

ŠIAULIŲ UNIVERSITETAS
SOCIALINĖS GEROVĖS IR NEGALĖS STUDIJŲ FAKULTETAS
SPECIALIOSIOS PEDAGOGIKOS KATEDRA

Specialiosios pedagogikos (specializacija: specialiojo ugdymo koordinavimas) magistrantūros
studijų programa

Indrė Venclovaitė

**PEDAGOGŲ BENDRADARBIAVIMAS INKLIUZINIO UGDYMO
KONTEKSTE**

Magistro darbas

*Magistro darbo vadovė –
doc. dr. Lina Miltenienė*

Turinys

Magistro darbo santrauka	3
Įvadas.....	5
1 skyrius. BENDRADARBIAVIMO PROCESAS INKLIUZINIAME UGDYME	9
1.1 Inkluzinis ugdymas politikoje ir praktikoje.....	9
1.2 Bendradarbiavimo samprata ir pedagogų bendradarbiavimo ypatumai	16
2 skyrius. PEDAGOGŲ BENDRADARBIAVIMAS INKLIUZINIO UGDYMO KONTEKSTE	28
2.1 Tyrimo metodika	28
2.2 Respondentai ir jų demografiniai duomenys	28
2.3 Pedagogų nuostatos į bendradarbiavimo procesą.....	30
2.4 Pedagogų tarpusavio bendradarbiavimo sritys, būdai bei formos	41
Išvados	50
Literatūra	52
Summary	57
Priedai	57

Magistro darbo santrauka

Magistro darbe atlikta inkluzinio ugdymo ir bendradarbiavimo sampratos bei ypatumų analizė. Iškelta hipotezė, jog pedagogai stengiasi tarpusavyje kurti kryptingus ir konstruktyvius bendradarbiavimo ryšius. Anketinės apklausos metodu atliktas kiekybinis tyrimas, kurio tikslas - atskleisti pedagogų ir specialiųjų pedagogų bendradarbiavimo ypatumus, tenkinant mokinių specialiuosius ugdymosi poreikius bendrojo lavinimo mokykloje. Tyrime taikyta statistinė duomenų analizė – aprašomoji statistika, faktorinė analizė, ANOVA ir Kruskal – Wallis testai. Tyrime dalyvavo 168 pedagogai, tenkinantys mokinių specialiuosius ugdymosi poreikius bendrojo lavinimo mokykloje: 12 specialiųjų pedagogų, 118 dalyko ir 35 pradinių klasių mokytojai.

Svarbiausios empirinio tyrimo išvados:

1. Pedagogai išreiškė pozityvias nuostatas į tarpusavio bendradarbiavimą. Dažniau pozityvioms bendradarbiavimo idėjoms linkę pritarti jauni (iki 25 m. ir 25 – 35 m.) bei žemesnę kvalifikacinę kategoriją turintys pedagogai. Specialieji pedagogai linkę siekti visų ugdymo proceso dalyvių įsitraukimo į bendradarbiavimo procesą.
2. Respondentai pozityviai vertina bendradarbiavimo procesą savo ugdymo institucijoje. Palankiausiai yra vertinamos galimybės iškilus sunkumams kreiptis pagalbos į specialistus ir kitus pedagogus, bendros veiklos akcentavimas, galimybė laisvai išreikšti savo nuomonę, kolegų dalijimasis savo patirtimi. Sunkumai kyla pasiskirstant bendradarbiavimo funkcijomis bei nėra taip entuziastingai siekiama bendradarbiauti, trūksta pagarbos tarp kolegų.
3. Dažniausiai pedagogai pagalbos kreipiasi, kai reikia įvertinti mokinių sunkumus, suplanuoti jų ugdymą ir jį įgyvendinti. Didžioji dalis respondentų bendradarbiavimo siekia su specialiuoju pedagogu. Didžiosiuose miestuose dirbantys pedagogai pagalbos linkę kreiptis ugdymo proceso, o miesteliuose ir rajono centro mokyklose dirbantieji bei jauni respondentai – vertinimo proceso metu. Pradinių klasių ir metodininko kvalifikacinę kategoriją turintiems tyrimo dalyviams dažniausiai pagalbos prireikia planuojant SUP mokinių ugdymo procesą.
4. Dažniausiai pedagogų taikomas bendradarbiavimo būdas yra konsultacijos, rečiausiai – bendradarbiavimas kartu vedant pamokas. Specialieji pedagogai dažniau nei kiti inicijuoja įvairesnes bendradarbiavimo formas ir būdus. Didžiosiuose miestuose dirbantys ir vyresnio amžiaus (55 – 65 m.) respondentai dažniau linkę stebėti kolegų vedamas atviras pamokas. Didžiausias poreikis taikyti įvairias bendradarbiavimo formas ir būdus išryškėjo rajono centro mokyklose.

5. Hipotezė, jog pedagogai stengiasi tarpusavyje kurti kryptingus ir konstruktyvius bendradarbiavimo ryšius, iš dalies pasitvirtino. Respondentai teigiamai vertindami bendradarbiavimo procesą, stengiasi savo ugdymo institucijoje kreiptis pagalbos vieni į kitus ir siekti sėkmingo ugdymo proceso kartu. Tačiau efektyvus bendradarbiavimas dar išlieka siekiamybe.

Esminiai žodžiai: inkliuzinis ugdymas, bendradarbiavimas, specialieji ugdymosi poreikiai, mokymas bendradarbiaujant.

Ivadas

Mokslinė problema ir tyrimo aktualumas. Lietuvoje, kaip ir daugelyje Europos šalių, inkliuzinis ugdymas tampa siekiamybe, o specialiųjų ugdymosi poreikių mokinių ugdymas aptariamas inkliuzinio ugdymo kontekste. Inkliuzinio ugdymo politika reglamentuojama įvairiais tarptautiniais teisės aktais - Visuotine žmogaus teisių deklaracija (1948), Konvencija prieš diskriminaciją švietime (1960), Vaiko teisių konvencija (1989), Salamankos deklaracija ir Veiksmų planu specialiajam ugdymui tobulinti (1994), Neįgaliųjų teisių konvencija (2006), 2007 metais pasirašyta Lisabonos deklaracija: Jaunuolių požiūris į inkliuzinę švietimo sistemą, vienas iš naujausių tokio tipo dokumentų yra UNESCO Inkliuzinio švietimo politikos gairės (2009). Lietuvos švietimo politika taip pat orientuota į inkliuzinį ugdymą. Inkliuzinio ugdymo idėjos atsispindi naujajame Lietuvos Respublikos Švietimo įstatyme (2011), Lietuvos Respublikos Švietimo ir mokslo ministro patvirtintame „Mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, ugdymo organizavimo tvarkos apraše“ (2011).

Booth, Ainscow (cit. Tinglev, 2003) pabrėžia, kad inkliuzinio švietimo plėtotė turi keisti švietimo politiką, ugdymo praktiką mokyklose, kultūrą, kad šiose srityse būtų patenkinti mokinių išskirtinumo nulemti poreikiai.

