, skatinančią krašto pažinimą, kultūrinį ir socialinį sąmoningumą ir sudaro sąlygas mokyklai įgyvendinti visos dienos mokyklos paslaugas.

Nors švietimo informacinės pagalbos paslaugų pedagogams ir mokiniams funkcija priskiriama prie papildomų bibliotekininko funkcijų, tačiau ji įgyvendinti per mėnesį skiriama gana daug bibliotekininko darbo laiko.

Įvertinus IFLA rekomendacijose įvardytų mokyklos bibliotekininkų veiklos funkcijų vykdymą nustatyta, kad dažniausiai įgyvendinamos valdymo ir skatinimo naudotis bibliotekos programomis ir paslaugomis funkcijos; rečiau – lyderystės ir bendradarbiavimo; rečiausiai – bendruomenės įtraukimo ir mokymo funkcijos.

2.3.6. Švietimo įstaigų bibliotekininkų veiklos iššūkiai

Tyrimu siekta identifikuoti aktualiausias mokyklų bibliotekininkų problemas (žr. 91 pav.). Nustatyta, kad aktualiausiomis problemomis mokyklos bibliotekininkai įvardija materialines problemas, kurias sieja su mažu bibliotekininko atlygiu (M = 4,28)[12], bibliotekos išteklių atsinaujinimu: lėtu dokumentų fondo atnaujinimu (M = 3,92) ir dokumentų fondų nepakankamumu (M = 3,87). Respondentai įvardijo dar vieną aktualią problemą – išaugusį bibliotekininko darbo krūvį dėl etatų mažinimo (M = 3,58).

Kitą aktualių problemų grupę apima problemos, susijusios su pačių mokyklos bibliotekininkų aktyvumu, jų veiklos svarbos suvokimu mokyklos bendruomenėje. Tyrimo duomenys rodo, kad mokyklų bibliotekininkai menkai girdimi formuojant bibliotekų ir kultūros politiką (M = 4,04). Mokyklos bendruomenėje bibliotekininkas nelaikomas lygiaverčiu mokyklos bendruomenės nariu (M = 3,43). Respondentai įvardijo kitas aktualias problemas: neaiškūs įgūdžių ir kompetencijų reikalavimai mokyklų bibliotekininkams (M = 3,32), neaiški mokyklų bibliotekų vizija ir funkcija (M = 3,27), dėl to neaiškios ir mokyklos bibliotekininkų funkcijos (M = 3,08), nesudaromos pakankamos kompetencijų kėlimo galimybės (M = 3,22).

12 Skaičiuojamas aritmetinis vidurkis (M). Kiekvienos problemos dažnumas buvo vertinamas 5-ių gradacijų skalėje, kai 1 – visiškai neaktualu, o 5 – labai aktualu.



91 pav. Bibliotekininkams aktualiausios problemos (M)

Mažiau aktualiomis problemomis laikytinos kompiuterių, skaitytuvų ar kitų e. įrenginių trūkumas (M = 2,93) ir nepritaikytos, lankytojų poreikių nebeatitinkančios patalpos (M = 2,85). Mažiausiai aktualios problemos sietinos su personalo trūkumu (M = 2,20), darbo sąlygomis (M = 2,27) ir lėšomis įsidiegti informacinę sistemą MOBIS (M = 2,40).

Išanalizavus mokyklos bibliotekininkams aktualiausias problemas pagal

mokyklos, kurioje jie dirba, dydį (mokinių skaičių) nustatyta, kad:

- dažniausiai neaiški mokyklų bibliotekų vizijos ir funkcijų problema yra tų mokyklų bibliotekininkams, kuriose mokosi nuo 301 iki 1000 mokinių ($\chi^2 = 49{,}534$; df = 16, $p < 0{,}001$);
- mokyklos bibliotekos veiklos su švietimo įstaigos tikslais dermės problema mažiausiai kyla mažose (iki 300 mokinių) mokyklose dirbantiems bibliotekininkams ($\chi^2 = 43{,}459$; df = 16, $p < 0{,}001$);
- problemą, susijusią su nepakankamomis kompetencijų kėlimo galimybėmis švietimo įstaigų bibliotekininkams, labiau patiria tų mokyklų bibliotekininkai, kuriose mokinių skaičius yra nuo 101 iki 1000 ($\chi^2 = 31{,}279$; df = 16, $p < 0{,}01$);
- menkiausiai įsitraukiančiais į bibliotekų ir kultūros politikos formulavimą jaučiasi tų mokyklų bibliotekininkai, kuriose mokosi nuo 101 iki 1000 mokinių ($\chi^2 = 45{,}153$; df = 16, $p < 0{,}001$).
- bibliotekų lankytojų mažėjimo problema juntama visose švietimo įstaigose, tačiau didžiausias bibliotekų lankomumo sumažėjimas jaučiamas tų bibliotekininkų, kurie dirba nuo 101 iki 300 mokinių turinčiose mokyklose ($\chi^2 = 38{,}376$; df = 16, $p < 0{,}001$).

Išnagrinėjus mokyklos bibliotekininkams aktualiausias problemas remiantis bibliotekininkų darbo stažu nustatyta, kad:

- mažiausiai girdimi mokyklose yra tie bibliotekininkai, kurių darbo stažas yra didesnis nei 31 metai ($\chi^2 = 22{,}437$; df = 12, $p < 0{,}03$);
- didžiausią kompiuterių, skaitytuvų ir kitų e. įrenginių trūkumą jaučia mažiausią profesinę patirtį turintys mokyklų bibliotekininkai ($\chi^2 = 26{,}381$; df = 12, $p < 0{,}01$).

Mokyklos bibliotekininkai įvardijo tokias aktualiausias problemas: materialines problemas, kurias sieja su mažu bibliotekininko atlygiu, išaugusiu darbo krūviu; bibliotekos išteklių atsinaujinimą: lėtą dokumentų fondo atnaujinimą ir dokumentų fondų nepakankamumą.

