

### 3. SOCIALINĖS PEDAGOGINĖS PAGALBOS MODELIAVIMAS MOKYKLOJE

*Odeta Merfeldaitė*

#### Įvadas

Šiuolaikinėje visuomenėje vaikų ir jaunimo problemos tampa vis sudėtingesnės, kiekviena ugdymo institucija turi surasti priemonių ir būdų, kaip sutelkti organizacijos narių energiją ir jų potencinius pajėgumus tam, kad būtų pasiektas pagrindinis tikslas – užtikrintos mokymo ir mokymosi sąlygos, suteikiančios galimybių įgyti kompetencijų ir gebėjimų spręsti problemas ir priimti sprendimus. Tai reiškia, kad į vaikų socializacijos procesą turi būti įtraukti visi pedagogai, mokytojai, tėvai, socialinę pedagoginę pagalbą teikiančios institucijos, galinčios padėti užtikrinti kokybiškos socialinės pedagoginės psichologinės pagalbos teikimą. Laiku mokiniui teikiama socialinė pedagoginė pagalba gali padėti ateityje asmeniui išvengti skurdo, socialinės atskirties, o visuomenei sumažinti tokias opias socialines-ekonominės problemas kaip nedarbas, nusikalstamumas, sergamumas dėl žalingų įpročių. Tyrimai rodo, kad nesėkmę mokykloje patyrę asmenys sunkiau įsidarbina ir rečiau randa nuolatinį, gerai mokamą darbą (OECD, 2012). Nesėkmės ir prigimtinių sunkumų akcentavimas yra rimta kliūtis tarpasmeniniams gebėjimas formuotis (Nieminen ir Pesonen, 2022). Užsienio mokslininkų tyrimuose nurodomos sąsajos tarp mokyklos laiku suteiktos kompleksinės pagalbos ir mokymosi sunkumų įveikimo (Mellin ir Weist, 2011; Bates ir kt., 2005). Kita vertus, pagalba – tai didžiulė parama mokytojams (Mellin ir Weist, 2011), kuriems sudėtinga atliepti didėjančios įvairovės mokinių poreikius, mažinti mokinių iškritimą. (Rumberger ir Lim, 2008; Wood ir kt., 2017). Švietimo pagalbos teikimas ugdymo dalyviams yra būtina sąlyga siekiant užtikrinti efektyvų ugdymą ir ugdymąsi, įveikti ugdymosi kliūtis ir mažinti atskirtį (Šapelytė ir kt.,

2021). Tad pagalba kiekvienam mokiniui, išvengiant silpną asmens stigmą, bet įgalinant veikti savo galimybių ribose kiekvieną mokinį, yra ypač aktuali tema Lietuvos mokyklose. 2021 metais atlikto tyrimo „Lietuvos pedagoginės psichologinės pagalbos teikimo modelio ekspertinis vertinimas“ (Šapelytė ir kt., 2021) duomenimis, nustatyta, kad Lietuvoje ne visiems mokiniams užtikrinama reikiama pagalba. Žemus akademiniais pasiekimais turintys mokiniai (mokosi blogai ar patenkinamai) atsiduria pažeidžiamumo situacijoje, nes nesulaukia arba mažiau sulaukia mokytojų, bendraamžių pagalbos, dažniau patiria patyčias ir diskriminavimą, labiau neigiamai vertina pagalbos kultūrą, pagalbos veiksmingumą. Todėl tyrime rekomenduojama kurti nedideles pedagogų pagalbos klasėje komandas ir stiprinti pedagogų ir švietimo pagalbos specialistų bendradarbiavimo ir komandinio darbo kompetencijas, kurios būtinos dirbant pedagogų komandose, planuojant ir įgyvendinant individualų pagalbos vaikui planą, veiksmingai dirbant vaiko gerovės komisijose, taikant mokymą bendradarbiaujant klasėse.

Šiame skyriuje aptariama socialinės pedagoginės pagalbos samprata, socialinės pedagoginės pagalbos teikimo organizavimas, pateikiamos teorinės ir praktinės išvalgos dėl pagalbos vaikui planavimo, tėvų ir socialinių partnerių įtraukimo ir pan.

### 3.1 Socialinės pedagoginės pagalbos samprata

Švietimo pagalba suprantama kaip mokiniams, jų tėvams (globėjams, rūpintojams), mokytojams ir švietimo teikėjams specialistų teikiama pagalba, kurios tikslas – didinti švietimo veiksmingumą (LR švietimo įstatymas, 1991, 2011). Pagalba mokykloms ir mokytojams teikiama kompetencijų tobulinimo, psichologinės, specialiosios pedagoginės, specialiosios, socialinės pedagoginės pagalbos teikėjų, visuomenės sveikatos priežiūros specialistų, profesinių asociacijų ir kitų teikėjų. Lietuvos Respublikos (toliau – LR) švietimo įstatyme įvardijamos kelios pagalbos rūšys: profesinio orientavimo ir švietimo informacinė pagalba,

psichologinė pagalba, specialioji pedagoginė ir specialioji pagalba, sveikatos priežiūra mokykloje, pagalba mokyklai ir mokytojui ir socialinė pedagoginė pagalba. Socialinės pedagoginės pagalbos paskirtis, remiantis LR švietimo įstatymo nuostatomis, – padėti tėvams (globėjams, rūpintojams), kad būtų įgyvendinta vaiko teisė į mokslą, užtikrinti jo saugumą mokykloje: šalinti priežastis, dėl kurių vaikas negali lankyti mokyklos ar vengia tai daryti, sugrąžinti į mokyklą ją palikusius vaikus, kartu su tėvais (globėjais, rūpintojais) padėti vaikui pasirinkti mokyklą pagal protines ir fizines galias ir joje adaptuotis (LR švietimo įstatymas, 1991, 2011).

Socialinė pedagoginė pagalba sudaro prielaidas žmogaus tobulėjimui, prevencinei perspektyvai numatyti ir realizuoti įvertinant socialinio ekonominio gyvenimo, mokslo ir technikos, ypač informacinių technologijų pokyčius.

Mokslininkai (Madsen, 2013; Kvieskienė, 2005), pateikdami socialinės pedagoginės pagalbos sampratą, iškelia socialinės pedagoginės veiklos kryptingumą, orientaciją į tam tikras grupes ir profesionalų, teikiančių socialinę pedagoginę pagalbą, svarbą.

Socialinė pedagoginė pagalba suprantama kaip neatskiriama visos pedagoginės veiklos dalis, nes pedagoginės veiklos objektas yra ne mokinys, „išimtas“ iš pedagoginio konteksto, o pedagoginis procesas kaip sistema, kurioje mokinys funkcionuoja kaip vienas iš svarbiausių komponentų. Vadinasi, socialinė pedagoginė pagalba negali būti suprantama be socialinės aplinkos (Anderberg, 2020). Todėl daugelyje tyrimų giminingais ryšiais sujungiamos *socialinės* ir *pedagoginės* pagalbos sąvokos, turinčios visuomenėje vieną tikslą – tai socialinio palikimo perėmimo, sociokultūrinio ugdymo ir žmogaus vystymosi funkcijų realizavimas. Socialinė pedagoginė pagalba visada nukreipta į konkretų vaiką ar vaikų grupę, sprendžiant jiems kylančias socializacijos problemas, ir į jį supantį sociumą. Pedagoginė pagalba ir socialinė pedagoginė pagalba skiriasi savo trukme. Pedagoginės veiklos procesas nenutrūkstantis, o socialinės pedagoginės pagalbos trukmė

gali būti ribota atsižvelgiant į konkretaus vaiko poreikius. Socialinė pedagoginė pagalba gali būti plačios aprėpties, t. y. įtraukianti ir kitas institucijas. Socialinė pedagoginė pagalba teikiama padedant individui (vaikui) prisitaikyti kintančioje aplinkoje, ugdant reikiamus socialinius įgūdžius. Kvieskienė (2005) sėkmingą socializaciją laiko socialinės pedagoginės pagalbos pagrindu. Socializacijos metu visuomenės kultūra mikroaplinkos ir makroaplinkos sąlygomis perduodama vaikams, siekiant iš kūdikio formuoti individualybę, paklūstančią tam tikroms kultūros tradicijoms ir socialinėms normoms (Kvieskienė, 2003). Taigi, pagrindinė socialinės pedagoginės pagalbos idėja yra skatinti žmonių socialinį funkcionavimą, įtraukimą, dalyvavimą, socialinį identitetą ir socialinę kompetenciją (Hämäläinen, 2003), taip pat ugdyti ar stiprinti gebėjimus ir galimybes, padedant savarankiškai spręsti savo socialines problemas (Hämäläinen, 2003).

Mokslininkai nurodo, kad teikiant pagalbą visų pirma derėtų orientuotis į asmenis, esančius aplinkoje, kurie turi ypatingų poreikių, pavyzdžiui, į vaikus, susiduriančius su asmeninėmis problemomis, ir tuos, kurie atsidūrė visuomenės ir socialinės veiklos paraštėse: mokinius, praleidžiančius pamokas, turinčius įvairių fizinių ar psichinių negalių, sunkumų susikaupti, agresijos problemų, bendradarbiavimo sunkumų, mokymosi sunkumų, šeiminių problemų, taip pat neseniai atvykusius imigrantus ir nelydimus nepilnamečius pabėgėlius, mokinius, kurie patiria stresą ar prastai mokosi, yra diskriminuojami dėl kitos tautybės, lyties ar socialinės klasės (Emmerová, 2016; Heimgartner ir Sting, 2013; Kornbeck, 2014; Kraus ir Hoferkova, 2016; Lorenzova, 2018; Storø, 2012). Apskritai socialinė pedagoginė pagalba siejama su mokiniais, kuriems gresia nesėkmės mokykloje, socialinė atskirtis mokykloje, pasitraukimas iš mokyklos savo iniciatyva arba pašalinimas iš mokyklos.

Kita vertus, mokslininkai, aptardami socialinės pedagoginės pagalbos gavėjus, linkę akcentuoti ne problemas, su kuriomis susiduria vaikai, tačiau sunkias aplinkybes ir gyvenimo situacijas, į kurias patenka mokiniai (Kyriacou, 2013). Dažnai

mokyklose socialinė pedagoginė pagalba siejama ne tik su konkrečiu mokiniu ar mokinių grupėmis, tačiau ir su pedagoginėmis pastangomis, kuriomis siekiama pagerinti visų vaikų dalyvavimo socialinėse bendruomenėse sąlygas nepriklausomai nuo jų specialiųjų poreikių (Black ir kt., 2017; Andenberg, 2020). Atitinkamai socialinės pedagoginės pagalbos misija – sudaryti mokymosi galimybes visiems vaikams ir šalinti įvairias kliūtis, kad būtų išvengta socialinės atskirties (Paterson ir kt., 2019; Smith, 2012).

Apibendrinant socialinės pedagoginės pagalbos sampratą, galima išskirti penkias pagrindines socialinės pedagoginės pagalbos charakteristikas: kryptingumą, operatyvumą, ribotą pagalbos trukmę, orientavimąsi į vaikus, turinčius sunkumų, ir pagalbos teikimo profesionalumą.

Apibendrinant švietimą reglamentuojančiuose dokumentuose ir mokslininkų darbuose pateiktas socialinės pedagoginės pagalbos sampratas, socialinę pedagoginę pagalbą galima apibrėžti kaip specialistų, mokyklos darbuotojų kryptingą veiklą, skirtą įgyvendinti vaiko ir mokinio teisę į mokslą, stiprinant mokinio socialines emocines kompetencijas ir kuriant saugią mokiniui ugdymosi aplinką.

Pagrindinis pagalbos specialistas, atsakingas už socialinės pedagoginės pagalbos teikimą, yra socialinis pedagogas (LR švietimo ir mokslo ministro įsakymas, 2016), todėl toliau aptariama socialinio pedagogo pagalba.

### **Savitikros užduotys**

1. Atsakykite į klausimą, kuo skiriasi pedagoginė ir socialinė pedagoginė pagalba.
2. Paanalizuokite, kokioms tikslinėms vaikų grupėms teikiama socialinė pedagoginė pagalba.
3. Išskirkite penkias aktualiausias bendrojo ugdymo mokyklose socialines pedagogines problemas.