Inkliuzinė mokykla turėtų dalintis inkliuzinėmis vertybėmis, kurti bendradarbiavimu grįstus santykius ir tokiais būdais formuoti inkliuzinę mokyklos kultūrą, kurioje būtų atsižvelgiama į kiekvieną mokinį. Specialiųjų ugdymosi poreikių mokinių bendrojo lavinimo mokyklose vis daugėja, todėl suprasti bendro dalyvavimo ugdymo procese vaidmenis ir iš tikrųjų bendradarbiaujant stengtis padėti ugdymosi sunkumų turintiems vaikams spręsti jų problemas tampa būtinybe. Specialiojo ir bendrojo pedagogo bendradarbiavimas yra neišvengiamas, siekiant specialiųjų ugdymosi poreikių mokinių ugdymo kokybės gerinimo. Atskirai dirbdami pedagogai siekia skirtingų tikslų, todėl nuo to nukenčia pagalbos mokiniui kokybė. Dauguma profesionalių pedagogų nori padėti SUP mokiniams pasiekti mokymosi tikslus, todėl atrodo logiška tai, jog šie žmonės turėtų derinti savo kompetencijas, patirtį, kad vaikai galėtų išmokti daugiau nei šiems pedagogams dirbant atskirai (Ališauskas ir kt. (2011), Eccleston, St., T. (2010)).

Mokymas bendradarbiaujant nėra universali priemonė efektyviam SUP mokinių ugdymui, tačiau jis suteikia galimybę pedagogams tarpusavyje pasidalinti turimomis žiniomis, įgūdžiais, pasisemti patirties iš savo kolegų, o vaikams gauti daugiau pagalbos, įvairesnį ugdymą (Friend ir kt., 2010). Dirbdami kartu mes galime pasiekti daugiau nei tai darydami atskirai. Vaicekauskienė (2003) pabrėžia, kad bendradarbiavimas tampa neišvengiamu procesu, nes tik

suderinę specialistų ir mokytojų funkcijas, veiklą ir priemones, galime tikėtis geresnės ugdymo kokybės.

Užsienio šalyse yra atlikta nemažai tyrimų apie bendrojo lavinimo mokyklos pedagogų bendradarbiavimą, ugdant specialiųjų ugdymosi poreikių vaikus. Šią sritį tyrinėję Keefe ir Motore (2004), Magiera ir kt. (2005), Scruggs ir kt. (2007), Rea ir kt. (2002) padarė išvadą, jog pedagogai linkę pritarti bendradarbiavimo idėjoms, mokytojai ir specialistai pasiekia geresnių SUP mokinių ugdymo rezultatų bendradarbiaudami tarpusavyje, tačiau vis dar trūksta aiškaus funkcijų pasidalijimo.

Lietuvoje yra atlikta tyrimų apie pedagogų ir tėvų bendradarbiavimą (Leišienė (2007), Kairienė (2010), Ališauskienė (2003), Ališauskienė, Miltenienė (2004)), pedagogų bendradarbiavimą ikimokyklinėje įstaigoje (Kaffemanienė, Žukaitė (2008)). Tačiau apie pedagogų tarpusavio bendradarbiavimą bendrojo lavinimo mokykloje atliktų tyrimų yra mažai. Šį aspektą tyrinęjusios Ališauskienė, Miltenienė (2004), Miltenienė (2004), Miltenienė (2005), padarė išvadą, jog pedagogai pritaria bendradarbiavimui, tačiau jie daugiau orientuoti į individualų tobulėjimą, o ne į komandinį darbą, kuris labai svarbus bendradarbiavimo procesui. Miltenienė, Mauricienė (2010), tyrinęjusios komandinį darbą bendrojo lavinimo mokykloje, gavo rezultatus, kad komandinis darbas realiai vyksta tol, kol yra diskutuojama bendrų susitikimų metu, o realiai ugdant SUP mokinius yra linkstama prie individualios veiklos modelio.

Išnagrinėjus teorinę medžiagą bei atliktus pedagogų bendradarbiavimo tyrimus kyla probleminiai klausimai: kokios socialinės ir edukacinės prielaidos lemia pedagogų bendradarbiavimo ypatumus bendrojo lavinimo mokyklose? Kokią įtaką turi pedagogų nuostatos bendradarbiavimo sėkmei?

Tyrimo objektas – pedagogų ir specialiųjų pedagogų bendradarbiavimas, tenkinant mokinių specialiuosius ugdymosi poreikius bendrojo lavinimo mokykloje.

Hipotezė – tikėtina, jog pedagogai stengiasi tarpusavyje kurti kryptingus ir konstruktyvius bendradarbiavimo ryšius.

Tyrimo tikslas – atskleisti pedagogų ir specialiųjų pedagogų bendradarbiavimo ypatumus, tenkinant mokinių specialiuosius ugdymosi poreikius bendrojo lavinimo mokykloje.

Uždaviniai:

1. Remiantis teorinių šaltinių ir atliktų tyrimų analize, atskleisti bendradarbiavimo ypatumus Lietuvos bei užsienio šalių inkliuzinėje mokykloje.
2. Identifikuoti pedagogų ir specialiųjų pedagogų, tenkinančių mokinių specialiuosius ugdymosi poreikius, nuostatas į tarpusavio bendradarbiavimą.
3. Išsiaiškinti priežastis, skatinančias pedagogus siekti tarpusavio bendradarbiavimo.
4. Nustatyti pedagogų dažniausiai naudojamus bendradarbiavimo būdus ir formas.

Tyrimo dalyviai – tyrime dalyvavo 168 pedagogai, tenkinantys mokinių specialiuosius ugdymosi poreikius bendrojo lavinimo mokykloje: 12 specialiųjų pedagogų, 35 pradinių klasių bei 118 dalyko mokytojų. Respondentai buvo atrinkti pasirinkus netikimybinės atrankos būdą – tikslinę imtį. Tiriamųjų grupė buvo formuojama iš turinčių kokių nors tipinių požymių asmenų – tai bendrojo lavinimo mokyklų pedagogai, dirbantys su specialiųjų ugdymosi poreikių mokiniais. Tyrimas vyko 2012 m. vasario – kovo mėn. Vilniaus, Radviliškio miestų, Klaipėdos, Plungės, Raseinių, Radviliškio rajonų bendrojo lavinimo mokyklose.

Tyrimo metodologija ir metodai. Tyrime naudoti teorinės analizės ir anketinės apklausos raštu metodai. Apklausa siekta nustatyti pedagogų požiūrį į tarpusavio bendradarbiavimą, kokiose srityse ir kokiais būdais bei formomis jie dažniausiai bendradarbiauja. Remiantis tyrimo objekto operacionalizacija, buvo parengta pusiau uždaro tipo anketa, sudaryta iš demografinio ir pagrindinio bloku. Tyrime taikyta statistinė duomenų analizė – analizuojant duomenis, buvo taikomi statistiniai metodai: aprašomoji statistika, faktorinė analizė, socialinių – demografinių kintamųjų įtaka nuostatų komponentams buvo tikrinta neparametriniu ANOVA ir parametriniu Kruskal – Wallis testais.