Kitą aktualių problemų grupę apima problemos, susijusios su pačių mokyklos bibliotekininkų aktyvumu, jų veiklos svarbos suvokimu mokyklos

bendruomenėje. Mokyklos bibliotekininkai menkai girdimi bibliotekų ir kultūros politikos formavimo kontekstuose. Mokyklos bendruomenėje bibliotekininkas nelaikomas lygiaverčiu jos nariu. Pasakytina, kad nėra aiški mokyklos bibliotekų vizija ir funkcijos, kompetencijų reikalavimai mokyklų bibliotekininkams. Dėl šios priežasties tampa neaiškios ir mokyklos bibliotekininkų funkcijos, nesudaromos pakankamos kompetencijų tobulinimo galimybės. Mažiausiai aktualios problemos sietinos su personalo trūkumu, darbo sąlygomis ir lėšomis įsidiegti informacinę sistemą MOBIS.

2.3.7. Švietimo įstaigų bibliotekų darbuotojų funkcijų tyrimo įžvalgos

Pagrindinės funkcijos, kurias ugdymo įstaigų bibliotekininkai vykdo dažniausiai, yra lankytojų aptarnavimas ir informacijos išteklių vadyba. Realizuodami šias funkcijas mokyklų bibliotekininkai ne tik kuria ugdymui palankią aplinką, bet ir ugdo informaciniu požiūriu išprususius moksleivius, konsultuodami skaitymo ir savišvietos leidinių pasirinkimo klausimais ar kaupdami, tvarkydami ir pateikdami įvairių dalykų metodinę medžiagą, informaciją, susijusią su pedagoginiu švietimu.

Daugiausiai laiko per mėnesį mokyklų bibliotekininkai skiria lankytojų aptarnavimui ir skaitymo skatinimui. Skaitymo skatinimas, priešingai nei lankytojų aptarnavimas, yra labai epizodinė veikla, dažniausiai realizuojama kartą ar kelis kartus per metus. Realizuodami skaitymo skatinimo funkciją mokyklų bibliotekininkai organizuoja kultūrinius-edukacinius renginius, knygų parodas, susitikimus su kūrėjais mokyklos bendruomenei, veda skaitymo skatinimo pamokas bibliotekoje, rengia ir dalyvauja skaitymo skatinimo programose.

Pagrindinėms bibliotekininko funkcijoms patys mokyklų bibliotekininkai priskiria: informacijos išteklių vadybą, lankytojų aptarnavimą ir skaitymo skatinimą. Papildomoms bibliotekininkų funkcijoms priskiriamos švietimo informacinės pagalbos paslaugų pedagogams ir mokiniams teikimas ir kita veikla, apimanti bibliotekininko dalyvavimą ugdant mokinių bendrąsias kompetencijas,

demokratines ir pilietines vertybines nuostatas, kritinį mąstymą, kūrybiškumą; organizuojant veiklą, skatinančią krašto pažinimą, kultūrinį ir socialinį sąmoningumą bei sudarant sąlygas mokyklai įgyvendinti visos dienos mokyklos paslaugas. Pagalba ugdant informacinį raštingumą iš dalies priskiriama prie pagrindinių, iš dalies – prie papildomų ar ne bibliotekininko funkcijų.

Mokyklų bibliotekininkai retai vykdo bendruomenės įtraukimo ir mokymo funkcijas. Jie labiau linkę palaikyti ryšius su kitomis platesnės visuomenės bibliotekų grupėmis nei vietos bendruomene. Taip pat linkę skatinti raštingumą ir skaitymą, tačiau mažiau dėmesio skiria tyrinėjimais grįsto mokymosi įgyvendinimui ar mokytojų kvalifikacijos tobulinimui.

Aktualiausiomis problemomis mokyklos bibliotekininkai įvardija materialines problemas ir problemas, susijusias su pačių mokyklos bibliotekininkų aktyvumu, jų veiklos svarbos suvokimu mokyklos bendruomenėje. Mažiausiai aktualios problemos sietinos su darbo sąlygomis. Didesnėse mokyklose dažniausiai neaiški mokyklų bibliotekų vizija ir funkcijos

Kas antras mokyklos bibliotekininkas nuolatos savo švietimo įstaigose prisideda prie visos dienos mokyklos paslaugų teikimo. Švietimo ir ugdymo paslaugas dažniau teikia bibliotekos vedėjo pareigas užimantys bibliotekininkai.

Didesnį bibliotekininko stažą turinys specialistai daugiau dėmesio skiria informaciniam raštingumui, profesiniam tobulinimuisi, mokymosi plėtrai, bendradarbiavimui su kitomis bibliotekomis ar mokyklų bibliotekininkų darbuotojais.

IŠVADOS ARBA ŠVIETIMO PAGALBOS TRAJEKTORIJOS

Strateginiuose ir švietimą reglamentuojančiuose Lietuvos dokumentuose (Valstybinėje 2013–2022 metų švietimo strategijoje; 2014–2020 metų nacionalinės pažangos programoje; Europos bendradarbiavimo švietimo ir mokymo srityje strateginėje programoje „ES 2020“; LR švietimo įstatyme, LR vaiko minimalios ir vidutinės priežiūros įstatyme) aktualizuotas įvairių institucijų bendradarbiavimas siekiant užtikrinti švietimo ir mokymo kokybės gerinimą, plėtoti socialinę sanglaudą, stiprinti visų socialiai pažeidžiamų grupių įtrauktį į švietimo procesą. Neabejotinai svarbus vaidmuo šiame procese tenka mokyklai, kuri, siekdama sudaryti sąlygas kiekvienam vaikui įgyti jo prigimtį atitinkantį išsilavinimą, privalo užtikrinti kokybišką ir visapusišką socialinės pedagoginės pagalbos teikimą (Indrašienė ir kt., 2018). Monografijoje siekta pateikti esminius švietimo pagalbos tyrimo aspektus, susijusius tiek su tiksline pagalba mokykloms, tiek su konkrečių švietimo pagalbos teikėjų palaikymo situacija skirtinguose ugdymo proceso epizoduose.

Tyrimas atskleidė, kad tikslinė kompleksinė pagalba mokykloms teikiama bendradarbiaujant mokyklai, universitetui ir savivaldybei, ji skatina atliepti konkrečios ugdymo įstaigos kontekstą, formuoja kolegialaus mokymosi ir palaikančios organizacijos kultūrą, skatina bendruomenės narių asmeninį ir profesinį augimą. Tikslinės kompleksinės pagalbos mokyklai modelio įgyvendinimas tiesiogiai padeda ugdytinio mokymosi procesui, asmeninėms savybėms ir jo santykiams su aplinkiniais.