**Literatūra**

1. Anderberg, M. (2020). In search of a social pedagogical profession in schools. Missions and roles under reconsideration. *International Journal of Social Pedagogy*, 9(1). <https://doi.org/10.14324/111.444.ijsp.2020.v9.x.001>
2. Black, E., Bettencourt, M., & Cameron, C. (2017). Social pedagogy in the classroom. Supporting children and young people in care. In D. Cooley & P. Cooper, *Attachment and emotional development in the classroom. Theory and practice* (pp. 203–215). London: Jessica Kingsley Publishers.
3. 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(4), 95–103.
4. Hämäläinen, J. (2003). The concept of social pedagogy in the field of social work. *Journal of Social Work*, 3(1), 69–80. <https://doi.org/10.1177/1468017303003001005>
5. Heimgartner, A., & Sting, S. (2013). The establishment of school social work in Austria – From a project to a regular offer. *CEPS Journal*, 3(2), 119–134.
6. Kornbeck, J. (2014). *Convergence and divergence in conceptualizing the professions of social work and social pedagogy and their professional education, and the question of Europeanisation: Germany, Denmark and Belgium (1989–2004)*. Doctoral thesis, University of London.
7. Kraus, B., & Hoferkova, S. (2016). The relationship of social pedagogy and social work. *Social Education*, 4(1), 57–71.
8. Kvieskienė, G. (2003). *Socializacija ir vaiko gerovė*. Vilnius: Vilniaus pedagoginis universitetas.
9. Kvieskienė, G. (2005). *Pozityvioji socializacija*. Vilnius: Vilniaus pedagoginis universitetas.
10. Kyriacou, C. (2013). Social pedagogy and the mentoring of troubled pupils. *European Journal of Social Education*, No. 24–25, 78–85.
11. Lietuvos Respublikos švietimo įstatymas (1991). *Valstybės žinios*, Nr. 23-593. <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/TAIS.1480?jfwid=-ftbtxhcxh>

12. LR Švietimo įstatymo pakeitimo įstatymas, 2011 m. kovo 17 d., Nr. XI-1281. *Valstybės žinios*, 2011-03-31, Nr. 38-1804. <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/TAIS.395105>
13. LR švietimo ir mokslo ministro 2016 m. lapkričio 2 d. įsakymas Nr. V-950 dėl socialinės pedagoginės pagalbos teikimo vaikui ir mokiniui tvarkos aprašo patvirtinimo. TAR, 2016-11-03, Nr. 26187. <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/06ad87e0a20911e68987e8320e9a5185>
14. Lorenzova, J. (2018). School-based social pedagogy and its implementation in the Czech school system. *International Journal of Teaching and Education*, 6(1), 21–35.
15. Madsen, B. (2013). Socialpædagogik – At hjælpe mennesker i udsatte positioner. [Social pedagogy – To help people in vulnerable situations]. In T. Erlandsen, N. Rosendal Jensen, S. Langager, & K. E. Petersen (eds.), *Socialpædagogik – En grundbog*. Copenhagen: Hans Reitzels Forlag.
16. Mellin, E. A., & Weist, M. D. (2011). Exploring school mental health collaboration in an urban community: A social capital perspective. *School Mental Health: A Multidisciplinary Research and Practice Journal*, 3(2), 81–92. <https://doi.org/10.1007/s12310-011-9049-6>
17. Nieminen, J. H., & Pesonen, H. V. (2022). Anti-ableist pedagogies in higher education: A systems approach. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 19(4). <https://ro.uow.edu.au/jutlp/vol19/iss4/08>
18. OECD. (2012). *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264130852-en>
19. Paterson, B., Paterson, C., Schädler, H., & Schlüter, J. (2019). Social pedagogy as a perspective in Germany. In G. Eichsteller & L. Bradt, *Social pedagogy as a meaningful perspective for education and social care* (pp. 23–27). Anglesey: 2019.
20. Rumberger, R. W., & Lim, S. A. (2008). *Why students drop out of school: A review of 25 years of research*. Santa Barbara, CA: California Dropout Research Project.
21. Šapelytė, O., Ališauskienė, S., Ališauskas, A., Melienė, R., Miltenienė, L., ir Ruplienė, D. (2021). *Lietuvos pedagoginės psichologinės pagalbos*

*teikimo modelio ekspertinis vertinimas*. [https://www.nsa.smm.lt/wp-content/uploads/2021/08/PPP\\_modelio\\_ekspertinis\\_vertinimas\\_2021m..pdf](https://www.nsa.smm.lt/wp-content/uploads/2021/08/PPP_modelio_ekspertinis_vertinimas_2021m..pdf)

22. Smith, M. (2012). Social pedagogy from a Scottish perspective. *Journal of Social Pedagogy*, 1(1), 46–55.
23. Storø, J. (2012). The difficult connection between theory and practice in social pedagogy. *The International Journal of Social Pedagogy*, 1(1), 17–29.

### 3.2 Individuali socialinio pedagogo pagalba vaikui mokykloje

#### 3.2.1 Individuali pagalba mokiniui: socialinio pedagogo vaidmuo

Bendras socialinio pedagogo tikslas – skatinti mokinių integraciją ir dalyvavimą bendruomenėse (Eichsteller ir Holthoff, 2011; Smith, 2013). Socialinė pedagogika remiasi įsitikinimu, kad švietimu galima daryti lemiamą įtaką socialinėms aplinkybėms. Taigi įprasta socialinio pedagogo misija tampa sudaryti sąlygas mokiniui mokytis ir dalyvauti visuomenės gyvenime (Storø, 2012). Kadangi iš mokytojų vis dažniau reikalaujama sutelkti dėmesį į mokinių pasiekimų ir rezultatų gerinimą, šiems gali būti sunku suprasti daugelio pagalbos krypčių aktualumą (Hvid Thingstrup ir kt., 2017). Kadangi socialinė pedagoginė pagalba neturi vieno visiems priimtino ir vienodai veiksmingo pagalbos organizavimo plano (Indrašienė ir Suboč, 2008), todėl dažnu atveju socialiniai pedagogai patys gali apibrėžti savo vaidmenį ir statusą mokykloje remdamiesi asmeninėmis savybėmis ir įgūdžiais, pavyzdžiui, gebėjimu kurti gerus santykius su mokiniais ir mokytojais, atsidavimu ir kūrybiškumu (Lorenzova, 2018).

Socialinės pedagoginės pagalbos teikimo vaikui ir mokiniui tvarkos apraše (LR švietimo ir mokslo ministro įsakymas, 2016) galima išskirti šias socialinės pedagoginės pagalbos veiklos kryptis:

- 1) pagalba vaikams ir mokiniams adaptuotis mokykloje ir vaikų globos įstaigoje, ugdomosi mokymosi aplinkoje;



- 2) ugdyti vaikų ir mokinių gyvenimo įgūdžius bendradarbiaujant su vaiko ir mokinio tėvais (globėjais, rūpintojais), pedagoginiais darbuotojais, socialiniais darbuotojais ir socialiniais partneriais, siekiančiais užtikrinti vaiko ir mokinio saugumą ir teisę į mokslą;
- 3) tarpininkauti ir padėti šalinti priežastis, dėl kurių vaikai ir mokiniai negali dalyvauti privalomame švietime, lankyti mokyklos ar vengia tai daryti;
- 4) padėti sugrįžti į mokyklą jos nelankančius (ir) arba ugdymo(si) procese nedalyvaujančius vaikus ir mokinius, bendradarbiaujant su tėvais (globėjais, rūpintojais) ir atsakingomis institucijomis.

Šio aprašo naujajame projekte (2023) socialinio pedagogo funkcijos skirstomos į tiesiogines ir netiesiogines, tad socialinė pedagoginė pagalba apima:

- a) vaikų ir mokinių ugdymosi poreikių vertinimą socialiniu pedagoginiu aspektu;
- b) vaikų ir mokinių socialinių ir emocinių kompetencijų ugdymąsi;
- c) vaikų ir mokinių konsultavimą dėl socialinių pedagoginių problemų sprendimo;
- d) pagalbos vaikams ir mokiniams, kai ją mokyklos vaiko gerovės komisijos teikimu skiria mokyklos vadovas ar pedagoginės psichologinės tarnybos vadovas, teikimą;
- e) dalyvavimą organizuojant ir vykdant prevencinę veiklą, susijusią su saugios vaiko ir mokinio mokymosi galias ir poreikius atliepančios ugdymo aplinkos kūrimu, vaiko ir mokinio socialinių emocinių kompetencijų stiprinimu. Taip pat išskiriamos netiesioginės socialinio pedagogo funkcijos:
  - 1) rinkti, analizuoti ir profesiniais tikslais naudoti informaciją, reikalingą vaikų ar mokinių pagalbai teikti;
  - 2) pagal kompetenciją kartu su mokytojais ir kitais švietimo pagalbos specialistais rengti ir įgyvendinti individualaus ugdymo plano mokiniui pagalbos dalį, prireikus koordinuoti individualaus ugdymo plano vykdymą ir (ar) paskyrus mokyklos vadovui atlikti koordinuojančio asmens funkcijas;
  - 3) bendradarbiauti su pagalbą teikiančiomis įstaigomis ir organizacijomis skatinant saugios vaiko ir mokinio mokymosi galias ir poreikius atliepančios ugdymo aplinkos kūrimą;

- 4) koordinuoti prevencinės veiklos, susijusios su saugios vaiko ir mokinio mokymosi galias ir poreikius atliepančios ugdymo aplinkos kūrimu, vaiko ir mokinio socialinių emocinių kompetencijų stiprinimu įgyvendinimą;
- 5) dalyvauti mokyklos vaiko gerovės komisijos veikloje, krizių valdymo komandos, kitose darbo grupėse, susijusiose su socialinio pedagogo funkcijomis;
- 6) kontaktiniu ir (ar) nuotoliniu būdu konsultuoti mokinių tėvus (globėjus, rūpintojus), mokytojus, kitą mokyklos personalą ir švietimo pagalbą teikiančius specialistus pagalbos teikimo mokiniui klausimais ir teikti jiems rekomendacijas;
- 7) vykdyti kitus nenuolatinio pobūdžio mokyklos vadovo pavedimus, susijusius su pagalbos teikimu.

Hämäläinen (2012) išskiria dvi socialinio pedagogo veiklos kryptis: viena susijusi su mokymusi ypatingą dėmesį skiriant socialiniams aspektams, kita apima intervencijas socialiai pažeidžiamiems asmenims. Pirmąja siekiama skatinti aktyvų socialinį dalyvavimą ir pilietiškumą, o antroji teikiama konkrečioje srityje, kurioje siekiama užkirsti kelią socialiai nepalankiai padėčiai ir atskirčiai, ją sušvelninti. Vadinasi, viena misija – individuali prieiga prie mokinio, kuriam reikalinga pagalba, kita – prevencinė, skirta visiems mokiniams, siekiant užkirsti kelią socialinei atskirčiai mokyklose; ir orientacija į bendrąjį mokymąsi, kuriuo siekiama pilietiškumo, demokratinio auklėjimo ir aktyvaus dalyvavimo visuomenėje.

Šiame skyriuje nebus aptartas prevencinės veiklos modeliavimas mokyklos bendruomenėje, apsiribojama tik konkrečios pagalbos mokiniui teikimu.

Vis dėlto mokyklose socialinis pedagoginis darbas daugiausia orientuotas į asmeninę pagalbą, kai socialinio pedagogo pagrindinė užduotis yra padėti atskiriems mokiniams suvaldyti sudėtingas ar rizikingas situacijas mokykloje siekiant padėti mokytis ir išvengti atskirties. Paprastai tai reiškia, kad, remiantis stebėjimais ir pokalbiais su kitais asmenimis, atliekama dabartinių mokinio poreikių analizė, po kurios priimami individualūs sprendimai, kurie gali apimti

akademine, emocine ir socialine paramą (Anderberg, 2020). Socialiniai pedagogai paprastai mokinių problemas sprendžia taikydami įvairias intervencines priemones. Jas dažnai sudaro patariamieji, palaikomieji ir motyvuojantys pokalbiai apie konkrečias problemines situacijas. Padedami socialinių pedagogų mokiniai taip pat tobulina socialinius įgūdžius dalyvaudami įvairioje grupinėje veikloje, o vėliau palaipsniui prisiima didesnę asmeninę atsakomybę už savo mokymąsi mokykloje (Kraav, 2003).

Socialiniai pedagogai kartais atlieka specialią „mentorių“ funkciją atskiriems mokiniams, kurių mokymosi motyvacija yra menka (Andenberg, 2020). Mentorius užduotis – užkirsti kelią mokiniams pasitraukti iš mokyklos užmezgant su jais gerus santykius ir motyvuojant mokinius įsitraukti į mokymąsi ir pasilikti mokykloje. Šias užduotis gali atlikti tiek socialiniai pedagogai, tiek mokytojai. Mentorai galėtų skatinti socialiai priimtinas nuostatas ir veiksmus, teikti emocinę ir praktinę paramą mokinių socialiniam, kognityviniam, komunikaciniam ir emociniam vystymuisi, o tai savo ruožtu turėtų sustiprinti mokinių savigarbą ir gebėjimą kontroliuoti situaciją, valdyti problemas ir iššūkius, su kuriais jie susiduria savo gyvenime (Kyriacou, 2013).

Socialiniai pedagogai paprastai dirba su asmenimis visame jų kontekste, o tai apima mokinių namų aplinką, laisvalaikio aplinką ir pan. Veikla gali apimti patarimų, rekomendacijų ir paramos teikimą tėvams, globėjams ir kitiems svarbiausiems mokinių gyvenime dalyvaujantiems asmenims (Heimgartner ir Sting, 2013).

Lietuvoje mokyklos socialinio pedagogo veikloje (LR švietimo ir mokslo ministro įsakymas, 2016) akcentuojamas taip pat darbas su kitais pagalbos specialistais ir mokyklos bendruomenės švietimas, taip pat įtraukimas į pagalbos teikimą.

### 3.2.2 Socialinės pedagoginės pagalbos bendrieji principai

Visa socialinė pedagoginė pagalba yra paremta kompleksine žmogaus koncepcija, kuri apima bendrą asmens gyvenimo situaciją. *Akcentuojami šie socialinės pedagoginės pagalbos teikimo praktikoje pagrindiniai principai, susiję su pagalbos teikėjų elgsena su pagalbos gavėjais: pagalbos teikėjo atvirumas, situacijos neapibrėžtumo toleravimas, realistiškų tikslų kėlimas, individualumas, pasitikėjimas, pripažinimas asmens tokiu koks jis yra. Atvirumas suprantamas ne tik kaip savęs atskleidimas asmeniui, su kuriuo bendrauji, bet, pirmiausia, atvirumas sau, savo jausmams. Neapibrėžtumas – pagalbos teikėjas turėtų mokėti elgtis neapibrėžtose situacijose, nes jos dažniausiai sudaro pagalbos proceso didžiąją dalį. Niekada pagalbos teikėjas nežino, su kokia problema susidurs, kokį sprendimą priims. Realistiški tikslai – pagalbos teikėjas turi žinoti savo galimybes ir savo apribojimus. Svarbu atsižvelgti į tai, kad kiekvieno pagalbos specialisto galimybės ribotos.*

Itin svarbus aspektas socialinio pedagogo veikloje individualumas, t. y. kliento asmeninio pasitenkinimo ir pasirinkimo galimybių akcentavimas, kada vertinama asmeninė savimonė, savarankiškumas, individo iniciatyvumas. *Pasitikėjimas vaiku – supratimas, kad kiekvienas mūsų turime galių spręsti kylančią problemą.*

Mes nuolat susiduriame su tuo, kas mums patinka ar nepatinka, gražu ar ne gražu ir t. t. Pagalbos procese svarbu pažinti ir suprasti žmogų, jo išgyvenimus, santykį su supančia aplinka. Tada galima žmogų, kuriam reikalinga pagalba, *priimti tokį koks jis yra.* Ir tik pritaikius šį principą galima tikėtis atrasti jam tinkamą pagalbos būdą.