Pagrindinės sąvokos

Inkliuzija - procesas, kurio metu siekiama aktyvaus ugdytinių įsitraukimo ir dalyvavimo mokymosi veikloje, socialiniame, kultūriniame bendruomenės gyvenime, atsižvelgiant ir toleruojant visų besimokančių ypatybes, priimant asmens išskirtinumą ir gerbiant savitumą, vertinant sutrikimų turintį asmenį kaip visais atžvilgiais vertingą ir reikalingą bendruomenės narį, sudarant sąlygas ugdytis mažiausiai ribojančioje aplinkoje (Jungtinių Tautų švietimo, mokslo ir kultūros organizacija (UNESCO), 2005; Berns, 2009).

Specialieji ugdymosi poreikiai (toliau SUP) – dėl išskirtinių individo gabumų, įgimtų ar įgytų sutrikimų atsirandanti pagalba ir paslaugų ugdymo procese reikmė (Lietuvos Respublikos Švietimo įstatymo pakeitimo įstatymas, 2011).

Bendradarbiavimas – tai neatsiejamas besimokančios organizacijos bruožas, darbas kartu, socialinė sąveika, kurios metu organizuojama bendra veikla, vienijamos pastangos, derinami veiksmai, teikiama tarpusavio pagalba vienas kitam, bendrai sprendžiamos problemos (Vaicekauskienė, 2003, Ališauskienė, Miltenienė, 2004, Simonaitienė, 2007).

Mokymas bendradarbiaujant – tai skirtingų kompetencijų profesionalų sąjunga, kurioje vyrauja partnerystė ir stiprūs lygiavertiški santykiai, kai kartu su mokiniais dirba klasės ar dalyko mokytojas ir specialusis pedagogas (Kohler – Evans (2006), Mitchell (2007)).

Magistro darbo struktūra. Ši magistro darbą sudaro: santrauka lietuvių kalba, įvadas, 2 skyriai, išvados, naudotos literatūros sąrašas (43 šaltiniai), santrauka anglų kalba (summary), priedai. Tyrimo duomenis iliustruoja 17 lentelių, 1 paveikslas. Prieduose pateikiama: anketos pavyzdys, tyrimo duomenų lentelės. Darbo apimtis – 57 puslapiai.

1 skyrius. BENDRADARBIAVIMO PROCESAS INKLIUZINIAME UGDYME

1.1 Inkliuzinis ugdymas politikoje ir praktikoje

Inkliuzija – procesas, kurio metu siekiama aktyvaus ugdytinių įsitraukimo ir dalyvavimo mokymosi veikloje, socialiniame, kultūriniame bendruomenės gyvenime, atsižvelgiant ir toleruojant visų besimokančių ypatybes, priimant asmens išskirtinumą ir gerbiant savitumą, vertinant sutrikimų turintį asmenį kaip visais atžvilgiais vertingą ir reikalingą bendruomenės narį, sudarant sąlygas ugdytis mažiausiai ribojančioje aplinkoje (Jungtinių Tautų švietimo, mokslo ir kultūros organizacija (UNESCO), 2005; Berns, 2009).

Inkliuzinio ugdymo plėtotei būtinas teisinis reglamentavimas, kuriuo remiantis galima formuoti švietimo politiką. Įvairūs pasaulyje gerai žinomi teisės aktai reglamentuoja inkliuzinio ugdymo vystymą. Inkliuzinio ugdymo švietimo sistemos pagrindu galima būtų laikyti Visuotinę žmogaus teisių deklaraciją (1948), nes jos 26 straipsnyje yra teigiama, jog kiekvienas asmuo turi teisę į mokslą. Nėra išskiriama nei viena moksleivių grupė. Po Visuotinės žmogaus teisių deklaracijos sekė Konvencija prieš diskriminaciją švietime (1960), Vaiko teisių konvencija (1989). Visos Europos valstybės yra pasirašiusios Salamankos deklaraciją ir Veiksmų planą specialiajam ugdymui tobulinti (1994). Tai yra pagrindas, formuojant valstybių švietimo koncepciją ir siekiant specialiųjų ugdymosi poreikių mokinių ugdymo kokybės gerinimo. Salamankos deklaracijoje (1994) pabrėžiamos šios svarbiausios nuostatos:

- visi vaikai turi teisę lankyti bendrojo ugdymo klasę bendrojo lavinimo mokykloje, esančioje arčiausiai jų gyvenamosios vietos;
- inkliuzinis ugdymas gali praturtinti visus ugdymo proceso dalyvius;
- mokiniai turi teisę dalyvauti jų individualiesiems poreikiams pritaikytame ugdyme;
- inkliuzinis ugdymas gali padėti kurti atvirą ir tolerantišką visuomenę.

Neįgalųjų teisių konvencijoje (2006) minimuose principuose aiškiai galima išvelgti inkliuzinio ugdymo aspektus, nes pabrėžiama asmens laisvė rinktis, visapusiškas įsitraukimas ir dalyvavimas visuomenės gyvenime, lygios galimybės bei prieinamumas. Nagrinėjant visa tai ugdymo kontekste galima traktuoti, jog neįgaliesiems turi būti suteikiama teisė laisvai rinktis ugdymo instituciją, visapusiškai dalyvauti jos gyvenime bei turėti lygias galimybes ugdytis kartu su savo bendraamžiais mažiausiai varžančioje aplinkoje.

2007 metais pasirašyta Lisabonos deklaracija: Jaunuolių požiūris į inkliuzinę švietimo sistemą. Šioje deklaracijoje atsispindi specialiųjų ugdymosi poreikių jaunuolių pateikti siūlymai, kaip tobulinti inkliuzinį ugdymą. Portugalijos švietimo ministerijos ir Specialiojo ugdymo plėtros agentūros surengtame tarptautiniame sąskrydyje specialiųjų ugdymosi poreikių jaunuoliai

pabrėžė, jog inkluzinis ugdymas suteikia galimybes įgyti daugiau socialinių ir gyvenimo įgūdžių, bendrauti su savo bendraamžiais, tobulėti, praturtina kiekvieną šio proceso dalyvį, jei vyksta tinkamomis sąlygomis, suteikiant reikiamą pagalbą, išteklius, dalyvaujant pasirengusiems ir motyvuotiems pedagogams. Jaunuoliai svarbiausiais uždaviniais ir poreikiais įvardino šiuos: mokomosios medžiagos, egzaminų bei aplinkos pritaikymas, rengimas realiam gyvenimui, atsisakant bereikalingų dalykų mokymo, pozityvių nuostatų neįgaliųjų atžvilgiu formavimas, reikalingos pagalbos suteikimas.