Kompleksinė pagalba mokykloms teikiama remiantis duomenimis grįstais sprendimais, atliepiant konkrečios mokyklos kontekstualius poreikius. Siekiant tikslinės kompleksinės pagalbos mokyklai tvarumo, bendradarbiaujant suinteresuotoms grupėms (savivaldybė, universitetas ir mokykla) būtina ne tik plėtoti besimokančiųjų mokyklų tinklus, bet ir kurti mentorių ar konsultantų mokykloms tinklus.

Kognityvinės elgesio korekcijos programos EQUIP efektyvumo tyrimas, sietinas su praktinės pagalbos elgesio sunkumų turintiems paaugliams vertinimu, atskleidė grupės formavimo ir darbo grupėje proceso organizavimo problemas, su kuriomis susiduria programos vykdytojai. Šių problemų sprendiniai sietini su programos vykdymo tvarkos ir stebėsenos reglamentavimu nacionaliniu mastu ir galimybių diferencijuoti bei adaptuoti programos įgyvendinimo modelį savivaldybių lygmeniu sudarymu.

EQUIP programos vykdymo charakteristikos (dalyvių amžius ir veiklos intensyvumas) yra svarbūs veiksniai, prisidedantys prie programos veiksmingumo, todėl programos įgyvendinimui savivaldybės turėtų numatyti tikslines lėšas pagalbos specialisto etatui ir programai reikalingoms priemonėms, o mokyklos – sudaryti sąlygas vykdyti programą mokykloje pamokų metu.

Bendrojo ugdymo mokyklos plėtoja daugiakultūrio ugdymo patirtį ir teikia švietimo pagalbos prieinamumą romų mokiniams, tačiau ji vis dar nėra pakankama. Socialinių pedagogų kaip švietimo pagalbos specialistų patirties analizė atskleidė įtraukios mokyklos kultūros bendruomenės kūrimo perspektyvą, kurios realizavimas susijęs su vidinės ir tarpsektorinės pagalbos romų tautybės mokiniui (šeimai) priemonėmis.

Tyrimas atskleidė, kad romų tautybės mokiniams teikiama švietimo pagalba atskirais atvejais nėra efektyvi dėl išorinės pagalbos ir išteklių ribotumo. Pedagogų ir švietimo pagalbos specialistų iniciatyvos ar galimybių pažinti, suprasti ir analizuoti romų mokinių tėvų lūkesčius ir problemas, susijusias su vaikų ugdymu stoka lemia vis dar menką tėvų dalyvavimą mokyklos veikloje ir vaikų ugdymo procese.

Ankstyvoji vaiko ugdymosi patirtis sukuria tolesnio mokymosi ir socialinio gyvenimo pagrindą, todėl svarbu užtikrinti kokybišką ikimokyklinį ir priešmokyklinį vaikų ugdymą ir švietimo pagalbą. Nors pedagogus dirbti ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo įstaigoje motyvuoja vidiniai veiksniai (meilė vaikui, pašaukimas „auginti“ vaiką, siekis padėti vaikui ir kt.), tačiau ne mažiau svarbiais

laikytini išoriniai motyvacijos veiksniai yra susiję su darbo kultūra ir santykiais bei darbo sąlygomis.

Ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo įstaigos vadovų palaikymo jautimas ir pagalba – tikslinių mokymų organizavimas, finansinis ir moralinis paskatinimas, palaikymo pradedančiajam pedagogui organizavimas – susiję su pagarbių santykių puoselėjimu ir kūrimu įstaigoje. Todėl svarbu telkti įstaigos bendruomenę organizuojant bendras edukacines veiklas, skiriant dėmesį komandos sutelktumui ir kolegialios pagalbos organizavimui.

Mokytojų padėjėjų darbo specifika bendrojo ugdymo mokyklose ir ikimokyklinio ugdymo švietimo įstaigose skiriasi, tačiau jų pagalba ypač specialiųjų ugdymosi poreikių vaikams ir vaikams, patiriantiems sunkumus, yra būtina. Mokytojų padėjėjų, dirbančių bendrojo ugdymo mokyklose, pagrindinės funkcijos sietinos su pagalba mokiniui (-iams) įsitraukti į ugdomąją veiklą ir pagal galimybes joje dalyvauti. Mokytojų padėjėjų darželiuose funkcijos yra susijusios su vaiko priežiūra, maitinimu, savitvarka ir švaros bei tvarkos priežiūra grupėje ir priskirtose patalpose, pagal galimybes pagalba mokytojui ugdomojoje veikloje.

Mažas darbo užmokestis, dėl didėjančio specialiųjų ugdymosi poreikių vaikų skaičiaus augantis darbo krūvis, prastos darbo sąlygos, nepakankamos galimybės tobulinti profesines kompetencijas, neapibrėžtos mokytojų padėjėjų funkcijos – sunkumai, kuriuos patiria mokytojų padėjėjai. Sykiu tai yra šių pagalbos specialistų palaikymo kryptys.

Mokyklos bibliotekininkų statuso neapibrėžtumas lemia platų bibliotekininkų veiklos spektrą nuo įprastų šiai pareigybei funkcijų iki funkcijų su pagalba susijusių ugdomojoje veikloje. Mokyklos bibliotekininkas dažnai nelaikomas lygiaverčiu bendruomenės nariu, tačiau jam priskiriamos švietimo informacinės pagalbos paslaugų pedagogams ir mokiniams teikimo, įvairios kitos ugdomosios veiklos organizavimo funkcijos.

Mokyklų bibliotekininkai retai vykdo bendruomenės įtraukimo ir mokymo funkcijas, mažiau dėmesio skiria tyrinėjimais grįsto mokymosi įgyvendinimui ar

mokytojų kvalifikacijos tobulinimui, tačiau aktyviai prisideda prie visos dienos mokyklos paslaugų teikimo.

Atlikto tyrimo įžvalgos leidžia brėžti kontūrus švietimo pagalbos vystymui. Siekiant suteikti veiksmingą tikslinę pagalbą mokyklai, būtina vadovautis kompleksiniu ir duomenimis grįstu požiūriu:

- stiprinant ir palaikant pedagogų, švietimo pagalbos specialistų, kitų specialistų ir suinteresuotų dalyvių bendradarbiavimą instituciniu ir tarpinstituciniu lygmeniu;
- identifikuojant mokiniui ir pedagogui kylančias problemas, priimant individualizuotus sprendimus ir stebint pagalbos efektyvumą;
- kuriant įtraukios mokyklos kultūrą, kad visi mokiniai, neatsižvelgiant į jų socialinę, ekonominę ar kultūrinę padėtį, gautų reikiamą pagalbą ir palaikymą;
- užtikrinant pedagogų, švietimo pagalbos ir kitų mokyklos specialistų profesinį augimą.