Kiti autoriai (Petrie ir kt., 2009) akcentuoja šiuos pagrindinius pedagoginius principus, svarbius teikiant socialinę pedagoginę pagalbą:

- a) holistinis dėmesys ir rūpestis vaiku;
- b) kol jie yra kartu, vaikai ir specialistai laikomi gyvenančiais toje pačioje gyvenimo erdvėje, o ne kaip egzistuojantys atskirose hierarchinėse struktūrose;

- c) socialiniai pedagogai skatinami nuolat apmąstyti savo praktiką ir savo darbe taikyti tiek teorines nuostatas, tiek savęs pažinimą;
- d) socialiniai pedagogai turėtų būti ir praktiški, ir kūrybingi;
- e) grupių aplinkoje vaikų asociatyvusis gyvenimas laikomas svarbiu ištekliumi – darbuotojai turėtų puoselėti grupę ir ja naudotis;
- f) remtis vaikų teisių supratimu, kuris neapsiriboja procedūriniais klausimais ar teisės aktų reikalavimais;
- g) ugdant vaikus akcentuojama komandinio darbo ir kitų asmenų (šeimoms narių, kitų specialistų ir vietos bendruomenės narių) indėlio svarba (Petrie ir kt., 2009).

Kiti autoriai (Vlasova ir kt., 2016) akcentuoja šias idėjas, padedančias užtikrinti veiksmingą pagalbą:

- a) asmeninio požiūrio idėja, t. y. vaiko asmeninių savybių ugdymas socializacijos ir socialinės adaptacijos procese;
- b) bendradarbiavimo idėja, kuri reiškia bendrą (vaikai – tėvai – mokytojai) ugdomąją, kūrybinę ir laisvalaikio veiklą;
- c) bendraautorystės idėja, t. y. sukurti ypatingą santykių sistemą tarp šeimos, mokytojų ir mokinių, kuri padeda atskleisti ir sustiprinti jų kūrybiškumą;
- d) integracijos idėja, kuri reiškia, kad reikia sujungti visas ugdomasias institucijas ir bendruomenės jėgas į vieningą pedagoginį procesą;
- e) apsisprendimo idėja, leidžianti laisvai priimti sprendimus.

### 3.2.3 Pagalbos procesas

**Pagalbos proceso etapai.** Mokslinėje literatūroje pateikiami skirtingi pagalbos vaikui proceso etapai. Tačiau praktiškai visiems mokslininkų ir praktikų išskirtiems etapams būdinga panaši logika: problemos tyrimas, pagrindinės problemos išskyrimas, alternatyvų paieška, pagalbos plano parengimas ir įvertinimas, taip pat išivertinimas. Skiriasi tik etapų pavadinimai. Toliau pateikiami apibendrinti pagalbos proceso etapai.

Pradžioje būtina paanalizuoti ir įvardyti, kas konkrečioje situacijoje neramina. Tai pats *pirmas etapas*, kai pokalbių su vaiku, pedagogais, kitais specialistais, vaiko tėvais metu *renkama informacija apie vaikui kylančius sunkumus*. Tai tik pirmasis žingsnis tolimesnio problemos tyrimo link.

*Antras etapas – duomenų rinkimas ir problemos analizė*. Bet kurios problemos analizę reikia pradėti nuo problemos apibrėžimo. Šiame etape labai svarbu surinkti kiek įmanoma daugiau faktais pagrįstų įrodymų siekiant atsakyti į klausimus, kokie faktai rodo problemos egzistavimą, kas iki šio laiko jau padaryta, kokios papildomos informacijos dar trūksta, iš ko ją gauti.

Siekiant sistemingai atlikti problemų analizę naudinga užduoti sau klausimus:

1. *Kodėl atsirado ši problema: ar gali ji slėpti kitą, kurią ir reikėtų spręsti visų pirma?*
2. *Ar anksčiau buvo panašių problemų ir kokiomis aplinkybėmis?*
3. *Kaip atsirado ši problema? Galbūt tai tėra dalis tam tikrų problemų raizginio ir jas reikia spręsti visas kartu?*
4. *Kokios dar reikia informacijos, kad galima būtų kuo geriau išnagrinėti problemą?*
5. *Ar ši problema yra susijusi dar su kuo nors ir ar būtina įtraukti susijusius asmenis į jos sprendimą?*

*Trečiajame etape vyksta mokinio ir šeimos poreikių identifikavimas, pagalbos motyvacijos aiškinimasis*. Patartina atsakyti į šiuos klausimus:

1. *Ko tikisi vaikas, šeima, pedagogas?*
2. *Kokių vaikas, šeima, pedagogai turi minčių, interesų ir planų?*
3. *Kokia yra vaiko ir šeimos pagalbos motyvacija?*
4. *Ar yra papildomų veiksmų, kurie darytų įtaką jų motyvacijai, gebėjimams ar galimybei pasikeisti?*
5. *Ar jų lūkesčiai realūs?*
6. *Kokios pagrindinės ir šalutinės problemos?*
7. *Kokios vaiko ir šeimos galios įveikti problemą ir pasikeisti?*

8. *Kokie aplinkos ištekliai, atsakomybė, trukdžiai ar parama?*
9. *Kokie panašūs šios problemos sprendimo pavyzdžiai?*
10. *Kokios žinomos visos galimos problemos sprendimo alternatyvos?*

*Ketvirtasis etapas – pagalbos plano rengimas.* Šioje stadijoje kritiškai įvertinamos problemos sprendimo alternatyvos. Nusprendžiama, kurios iš jų yra tinkamos ir realistiškos atsižvelgiant į mokinio ankstesnį patyrimą ir dabartinį pasirengimą keistis. Sudaromas tikroviškas problemos sprendimo planas. Problemos sprendimo plane turi būti numatyta, kokiomis priemonėmis ir būdais klientas patikrins pasirinktų sprendimo alternatyvų realistiškumą, galimybes.

*Individualiame vaikui plane:*

- a) *formuluojami pagalbos tikslai ir uždaviniai;*
- b) *numatoma pagalbos teikimo veikla;*
- c) *identifikuojami galimi trukdžiai ir numatomos priemonės jiems įveikti. Konkrečių priemonių planas sudaromas atsižvelgiant ir įvertinat vaiko ir šeimos stipriąsias puses ir turimus pagalbos resursus bendruomenėje;*
- d) *nustatoma kiekvienos institucijos (vaiko, šeimos, mokyklos) atsakomybė už problemos sprendimą. Veiksmų planas turi būti orientuotas į tris sritis, t. y. vaiko socializaciją, vaiko saugumą, vaiko gerovę ir šeimos efektyvų funkcionavimą;*
- e) *apibūdinamas stebėsenos mechanizmas, sėkmių ir nesėkmių vertinimas, plano korekcijų projekto teikimas socialinės pagalbos komandai.*

*Pasakytina, kad remiantis vaiko problemų pobūdžiu paskiriamas pagalbos specialistas, atsakingas už tolimesnį vaiko socializacijos procesą, vaiko elgesio stebėseną, pagalbos plano koregavimo inicijavimą. Pagalbos vaikui planas derinamas su mokiniumi, mokinio tėvais ir mokyklos mokytojais.*

Pagalbos vaikui modeliavimas: institucinė ir tarpinstitucinė veikla

(Merfeldaitė ir kt., 2014).

*Penktas etapas – veikla.* Šioje stadijoje nuosekliai realizuojamas problemos sprendimo planas. Tačiau su mokiniu turi būti susitinkama nuolat ir aptariamas pagalbos plano realizavimas. Mokiniui padedama suprasti, kad siekiant tikslo, galimos nesėkmės, kad dalinė sėkmė ar net nesėkmė dar nėra katastrofa – svarbu rizikuoti ir toliau mėginti realizuoti problemos sprendimo planą.

*Šeštasis etapas – įvertinimas ir grįžtamasis ryšys.* Šioje stadijoje įvertinamas tikslo pasiekimo lygis atsižvelgiant į mokinio ir jo šeimos poreikius, apibendrinami pasiekti rezultatai.

Taigi, pirmame pagalbos etape siekiama įvertinti kontekstą, antrame ir trečiame etape daugiausia dėmesio skiriama problemai įvardyti, ketvirtame etape ieškoma geriausios pagalbos strategijos, penktame ir šeštame etapuose dėmesys skiriamas veiklos kokybei.

**Tėvų įtraukimas į vaiko ugdymo / pagalbos procesą.** Mokytojai susiduria su dideliais iššūkiais ir dažnai jiems sunku veiksmingai padėti mokiniams (Narinasamy ir Mamat, 2013). Kuriant efektyvias pagalbos programas būtina derinti mokytojų ir tėvų žinias, įgūdžius apie mokymo strategijas ir vertinimo praktikas (Friend ir Cook, 2007; Kampwirth, 2003). Daug tyrimų rodo, kad gerą mokyklą galima atpažinti pagal tai, kad ji geba dirbti kaip darni komanda (Ainscow ir Sandill, 2010). Vadinasi, itin svarbus mokyklos ir šeimos bendradarbiavimas visame pagalbos procese.

EBPO tarptautinio mokinių vertinimo programos (PISA) rezultatai patvirtina, kad tėvų dalyvavimas švietime yra labai svarbus vaikų sėkmei visame jų mokymosi kelyje (OECD, 2012). Didesnio tėvų įsitraukimo skatinimas gali padėti sumažinti rezultatų skirtumus tarp socialinių ir ekonominių grupių (Borgonovi ir Montt, 2012; Axford ir kt., 2019). COVID-19 pandemija dar labiau išryškino tėvų paramos svarbą, nes tėvams teko įsitraukti į mokymo ir mokymosi procesą (Winthrop ir kt., 2020).

Tyrimai rodo, kad dalyvaujančių tėvų vaikai yra labiau motyvuoti mokytis, nes



perima teigiamą tėvų požiūrį į mokyklą ir mokymąsi (Richardson ir kt., 2020).

Neretai tėvų įtraukimas į vaikų ugdymo procesą / problemų sprendimą yra sudėtingas dėl kiekvienos šeimos individualumo ir išskirtinumo. Tokiais atvejais būtina vadovautis nuostata, kad negalima išspręsti vaiko problemų be šeimos sistemos pokyčio. Siekiant šeimos kaip sistemos pokyčio, priimant sprendimus, susijusius su vaiko ugdymu, patartina šeimą suprasti kaip lygiavertį partnerį; sprendžiant problemas įtraukti visą šeimą; gerbti individualius šeimos skirtumus; suprasti, kad visos šeimos turi gebėjimą įveikti sunkumus, todėl stiprinti jų stipriąsias puses; žinoti, kad šeima yra žinių apie vaiką šaltinis (Dettmer, 1999). Siekiant šeimos ir mokyklos bendradarbiavimo ir partnerystės būtina tam gerai pasirengti: ištirti organizacijos aplinką, gyventojų požiūrį į mokyklą, poreikius, kuriuos mokykla galėtų patenkinti, tartis su tėvais dėl mokyklos tikslų, kryptių.

Būtina nepamiršti, kad mokyklos darbą su tėvais taip pat lemia vietovė, kurioje yra įsikūrusi mokykla, vietos bendruomenė, mokinių skaičius, vadovavimo bendruomenei lygis. Atsižvelgiant į tai, išskiriami penki bendradarbiavimo ir partnerystės su tėvais konstravimo žingsniai:

*Pirmas žingsnis* – individualių šeimos skirtumų ir jas vienijančių bendrumų pažinimas.

*Antras žingsnis* – bendradarbiavimo santykių su tėvais kūrimas. Šiame etape svarbūs geri komunikacijos įgūdžiai.

*Trečias žingsnis* – sąveikos su tėvais kūrimas, t. y. tėvų pakvietimas bendradarbiauti.

*Ketvirtasis žingsnis* – darbo su šeima individualizavimas.

*Penktasis žingsnis* – bendradarbiavimo santykių vertinimas (Ališauskienė, 2005).

Esminiai dalykai, lemiantys geresnį pedagogo ir tėvų bendravimą (pagal Dettmer, 1995):

- a) *nuoširdumas ir atvirumas*. Pasiteisinimus ir miglotus paaiškinimus tėvai dažnai interpretuoja kaip pernelyg gynybišką nuostatą arba paprasčiausią išsisukinėjimą;
- b) *klausyti, išklausyti*. Pedagogai turi pripažinti, kad visi tėvai apie savo vaikus žino tokių dalykų, apie kuriuos pedagogas galbūt dar nežino. Tos jų žinios gali labai praversti padedant vaikui įveikti sunkumus;
- c) *nebijoti pasakyti „Aš nežinau“*. Tėvai paprastai vertina sąžiningumą, o tai gali sustiprinti partnerystės tarp šeimos ir ugdymo institucijos jausmą. Tėvai jaučia, kad jiems reikia pedagogų padrąsinimo ir patikinimo, o ne kaltinimų.

### Savitikros klausimai

1. Kokios socialinio pedagogo individualios socialinės pedagoginės pagalbos vaikui kryptys?
2. Kokie pagrindiniai socialinės pedagoginės veiklos principai?
3. Kuo svarbus šeimos įsitraukimas į pagalbos procesą?

### Literatūra

1. Ališauskienė, S. (2005). *Ankstyvoji intervencija vaikystėje: monografija*. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
2. Ainscow, M., & Sandill, A. (2010). Developing inclusive education systems: The role of organisational cultures and leadership. *International Journal of Inclusive Education*, 14(4), 401–416.
3. Anderberg, M. (2020). In search of a social pedagogical profession in schools. Missions and roles under reconsideration. *International Journal of Social Pedagogy*, 9(1). <https://doi.org/10.14324/111.444.ijsp.2020.v9.x.001>
4. Axford, N., Berry, V., Lloyd, J., Moore, D., Rogers, M., Hurst, A., Blockley, K., Durkin, H., & Minton, J. (2019). *How can schools support parents' engagement in their children's learning? Evidence from research and practice*. London: Education Endowment Foundation.