Vienas iš naujausių tokio tipo dokumentų yra UNESCO Inkluzinio švietimo politikos gairės (2009), kuriose apibrėžiamas inkluzinis ugdymas, jo efektyvumas bei pateikiamos rekomendacijos politikams, kaip reikėtų tobulinti švietimo ir socialines paslaugas, atsižvelgti į ugdymo proceso bei aplinkos pritaikymą, išteklių naudojimą, stengiantis pagerinti visą švietimo ir pagalbos sistemą.

Lietuvos Respublikos Švietimo sistema taip pat yra orientuota į inkluzinį ugdymą. Tai atsispindi Lietuvos Respublikos Švietimo įstatyme (2011) pateikiamais lygių galimybių, veiksmingumo, tęstinumo principais, kurie užtikrina, jog kiekvienas pilietis gali gauti prieinamą ir jo galimybes atitinkantį ugdymą. Švietimo sistemos principuose galima išvelgti inkluzinio ugdymo idėjas, nes pabrėžiamas lankstumas, atvirumas, nuolatinis vertinimas, analizavimas, o tai leidžia nuolat tobulinti šią sistemą, kad ji būtų veiksminga kiekvieno asmens atžvilgiu.

Lietuvos Respublikos Švietimo ir mokslo ministro patvirtintame „Mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, ugdymo organizavimo tvarkos apraše“ (2011) akcentuojamas specialiųjų ugdymosi poreikių mokinių ugdymas bendrojo lavinimo mokyklose. Pabrėžiama, jog tik išimtiniais atvejais SUP vaikai gali būti ugdomi bendrojo lavinimo mokyklos atskirose klasėse ar specialiosiose mokyklose. Vadinasi, bendrojo lavinimo mokyklos turi dėti visas pastangas, turimus resursus, jog SUP mokiniai ugdytųsi kartu su savo bendraamžiais ir jų nevaržytą aplinka. Ugdymo institucija turi taikytis prie vaiko poreikių ir sudaryti sąlygas inkluzinio ugdymo plėtotei.

Remiantis paminėtais teisės aktais, formuojant kiekvienos valstybės švietimo politiką turėtų būti atsižvelgiama į inkluzinio ugdymo idėjas. Booth, Ainscow (cit. Ališauskas ir kt., 2011) teigia, jog formuojant inkluzinio ugdymo praktiką Europos šalyse, svarbų vaidmenį vaidina Inkluzinio ugdymo tyrimų centro įgyvendinamas Inkluzijos indeksas. Šio dokumento dėka, mokykloms lengviau įgyvendinti inkluzijos idėjas, sukurti mokyklą, prieinamą visiems mokiniams. Ališausko ir kitų autorių (2011) teigimu, šiame dokumente svarbiausios sritys yra: inkluzinės politikos formavimas, inkluzinės praktikos įgyvendinimas, inkluzinės kultūros kūrimas. Inkluzinė mokykla turėtų dalintis inkluzinėmis vertybėmis, kurti bendradarbiavimu grįstus santykius ir tokiais būdais formuoti inkluzinę mokyklos kultūrą, kurioje būtų

atsižvelgiama į kiekvieną mokinį. Inkluzinėje mokykloje individų skirtybės turėtų būti suvokiamos kaip resursai, o ne kaip problemos. Tai tampa galimybe tobulinti ugdymo procesą, ieškoti įvairių mokymo būdų, kurie geriausiai patenkintų visų mokinių poreikius. Bendro Šiaurės ir Baltijos šalių 2000 – 2003 metais vykdyto projekto „Mokykla visiems“ koordinatorius R. Tvinnereim (2003) pabrėžia, kad bendrojo lavinimo mokykloje „skirtybės padeda kurti įvairesnius socialinius santykius ir sudaro sąlygas moralei ugdyti“ (Tvinnereim, 2003, p. 20).

Inkluzinio ugdymo įgyvendinimas suteikia daugiau galimybių specialiųjų ugdymosi poreikių mokiniams dalyvauti visuomenės gyvenime, o pedagogams – galimybę tobulėti. Tai pabrėžia įvairūs autoriai. Ainscow, Booth, Dyson (cit. Ališauskas ir kt., 2011) nurodo, kad įgyvendinant inkluzinį ugdymą mokiniai nėra atskiriami nuo savo bendraamžių, stengiamasi pritaikyti jiems ugdymo turinį, skatinama dalyvauti mokyklos gyvenime, keičiasi mokyklos kultūra. Mokykla vis stengiasi tobulėti, suteikti specialiųjų ugdymosi poreikių vaikams kuo daugiau galimybių įsitraukti į bendrą ugdymo institucijos veiklą. Tačiau inkluzinis ugdymas turi būti plėtojamas visos švietimo sistemos lygmeniu. Booth, Ainscow (cit. Tinglev, 2003) pabrėžia, kad inkluzinio švietimo plėtotė turi keisti švietimo politiką, ugdymo praktiką mokyklose, kultūrą, kad šiose srityse būtų patenkinti mokinių išskirtinumo nulemti poreikiai.

Tam, kad inkluzinio ugdymo plėtojimas bendrojo lavinimo mokykloje būtų sėkmingas, būtinos tam tikros sąlygos, kurias apžvelgia Meijer (2003):

1. Teigiamas mokytojų požiūris į specialiųjų ugdymosi poreikių mokinius, gebėjimas palaikyti tinkamus socialinius santykius su šiais ugdytiniais.
2. Mokytojų gebėjimas parinkti tinkamus ugdymo metodus, būdus, priemones, reikiamų pedagoginių įgūdžių pasitelkimas, reguliari savo veiklos refleksija.
3. Visos mokyklos bendruomenės dalyvavimas SUP mokinių ugdymo procese.
4. Lanksti paramos sistema, kai mokytojas gali būti tikras, jog prireikus gaus pagalbą iš specialistų.
5. Aiški šalies strategija ir lanksti finansavimo sistema.