LITERATŪROS SĄRAŠAS

1. Ališauskas, A., Kaffemanienė, I., Melienė, R., ir Miltenienė, L. (2011). Inkliuzinis ir specialusis ugdymas tėvų požiūriu. *Specialusis ugdymas, 2*(25), 113–142.
2. Ališauskienė, S. (2005). *Ankstyvoji intervencija vaitystėje: monografija*. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla
3. Allen, J., & Michael, M. (2017). *How to engage, involve, and motivate employees: Building a culture of lean leadership with two-way commitment and communication*. Boca Raton: CRC Press, Taylor & Francis Group.
4. Alvariñas-Villaverde, M., Domínguez-Alonso, J., Pumares-Lavandeira, L., & Portela-Pino, L. (2022). Initial motivations for choosing teaching as a career. *Frontiers in Psychology*, *13*, 842557. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.842557
5. Araujo, C. C., Giri, E. E., & Soares, A. D. C. (2020). The effect of leadership and employee motivation on business success and organizational performance (study at Aeroporto Presidente Nicolau Lobato, Dili and Timor Leste). *International Journal of Multicultural and Multireligious Understanding, 7*(7), 706–714. https://ijmmu.com/index.php/ijmmu/article/view/1887
6. Armstrong, P. W., & Ainscow, M. (2018). School-to-school support within a competitive education system: Views from the inside. *School Effectiveness and School Improvement*, *29*(4), 614–633. https://doi.org/10.1080/09243453.2018.1499534
7. Baraldsnes, D., ir Vaškienė, A. (2013). Socialinio pedagogo iššūkiai organizuojant ir teikiant socialinę-pedagoginę pagalbą mokiniams mokykloje. *Tiltai, 62*, 199–210.
8. Bekešienė, S. (2015). *Duomenų analizės SPSS pagrindai: Mokomoji knyga*. Vilnius: Generolo Jono Žemaičio Lietuvos karo akademija.
9. Beresnevičiūtė, V., ir kt. (2008). *Romų padėties tyrimas: romai švietimo ir darbo rinkos sankirtoje*. http://www.ces.lt/wp-content/uploads/2008/06/STI_TMID_Romu-padeties-tyrimas-2008_ataskaita.pdf
10. Biesta, G. (2010). *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*. Boulder, Colo: Paradigm Publishers.

11. Biesta, G. (2013). *The beautiful risk of education*. Boulder: Paradigm Publishers.
12. Bilevičienė, T., ir Jonušauskas, S. (2011). *Statistinių metodų taikymas rinkos tyrimuose*. Vilnius: Mykolo Romerio universitetas.
13. Bitinas, B. (2006). *Edukologinis tyrimas: sistema ir procesas*. Vilnius. Kronta.
14. Bitinas, B. (2011). *Edukologijos terminija: kokybė ir problemos*. Klaipėda: Klaipėdos universiteto leidykla.
15. Bitinas, B. (2013). *Rinktiniai edukologiniai raštai* (T. 1). Vilnius: Edukologija.
16. Bitinas, B., Rupšienė, L., ir Žydžiūnaitė, V. (2008). *Kokybinių tyrimų metodologija*. Klaipėda: S. Jokužio leidykla-spaustuvė.
17. Blinstrubas, A., Balčiūnas, S., Valuckienė, J. (2008). *Mokyklų vadovų ir mokytojų nuomonė bei nuostatos apie vidaus audito paskirtį ir organizavimą: tyrimo ataskaita*. Šiauliai: Šiaulių universiteto Socialinių tyrimų mokslinis centras.
18. Bridges, D. (2017). *Philosophy in Educational Research: Epistemology, Ethics, Politics and Quality*. Cham: Springer International Publishing.
19. Bro, L. L., Andersen, L. B., & Bøllingtoft, A. (2017). Low-hanging fruit: Leadership, perceived prosocial impact, and employee motivation. *International Journal of Public Administration*, *40*, 717–729. https://doi.org/10.1080/01900692.2016.1187166
20. Bruzgelevičienė, R., Brandišauskienė, A., Česnavičienė, J., ir Nedzinskaitė-Mačiūnienė, R. (2020). *Kokybiškas švietimas visiems visą gyvenimą: Artėjame prie vizijos ar tolstame nuo jos?* Vilnius: Nacionalinė švietimo agentūra.
21. Bush, T. (2017). School improvement through government agencies: Loose or tight coupling? *Improving Schools, 20*(1), 35–47. https://doi.org/10.1177/1365480216650949
22. Carrera, S., & Vosyliūtė, L. (2017). *Responses and promising practices in the EU and selected Member States*. Report Combating Institutional Anti-Gypsyism, CEPS.
23. Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8th ed.). London; New York: Routledge.
24. Corney, T., Marion, J., Baird, R., Welsh, S., & Gorman, J. (2023). Youth Work as Social Pedagogy: Toward an Understanding of Non-Formal and Informal

Education and Learning in Youth Work. *Child & Youth Services*, *45*(3), 345–370. https://doi.org/10.1080/0145935X.2023.2218081

25. Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches (5th edition, international student edition)*. Los Angeles London New Delhi Singapore Washington DC Melbourne: SAGE.
26. Croxford, L., Grek, S., & Shaik, F. J. (2009). Quality assurance and evaluation (QAE) in Scotland: Promoting self-evaluation within and beyond the country. *Journal of Education Policy, 24*(2), 179–193. https://doi.org/10.1080/02680930902734095
27. Cruz Iglesias, E., Gezuraga Amundarain, M., Ordeñana García, B., & Legorburu Fernández, I. (2021). Educational support in self-managed youth spaces. Key principles for intervention. *Social Work Education*, *40*(5), 593–608. https://doi.org/10.1080/02615479.2020.1789090
28. Čekanavičius, V., ir Murauskas, G. (2001). *Statistika ir jos taikymai*. Vilnius: TEV.
29. Dėl bendrojo ugdymo mokyklos kaitos gairių patvirtinimo. (2017). TAR, 2017-07-19, Nr. 12433.
30. Dėl romų integracijos į Lietuvos visuomenę 2012–2014 metų veiklų plano patvirtinimo. (2012). *Valstybės žinios*, 2012-03-27, Nr. 36-1813. https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/TAIS.420934?jfwid=rivwzvpvg
31. Dėl romų integracijos į Lietuvos visuomenę 2015–2020 metų veiksmų plano patvirtinimo. (2015). TAR, 2015-01-30, Nr. 1320. https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/6caa6010a8cb11e4a854e1c2026e476c/rpBnEixRmj
32. Dėl romų integracijos priemonių plano 2022–2023 m. patvirtinimo. (2022). http://www.romuplatforma.lt/wp-content/uploads/2022/11/%C4%AEsakymas-d%C4%97l-Rom%C5%B3-integracijos-%C4%AF-Lietuvos-visuomen%C4%99-priemoni%C5%B3-plano-2022%E2%80%932023-patvirtinimo-%C4%AEV-33-2022-07-01.pdf
33. Dėl Socialinės pedagoginės pagalbos teikimo tvarkos aprašo patvirtinimo pakeitimo. (2020). *TAR,* 16834.
34. Dėl Tautinių mažumų departamento prie Lietuvos Respublikos vyriausybės 2023–2025 metų strateginio veiklos plano. 2023/Nr. ĮV-29. (2023).

https://tmde.lrv.lt/lt/administracine-informacija/planavimo-dokumentai/tmd-strateginiai-ir-metiniai-veiklos-planai

35. Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (1994). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage publications, Inc.
36. Duffy, R. D., Dik, B. J., Douglass, R. P., England, J. W., & Velez, B. I. (2018). Work as a calling: A theoretical model. *Journal of Counseling Psychology*, *65*(4), 423–439. http://dx.doi.org/10.1037/cou0000276
37. Emmerová, I. (2016). School preventive socio-educational work of social pedagogues in the Slovak republic and an outline of their activities in the other V4 countries. *The New Educational Review*, *46*, 95–103. http://dx.doi.org/10.15804/tner.2016.46.4.08
38. Europos sąjungos sutarties ir Sutarties dėl Europos sąjungos veikimo suvestinės redakcijos (2016/C 202/01). https://eur-lex.europa.eu/legal-content/LT/TXT/HTML/?uri=CELEX:12016ME/TXT&from=LT
39. Europos Tarybos rekomendacija 2021 m. kovo 12 d. „Dėl romų lygybės, *įtraukties* ir dalyvavimo" 2021/C 93/01. (2021). https://eur-lex.europa.eu/legal-content/LT/TXT/?uri=CELEX:32021H0319(01)
40. Flick, U. (2018). *An introduction to qualitative research*. Thousand Oaks: Sage.
41. Fonseca Peso, J., Maiztegui-Oñate, C., & Santibáñez Grüber, R. M. (2023). Socio-educational support in exercising citizenship: Analysis of an out-of-school programme with adolescents. *Ethnography and Education, 18*(1), 21–37. https://doi.org/10.1080/17457823.2023.2186738
42. Froese, F. J., Kim, K., & Eng, A. (2016). Language, cultural intelligence, and inpatriate turnover intentions: Leveraging values in multinational corporations through inpatriates. *Management International Review*, *56*(2), 283–301. https://doi.org/10.1007/s11575-015-0272-5
43. Gaižauskaitė, I., ir Valavičienė, N. (2016). *Socialinių tyrimų metodai: kokybinis interviu.* Vilnius: Registrų centras.
44. Geros mokyklos koncepcija. (2015). *TAR*, 20048.
45. Groundwater-Smith, S., Mitchell, J., & Mockler, N. (2016). Praxis and the language of improvement: inquiry-based approaches to authentic improvement in Australasian schools. *School Effectiveness and School Improvement, 27*(1), 80–90.

46. Hallinger, P., & Heck, R. H. (2010). Collaborative leadership and school improvement: understanding the impact on school capacity and student learning. *School Leadership and Management, 30*(2), 95–110.
47. Han, J., & Yin, H. (2016). Teacher motivation: Definition, research development and implications for teachers. *Cogent Education*, *3*(1), 1217819. https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1217819
48. Hilton, S. K., Madilo, W., Awaah, F., & Arkorful, H. (2023). Dimensions of transformational leadership and organizational performance: The mediating effect of job satisfaction. *Management Research Review*, *46*(1), 1–19. https://doi.org/10.1108/MRR-02-2021-0152
49. Hirschi, A. (2010). Callings in career: A typological approach to essential and optional components. *Journal of Vocational Behavior*, *79*(1), 60–73. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2010.11.002
50. Hollenstein, L., & Brühwiler, C. (2024). The importance of teachers' pedagogical-psychological teaching knowledge for successful teaching and learning. *Journal of Curriculum Studies*, *56*(4), 480–495. https://doi.org/10.1080/00220272.2024.2328042
51. IFLA gairės mokyklų bibliotekoms (2015). Tarptautinė bibliotekų asociacijų ir institucijų federacija. https://repository.ifla.org/server/api/core/bitstreams/2ce4557a-7216-4022-8529-9bf6a955c88e/content
52. *IFLA Library Reference Model (LRM).* (2017). https://repository.ifla.org/handle/123456789/45
53. Iltis, A. S. (Sud.). (2006). *Research ethics*. New York; London: Routledge.
54. Indrašienė, V., ir Suboč, V. (2009). Socialinė pedagoginė pagalba nesėkmingai besimokantiems mokiniams. *Socialinis ugdymas, 8*(19), 23–34.
55. Indrašienė, V., Jegelevičienė, V., Merfeldaitė, O., ir Railienė, A. (2018). Kompleksinės pagalbos modelio įgyvendinimo patirtis teikiant pagalbą vaikui. *Pedagogika, 129*(1), 142–155. https://doi.org/10.15823/p.2018.10
56. Irabor, I. E., & Okolie, U. C. (2019). A review of employees' job satisfaction and its affect on their retention. *Annals of Spiru Haret University. Economic Series*, *19*(2), 93–114. https://doi.org/10.26458/1924
57. Islam, M. R., Khan, N. A., & Baikady, R. (Ed.). (2022). *Principles of social research methodology*. Singapore: Springer.