5. Borgonovi, F., & Montt, G. (2012). *Parental involvement in selected PISA countries and economies*. OECD Education Working Papers, 73. Paris: OECD Publishing.
6. Dettmer, P. (1991). Gifted program advocacy: Overhauling bandwagons to build support. *Gifted Child Quarterly*, 35, 165–171.
7. Eichsteller, G., & Holthoff, S. (2011). Social pedagogy as an ethical orientation towards working with people – Historical perspectives. *Children Australia*, 36(4), 176–186.
8. Friend, M., & Cook, L. (2007). *Interactions: Collaboration skills for school professionals*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
9. Hämäläinen, J. (2012). Social pedagogical eyes in the midst of diverse understandings, conceptualisations and activities. *Journal of Social Pedagogy*, 1(1), 3–16.
10. Heimgartner, A., & Sting, S. (2013). The establishment of school social work in Austria – From a project to a regular offer. *CEPS Journal*, 3(2), 119–134
11. Hvid Thingstrup, S., Schmidt, L. S. K., & Andersen, R. (2017). The purpose of education: Pedagogues' and teachers' negotiations in Danish primary schools. *Educational Action Research*, 26(3), 354–364.
12. Indrašienė, V., ir Suboč, V. (2008). Sociopedagoginēs pagalbos vaikams, patyrusiems mokymosi nesėkmes, prielaidos. *Pedagogika*, 89, 115–122.
13. Kampwirth, T. J. (2003). *Collaborative consultation in the schools: Effective practices for students with learning and behavior problems*. NJ: Merrill Prentice Hall
14. Kraav, I. (2003). Development perspectives of social pedagogy in Estonia. In A. Gustavsson, H.-E. Hermansson, & J. Hämäläinen, *Perspectives and theory in social pedagogy* (pp. 117–133). Gothenburg: Bokförlaget Daidalos A.B.
15. Kyriacou, C. (2013). Social pedagogy and the mentoring of troubled pupils. *European Journal of Social Education*, No. 24–25, 78–85.
16. Lorenzova, J. (2018). School-based social pedagogy and its implementation in the Czech school system. *International Journal of Teaching and Education*, 6(1), 21–35.

17. Merfeldaitė, O., ir kt. (2014). *Pagalbos vaikui modeliavimas: institucinė ir tarpinstitucinė veikla. Metodinės rekomendacijos*. Kaišiadorys: Printėja.
18. Narinasamy, I., & Mamat, W. H. W. (2013). Caring teacher in developing empathy in moral education. *The Malaysian Online Journal of Educational Science*, 1(1), 1–19.
19. OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development). (2012). *Let's read them a story! The parent factor in education*. Paris: OECD Publishing. [https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/Parent%20Factor\\_e-book-new%20logo\\_FINAL\\_new%20page%2047.pdf](https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/Parent%20Factor_e-book-new%20logo_FINAL_new%20page%2047.pdf)
20. Petrie, P., Boddy, J., Cameron, C., Heptinstall, E., McQuail, S., Simon, A., & Wigfall, V. (2009). *Pedagogy – a holistic, personal approach to work with children and young people, across services European models for practice, training, education and qualification*. <https://core.ac.uk/download/pdf/82095.pdf>
21. Richardson, D., Dugarova, E., Higgins, D., Hirao, K., Karamperidou, D., Mokomane, Z., & Robila, M. (2020). *Families, family policy and the sustainable development goals*. Innocenti Research Report. Florence: UNICEF Office of Research – Innocenti. <https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/Families%20family%20policy%20and%20the%20SDGs.pdf>
22. Smith, M. (2012). Social pedagogy from a Scottish perspective. *Journal of Social Pedagogy*, 1(1), 46–55.
23. LR švietimo ir mokslo ministro 2016 m. lapkričio 2 d. įsakymas Nr. V-950 dėl socialinės pedagoginės pagalbos teikimo vaikui ir mokiniui tvarkos aprašo patvirtinimo. TAR, 2016-11-03, Nr. 26187. <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/06ad87e0a20911e68987e8320e9a5185>
24. Storø, J. (2012). The difficult connection between theory and practice in social pedagogy. *The International Journal of Social Pedagogy*, 1(1), 17–29
25. Vlasova, V. K., Simonova, G. I., & Soleymani, N. (2016). Pedagogical support components of students' social adaptation. *International Journal of Environmental & Science Education*, 11(5), 641–653
26. Winthrop, R., Ershadi, M., Angrist, N., Bortsie, E., & Matsheng, M. (2020). *A historic shock to parental engagement in education: Parent perspectives in Botswana during COVID-19*. Washington, DC: Brookings Center for Universal Education.

### 3.3 Kompleksinės pagalbos modeliavimas mokykloje

#### 3.3.1 Kompleksinės pagalbos vaikui mokykloje prielaidos

Mokykla, siekdama sudaryti sąlygas kiekvienam vaikui įgyti jo prigimtį atitinkančią išsilavinimą, privalo užtikrinti kokybišką ir visapusišką socialinės pedagoginės pagalbos teikimą. Laiku mokiniui teikiama socialinė pedagoginė pagalba gali padėti ateityje asmeniui išvengti skurdo, socialinės atskirties, o visuomenei – sumažinti tokias opias socialines-ekonomines problemas kaip nedarbas, nusikalstamumas, sergamumas dėl žalingų įpročių. Tyrimai rodo, kad nesėkmę mokykloje patyrę asmenys sunkiau įsidarbina ir rečiau randa nuolatinį, gerai mokamą darbą (OECD, 2012). Pabrėžtina, kad aptariant pagalbos efektyvumo kriterijus turi būti aktualizuojamas ne atskiro mokyklos pagalbos specialisto vaidmuo teikiant pagalbą vaikui ar vaikų grupėms, bet koordinuota pagalbos specialistų, pedagogų ir kitų institucijų veikla. Pagalba kiekvienam mokiniui, išvengiant silpnos asmens stigmatos, bet suteikiant galimybių veikti savo galimybių ribose, yra ypač aktuali tema Lietuvos mokyklose. Ji aktuali ir tarptautinei bendruomenei. Tyrimai rodo, kad nesėkmės ir prigimtinių sunkumų akcentavimas yra rimta kliūtis tarpasmeniniams gebėjimas formuotis, akcentuojamas naujų intervencijų taikymas (Nieminen, 2021). Viena vertus, užsienio mokslininkų tyrimuose akcentuojamos sąsajos tarp mokyklos laiku teikiamos kompleksinės pagalbos ir mokymosi sunkumų įveikimo (Bates, 2005). Kita vertus, tai didžiulė parama mokytojams (Mellin ir Weist, 2011), kuriems sudėtinga atliepti didėjančios įvairovės mokinių poreikius, mažinti mokinių iškritimą. (Wood, Kiperman, Esch, Leroux ir Truscott, 2017). Tad lieka aktualus klausimas, kokia turėtų būti pagalbos sistema, kaip turėtų keistis pagalbos specialistų vaidmuo, kas padėtų stiprinti visų bendradarbiavimą. Bendradarbiavimui trukdo tai, kaip kiekviena profesinė grupė remiasi savo tradicijomis ir teorijomis savo mąstysenoje ir veikloje. Pagrindiniai iššūkiai

yra susiję su mokinių įtraukimu ir specialistų sugebėjimu dirbti kartu atsižvelgiant į vaiko interesus. Todėl itin aktualus klausimas – veiksmingas socialinės pedagoginės pagalbos teikimas sutelkus visų specialistų pastangas.

Kompleksinės pagalbos sistemos mokykloje kūrimo reikšmė paaiškėja skirtingų tyrimų kontekste: nustatyta, kad bendradarbiaujančiose (instituciniu ir tarpinstituciniu lygmenimis) mokyklose gerėja mokinių pasiekimai (Chapman ir Muijs, 2014, Hutchings ir kt., 2012), atsiranda paskata mokyklos pedagogams ir pagalbos specialistams tobulinti kvalifikaciją (Hill ir kt. 2012;); dalytis gerąja praktika ir inovacijomis, tai sustiprina mokyklą kaip organizaciją (Woods ir kt., 2013). Koordinuotas visų pagalbos specialistų, pedagogų ir kitų institucijų (jei yra poreikis) veikimas didina pagalbos sistemos mokykloje tvarumą ir leidžia išvengti intervencijos strategijų, kurios kartojasi (Bye ir kt., 2010).

Tačiau daugelyje mokyklų pagalbos strategijos nėra koordinuotos (Merfeldaitė ir Indrašienė, 2010), o tai didina pagalbos specialistų krūvį ir mažina pagalbos efektyvumą. Kita problema – įgyvendinant įvairias pagalbos priemones pasigendama jų veiksmingumo ir poveikio vertinimo (King ir kt., 1998).

Todėl tik subalansuota veikla gali užtikrinti puikius rezultatus mokykloje.

### 3.3.2 Vaiko gerovės komisija mokykloje kompleksinei pagalbai teikti

**Vaiko gerovės komisijos funkcijos.** Remiantis grupės sudėties nuostatomis, mokyklos kaip organizacijos specifine sandara ir funkcijomis, galima išskirti dviejų lygmenų pagalbą – institucinę, kurioje dalyvauja tik institucijos darbuotojai, ir tarpinstitucinę, kurioje kartu su institucijos darbuotojais dalyvauja kitų socialinių institucijų atstovai.

Lietuvoje pagalbą mokiniui pirmiausia teikia mokytojas, pagal kiekvienoje mokykloje patvirtintą tvarką. Kai mokytojo pagalba nėra veiksminga ir / arba jam nepakanka kompetencijų, įsitraukia švietimo pagalbos specialistai. Instituciniu lygmeniu pagalbą teikia šie specialistai: socialinis pedagogas, psichologas,

specialusis pedagogas (jei yra), logopedas (jei yra), visuomenės sveikatos priežiūros specialistas, administracijos atstovas. Jei ir ši pagalba neveiksminga, kreipiamasi į mokyklos vaiko gerovės komisiją, kurios paskirtis – rūpintis vaikui saugia ir palankia mokymosi aplinka, orientuota į asmenybės sėkmę, gerą savijautą, brandą, individualias vaiko galimybes atitinkančius ugdymo(si) pasiekimus ir pažangą, atlikti kitas su vaiko gerove susijusias funkcijas. Vaiko gerovės komisija vaiko gerovės užtikrinimo klausimus sprendžia analizuodama asmenybės ūgties, saviraiškaus dalyvavimo mokyklos gyvenime, mokymosi aplinkos, besimokančios bendruomenės ir kitus aspektus, ieškodama naujų galimybių, problemų sprendimo būdų ir telkdama reikiamus žmogiškuosius ir materialinius išteklius.

11. *Komisija vykdo šias funkcijas:*

- 11.1. *remdamasi Mokyklos turimais įšivertinimo ir kitais duomenimis reguliariai atlieka Mokyklos mokymosi aplinkos, jos saugumo, Mokyklos bendruomenės narių tarpusavio santykių ir kitų su vaiko gerove susijusių aspektų analizę;*
- 11.2. *rūpinasi pozityvaus Mokyklos mikroklimate kūrimu ir pozityvių vertybių puoselėjimu, koordinuoja prevencijos ir intervencijos priemonių įgyvendinimą, teikia siūlymus Mokyklos vadovui dėl saugios ir mokymuisi palankios aplinkos užtikrinimo, vaikų socialinio ir emocinio ugdymo, prevencinių ir kitų programų įgyvendinimo, kitų su vaiko gerove susijusių aspektų;*
- 11.3. *organizuoja mokyklos bendruomenės švietimą vaiko teisių apsaugos, prevencijos, vaikų saviraiškos plėtojimo ir kitose vaiko gerovės srityse, rekomenduoja kvalifikacijos tobulinimo renginius vaikų socialinių ir emocinių kompetencijų ugdymo, kitose su vaiko gerove susijusiose srityse Mokykloje dirbantiems mokytojams;*
- 11.4. *gavus tėvų (globėjų, rūpintojų) sutikimą, atlieka pirminį vaikų specialiųjų ugdymosi poreikių, kylančių ugdymo(si) procese, įvertinimą, prirėikus, kreipiasi į pedagoginę psichologinę ar švietimo pagalbos tarnybą dėl vaikų specialiųjų ugdymosi poreikių įvertinimo, specialiojo ugdymo ir (ar)*

- švietimo pagalbos jiems skyrimo švietimo, mokslo ir sporto ministro nustatyta tvarka. Ši Komisijos funkcija nevykdoma nuotoliniu būdu;*
- 11.5. *organizuoja ir koordinuoja mokymo(si) / ugdymo(si), švietimo ar kitos pagalbos vaikui teikimą, tariasi su tėvais (globėjais, rūpintojais), mokytojais dėl jos turinio, teikimo formos ir būdų;*
  - 11.6. *organizuoja ir koordinuoja švietimo programų pritaikymą mokiniams, turintiems specialiųjų ugdymosi poreikių, tvarko specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių apskaitą Mokykloje;*
  - 11.7. *kartu su karjeros specialistu pagal poreikį konsultuoja baigiamosios klasės mokinį, turintį specialiųjų ugdymosi poreikių, dėl jo tolesnio mokymosi (galias atitinkančios mokymosi programos parinkimo, mokymosi įstaigos parinkimo) ir pagal galimybes užtikrina sklandų palydėjimą / perėjimą į kitą mokymosi įstaigą;*
  - 11.8. *teisės aktų nustatyta tvarka inicijuoja vaiko minimalios ar vidutinės priežiūros priemonės skyrimą, vaiko minimalios priežiūros priemonės pakeitimą, pratęsimą ar panaikinimą, teikia siūlymus savivaldybės administracijos vaiko gerovės komisijai dėl vaiko minimalios priežiūros priemonių tobulinimo;*
  - 11.9. *pasibaigus nustatytam vaiko vidutinės priežiūros ar auklėjamojo poveikio priemonės vykdymo terminui, užtikrina sklandų vaiko ištraukimą į ugdymo(si) procesą ir organizuoja vaikui reikalingos mokymo(si) / ugdymo(si), švietimo ar kitos pagalbos teikimą;*
  - 11.10. *įvykus krizei Mokykloje, t. y. netikėtam ir / ar pavojingam įvykiui, sutrikdančiam įprastą Mokyklos bendruomenės ar atskirų jos narių veiklą, emociškai sukrečiančiam visą ar didesnę Mokyklos bendruomenės dalį, organizuoja krizės valdymo priemones;*
  - 11.11. *bendradarbiauja su Mokyklos savivaldos institucijomis, savivaldybės administracijos Vaiko gerovės komisija, tarpinstitucinio bendradarbiavimo koordinatoriumi, vaiko minimalios priežiūros priemonės vykdančiais asmenimis, vaikų socializacijos centrais, savivaldybės administracijos struktūriniais padaliniais, teritorine policijos įstaiga, vaiko teisių apsaugą savivaldybėje užtikrinančia institucija, švietimo, socialinių paslaugų, sveikatos*