Kai yra sudaromos tinkamos sąlygos inkluziniam ugdymui bendrojo lavinimo mokykloje, tuomet reikia numatyti būdus, kuriais bus siekiama paminėto ugdymo plėtotės. Meijer (2005) parengtoje inkluzinio ugdymo ir veiklos klasėje vidurinėje mokykloje tyrimo ataskaitoje pabrėžiami septyni efektyvaus inkluzinio ugdymo būdai:

- mokymas bendradarbiaujant – mokytojai gauna praktinę ir lanksčią paramą iš savo kolegų bei įveikia iškilusias problemas pasitelkę kokybišką planavimą, bendradarbiavimą ir komandinį darbą, tai išsprendžia mokytojų atsiskyrimo problemą;

- mokymasis bendradarbiaujant – mokiniai padeda vienas kitam išsiaiškinti nesuprantamas temas, patys gali atsidurti mokytojų vietoje, o tai skatina pasitikėjimą savimi, socialinį bendravimą bei empatiją;

- problemų sprendimas drauge – klasės taisyklių kūrimas, dalyvaujant visiems mokiniams, paskatinimų ar nuobaudų numatymas už atitinkamą elgesį, tai skatina pamokos trukdžių mažinimą;

- heterogeninis grupavimas – įvairių gebėjimų mokinių mokymasis kartu, taip specialiųjų ugdymosi poreikių mokiniai nėra atskiriami nuo bendraamžių ir yra skatinamas teigiamas požiūris į juos;

- efektyvus mokymas – remiamasi darbo stebėjimu, vertinimu ir dideliais lūkesčiais, specialiųjų ugdymosi poreikių mokiniams yra pritaikoma programa, tačiau ji turi neatitolti nuo bendrųjų mokymosi programų;

- namų aplinkos sistema – dalykinėje sistemoje mokiniams nereikia vaikščioti į atskirus kabinetus, mokymas vyksta vienoje klasėje, o mokomuosius dalykus dėsto grupė mokytojų, tai skatina pedagogus glaudžiai bendradarbiauti su to dalyko srities ekspertais ir tobulėti patiems;

- alternatyvūs mokymo būdai – tai mokinių atsakomybė už savo mokymąsi, nes jie mokomi mokyti ir spręsti savo problemas, tai suteikia galimybę ugdytiniams susipažinti su įvairiomis mokymosi strategijomis bei sužinoti, kada ir kaip jas taikyti.

Taikant šiuos inkliuzinio ugdymo būdus pedagogai turi papildomai skirti laiko planavimui, pasirengimui pamokoms. Mokiniai taip pat turi būti parengiami neįprastam mokymui, kad jis būtų sėkmingas ir pedagogui nekiltų drausmės problemų. Tinkamai įgyvendinamas inkliuzinis ugdymas duoda sėkmingus mokymosi rezultatus ir pedagogų bei mokinių pasitenkinimą. Inkliuzinio ugdymo įgyvendinimas praktikoje yra gana sudėtingas procesas ir įvairios šalys skirtingai siekia tai padaryti.

Norvegijoje, Danijoje ir Švedijoje bendrojo lavinimo mokyklų planuose numatoma, kad visi mokiniai turi mokyti tose pačiose klasėse su savo bendraamžiais. Jei mokykla teigia, jog tai yra neįmanoma, ji privalo išsamiai paaiškinti, kodėl tam tikrus mokinius reikia ugdyti atskirai, rengti atskirus individualius planus. Taip yra užtikrinama, kad SUP vaikai nebus atskiriami nuo savo bendraamžių ir jiems nebus taikomas segreguotas mokymas. Mokykla privalo ieškoti visų įmanomų būdų, kad patenkintų SUP mokinių poreikius jiems artimiausioje aplinkoje. Mokykla visiems, skirtingai nei tradicinė mokykla, siekia užtikrinti, kad visi ugdytiniai būtų lygūs ir dalyvautų ugdymo procese pagal savo gebėjimus. Ugdymo institucija turi organizuoti savo darbą ir paskirstyti turimus resursus taip, jog galėtų kiekvienoje klasėje patenkinti visų mokinių reikmes, pritaikyti ugdymo procesą. Taip pat mokykla visiems,

taikydama įvairius mokymo metodus, teikdama individualią pagalbą, privalo suteikti galimybes atsiskleisti kiekvienam mokiniui, kad jis patirtų draugų paramą ir galėtų dalyvauti mokyklos gyvenime. Mokyklos visiems dėmesio centre – prisitaikymas prie kiekvieno ugdytinio gebėjimų, poreikių ir interesų. Visi mokiniai yra skirtingos individualybės, tai nėra vienodų vaikų grupė (Eklinth, 2003).

Lietuvoje mokykloms vis dar sunku prisitaikyti prie SUP mokinių poreikių. Egzistuoja įsigalėjusi nuomonė, kad tai SUP vaikas turi taikytis prie esamos švietimo sistemos. Ališausko, Gerulaičio ir Miltenienės (2011) atliktas tyrimas „Ugdymo modelių, tenkinant mokinių specialiuosius poreikius, realizavimas Lietuvoje“ leido padaryti išvadą, jog mokyklose dar nėra užtikrinamas aukštos kokybės ugdymo prieinamumas kiekvienam mokiniui, pedagogai vis dar yra linkę atsižvelgti į tai, kiek mokinys pats gali prisitaikyti prie bendrojo lavinimo mokyklos, o ne stengiasi aplinką taikyti prie mokinio. Mokykloje inkliuzinį ugdymą turėtų būti stengiamasi įgyvendinti tiek individualiu, tiek instituciniu lygmeniu. Tyrėjai pabrėžia, kad norint pereiti nuo integracijos prie inkliuzijos, reikia „keisti ugdymo praktiką, identifikuojant ir skleidžiant gerąją pedagogų patirtį, kuriant inkliuzinę klasę, inkliuzinę mokyklą, inkliuzinę visuomenę“ (Ališauskas, Gerulaitis, Miltenienė, 2011, p.115). Lietuva galėtų inkliuzinį ugdymą formuoti atsižvelgdama į užsienio šalių patirtį, pasimokydama iš jų klaidų. Užsienio šalių inkliuzinio ugdymo patirtis pateikiama 1 lentelėje.

1 lentelė

Inkliuzinio ugdymo patirtis užsienio šalyse

Šalis	Kaip įgyvendinamas inkliuzinis ugdymas	Inkliuzinio ugdymo rezultatai
Olandija	<p>Nuo 1991 m. įgyvendinama ugdymo politika „Į mokyklą kartu“, kuria siekiama:</p> <ul style="list-style-type: none"> • sudaryti sąlygas SUP mokiniams lankyti bendrojo lavinimo mokyklas, aprūpinti jas reikalinga įranga ir priemonėmis; • suteikti galimybę patiems SUP mokiniams rinktis, ar lankyti bendrojo lavinimo, ar specialiąją mokyklą; • įtraukti SUP mokinių tėvus į mokinio „krepšelio“ lėšų skirstymą, sprendžiant, kokių specialistų, įrangos ar mokymo priemonių gali prireikti jų vaikui; • nedidelių SUP mokinius kartu su bendraamžiais ugdo klasės ar dalyko mokytojas, prireikus jis gali konsultuotis su specialiojo ugdymo koordinatoriumi. 	<p>Vaikams sudaromos sąlygos ugdytis bendrojo lavinimo ar specialiojoje mokykloje, jie gali laisvai rinktis.</p> <p>Užtikrinamas mokinio „krepšelio“ lėšų panaudojimas konkretaus vaiko reikmėms.</p> <p>SUP mokiniai nėra atskiriami nuo bendraamžių.</p>