58. Išrašas iš mokinių registro [nepublikuotas rankraštis] (2023). Nacionalinė švietimo agentūra, Švietimo informacinių sistemų skyrius.
59. Iwatsuki, T. (2019). What is 'educational support' for youth in social difficulties?: A qualitative study of support groups for literacy learning in Japan. *International Journal of Lifelong Education*, *38*(4), 465–477. https://doi.org./10.1080/02601370.2019.1648575
60. Jevsejevienė, J., Survutaitė, D., Šetkus, B., ir Zablackė, R. (2022). *Lietuvos tautinių mažumų švietimo būklės analizė 2021*. Vilnius: NŠA. https://www.nsa.smm.lt/wp-content/uploads/2022/05/Tautiniu-mazumu-svietimo-bukles-analize-2022-05-23.pdf
61. Kairienė, D. (2010). Komandos narių bendradarbiavimas teikiant ankstyvąją pagalbą vaikui ir šeimai: atvejo analizė. *Specialusis ugdymas, 22*(1), 84–96.
62. Kalpokienė, V., Dikčienė, V., Gvaldaitė, L., Klimukienė, V., ir Nedzinskaitė, R. (2019). *Kognityvinės elgesio terapijos principų taikymas ir ugdymas vaikų socializacijos centruose: metodinė priemonė*. Vilnius: Psichikos sveikatos perspektyvos.
63. Kardelis, K. (2016). *Mokslinių tyrimų metodologija ir metodai*. Vilnius: Mokslo ir enciklopedijų leidybos centras.
64. Kaziliūnas, A. (2006). *Kokybės analizė, planavimas ir auditas: Monografija*. Vilnius: Mykolo Romerio universiteto Leidybos centras.
65. Klimukienė, V., ir Kalpokienė, V. (2018). Paauglių kognityvinių iškraipymų, socialinių įgūdžių ir probleminio elgesio pokyčiai taikant EQUIP programą Lietuvos vaikų socializacijos centruose. *Kriminologijos studijos*, *5*, 115–132.
66. Klun, L., & Bartol, M. (2021). Conceptualising the Roma Child and the Roma Parent in Pedagogical Contexts. *Journal of Contemporary Educational Studies / Sodobna Pedagogika*, *72*(1), 144–170.
67. Kong, S. C. (2009). An empirical study of school-based planning for the use of information technology to improve the quality of education in the twenty-first century. *Technology, Pedagogy and Education, 18*(3), 343–359. https://doi.org/10.1080/14759390903255627
68. Kontvainė, V. (2016). *Romų bendruomenių ir savivaldybių bendradarbiavimo įgyvendinant romų integracijos į Lietuvos visuomenę 2015–2020 metų veiksmų planą galimybių studija*. Vilnius: Tautinių mažumų departamentas

prie Lietuvos Respublikos vyriausybės. Prieiga per internetą: http://www.romuplatforma.lt/wp-content/uploads/2017/02/Savivaldos-ir-romu-bendradarbiavim-o-galimybiu%CC%A8-studija-2016-08-10.pdf

69. Kontvainė, V. (2020). *Romų tautybės asmenų padėtis 2020 m*. Prieiga per internetą: http://www.romuplatforma.lt/wp-content/uploads/2020/10/Rom%C5%B3-pad%C4%97tis-2020_TYRIMO-ATASKAITA_patikslinta-10-21.pdf
70. Lai, F.-Y., Tang, H.-C., Lu, S.-C., Lee, Y.-C., & Lin, C.-C. (2020). Transformational leadership and job performance: The mediating role of work engagement. *SAGE Open*, *10*(1). https://doi.org/10.1177/2158244019899085
71. Lambert, L. (2011). *Lyderystės gebėjimai ir tvari mokyklų pažanga*. Vilnius: ŠMM Švietimo aprūpinimo centras.
72. Leonaitė, E. ir kt. (2023). *2022 m. žmogaus teisių stebėsenos ataskaita*. Prieiga per internetą: https://www.lrski.lt/wp-content/uploads/2023/04/ZTS-ataskaita_2023-04-14_su-navigacija2.pdf
73. Lietuvos Respublikos bibliotekų įstatymas. (1995). *Valstybės žinios*, 1995-06-21, Nr. 51-1245.
74. Lietuvos Respublikos švietimo įstatymas. (1991). *Lietuvos aidas,* 1991-08-06, Nr. 153-0.
75. *Lietuvos romų demografiniai bruožai.* (2021). Prieiga per internetą: http://www.romuplatforma.lt/romai-lietuvoje/bendra-informacija/
76. Little, T., Miyashita, T., Karasawa, M., Mashima, M., Oettingen, G., Azuma, H., & Baltes, P. (2003). The links among action-control beliefs, intellective skill, and school performance in Japanese, US, and German school children. *International Journal of Behavioral Development, 27*(1), 41–48. https://doi.org/10.1080/01650250244000001
77. Liu, H. (2021). Policy and Practice in the Quality Evaluation of Kindergarten Education. *Chinese Education & Society, 54*(1–2), 38–49. https://doi.org/10.1080/10611932.2021.1949207
78. Mallett, C. A., & Tedor, M. F. (2019). *Juvenile delinquency: Pathways and prevention*. Los Angeles: Sage.
79. McGuinness, S., & Wellborn, C. P. (2024). Quantitative Research and Inequality Narratives: A Systematic Review. *Journal of Research on Educational*

Effectiveness. Išankstinė publikacija internete. https://doi.org/10.1080/19345747.2024.2358848