*priežiūros įstaigomis, nevyriausybinėmis organizacijomis ir kitomis suinteresuotomis institucijomis, įstaigomis ar asmenimis;*

11.12. *atlieka Lietuvos Respublikos vaiko minimalios ir vidutinės priežiūros įstatyme nustatytas bei kitas su vaiko gerove susijusias funkcijas;*

*Karantino, ekstremalios situacijos, ekstremalaus įvykio ar įvykio (ekstremali temperatūra, gaisras, potvynis, pūga ir kt.), keliančio pavojų mokinių sveikatai ir gyvybei, (toliau – ypatingos aplinkybės) laikotarpiu Komisija funkcijas (išskyrus Aprašo 11.4 papunktyje nurodytą funkciją) gali vykdyti nuotoliniu būdu. Pasibaigus ypatingų aplinkybių laikotarpiui, prioritetas teikiamas Aprašo 11.4. papunktyje nurodytos funkcijos vykdymui.*

*Mokyklos vaiko gerovės komisijos sudarymo ir jos darbo organizavimo tvarkos aprašas (LR švietimo ir sporto ministro įsakymas, 2011)*

Taigi, sąlygiškai galima išskirti šias vaiko gerovės komisijos funkcijas: diagnostikos, informacinę, prognozavimo, projektavimo ir organizavimo. *Socialinė pedagoginė diagnostika* suprantama kaip sisteminė asmenybės vertybinių orientyrų, tarpusavio santykių ir santykių su aplinka problemų analizė; mikrosociumo galimybių analizė ir pan., pvz.: vaiko gerovės komisija remdamasi turimais mokykloje atliktais tyrimais, mokyklos vidaus ir išorės vertinimo medžiaga ir duomenimis, vertina mokyklos ugdymosi aplinką, vaikų saugumą, analizuoja vaikų ugdymosi poreikius, problemas ir jų priežastis, nustato švietimo pagalbos priemonių prioritetus, kryptis, teikimo formą. *Informacinė funkcija* apima subjektų, vykdančių vaikų ir jaunimo socializaciją, švietimą, konsultavimą siekiant užtikrinti visavertę socializaciją ugdymo institucijoje ir šeimoje. *Prognozavimas* – asmenybės vystymosi galimybių (psichosocialinių, intelektualinių, dvasinių, komunikacinių, veiklos ir pan.) konkrečioje makrosistemoje nustatymas. *Socialinis pedagoginis projektavimas* – individualių socialinių pedagoginių programų asmeniui, grupei, bendruomenei sudarymas siekiant išspręsti problemas. *Organizavimo funkcija*

apima socialinės pedagoginės pagalbos planų įgyvendinimą sutelkus bendruomenės pastangas.

Kiekvieno pagalbos specialisto tikslus ir charakteristikas teikiant kompleksinę socialinę pagalbą geriausiai apibūdina jų profesinės veiklos sąsajos su galima atsakomybe. Siekiant veiksmingos prevencijos, mokyklų vaiko gerovės komisijos funkcijos turėtų būti realizuojamos institucijos, grupės ir individualiu lygmenimis.

*Institucijos lygmeniu vaiko gerovės komisija:* atlieka mokyklos mokymosi aplinkos, jos saugumo, mokyklos bendruomenės narių tarpusavio santykių ir kitų su vaiko gerove susijusių aspektų analizę; rūpinasi pozityvaus mokyklos mikroklimato kūrimu ir pozityvių vertybių puoselėjimu, koordinuoja prevencijos ir intervencijos priemonių įgyvendinimą, teikia siūlymus mokyklos vadovui dėl saugios ir mokymuisi palankios aplinkos užtikrinimo, vaikų socialinio ir emocinio ugdymo, prevencinių ir kitų programų įgyvendinimo, kitų su vaiko gerove susijusių aspektų; organizuoja mokyklos bendruomenės švietimą vaiko teisių apsaugos, prevencijos, vaikų saviraiškos plėtojimo ir kitose vaiko gerovės srityse, rekomenduoja kvalifikacijos tobulinimo renginius vaikų socialinių ir emocinių kompetencijų ugdymo, kitose su vaiko gerove susijusiose srityse mokykloje dirbantiems mokytojams; įvykus krizei mokykloje, t. y. netikėtam ir / ar pavojingam įvykiui, sutrikdančiam įprastą mokyklos bendruomenės ar atskirų jos narių veiklą, emociškai sukrečiančiam visą ar didesnę mokyklos bendruomenės dalį, organizuoja krizės valdymo priemones.

*Grupės lygmeniu vaiko gerovės komisija* organizuoja ir koordinuoja švietimo programų pritaikymą mokiniams, turintiems specialiųjų ugdymosi poreikių, tvarko specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių apskaitą mokykloje.

*Individualiu lygmeniu vaiko gerovės komisija* atlieka pirminį vaikų specialiųjų ugdymosi poreikių, kylančių ugdymo(si) procese, įvertinimą, prireikus kreipiasi į pedagoginę psichologinę ar švietimo pagalbos tarnybą dėl vaikų specialiųjų

ugdymosi poreikių įvertinimo, specialiojo ugdymo ir (ar) švietimo pagalbos jiems skyrimo švietimo, mokslo ir sporto ministro nustatyta tvarka; organizuoja ir koordinuoja mokymo(si) / ugdymo(si), švietimo ar kitos pagalbos vaikui teikimą, tariausi su tėvais (globėjais, rūpintojais), mokytojais dėl jos turinio, teikimo formos ir būdų; kartu su karjeros specialistu pagal poreikį konsultuoja baigiamosios klasės mokinį, turintį specialiųjų ugdymosi poreikių, dėl jo tolesnio mokymosi (galias atitinkančios mokymosi programos parinkimo, mokymosi įstaigos parinkimo) ir pagal galimybes užtikrina sklandų palydėjimą / perėjimą į kitą mokymosi įstaigą; teisės aktų nustatyta tvarka inicijuoja vaiko minimalios ar vidutinės priežiūros priemonės skyrimą, vaiko minimalios priežiūros priemonės pakeitimą, pratęsimą ar panaikinimą, teikia siūlymus savivaldybės administracijos vaiko gerovės komisijai dėl vaiko minimalios priežiūros priemonių tobulinimo; pasibaigus nustatytam vaiko vidutinės priežiūros ar auklėjamojo poveikio priemonės vykdymo terminui, užtikrina sklandų vaiko išitraukimą į ugdymo(si) procesą ir organizuoja vaikui reikiamos mokymo(si) / ugdymo(si), švietimo ar kitos pagalbos teikimą.

Pabrėžtina, kad mokykla yra tam tikra sistema, kuri turi savo taisykles ir standartus: ji yra kuriama visuomenės, atlieka socialines funkcijas, siekia savo tikslų. Ji negali egzistuoti be ją lankančių vaikų, mokytojų, valdytojų ir visuomenės tam skiriamų lėšų – finansinių, materialinių. Mokykla yra priklausoma nuo socialinės situacijos, sėkmingų ar nesėkmingų kitų ugdymo įstaigų veiksmų. Socialinės pagalbos sistema yra veiksminga tik atviroje, bendradarbiavimo ryšiais susietoje mokykloje. Atvira, savo veiklą tobulinanti mokykla gali sparčiai reaguoti į gyvenimo pokyčius, tikrovės iššūkius, kintančius visuomenės poreikius.

Jei yra poreikis, į pagalbos teikimą įsitraukia ir kitos institucijos (tarpinstitucinis lygmuo). Kitos institucijos dažniausiai įsitraukia į pagalbos procesą, kai vaikui paskiriama minimalios priežiūros priemonė ir / ar vaiko šeimai priskiriama atvejo vadyba.

*Kai vaikui paskiriamos minimalios ar vidutinės priežiūros priemonės, vaiko atstovams pagal įstatymą turi būti teikiamos koordinuotai teikiamos paslaugos. Kai vaikui baigiasi vidutinės priežiūros priemonės vykdymo terminas, vaikui ir vaiko atstovams pagal įstatymą turi būti teikiamos koordinuotai teikiamos paslaugos. Koordinuotai teikiamų paslaugų teikimas organizuojamas švietimo, mokslo ir sporto ministro, socialinės apsaugos ir darbo ministro ir sveikatos apsaugos ministro nustatyta tvarka.*

*LR vaiko minimalios ir vidutinės priežiūros įstatymas, 2020*

*Atvejo vadyba inicijuojama ir taikoma Valstybės vaiko teisių apsaugos ir įvairinimo tarnybos prie Socialinės apsaugos ir darbo ministerijos arba jos įgaliotam teritoriniam skyriui, vadovaujantis Vaiko teisių apsaugos pagrindų įstatymu, nustatčius būtinybę vertinti pagalbos vaikui ir (ar) šeimai poreikį ar vaiko apsaugos poreikį. VVTAIT arba jos įgaliotas teritorinis skyrius raštu ar elektroninėmis ryšio priemonėmis ne vėliau kaip kitą darbo dieną nuo būtinybės vertinti pagalbos vaikui ir (ar) šeimai poreikį ar vaiko apsaugos poreikį nustatymo dienos kreipiasi į vaiko gyvenamosios vietos savivaldybės socialinių paslaugų įstaigą ar kitą įstaigą, kuriai savivaldybė suteikė įgaliojimus koordinuoti atvejo vadybos procesą ir teikti socialines paslaugas šeimoms savivaldybėje (toliau – socialinių paslaugų įstaiga), prašydamas paskirti atvejo vadybininką ir nedelsiant organizuoti pagalbos vaikui ir jo šeimai suteikimą.*

*Atvejo vadybos procesas gali būti inicijuotas ir vaiko tėvų, ir (ar) pagalbą vaikams ir (ar) šeimoms organizuojančių ir teikiančių įstaigų, organizacijų prašymu, jei jų vertinimu, vaikui ir (ar) šeimai būtina kompleksinė pagalba. Tokiu atveju, vaiko tėvai ar turimas vienintelis iš tėvų arba šeimoms pagalbą organizuojanti ir teikianti įstaiga, organizacija raštu pateikia prašymą, socialinių paslaugų įstaigai dėl atvejo vadybininko paskyrimo, kuriame nurodo vaiko ir jo atstovų pagal įstatymą vardus, pavardes, gimimo metus, vaiko atstovų pagal įstatymą kontaktinius*

*duomenis (telefono ryšio numerį ir elektroninio pašto adresą), kreipimosi dėl atvejo vadybos paslaugos šeimai datą, priežastis, dėl kurių buvo kreiptasi. Jei prašymą paskirti atvejo vadybininką teikia pagalbą vaikams ir (ar) šeimoms organizuojanti ir teikianti įstaiga ar organizacija, kartu su prašymu ji turi pateikti informaciją pagrindžiančią priežastis, dėl kurių vaikui ir (ar) šeimai yra reikalinga kompleksinė pagalba, – kokių problemų dėl vaiko ir (ar) šeimos yra iškilę, kokia pagalba, paslaugos ir kitos priemonės ir kokių laikotarpiu buvo taikomos sprendžiant šias problemas, kurios iš jų buvo veiksmingos, o kurios ne, ir kodėl atvejo vadyba yra tinkama šioms problemoms spręsti – o prašymo kopiją raštu pateikti vaiko tėvams ar kitiems atstovams pagal įstatymą.*

*Atvejo vadybos tvarkos aprašas (LR socialinės apsaugos ir darbo ministro įsakymas, 2018)*

Akcentuotina, kad bendradarbiavimas tarp visų suinteresuotų šalių turi būti grindžiamas bendro sutarimo principais, o socialinių problemų sprendimas turėtų būti orientuojamas ne į individualų vienos institucijos darbą, bet sutelkiamas bendras dėmesys situacijos gerinimui (Lietuvos Respublikos Seimo nutarimas, 2012). Bendradarbiavimas suprantamas kaip sąveika tarp skirtingų sričių specialistų ar organizacijų siekiant spręsti problemą sistemingai ir kompleksiškai. Bendrąja prasme bendradarbiavimą galima apibūdinti kaip procesą, kuriame svarbūs sudėtiniai elementai: pasitikėjimas, bendra vizija ir ilgalaikis dalyvavimas (Jankus ir Urmonienė, 2016).

Praktikoje sėkmingas bendradarbiavimas traktuojamas kaip teigiamų rezultatų pasiekimas ar paslaugų efektyvumas esant partnerystėje. Sėkmingas tarpinstitucinis bendradarbiavimas gali būti naudingas ne tik asmenims, gaunantiems paslaugas, bet ir jas teikiantiems. Sėkmės atveju, partnerystės nariai gali formuoti naujus socialinius ir pagalbos tinklus. Galima daryti išvadą, kad sėkmingo tarpinstitucinio bendradarbiavimo veiksmų visumos užtikrinimas procese gali veiklą praturtinti įžvalgomis ir konstruktyviais sprendimais.