	<p>Šalies inkluzinio ugdymo siekiamybė - sukurti ugdymo sistemą, užtikrinančią galimybes mokytis ir pagalbą kiekvienam ugdytiniui, neišskiriant migrantų, neįgaliųjų, asmenų, gyvenančių nepalankiose socialinėse sąlygose. (Miltenienė, Melienė (2010)).</p>	<p>Orientuojamasi ne tik į inkluzinį SUP mokinių ugdymą, bet ir į kitus mokinius, galinčius patirti socialinę atskirtį.</p>
Norvegija	<ul style="list-style-type: none"> • Mokiniai grupuojami pagal amžių į klases (po dvi kiekvienam amžiaus tarpsniui), kurios glaudžiai bendradarbiauja tarpusavyje; • mokydamiesi vaikai dažnai dirba poromis, grupėmis ar net visa klasė kartu; • ugdytiniams pamokos vyksta vienoje klasėje, kurioje dirba visa ugdytojų komanda: 2 – 3 klasės mokytojai, ugdymo specialistas, socialinio ugdymo specialistas ar asistentas, užklasinės veiklos, mokymo(si) dalyko mokytojas. • Kiekvienos klasės ugdytojų komandos bendradarbiauja tarpusavyje, planuoja veiklą kartu, komunikuoja su tėvais (Meijer, 2005). 	<p>Mokiniai palaiko gerus tarpusavio santykius, padeda vienas kitam, išmoksta dirbti komandoje.</p> <p>Iškilius sunkumams mokiniai gali gauti įvairiapusę pagalbą.</p> <p>Vyksta aktyvus mokytojų, specialistų ir tėvų bendradarbiavimas.</p>
Švedija	<p>Įgyvendinama „Mokykla visiems“ ugdymo politika, kurios svarbiausi prioritetai yra:</p> <ul style="list-style-type: none"> • kiekvieną mokinį vertinti kaip nepakartojamą individą, atsižvelgiant į esamas sąlygas padėti ugdyti jo gebėjimus; • nepaisant vaiko negalės ar sutrikimo, mokykla privalo pritaikyti aplinką taip, kad ji mokiniui nekliudytų; • pritaikyti ugdymo planą individualiems ugdytinio gebėjimams ir poreikiams; • skatinti klasės mokinius bendradarbiauti tarpusavyje; • ugdyti mokinių atsakomybę už savo mokymąsi, supratimą, jog mokytojas yra jų pagalbininkas ir jie privalo prašyti pagalbos; • į vaiko ugdymo procesą įtraukti tėvus, skatinti pedagogų bendradarbiavimą (Tinglev, 2003). 	<p>Atsižvelgiama į kiekvieno ugdytinio individualius poreikius.</p> <p>Mokykla taikosi prie vaiko, o ne vaikas taikomas prie mokyklos aplinkos.</p> <p>SUP mokiniams sudaromos sąlygos ugdytis su bendraamžiais ir sulaukti pedagogų pagalbos, iškilus sunkumams.</p> <p>Skatinamas mokyklos, tėvų ir pedagogų bendradarbiavimas.</p>
Jungtinė Karalystė	<p>Pagalba SUP mokiniams bendrojo lavinimo mokyklose teikiama tam tikrais lygmenimis:</p>	<p>SUP mokiniams bendrojo lavinimo mokykloje siūloma</p>

	<ul style="list-style-type: none"> • pagalbos mokiniui klasėje, kai mokytojas padeda klasėje ir įtraukiami tėvai namuose; • pagalbos mokiniui klasėje, kai pasitelkiamos specialistų rekomendacijos ir mokytojo padėjėjo pagalba; • pagalba mokiniui, konstatavus SUP, kai vietinė švietimo valdžia atlieka konstatuojamąjį vertinimą ir mokiniai gali būti ugdomi bendrojo lavinimo mokykloje ar jos specialiojoje klasėje ir specialiojoje mokykloje. SUP vaikai bendrojo lavinimo mokykloje gali būti ugdomi įvairiomis formomis: <ul style="list-style-type: none"> • grupės arba skyriai tiems mokiniams, kurie patiria tam tikro pobūdžio sunkumų, pavyzdžiui, gali būti sudaryta grupė vaikams, turintiems disgrafiją; • atskiros klasės bendrojo lavinimo mokykloje; • bendrojo tipo klasės ir mokymo padėjėjo teikiama pagalba; • bendrojo tipo klasėje teikiama mokytojo pagalba; • multiinstitucinė tiesioginė ir netiesioginė specialistų teikiama pagalba, kai bendradarbiauja įvairios institucijos. Mokykloje dirba ugdymo psichologai, o logopedo ir kitų specialistų paslaugas teikia sveikatos institucijos, todėl bendradarbiavimas tampa neišvengiamas, norint įveikti vaikų ugdymosi sunkumus (Ališauskas ir kt., 2011). 	<p>įvairių lygių pagalba, ją daugiausia teikia klasės mokytojas. Tačiau apžvelgiant ugdymo formas, galima daryti išvadą, jog dar nėra vadovaujamosi visiškos inkluzijos idėjomis ugdant SUP vaikus, nes jie gali būti ugdomi bendrojo lavinimo mokyklos atskirose grupėse ar klasėse, o tai reiškia, kad jie bus atskiriami nuo savo bendraamžių ir nebus įgyvendinama pagrindinė inkluzinio ugdymo idėja – stengtis, jog SUP mokiniai visur dalyvautų kartu su klasės draugais.</p> <p>Galbūt dar ne visi mokytojai ar mokymo padėjėjai yra pasirengę teikti pagalbą bendrose klasėse ir taip išvengti SUP mokinių atskyrimo nuo bendraamžių. Tačiau pastebimas aiškus tikslas – kurti inkluzinę mokyklą.</p>
--	--	--

Išnagrinėjus užsienio šalių inkluzinio ugdymo patirtį, galima daryti išvadą, jog visose paminėtose šalyse svarbiausia yra pastangos mokyklos aplinką, mokymo turinį pritaikyti prie vaiko poreikių. Atsisakoma stipriai išgalėjusio klinikinio – korekcinio požiūrio, kurio laikantis SUP mokinys buvo laikomas problema, o ne aplinka. Bendrojo lavinimo mokyklos stengiasi pritaikyti ugdymo aplinką taip, kad jose galėtų ugdytis visi SUP mokiniai. Panašiai inkluzinis ugdymas įgyvendinamas Norvegijoje ir Švedijoje. Šiose šalyse, įtraukiant SUP mokinius į bendrą klasės veiklą, skatinama jų veikla su bendraamžiais, dirbant grupėse. Norvegijoje, Švedijoje ir Jungtinėje Karalystėje akcentuojamas SUP mokinių ugdymas bendrojo lavinimo mokyklose.