80. Merfeldaitė, O. (2007). Socialinės pedagoginės pagalbos efektyvumas mokykloje: klasių auklėtojų požiūris. *Socialinis ugdymas, 3*(14), 8–18.
81. Mertens, D. M., & Ginsberg, P. E. (eds.). (2009). *The Handbook of Social Research Ethics.* Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.
82. Miltenienė, L. (2005). Bendradarbiavimo realybė tenkinant vaiko specialiuosius ugdymosi poreikius bendrojo lavinimo mokykloje. *Specialusis ugdymas, 2*(13), 34–44.
83. Mishra, L. (2016). Focus group discussion in qualitative research. *Techno Learn, 6*(1), 1.
84. *Mokyklų savarankiškumo plėtotės gairės*. (2013). Projektas „Lyderių laikas".
85. Mokyklų, vykdančių bendrojo ugdymo programas, veiklos išorinio vertinimo organizavimo ir vykdymo tvarkos aprašas. (2018). TAR, 2018-12-04, Nr. 19648.
86. Niemi, A.-M., & Laaksonen, L. M. (2020). Discourses on educational support in the context of general upper secondary education. *Disability & Society*, *35*(3), 460–478. https://doi.org/10.1080/09687599.2019.1634523
87. Parr, A., Gladstone, J., Rosenzweig, E., & Wang, M. (2021). Why do I teach? A mixed-methods study of in-service teachers' motivations, autonomy-supportive instruction, and emotions. *Teaching and Teacher Education*, *98*, 103228. https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103228
88. Patton, M. Q. (2005). Qualitative research. In B. S. Everitt & D. Howell (Eds.), *Encyclopedia of statistics in behavioral science* (Vol. 3, pp. 1633–1636). Chichester: John Wiley & Sons, Ltd.
89. Pedersen, J., & Stothard, B. (2015). The Danish SSP model – prevention through support and co-operation. *Drugs and Alcohol Today*, *15*(4), 231–242. https://doi.org/10.1108/DAT-03-2015-0011
90. Petrušauskaitė, V. (2014). (Ne)lygios galimybės švietime: ankstyvo romų vaikų pasitraukimo iš ugdymo sistemos Vilniaus mieste analizė. *Etniškumo studijos*, *1,* 7–163.
91. *Pilietinės visuomenės stebėsenos ataskaita dėl nacionalinės romų integracijos*

strategijos įgyvendinimo Lietuvoje. (2019). Vilnius: VšĮ „Romų visuomenės centras.

92. Potter, G. B., Gibbs, J. C., & Goldstein, A. P. (2019). *Nepilnamečių mokymas mąstyti ir elgtis atsakingai taikant savitarpio pagalbos metodą: EQUIP programos įgyvendinimo vadovas*. Vilnius: Psichikos sveikatos perspektyvos.
93. Purdy, N., Hall, K., Khanolainen, D., & Galvin, C. (2023). Reframing teacher education around inclusion, equity, and social justice: Towards an authentically value-centred approach to teacher education in Europe. *European Journal of Teacher Education*, *46*(5), 755–771. https://doi.org/10.1080/02619768.2023.2288556
94. Račkauskaitė, G. (2017). *Vietinių romų integracijos priemonių suderinamumas su romų integracijos į Lietuvos visuomenę 2015–2020 veiksmų planu ir Europos Tarybos rekomendacijomis dėl efektyvių romų integracijos priemonių šalyse narėse: Lietuvos romų dalyvavimas švietimo sistemoje*. http://www.romuplatforma.lt/wp-content/uploads/2017/02/4.6.-WS-3-output-5-research-study-on-local-Roma-integration-measures-with-special-focus-on-education.pdf
95. Reezigt, G. J., & Creemers, P.M. (2005) A comprehensive framework for effective school mprovement. *School Effectiveness and School Improvement, 16*(4), 407–424.
96. Rupšienė, L. (2007). *Kokybinio tyrimo duomenų rinkimo metodologija*. Klaipėda: Klaipėdos universiteto leidykla.
97. Rupšienė, L. ir Batuchina, A. (2012). Lietuvos darbo migrantų pagalba savo vaikams prisitaikyti naujoje mokykloje užsienyje. *Tiltai*, 4, 151-163.
98. Rupšienė, L., ir Rutkienė, A. (2016). *Edukacinis eksperimentas: vadovėlis*. Klaipėda: Klaipėdos universitetas.
99. Rupšienė, L., Kučinskienė, R., Saveljeva, R., ir Osipkova, J. (2005). *Mokyklą pakeitusių mokinių sėkmingo funkcionavimo naujoje mokykloje socioedukaciniai veiksniai: tyrimo ataskaita*. Vilnius: Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministerija.
100. Sánchez-Rosas, J., Dyzenchauz, M., Freiberg-Hoffmann, A., García-Rubiano, M. G., & Okinishi, M. (2023). Transformational leadership and collective teacher self-efficacy: The mediating role of satisfaction with job resources. *In-*

ternational Journal of Instruction, *16*(1), 801–820. https://doi.org/10.29333/iji.2023.16145a

101. Scheerens, J. & Demeuse, M. (2005). The theoretical basis of the effective school improvement model (ESI). *School Effectiveness and School Improvement, 16*(4), 373–385.
102. Shay, D., Shavit, Y., & Sasson, I. (2023). Poverty in early childhood and future educational achievements. *Early Child Development and Care*, *194*(5–6), 655–668. https://doi.org/10.1080/03004430.2023.2236803
103. Sypniewska, B., Baran, M., & Kłos, M. (2023). Work engagement and employee satisfaction in the practice of sustainable human resource management – based on the study of Polish employees. *International Entrepreneurship and Management Journal*, *19*, 1069–1100. https://doi.org/10.1007/s11365-023-00834-9
104. Skaalvik, C. (2020). Self-efficacy for instructional leadership: relations with perceived job demands and job resources, emotional exhaustion, job satisfaction, and motivation to quit. *Social Psychology of Education*, *23*(5), 1343–1366. https://doi.org/10.1007/s11218-020-09585-9
105. Steger, M. F., Pickering, N. K., Shin, J. Y., & Dik, B. J. (2010). Calling in Work: Secular or Sacred? *Journal of Career Assessment*, *18*(1) 82–96. https://doi.org/10.1177/1069072709350905
106. Steil, A. V., Bello, J. da S. A., Cuffa, D. de, & Freitas, A. F. de. (2022). Job satisfaction and employee retention by public and private IT organizations. *Revista De Administração Da UFSM*, *15*(2), 354–369. https://doi.org/10.5902/1983465968850
107. Suojanen, I. (2012). *Work for your happiness – Theoretical and empirical study defining and measuring happiness at work* (master's thesis, University of Turku). https://www.utupub.fi/bitstream/handle/10024/84847/gradu2012Suojanen-Ilona.pdf?sequence=1&isAllowed=y
108. Survutaitė, D. (2023). Romų mokinių ugdymo iššūkiai ir jų įveika: Lietuvos bendrojo ugdymo mokyklų pedagogų patirties analizė. *Pedagogika*, *151*(3), 150–171.
109. Swaffield, S. (2015). Support and challenge for school leaders: Headteachers'

perceptions of school improvement partners. *Educational Management Administration & Leadership, 43*(1), 61–76.