Sėkmingam tarpinstituciniam bendradarbiavimui neužtenka tik paprasto bendravimo ir keitimosi informacija. Be abejo, šie aspektai taip pat svarbūs, tačiau siekiant sėkmės būtina keletu veiksnių visuma. Bendradarbiavimo sėkmę užtikrina tiksliai apibrėžtos bendradarbiaujančių organizacijų / pagalbos specialistų veikimo ribos, tik joms būdingų vaidmenų žinojimas ir atlikimas. Taip pat vieni specialistai / institucijos turi gerai išmanyti kitų veiklą. Bendraujant svarbu, kad specialistai (socialinės pedagoginės pagalbos teikėjai) neperžengtų savo atsakomybės ribų: dažnai kratomasi atsakomybės arba imamasi neadekvačios atsakomybės už tuos sprendimus, už kuriuos jų įstaiga neatsako ir kuriems priimti jiems trūksta kvalifikacijos (Merfeldaitė ir Railienė, 2007). Taigi teikiant pagalbą labai svarbu kiekvieno pagalbos teikėjo atsakomybė ir visų jų tinkama elgsena vienas kito atžvilgiu.

Suminėtini *tarpinstituciniam bendradarbiavimui* būdingi ypatumai:

- 1) priklausomybė. Kiekvienas komandos narys priklausomas nuo savo ir nuo kito specialisto tikslų;
- 2) inovacijos. Kuriamos naujos profesionalios bendradarbiavimo programos ir struktūros ieškant naujų tarpinstitucinių ar institucinių bendradarbiavimo būdų ir modelių;
- 3) lankstumas. Vaidmenų kaita atsižvelgiant į komandos galimybes ir veiklos situaciją;
- 4) atsakomybė. Prisiimama kolektyvinė ir asmeninė atsakomybė už komandos tikslų įgyvendinimą;
- 5) rezultatų vertinimas. Rezultatai vertinami komandos ir kiekvieno komandos nario.

Vadinasi, siekiant efektyvaus bendradarbiavimo kūrimo reikia atsižvelgti ne tik į bendrą tikslą, bet ir suvokti, kad tarpinstitucinis bendradarbiavimas yra komandinis darbas, nes kylančios problemos būna kompleksinės, todėl reikia ne vieno konkretaus specialisto konsultavimo ar pagalbos, o kelių. Taigi, galima daryti išvadą, kad nors vieno konkretaus recepto sėkmingo tarpinstitucinio

bendradarbiavimo kūrimui nėra, tačiau mokslinėje literatūroje galima rasti skirtingai apibūdinamų ar išskiriamų veiksnių, kuriuos galima išnagrinėti ir prisitaikyti praktinėje veikloje.

Mokslinėje literatūroje pabrėžiama, kad nepriklausomai nuo taikomo bendradarbiavimo modelio, tikslų, uždavinių, indėlio į procesą ir kitų veiksnių, didžiausią poveikį sėkmei turi partnerių motyvacija atlikti savo funkcijas ir priskirtas užduotis. Tai reiškia, kad bendradarbiaujantys asmenys ar institucijos turi suvokti ne tik savo, bet ir komandos interesus, žinoti, kaip jiems bus atlyginta už kokybiškai ir laiku atliktas jiems priskirtas funkcijas (Puškorius, 2007).

Apskritai teigtina, kad bendradarbiavimas kaip procesas gali būti skatintinas įvairių sudedamųjų bendradarbiavimo dalių, nes bendradarbiavimas yra lyg „gyvybingas tinklas“, kuriame galimi pokyčiai. Šis dinamiškas, tačiau į tobulėjimą orientuotas procesas leidžia efektyviau siekti bendrų tikslų.

**Vaiko gerovės komisijos formavimo teoriniai aspektai.** Pirmasis itin aktualus vaiko gerovės komisijos formavimo etapas – *grupės narių atranka*. Mokyklos vaiko gerovės komisijos pirmininką, jo pavaduotoją ir sekretorių skiria, komisijos sudėtį ir jos darbo reglamentą tvirtina mokyklos vadovas, komisijos narius gali siūlyti mokyklos taryba. Į komisijos sudėtį rekomenduojama įtraukti visus pagalbos specialistus, taip pat kelis klasių vadovus, tėvų atstovus ir kitus vaiko gerove suinteresuotus asmenis.

9. Į Komisijos sudėtį rekomenduojama įtraukti: Mokyklos vadovo pavaduotoją ugdymui ir (ar) ugdymą organizuojančio skyriaus vedėją(us) (jei yra), švietimo pagalbos specialistus (socialinį pedagogą, psichologą, specialųjį pedagogą, logopedą, surdopedagogą, tiflopedagogą), visuomenės sveikatos priežiūros specialistą, klasių vadovus (kuratorius), mokytojus, auklėtojus, tėvų (globėjų, rūpintojų) atstovus, kitus vaiko gerove suinteresuotus asmenis.

*Mokyklos vaiko gerovės komisijos sudarymo ir jos darbo organizavimo tvarkos aprašas (LR švietimo ir sporto ministro įsakymas, 2011)*

Mokyklos vaiko gerovės komisijos sudarymo ir jos darbo organizavimo tvarkos apraše (LR švietimo ir sporto ministro įsakymas, 2011) numatyta, kad į komisijos sudėtį įtraukiami motyvuoti, pozityvių nuostatų turintys asmenys, gebantys atskleisti vaiko potencialą, dirbti komandoje, išmanantys įvairaus vaikų amžiaus tarpinių ypatumus, prevencinės veiklos specifiką. Mokslininkai taip pat akcentuoja tinkamų asmenų parinkimo svarbą. Išskiriami penki pagrindiniai aspektai, susiję su tinkama grupės sudėtimi, lemiančia veiklos efektyvumą:

- 1) narių psichologinis suderinamumas;
- 2) indėlio į grupės darbą pasiskirstymas ir pusiausvyra;
- 3) atskirų komandas narių galimybė daryti įtaką grupei;
- 4) savitarpio pagalba ir pagarba komandoje;
- 5) bendra vertybių sistema (Savanevičienė ir Šilingienė, 2005).

Klausimai, padedantys suburti tinkamą darbo grupę: kiek žmonių turi būti? Kokių kompetencijų grupės nariai turi turėti? Koks yra optimalus grupės narių įvairovės lygis? (Raižienė ir Endrulaitienė, 2008).

Grupės veikla yra efektyvi, kai joje yra optimalus narių skaičius užduočiai atlikti, nes labai mažose grupėse (2–3 žmonės) trūksta nuomonių įvairovės, o didelėse (daugiau nei trylika narių) neįmanoma efektyvi narių tarpusavio sąveika, tokią komandą sudėtingiau koordinuoti. Dauguma mokslininkų mano, kad optimalus komandos narių skaičius yra 4–6 žmonės. Grupės narys turi turėti profesinių žinių, gebėjimų ir įgūdžių atlikti užduotis nepriklausomai nuo jų turinio. Siekdamas komandos efektyvumo kiekvienas narys turi jausti atsakomybę ir pagarbą kitiems komandos nariams, vadovautis moralinėmis vertybėmis, gebėti save kritiškai vertinti (Merfeldaitė, 2007). Grupės, sudarytos iš nepanašių žmonių, turėtų išsiskirti įvairiais gebėjimais, todėl turėtų būti efektyvesnės už homogeniškas komandas, tačiau komandos narių demografinės charakteristikos – amžius, darbas vienoje vietoje ir jo trukmė – dažnai gali būti susijusios su komandos narių kaita.

Nepakanka vien tinkamai parinkti grupės narius pagal jų kompetenciją ir



kitus kriterijus. Būtina, kad komandos nariai išmokyti dirbti kartu, atrastų savo vaidmenį, susitartų dėl darbo taisyklių ir problemų sprendimo būdų (Merfeldaitė, 2007).

*Formavimosi pakopos.* Visos grupės, taip pat ir vaiko gerovės komisija patiria tam tikrą vystymosi procesą. Kiekvienai iš jų būdingi skirtingi veiklos ir elgesio etapai. Pasak Gražulio (2014), skiriami keturi grupės formavimosi etapai: formavimosi, sumaišties, normalizavimosi ir brandos. Formavimosi etape, atsižvelgiant į profesinius, funkcinius ir asmeninius gebėjimus, suburiami asmenys drauge dirbti grupėje; pasikeičiama pirmine, neretai oficialaus pobūdžio informacija apie save, aktyvesni pateikia pasiūlymų dėl būsimo darbo organizavimo. Šioje stadijoje grupės nariams būdingas nerimas, nes kiekvienas susiformuoja savo pirmuosius įspūdžius apie naujus kolegas. Grupės nariai dažniausiai vykdo jiems asmeniškai paskirtas užduotis, nors kai kurie jų gali atlikti ir bendrai vykdomą pavedimą. Grupės organizacinei struktūrai būdingi formalaus padalinio požymiai ir menkai veikiantis komunikacijos procesas. Dėl visų šių priežasčių grupės, kurios formuojasi, valdo vadovas operatyviniais nurodymais, bet dėl to jos dažniausiai būna pasyvios. Aktyvios, vedančios į tikslo siekimą diskusijos beveik neįmanomos, nebent jų metu reiškiasi patys aktyviausi ir komunikabilūs nariai (Gražulis, 2014).

*Antrasis etapas – sumaištis.* Dėl darbuotojų asmeninių gebėjimų, interesų, prioritetų, tikslų ir motyvų dirbti grupėje reiškiami skirtingi, neretai nesutaikomi požiūriai į vykdomą darbą. To pasekmės: nevienodas vertybių ir situacijos grupėje vertinimas, nepastovūs tarpusavio santykiai. Paprastai aktyviausi grupės nariai, bandydami įpiršti kitiems savo idėjas, mano, kad taip greičiau pavyks pasiekti tikslus, tačiau neretai įsiplieskia konfliktai dėl asmeninės įtakos (Gražulis, 2014). Sumaišties stadijoje į paviršių gali iškilti paslėpta įtampa. Esant tokiai aplinkai į grupę dažnai susiburia nedidelės grupelės savo interesams ginti. Vykdomas darbas dažniausiai suprantamas tik kaip vadovo pavedimas, kuris turi būti įvykdytas

bet kuriuo atveju, neatsižvelgiant į esamus išteklius, aplinkos poveikį ir kitus veiksnius. Todėl neretai abejojama gautos užduoties vertingumu ir galimybėmis ją kokybiškai įvykdyti. Grupės organizacinei struktūrai ir toliau būdingi formalus darinio požymiai ir besiformuojantis komunikacijos procesas. Taip pat šiame etape formuojasi supratimas, kad pasiekti norimus rezultatus būna daug sunkiau negu anksčiau manyta, todėl prasideda vyraujančios organizacinės kultūros, pirmiausia daugumai priimtinių elgesio normų suvokimas, asmeniniu lygmeniu bandoma prisiderinti prie organizacijoje puoselėjamų vertybių, papročių, jos misijos ir vizijos. Formalaus grupės vadovo pareiga – suprasti vykstantį procesą ir stengtis kolektyvo narių reiškiamoje įvairovėje atrasti teigiamų bendrumų ir pranašumų, paskatinti darbuotojus įsipareigoti grupės siekti iškeltų tikslų, kurti pasitikėjimą. Tai padėtų grupei ateityje žengti bendro darbo link (Gražulis, 2014).

*Normalizavimosi pakopoje* grupės nariai pamažu prisitaiko prie kolegų individualių elgesio ypatumų, kuriamos kolektyvo vertybinės nuostatos, bendros normos, atsiranda emocionalus narių suderinamumas, teigiamai sprendžiamos konfliktinės situacijos. Šiame bendro darbo etape grupės nariai pirmą kartą save suvokia kaip „mes“. Esant grupės normalizavimosi stadijai pradeda ryškėti komandiniai grupės narių vaidmenys, vyksta vidinis organizacinio struktūrizavimo procesas, organizacinė struktūra tampa lankstesnė. Susiformuoja grupės vidiniams poreikiams pritaikytas komunikacijos procesas su grįžtamuju ryšiu. Tai leidžia greičiau prisiderinti prie aplinkos pokyčių. Normalizavimosi etape susiformuoja tik šiai grupei būdingi organizacinės subkultūros bruožai, ieškoma jos bendrumo su visoje organizacijoje vyraujančia organizacine kultūra. Normalizavimosi stadija apibūdinama kaip grupės narių suvokimo, kad gali efektyviai dirbti drauge, laikotarpis (Gražulis, 2014).

*Brandos etape* grupė veikia išvien, laikydamasi bendrai pripažįstamų elgesio normų, taisyklių ir vertybių, skiriamuoju bruožu tampa efektyvi bendravimo sistema, solidarūs sprendimų priėmimas ir nuolatinė naujoviška veikla.

Pasitaikančioms konfliktinėms situacijoms būdingas funkcionalumas. Problemos sprendžiamos konstruktyviai, dėl to jos tampa visos komandos tobulėjimo prielaida. Nusistovi visai komandai tinkanti organizacinė struktūra, kartu jai būdingas lankstumas, padedantis laiku reaguoti į vykstančius pokyčius. Įdiegiama veiklos rezultatų vertinimo, grįžtamojo ryšio sistema, o tai padeda komandai tinkamai ir laiku reaguoti į aplinkos iššūkius, išlikti efektyviai. Brandos stadija apibūdinama kaip komandos narių gebėjimas tinkamai panaudojant kiekvieno nario skirtingumus sutelktai siekti konkurencingų rezultatų. Brandos etape komandos nariai, nepaisydami tarpusavio skirtumų, vienija savo pastangas bendram darbui, dėl to geriau atliekamos užduotys. Šiame etape komandos nariai lengvai supranta vieni kitus, vyrauja tvirti neformalūs ryšiai ir pasitikėjimas. Jos nariai jaučia didelį pasitenkinimą dirbdami kartu, pasiekdami gerų rezultatų (Gražulis, 2014).

Nebūtinai visos grupės pereina šiuos išvardytus vystymosi etapus. Jos gali sustoti bet kuriame iš jų. Pavyzdžiui, komandos raidai sustojus ties pirmais dviem etapais, tarp jos narių vyraus individualizmas, konkurencija, prasti tarpusavio santykiai, tokios komandos nariai vienas kito nepalaikys ir negalės imtis bendrų mokymosi tikslų.