Įvairių šalių pastangos įgyvendinti inkluzinio ugdymo idėjas yra vertinamos teigiamai, tačiau Ališausko ir jo kolegų (2011) kalbinti Jungtinės Karalystės ekspertai teigia, jog tam, kad būtų įgyvendinamas inkluzinis ugdymas, bendrojo lavinimo mokyklos daugiau dėmesio turėtų kreipti į:

- tolerancijos mokinių skirtumams ugdymą, kai visa mokyklos bendruomenė laikosi inkluzijos vertybių;
- mokyklos gebėjimą lanksčiai keisti politiką ir praktiką, kai stengiamasi koreguoti tai, kas sukelia vaikui mokymosi sunkumus;
- bendradarbiavimą tarpusavyje ir su kitomis ugdymo institucijomis, nes geriausi sprendimai gali būti pasiekiami tik tėvams, pedagogams, vaikams, administracijai kartu sprendžiant iškilusias problemas, semiantis „gerosios patirties“ iš kitų institucijų.

Ališauskas kartu su bendraautoriais (2011), išnagrinėję inkluzinio ugdymo kontekstą Jungtinėje Karalystėje, padarė išvadą, jog ugdymo formų ir būdų įvairovė, mokymas ir mokymasis bendradarbiaujant, diferencijuotas ir heterogeninis ugdymas, alternatyvios mokymo(si) strategijos, pozityvi aplinka gali sukurti geriausiai SUP vaiko poreikius tenkinančias sąlygas.

1.2 Bendradarbiavimo samprata ir pedagogų bendradarbiavimo ypatumai

Bendradarbiavimas – tai neatsiejamas besimokančios organizacijos bruožas, darbas kartu, socialinė sąveika, kurios metu organizuojama bendra veikla, vienijamos pastangos, derinami veiksmai, teikiama tarpusavio pagalba vienas kitam, bendrai sprendžiamos problemos (Vaicekauskienė, 2003, Ališauskienė, Miltenienė, 2004, Simonaitienė, 2007). Goransson ir kt. (cit. Tinglev, 2003) teigimu, bendradarbiavimas yra svarbi inkluzinio ugdymo dalis. Jis yra dalyvavimo veikloje, bendrumo bei solidarumo išraiška. Arthaud ir kiti bendra autoriai (2007) pabrėžia, jog bendradarbiavimo įgūdžiai yra būtini dabartiniams pedagogams ir reikia tobulinti pedagogų rengimo programas.

Bendradarbiavimo procesui yra svarbūs tam tikri principai, kuriuos pateikia Galkienė (2003), teigdama, jog jais vadovaudamiesi pedagogai patirs bendradarbiavimo sėkmę:

- lygiavertiškumo ir skirtingos kompetencijos reikšmingumo;
- ugdymo tikslų identifikavimo ir funkcijų pasiskirstymo;
- bendro veiklos planavimo;
- bendro veiklos efektyvumo aptarimo.

Mitchell (2007) taip pat nurodo panašius bendradarbiavimo principus. Autorius pabrėžia, jog siekiant bendradarbiavimo labai svarbu yra:

1. Bendrų ir visiems aiškių bendradarbiavimo tikslų nusistatymas.

2. Pasiskirstymas vaidmenimis ir atsakomybe. Pasirengimas ne tik asmeniškai, bet ir visiems bendrai priimti atsakomybę už priimtus sprendimus ir rezultatus.
3. Pasirengimas vieniems iš kitų mokytis.
4. Pasitikėjimas ir abipusė kolegų pagarba.
5. Kritiškas kolegų vertinimas, jų neužsipuolant ir neteisiant.
6. Galimybė kiekvienam komandos nariui laisvai išreikšti savo nuomonę.
7. Nuolatiniai bendradarbiaujančios komandos susitikimai.
8. Konfliktų sprendimo būdų numatymas ir sumanus šių procesų valdymas. Pastangos jų išvengti.
9. Bendras problemų sprendimas.
10. Sprendimų priėmimas susitarimo būdu, atsižvelgiant į visų komandos narių nuomonę.

Abu autoriai akcentuoja bendrų bendradarbiavimo tikslų išsikėlimą, pasiskirstymą funkcijomis ir bendros veiklos aptarimą nuolatinių susitikimų metu. Mitchell (2007) išskiria dar ir pasirengimą vieniems iš kitų mokytis, komandos narių pagarbą vienas kitam, pasitikėjimą, sprendimų priėmimą, išklausant ir atsižvelgiant į kiekvieno komandos nario nuomonę. Tik pasitikint kolegomis, juos gerbiant, išklausant kiekvieno nuomonę, mokantis iš jų galima sukurti bendradarbiaujančią komandą, kuri kartu gali siekti bendrų tikslų. Miltenienė (2005) pabrėžia, jog bendradarbiavimo pagrindu galima pavadinti komandos narių nuolatinę sąveiką, bendravimą, kooperaciją, koordinaciją ir dalijimąsi patirtimi. Autorės teigimu, bendradarbiavimu, tenkinant specialiuosius ugdymo(si) poreikius, galima pavadinti komandos narių bendrą veiklą, kurią sudaro:

- planavimas;
- bendro problemos sprendimo paieška;
- problemos sprendimas;
- specialiųjų ugdymosi poreikių tenkinimo efektyvumo siekimas.

Svarbiausios sąvokos, apibūdinančios bendradarbiavimą, Ališauskienės ir Miltenienės (2004) teigimu, yra šios:

- konsultacija – informacijos, patarimų suteikimas, diskutavimas;
- koordinacija – veiklos tikslų iškėlimas, derinimas, reguliavimas;
- bendravimas – informacijos perdavimas, priėmimas ir keitimasis ja;
- kooperacija – jungimasis į bendrą veiklą, kuria siekiama vieningų tikslų, mokymosi vienas iš kito;
- komanda – tam tikra grupė asmenų, kurie siekia bendro tikslo;

- bendradarbiavimas – bendra veikla, kurios metu suvienijamos pastangos, teikiama pagalba vienas kitam, kad bendrai būtų išspręsta problema ir priimtas sprendimas;
- partnerystė – dviejų ar daugiau žmonių grupės bendra veikla, kai dalijamasi savo žiniomis, įgūdžiais, patirtimi, pasitikint vienas kitu, paremiant ir suprantant.

Tam, kad pedagogai galėtų sėkmingai bendradarbiauti tarpusavyje, jie turi burtis į komandas. Govorgianienės (2003) teigimu, norint pasiekti visapusišką mokinio kognityvinę, emocinę, akademinę bei socialinės brandos sėkmę, būtinos bendros visų pedagoginės sąveikos dalyvių pastangos. Sėkmingam komandos darbui būtini tam tikri aspektai, tokie kaip: atvirumas, sąžiningumas, pagarba, pasitikėjimas, pasirengimas iš kitų ugdymo proceso dalyvių pasisemti žinių, dalijimasis bendra atsakomybe, socialiniai gebėjimai (gebėjimas išklaudyti, derinti savo nuomonę su kitais, empatija ir pan.), savirefleksijos gebėjimai, dažni komandos narių susitikimai, komandos lyderis, nustatyti susirinkimų laikas ir vieta, problemų sprendimas bendro susitarimo principu, periodiška komandos darbo refleksija. Kiekvienoje komandoje svarbią vietą užima vadovas, nuo kurio priklauso visos grupės veikla ir santykiai. Jacikevičius (1999) pabrėžia, jog grupių (komandų) lyderiai turėtų atlikti šias funkcijas:

- veikimo tikslų kėlimas;
- veiksmų koordinavimas;
- informavimas apie veiklą, jos rezultatus;
- grupės narių veiksmų kontroliavimas, skatinimas ir baudimas;
- tarpininko funkcijų atlikimas, kilus įvairiems nesutarimams;
- atstovavimas grupei (komandai) tarp kitų grupių (komandų).