110. Švietimo sektoriaus ir bibliotekų veiklos profesinis standartas. (2019). TAR, 2019-07-23, Nr. 12088.
111. Targamadzė, V., ir Žibėnienė, G. (2018). Geros mokyklos pažangos sampratos naratyvas. *Socialinis ugdymas, 49*(2), 23–31.
112. Targamadzė, V., Žibėnienė, G., ir Česnavičienė, J. (2018). *Bendrojo ugdymo mokyklų bendruomenės mokyklos pažangos samprata, orientuojantis į Geros mokyklos koncepciją: tyrimo ataskaita.* Vilnius: Nacionalinė mokyklų vertinimo agentūra.
113. Tautinių mažumų departamento prie Lietuvos Respublikos vyriausybės direktoriaus įsakymas „Dėl Romų integracijos priemonių plano 2022–2023 m. patvirtinimo (2022). https://tmde.lrv.lt/uploads/tmde/documents/files/%C4%AEsakymas%20d%C4%97l%20Rom%C5%B3%20integracijos%20%C4%AF%20Lietuvos%20visuomen%C4%99%20priemoni%C5%B3%20plano%202022%E2%80%932023%20patvirtinimo%20%C4%AEV-33%202022-07-01.pdf
114. *The IFLA-UNESCO Public Library Manifesto 2022.* (2022). Prieiga per internetą: https://www.ifla.org/public-library-manifesto/
115. Tracy, S. J. (2019). *Qualitative research methods: Collecting evidence, crafting analysis, communicating impact* (2nd ed.). Wiley-Blackwell.
116. Treaty of Lisbon amending the Treaty on European Union and the Treaty establishing the European Community, signed at Lisbon, 13 December 2007. OJ C 306, 17.12.2007, p. 1–271. http://data.europa.eu/eli/treaty/lis/sign
117. Tumlovskaja, J., ir Prakapas, R. (2020). Bendrojo ugdymo mokyklos veiklos kokybės įsivertinimo sėkmę lemiantys veiksniai: Lietuvos atvejis. *Pedagogika, 137*(1), 105–116. https://doi.org/10.15823/p.2020.137.6
118. Tumlovskaja, J., ir Ruškus, J. (2022). Bendrojo ugdymo mokyklų veiklos kokybės vertinimas ir jo poveikis. *Pedagogika, 145*(1), 205–232. https://doi.org/10.15823/p.2022.145.12
119. Urbanovič, J., Navickaitė, J. (2016). *Lyderystė autonomiškoje mokykloje: monografija*. Vilnius: Mykolo Romerio universitetas.

120. Valackienė, A., ir Mikėnė, S. (2008). *Sociologinis tyrimas: Metodologija ir atlikimo metodika*. Kaunas: Technologija.
121. Valantinas, A., ir Čiuladienė, G. (2013). Tėvų įsitraukimo į mokyklos gyvenimą, mokymosi pasiekimų ir mokytojo darbo vertinimo sąsajos. *Socialinis darbas, 12*(2), 308–318.
122. Valstybės pažangos strategija „Lietuvos ateities vizija „Lietuva 2050“. (2023). TAR, 2023-12-28, Nr. 25659.
123. Valstybės pažangos strategija „Lietuvos pažangos strategija „Lietuva 2030“. (2012). *Valstybės žinios*, 2012-05-30, Nr. 61-3050.
124. Valstybinė švietimo 2013–2022 metų strategija. (2013). *Valstybės žinios*, 2013-12-30, Nr. 140-7095.
125. Verhaeghe, G., Vanhoof, J., Valcke, M., & Van Petegem, P. (2010). Using school performance feedback: Perceptions of primary school principals. *School Effectiveness and School Improvement, 21*(2), 167–188. https://doi.org/10.1080/09243450903396005
126. Wacker, D. P., Steege, M., & Berg, W. K. (1988). Use of Single-Case Designs to Evaluate Manipularle Influences on School Performance. *School Psychology Review, 17*(4), 651–657. https://doi.org/10.1080/02796015.1988.12085383
127. Weiß, G., & Zirfas, J. (Hrsg.). (2020). *Handbuch Bildungs- und Erziehungsphilosophie*. Wiesbaden: Springer.
128. Winch, C., & Gingell, J. (2008). *Philosophy of education: The key concepts* (2nd ed.). London; New York: Routledge.
129. Winman, T. (2019). The cultural brokering power of social pedagogy in education for Roma students. *Nordic Social Work Research*, *9*(1), 5–17. https://doi.org/10.1080/2156857X.2018.1463284
130. Womack, T. A., Palardy, G. J., & Park, S. (2024). The Role of Opportunity to Learn and School Socioeconomic Composition in Reducing Racial and Gendered Disparities in Mathematics Achievement. *Journal of Research on Educational Effectiveness*. Išankstinė publikacija internete. https://doi.org/10.1080/19345747.2024.2342850
131. Zhang, H., & Tian, M. (2024). Unpacking the multi-dimensional nature of teacher competencies: A systematic review. *Scandinavian Journal of Educa-*

tional Research. Išankstinė publikacija internete. https://doi.org/10.1080/00313831.2024.2369867

132. Žemaitėlytė-Ivanavičė, I. (2018). Romai pagrindinėje mokykloje: tarp selektyvios izoliacijos ir visiškos niveliacijos. *Acta Paedagogica Vilnensia*, *41*, 72–86. https://doi.org/10.15388/ActPaed.41.12375
133. Žibėnienė, G. (2019). Kuriamos geros mokyklos Lietuvoje samprata mokinių tėvų požiūriu. *Socialinis darbas, 17*(2), 163-173.
134. Žydžiūnaitė, V. ir Sabaliauskas, S. (2017). *Kokybiniai tyrimai. Principai ir metodai.* Vilnius: Vaga.
135. Žukauskienė, R., Malinauskienė, O., ir Erentaitė, R. (2011). Tėvų auklėjimo stiliaus ir emocinio intelekto sąsajos su vyresniųjų paauglių saviveiksmingumu bei saviverte priklausomai nuo lyties. *Psichologija, 44*, 22–41.

ŠVIETIMO PAGALBOS KONTŪRAI:
TYRIMAI, IŠŠŪKIAI, PERSPEKTYVOS

Kolektyvinė monografija

Maketavo Martynas Švarcas
Redagavo Gabija Bankauskaitė

Mykolo Romerio universitetas
Ateities g. 20, Vilnius
Puslapis internete www.mruni.eu
El. paštas roffice@mruni.eu


9 786094 881060