Kiekvienai formavimosi stadijai būdingas kintantis grupės vadovo vaidmuo. Jei formavimosi pakopoje vadovo užduotis yra grupės nariams padėti pažinti vienas kitą, aiškiai suformuluoti užduotis, išsiaiškinti komandos narių prioritetus, padėti suprasti grupės paskirtį, tai sumaišties etape reikia dėmesio skirti konfliktų sprendimui, prasmės paieškoms. Na o paskutinėje stadijoje – skatinti grupės narių augimą. Svarbiausiais vadovo veiksmais laikytini: veiklos inicijavimas, veiklos koordinavimas ir informacijos teikimas. Ne mažiau svarbu tai, kad vadovas visada primintų galutinį veiklos tikslą ir imtųsi iniciatyvos neleisti komandos nariams pamesti kelio dėl takelio, koordinuotų visų komandos narių veiklą. Vadovas atsakingas už veiklos kontrolę, būtiną sistemingam, informacijos apie uždavinių vykdymą rinkimui ir vertinimui. Vadovas atskirų individų grupę

paverčia tikslingai ir efektyviai dirbančia grupe. Vadovavimas apibūdinamas kaip procesas, telkiantis žmones ir jiems padedantis siekti tikslų.

Kadangi vaiko gerovės komisijos paskirtis – rūpintis vaikui saugia ir palankia mokymosi aplinka, orientuota į asmenybės sėkmę, gerą savijautą, brandą, individualias vaiko galimybes atitinkančius ugdymo(si) pasiekimus ir pažangą, atlikti kitas su vaiko gerove susijusias funkcijas, todėl itin aktualus komisijos **veiklos planas**. Planavimas – tai procesas, kuris remiasi ne vien plano rašymu, bet nuolatiniu apmąstymu, savo veiklos derinimu su visos organizacijos veikla. Siekiant efektyvaus ir įgyvendinamo komandos plano pirmiausia būtina atlikti **esamos situacijos ir poreikių analizę**. Kuo geriau bus žinomi bendruomenės poreikiai ir interesai, tuo tinkamiau bus galima suplanuoti veiklą. Bendruomenės poreikius galima nustatyti naudojant specialiai tam parengtas anketas, klausimynus, analizuojant dokumentus (ataskaitos, individualūs planai, darbų pavyzdžiai, taisyklės), vykdant stebėjimą (tam tikro reiškinių dažnumas, svarbių reiškinių ar sąlygų stebėjimas) ir pan. Išvardyti metodai poreikiams nustatyti gali būti taikomi atskirai, apsisprendžiant, kuris labiausiai tam tinka, ir apgalvojant bei pasirošiant tam tikras priemones (pavyzdžiui, klausimynus) arba derinant kelis metodus tarpusavyje. Planavimas yra būdas organizuoti veiklą. Tinkamai suplanuota veikla padeda grupei pasirinkti problemos sprendimo strategijas ir pasiekti numatytų rezultatų. Sykiu planavimas yra ir mokymosi šaltinis: mokomasi analizuoti situaciją ir identifikuoti konkrečią problemą, kelti tikslus ir uždavinius jai spręsti, parinkti ir išbandyti veiklą, analizuoti lauktus ir netikėtus rezultatus, jais remtis keliant tolesnius ugdymo kokybės gerinimo tikslus.

**Organizavimas** – tai nuolatinis valdymo procesas. Grupės veiklos organizavimo tikslas – optimizuoti komandos darbą, sudaryti prielaidas didinti jo veiksmingumą parenkant: tinkamus darbo metodus, išteklius, patogiausią vietą, palankiausią laiką. Kiekvienas narys, atlikdamas bendrą užduotį, turi konkretų vaidmenį, t. y. kiekvienas vaidmuo yra lygiavertis ir vienodai svarbus komandai.

Vadinasi, visose vaiko gerovės komisijose organizuojant veiklą reikia: pasidalyti darbais, numatyti pavaldumo santykius ir sukurti veiklos koordinavimo mechanizmą. Šias funkcijas komandoje paprastai atlieka jos vadovas. Grupė yra gyvas organizmas. Tai reiškia, kad santykiai tarp komandos narių keičiasi ir juos lemia vykdomų užduočių ypatumai, poreikis koordinuoti savo veiklą su kitais komandos nariais. Atmosferai komandoje daro įtaką ir tai, ar kiekvienas yra radęs savo vietą, ar jaučia, kad yra pastebimos jo pastangos atlikti užduotis kuo geriau, ar yra tikras, kad esant reikalui sulauks paramos.

**Veiklos vertinimo** etape vyksta užsibrėžtų tikslų įgyvendinimo įvertinimas. Siekiant efektyvaus komandos veiklos vertinimo būtina iš anksto numatyti kriterijus, kuriais vadovaujantis bus vertinama grupės veikla. Šiame etape grupė vertina narių įtraukimo į problemų sprendimą efektyvumą, kaip ir ar kokybiškai buvo atliktos ir įgyvendintos numatytos veiklos. Veiklai vertinti itin aktuali refleksija.

Refleksijos tikslas – padėti darbuotojams pozityviai suabejoti, padėti pagaltoti, kokius sprendimus jie priėmė ir ko išmoko eidami šiuo keliu. Tada jie galės nuspręsti, kaip geriausia plėtoti veiklą ateityje.

Apmąstymai gali padėti darbuotojams geriau suprasti kontekstą, kuriame jie dirba, pakeisti jų požiūrį, pagilinti supratimą ir padėti iš naujo įvertinti atliekamą darbą.

Apmąstydami, kas pavyko ar nepavyko, galime padėti grupės nariams nustatyti savo stipriąsias ir tobulintinas sritis (Antoinette Oglethorpe, 2019). Refleksyvioji praktika leidžia įgyti kokybinių perspektyvų ir išvalgų (Hedberg, 2009). Refleksija padeda sudėlioti savo mintis į visumą, ir išryškina reikšmingiausius jų mokymosi aspektus, kuriuos galima pritaikyti praktiškai (Gordijn ir kt. 2018). Moon (1999) pabrėžia, kad gebėjimas prasmingai reflektuoti mokymąsi rodo aukščiausio lygio gilų mokymąsi, kurį ji vadina transformuojančiu mokymu. Apmąstymas, peržiūrėjimas ir apibendrinimas padeda mokyti iš savo patirties, o taikant interaktyvius metodus galima pasiekti aktyvesnio įsitraukimo,

susitelkimo, mokymosi, pokyčių ir poveikio.

Refleksija visiems ugdymo proceso dalyviams padeda (Pocevičienė, 2016): pamatyti perspektyvas, geriau suprasti savo ir grupės stiprybes ir „silpnybes“; išsiaiškinti savo pagrindines vertybes ir viltis, lūkesčius; rasti galimas prielaidas idėjoms, jausmams, veiksams; atpažinti potencialaus šališkumo ar diskriminavimo sritis; identifikuoti galimus neatitikimus ar sritis, kurias reikia tobulinti. Dėl refleksijos grupės nariai pajunta, kad realiai gali prisidėti prie organizacijos kultūros tobulinimo, o suvokę, kad gali prasmingai patobulinti organizacijos kultūros kaitą, imasi vis drąsesnių ir ryžtingesnių veiksmų. Refleksija padeda kurtis besimokančiai bendruomenei, nes nariai dalyvauja atvirose, profesionaliose savo veiklos diskusijose. Žinodami, kad gali gauti naudingų patarimų iš kolegų, nariai pasijunta drąsiau, nebijo skverbtis į painius sprendimų procesus.

**Intervizija kaip savirefleksijos būdas vaiko gerovės komisijos nariams.** Vaiko gerovės komisijos nariai susiduria su individualaus ir organizacinio pobūdžio iššūkiais (individualioje veikloje, institucinėse struktūrose). Todėl jiems reikia padėti rasti sprendimus savo pačių kontekste, nepriklausomai nuo išorės ekspertų. Toks išorinis konsultavimas dažnai nėra nei būtinas, nei naudingas visais aspektais ir bet kokiomis aplinkybėmis dėl ribojančios biografinės ir institucinės problemos ar konflikto. Todėl reikėtų taikyti metodą, derinantį individualius ir organizacinius konsultavimo aspektus, kuris padeda pripažinti problemos dalyvius kaip jos sprendimo ekspertus ir yra naudingas. Kita vertus, laisvos grupinės diskusijos be sistemingo metodinio požiūrio reikia vengti (Franzenburg, 2009). Tam gali padėti intervizija. Intervizija yra „tarpkoleginis“ mokymosi būdas lygių grupėje, kuriai vadovauja vadovas. Šiuo atveju dėmesys sutelkiamas į asmeninio personalo narių darbo gerinimą (UNODC, 2010). Intervizija (kaip ir supervizija) gali būti traktuojama kaip mokymosi metodas ir svarbus savirefleksijos būdas, ypač skirtas socialinės srities profesionalams. Taip pat – kaip kolegų grupė, kurioje praplečiamas požiūris, mokomasi iš vienas kito panašumų ir skirtumų ir

sprendžiamos problemos pasitariant su kolegomis.

Intervizija – tai refleksyvus konsultavimo(si) metodas, reiškiantis „matymą iš vidaus“. Tai – sunkios, neaiškios, emociškai neišspręstos situacijos atvejo analizė be išorinio supervizoriaus (konsultanto). Intervizija labai padeda, kai vaiko gerovės komisijos nariai atsiduria ties profesinio „perdegimo“ riba arba kai susiduria su darbinėmis situacijomis, kurių patys vieni nebepajėgia išspręsti, abejoja dėl savo veiksmų ir laikysenos, yra „užklimpę“ santykiyje ir nebesugeba jo konstruktyviai išspręsti. Intervizijos grupelės narių tarpusavio bendravimas ir bendradarbiavimas gali būti savaime atvejis, ypač kai sukykla emocijos. Tai ženklas, rodantis poreikį sustabdyti procesą, atkreipti dėmesį į tai, kas tarp mūsų vyko ar vyksta, ir spręsti šį atvejį. Intervizija – ilgas procesas, kurį sudaro nuolatiniai susitikimai.

Organizacijoms ir jų darbuotojai patiria daug naudos kuriant teigiamą priežiūros kultūrą, o intervizijos veiksmingumą patvirtinančių įrodymų vis daugėja. Apibendrintai galima teigti, kad intervizija ir supervizija yra su darbu susijusios mokymosi formos, kuriomis siekiama gerinti specialistų darbo (darbo) kokybę. Intervizija palengvina darbo vaidmenų ir jų atlikimo sąlygų apmąstymą (Roy ir kt., 2014), prisideda prie socialinių tinklų stiprinimo ir kolegiškų mainų (Wagenaar, 2015; Bailey ir kt., 2014). Šia bendradarbiaujančia, paskirstyta ir nehierarchine vadovavimo forma (Fairtlough, 2017) siekiama rasti pusiausvyrą tarp rezultatų siekimo, grupės dėmesio ir galios (Lippmann, 2013), o dalyviai nuolatinis iššūkius ir ginčus patiria kaip trukdžius (Wagenaar, 2015).

Intervizijos grupė – tai „psichohigienos“ įrankis ir profesinių įgūdžių lavinimo treniruotė. Tik dėl nuolatinio ir nepertraukiamo grupės proceso atsiranda pasitikėjimas, geresnis susišnekėjimas ir vienas kito supratimas, sukuriama tam tikra grupės bendravimo kultūra, ugdomi dalyvavimo grupėje ir grupės vedimo įgūdžiai. Tik toks procesas užtikrina grupės kaip darinio ir kiekvieno jos nario augimą.

Intervizijos stiprioji pusė yra ta, kad ji padeda panaudoti visas komandoje ar

ekspertų grupėje turimas kompetencijas, patirtį ir įgūdžius. Tai efektyvus ir ekonomiškai pagalba ir mokymosi metodas. Pagrindinis jos bruožas yra abipusė parama ir lygiavertis konsultavimasis. Apibendrintai intervizija gali prisidėti prie sudėtingų situacijų sprendimo taip prisidedant prie perdegimo prevencijos, abipusės paramos ir pagalbos vienas kitam, mokymosi vienas iš kito. Visa tai institucijos veiklai suteikia efektyvumą, o komandos veiklai darnos. Intervizijos metu sprendžiami klausimai gali būti susiję su asmeninio funkcionavimo gerinimu, veiklos veiksmingumu, mokymosi iš kitų aspektais (UNODC, 2010).

*Asmeninio funkcionavimo gerinimas.* Intervizijos metu daugiausia dėmesio skiriama bendroms problemoms spręsti. Galimi variantai: probleminis ugdytinių elgesys (pvz., agresyvus elgesys); sudėtingos darbo situacijos (pvz., didelis darbo krūvis arba „blogų naujienų“ atnešimas); su darbu susijusios emocinės problemos / stresas (pvz., agresyvaus elgesio baimė, grėsmės jausmas).

Intervizija leidžia darbuotojams patikrinti, ar kolegos susiduria su tomis pačiomis problemomis, kaip kolegos sprendžia šias problemas ir ar ir ko jie gali pasimokyti iš to, kaip kolegos sprendžia šias problemas. Darbuotojai taip pat gali aptarti ir apsvarstyti alternatyvas, kaip spręsti šias problemas.

*Veiklos gerinimas.* Intervizijoje analizuojami individualūs sprendimo atvejai siekiant papildomų įžvalgų iš asmenų, kurie nedalyvauja konkrečioje situacijoje. Įžvalgų paprastai reikia sudėtingais individualiais atvejais. Daugiausia dėmesio skiriama bendro požiūrio / sutarimo paieškai bendrais klausimais.

Kiti klausimai, kuriuos reikia aptarti intervizijoje, yra grupės veiklos vertinimas ir tai, kaip pagerinti jos rezultatus. Formalūs sprendimai nėra intervizijos klausimai, tai valdymo klausimai.

Intervizija suteikia individualiems darbuotojams galimybę išmokti efektyviai spręsti konkrečias problemas, su kuriomis jie susiduria savo darbe. Intervizija, sutelkdama dėmesį į bendresnius asmeninio personalo veikimo klausimus, suteikia galimybę kolegoms keičiantis informacija kaip galima efektyviau spręsti



problemas.

*Daugiadalykio darbo skatinimas / tobulinimas.* Intervizija dažnai naudojama kaip mokymosi metodas darbuotojams, dirbantiems vienoje grupėje. Pasirodė, kad tai yra galinga priemonė, skatinanti daugiadalykį darbą, naudojant grupėje turimą patirtį ir įgūdžius. Tai palengvina keitimąsi ir susitarimą tarp skirtingų profesijų komandoje.

*Palengvina mokymąsi iš kitų grupių.* Intervizija taip pat buvo naudinga įvairių grupių darbuotojų mokymuose. Vienos grupės darbuotojai gali pasimokyti iš savo kolegų iš kitų grupių, kaip spręsti tam tikras problemas. Jie gali keistis įvairiais požiūriais ir sprendimų būdais (UNODC, 2010).

Akcentuotina, kad intervizijos procesas įmanomas tada, kai tarp dalyvių ir dalyvių bei intervizijos vadovo nėra hierarchinių santykių. Intervizija reikalauja visų dalyvių atvirumo ir nuoširdumo: dalyviai turi būti pasirengę grupėje pasidalyti savo patirtimi, problemomis ir emocijomis. Atviras savo asmeninio funkcionavimo apmąstymas reikalauja ir intervizijos dalyvių pasitikėjimo, taip pat konfidencialumo, todėl turi būti užtikrinta, kad informacija, kuria dalijamasi intervizijoje, būtų laikoma konfidencialia.

**Intervizijos procesas** apima penkis žingsnius / etapus: prisiregistravimą, atvejo pasirinkimą, atvejo analizę, organizacinius klausimus ir išsiregistravimą. Toliau detalizuojamas kiekvienas iš etapų.

1. „Prisiregistravimas“. Dalyviai, sėdėdami ratu, pasidalija, kas „su kuo“ atėjo, „ką atsinešė“ į užsiėmimą (t. y. su kokiais jausmais, kokiomis nuotaikomis, mintimis ir t. t.). Pasitikrinama emocinė dalyvių būklė.
2. Pasirenkamas atvejis. Jei atvejų yra „atsinešta“ daugiau, reikia išgryninti prioritetus. Paprastai pirmiausia pasirenkamas „degantis“ atvejis. Vieno atvejo analizė intervizijos grupėje užtrunka 1–1,5 valandos. Atvejo analizė.
3. Atvejo analizė (toliau pateiktas detalesnis aprašymas).

4. Organizaciniai klausimai. Susitariama dėl kito užsiėmimo datos, vietos ir laiko. Galima tartis ir dėl temos, kad būtų galima jai tinkamai pasiruošti. Susitariama dėl kito užsiėmimo moderatoriaus.
5. „Išsiregistravimas“. Išsakomos grupės narių jausmai ir mintys apie visą užsiėmimą. (Su kuo išeiname? Ko išmokome?).

#### Atvejo analizės struktūra

- Asmuo pateikia atvejį, t. y. sunkią, neišspręstą situaciją ar klausimą, apie kurį nori pasitarti. Svarbu užduoti klausimą grupei – ką noriu, kad grupė padėtų išspręsti ar aptarti.
- Pateikiami klausimai, kurių tikslas yra pasitikslinti. Svarbu, kad klausime neskambėtų „užkoduotas“ atsakymas ar nuomonė. Nereikia skubėti su išvadomis! Kuo daugiau čia išsiaiškinama, tuo naudingesnis būna 3-ias ir 4-as žingsniai.
- Grupės nariai kalbasi apie tai, ką išgirdo. Pateikiamos visos reakcijos ir interpretacijos. Jos gali būti labai įvairios. Kartais labai padeda metaforos, visos grupės narių emocinės reakcijos – kokius jausmus jie patyrė klausydami ir ką tie jausmai jiems sako. Asmuo reaguoja į tai, ką išgirdo iš kolegų. Ypač į tai, kas labiausiai „užkabino“, buvo svarbu, naudinga ir t. t.
- Pabaigoje kiekvienas (-a) pasisako, ką sau pasiima iš šio atvejo aptarimo. Svarbu suprasti, kad vieno žmogaus atvejis gali pasitarnauti visiems. Jį analizuojant galima daug išmokti ir taip savo darbą nuolat tobulinti.

Kai kurie autoriai (Franzenburg, 2009) pateikia edukacinę interviziją, tačiau jos struktūra yra labai panaši į pateiktą struktūrą.

### 1. Pasirengimas

*Klausimynas:*

*a) Ką vertinu kaip problemą, priklauso nuo:*

- objektyvių faktų
- mano požiūrio
- mano patirties

- išorinių pasiūlymų

b) Norėdamas išspręsti savo problemą, turiu:

- ieškoti išorinės patirties

- ieškoti išorinių patarimų

- pakeisti savo požiūrį / interpretaciją

- pasitelkti kantrybę / tikėjimą / fatalizmą

c) Bendravimo priemonės:

- suteikti / gauti informaciją

- dalytis patirtimi

- vesti dalykinius pokalbius

- atidžiai klausytis

- įtikinti kitus

- būti atviriems naujai patirčiai

## **2. Grupės vadovo pasirinkimas**

Grupės vadovas: kas yra:

- pirmininkas (pakvietimas, nustatymas, skaidrumas)

- laiko stebėtojas (kiekvienas narys turi turėti galimybę pasisakyti)

- gynėjas (nediskutuoti apie asmenis)

## **3. Tyrimas**

Kaip susidoroti su trikdžiais klasėje (pavyzdžiai, aspektai, klausimai, manotikslai ir lūkesčiai):

- kitas yra savo problemos ir jos sprendimo ekspertas

- jo / jos atsakymus, nors jie skamba keistai / ar tikrai juos supratau?

- ar man reikia papildomos informacijos?

- ar galiu jam / jai pateikti ne savo nuomonę, o alternatyvas?

#### 4. Problemos sprendimo procesas

a) „Pateikėjui“

*Informacija, kurią pastebiu:*

*informacijos struktūra: žinomos idėjos – naujos idėjos; jau patirtos (teigiamos / neigiamos) – įdomios; neadekvačios mano situacijai – reikia daugiau informacijos ir t. t.*

b) Komandai

*Tai, ką pastebėjau, man priminė... / Prisimenu, kad kiti žmonės tokioje situacijoje....*

*Ar man, kaip į faktus orientuotam žmogui, svarbiausias aspektas yra...*

*Ar man, kaip į santykius orientuotam asmeniui, svarbiausias aspektas yra...*

*Ar man, kaip į emocijas orientuotam asmeniui, svarbiausias aspektas yra...*

#### 5. Vertinimas

*Kas dar neatsakyta?*

*Kokios svarbiausios patirties įgijau šiame procese?*

#### Savitikros klausimai

1. Kokia bendradarbiavimo su kitomis institucijomis svarba?
2. Kokie aspektai patys svarbiausi formuojant vaiko gerovės komisiją instituciniu lygmeniu?

#### Literatūra

1. Antoinette Oglethorpe. (2019). *Mirror Mirror. The importance of reflection in career conversations*. <https://www.antoINETTEoglethorpe.com/importance-of-reflection-in-career-conversations/>
2. Bailey, R. I., Bell, K., Wouter, K., & Pawar, M. (2014). Restoring meaning to supervision through a peer consultation group in rural Australia. *Journal of Social Work Practice*, 28(4), 479–495.

3. Bates, S. L. (2005). Evidence-based family-school interventions with preschool children. *School Psychology Quarterly*, 20, 352–370.
4. Bye, L., Alvarez, M. E., Haynes, J., & Sweigart, C. E. (2010). *Truancy prevention and intervention: A practical guide*. New York: Oxford University Press.
5. Chapman, C., & Muijs, D. (2014). Does school-to-school collaboration promote school improvement? A study of the impact of school federations on student outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 25(3), 351–393.
6. Fairtlough, A. (2017). *Professional leadership for social work practitioners and educators*. London and New York: Routledge.
7. Franzenburg, G. (2009). Educational intervision: theory and practice. *Problems of Education in the 21st Century*, 13, 37–43. [https://www.researchgate.net/publication/259189787\\_EDUCATIONAL\\_INTERVISION\\_THEORY\\_AND\\_PRACTICE](https://www.researchgate.net/publication/259189787_EDUCATIONAL_INTERVISION_THEORY_AND_PRACTICE)
8. Gordijn, F., Eernstman, N., Helder, J., & Brouwer, H. (2018). *Reflection methods. Practical guide for trainers and facilitators*. Wageningen Centre for Development Innovation. <https://doi.org/10.18174/439461>
9. Gražulis, V. (2014). *Komandinis darbas organizacijoje*. Vilnius: MRU
10. Hedberg, P. R. (2009). Learning through reflective classroom practice: Applications to educate the reflective manager. *Journal of Management Education*, 33(1), 10–36. <https://doi.org/10.1177/1052562908316714>
11. Hill, R., Dunford, J., Parish, N., Rea, S., & Sandals, L. (2012). *The growth of academy chains: implications for leaders and leadership*. Nottingham: National College of School Leadership (NCSL).
12. Hutchings, M., Greenwood, C., Hollingworth, S., Mansaray, A., Rose, A. & Glass, K. (2012). *Evaluation of the City Challenge programme (Research Report DFE-RR215)*. London: Department for Education (DfE).
13. Jankus, T., ir Urmonienė, D. (2016). Tarpžinybinis bendradarbiavimas savivaldoje: jaunimo politikos įgyvendinimas. Iš *Lietuvos kaimo vietovių konkurencingumo stiprinimas: geroji patirtis: 7-oji mokslinė-praktinė konferencija* (pp. 58–63).
14. King, N. J., Tonge, B. J., Heyne, D., Pritchard, M., Rollings, S., Young, D., Myerson, N., & Ollendick, T. H. (1998). Cognitive behavioral treatment

- of school-refusing children: A controlled evaluation. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 37, 395–403. <https://doi.org/10.1097/00004583-199804000-00017>
15. LR socialinės apsaugos ir darbo ministro 2018 m. kovo 29 d. įsakymas Nr. A1-141 dėl Atvejo vadybos tvarkos aprašo patvirtinimo. TAR, 2018-03-30, Nr. 4881. <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/11e612d5345711e884a38848fe3ec9e2>
  16. LR švietimo ir sporto ministro 2011 m. balandžio 11 d. įsakymas Nr. V-579 dėl mokyklos vaiko gerovės komisijos sudarymo ir jos darbo organizavimo tvarkos aprašo patvirtinimo. *Valstybės žinios*, Nr. 45-2121. <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/TAIS.396543/asr>
  17. Lippmann, E. (2013). *Intervision: kollegiales Coaching professionell gestalten*. Heidelberg: Springer.
  18. Mellin, E. A., & Weist, M. D. (2011). Exploring school mental health collaboration in an urban community: A social capital perspective. *School Mental Health: A Multidisciplinary Research and Practice Journal*, 3(2), 81–92. <https://doi.org/10.1007/s12310-011-9049-6>
  19. Merfeldaitė, O. (2007). *Socialinės pedagoginės pagalbos komandos veiklos modelis bendrojo lavinimo mokykloje* [Daktaro disertacija, Vilniaus pedagoginis universitetas].
  20. Merfeldaitė, O., & Indrašienė, I. (2010). Social pedagogical assistance in school as a means for implementation of social justice in education. *Tiltai*, 50(1), 63–71.
  21. Merfeldaitė, O., ir Railienė, A. (2008). *Prevenicinio darbo koordinavimo grupės bendrojo lavinimo mokykloje*. Kaunas: Sveikatos žinios.
  22. Moon, J. A. (1999). *Reflection in learning & professional development*. New York: Routledge Falmer.
  23. Nieminen, J. H. (2021). Governing the ‘disabled assessee’: A critical reframing of assessment accommodations as sociocultural practices. *Disability & Society*, 37(8), 1293–1320. <https://doi.org/10.1080/09687599.2021.1874304>
  24. OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development). (2012). *Let’s read them a story! The parent factor in education*. Paris: OECD

- Publishing. [https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/Parent%20Factor\\_e-book-new%20logo\\_FINAL\\_new%20page%2047.pdf](https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/Parent%20Factor_e-book-new%20logo_FINAL_new%20page%2047.pdf)
25. Pocevičienė, R. (2016). *Refleksijos nauda mokymuisi*. EPALE. [https://epale.ec.europa.eu/sites/default/files/refleksijos\\_nauda\\_mokymuisi.pdf](https://epale.ec.europa.eu/sites/default/files/refleksijos_nauda_mokymuisi.pdf)
  26. Puškorius, S. (2007). Bendradarbiavimo efektyvumas. *Viešoji politika ir administravimas*, 20, 24–31
  27. Raižienė, S., ir Endriulaitienė, A. (2008). *Efektyvus komandų formavimas: principai, metodai, įgūdžiai*. Vilnius: MRU. <https://repository.mruni.eu/handle/007/15392>
  28. Roy, V., Dufault, S., & Châteauvert, J. (2014). Professional co-development groups: addressing the teacher training needs of social work teachers. *Journal of Teaching in Social Work*, 34(1), 29–45.
  29. Savanevičienė, A., ir Šilingienė, V. (2005). *Darbas grupėse*. Kaunas: Technologija.
  30. UNODC. (2010). *Intervision guidelines*. [https://eurotox.org/wp/wp-content/uploads/UNODC\\_Intervision-Guidelines-2010.pdf](https://eurotox.org/wp/wp-content/uploads/UNODC_Intervision-Guidelines-2010.pdf)
  31. Wagenaar, S. (2015). Eine explorative Studie über Intervisionsgruppen niedergelassener Psychotherapeut/innen. *Organisationsberatung, Supervision, Coaching*, 22(4), 409–423.
  32. Wood, L., Kiperman, S., Esch, R. C., Leroux, A. J., & Truscott, S. D. (2017). Predicting dropout using student- and school-level factors: An ecological perspective. *School Psychology Quarterly*, 32(1), 35–49. <https://doi.org/10.1037/spq0000152>
  33. Woods, C., Armstrong, P. & Pearson, D. (2013). Perfect Partners or Uneasy Bedfellows? Competing understandings of the place of business management within contemporary education partnerships. *Educational Leadership and Management*, 41(6), 751–767.