Miltenienė ir Mauricienė (2010), 2009 – 2010 m. atliko tyrimą apie komandinio darbo ypatumus bendrojo lavinimo mokykloje, tenkinant mokinių SUP. Gauti rezultatai parodė, jog pedagogai palankiai vertina komandinį darbą ir pripažįsta, jog jo metu galima tobulėti bei dalintis informacija. Tačiau tyrimo duomenys parodė ir tam tikrą prieštaravimą tarp pedagogų nuostatų ir realios komandinio darbo vykdymo ugdymo institucijoje situacijos. Išryškėjo, kad komandinis darbas vyksta, kai pedagogai bendro susitikimo metu diskutuoja, dalijasi atsakomybe bei padeda vienas kitam, o ugdydami mokinius jie labiau linkę taikyti individualią veiklą. Tyrimas atskleidė, kad pozityviau komandinį darbą vertina vyresnio amžiaus ir su pradinių klasių mokiniais dirbantys pedagogai. Komandinio darbo pagrindas yra bendradarbiavimas. Bendradarbiavimo efektyvumas, pozityvus jo vaidmuo yra atskleidžiamas įvairių užsienio ir Lietuvos mokslininkų darbuose. Stanovich (cit. Miltenienė, 2004), Ališauskienė ir Miltenienė (2004), Miltenienė ir Mauricienė (2010), Eccleston (2010), Burbank ir Kauchak (2003), Daniels, Stafford (2000) pabrėžia, jog bendradarbiaujant labai svarbų

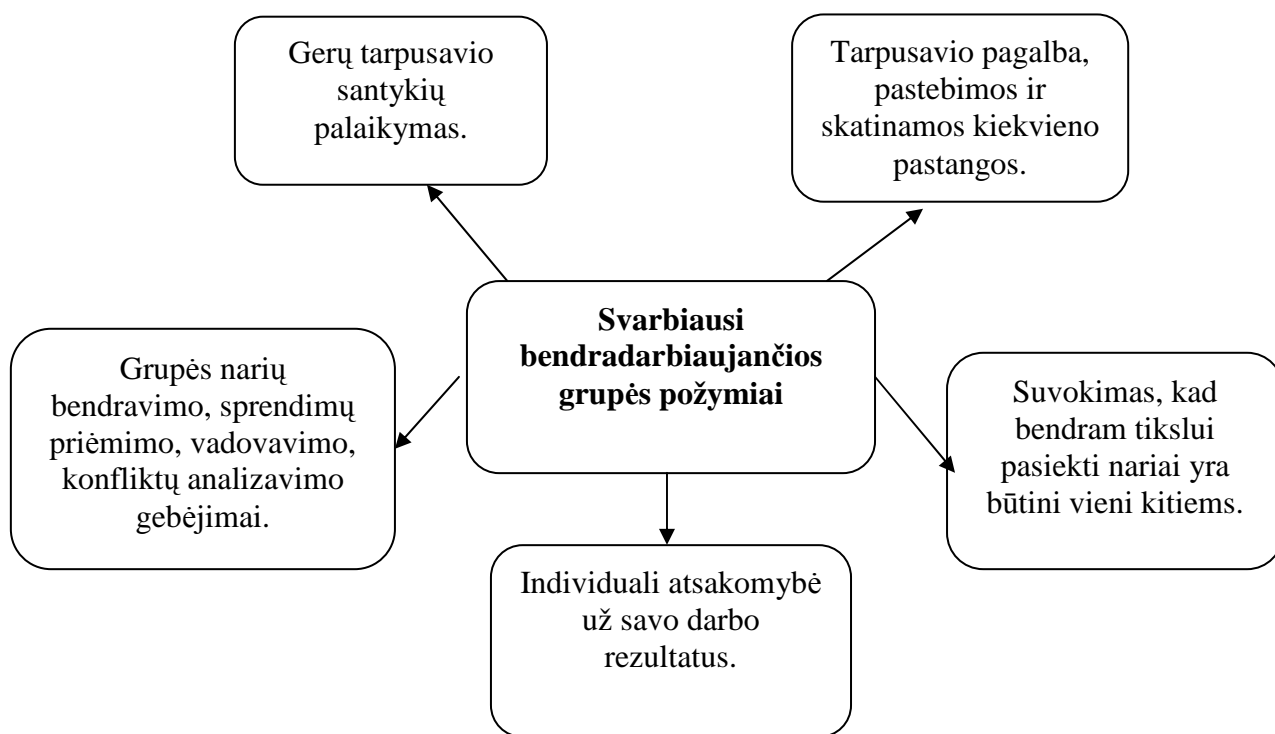
vaidmenį atlieka specialiųjų pedagogų ir mokytojų santykiai. Apibendrinant minėtų mokslininkų išsakytas mintis apie pedagogų santykius bendradarbiavimo procese, galima teigti, jog svarbu yra kontaktuoti emociniame lygmenyje, nebijoti parodyti savo silpnųjų pusių, padėti ir remti vienas kitą, nelaukiant, kol kiti kažką padarys už jus, patiems gauti paramą iš kolegų ir panaudoti ją praktiškai savo darbe, nes glaudžiai bendradarbiaujant, skleidžiama informacija, dalinamasi turimomis žiniomis bei išsiugdomi trūkstami įgūdžiai. Tuo tarpu Dettmer ir kt. (cit. Miltenienė, 2004), Meijer (2005), Friend ir jos kolegos (2010), Kohler – Evans (2006) daugiau akcentuoja bendradarbiavimo efektyvumą komandos nariams pasidalijant funkcijas. Mokslininkai pabrėžia, jog svarbiausia yra visiems aiškiai žinoti kas, ką ir kada daro, suprasti savo vaidmenį, jausti lygiavertiškumą kitų atžvilgiu, remtis savo kolegų kompetencijomis, stengtis, kad SUP mokiniai gautų lanksčią bei apgalvotą pagalbą, nes, bendrai žinodami apie kai kurių mokinių problemas, pedagogai gali daug efektyviau padėti vaikams nei tik individualiai rūpindamiesi mokinio sunkumais ir norėdami suteikti pagalbą vieni.

Tačiau, siekiant bendradarbiavimo, svarbu yra ne tik santykiai bei funkcijos, bet ir turimi resursai. Gerber kartu su kolegomis (2000) atskleidžia, jog dažniausiai minimos priemonės sėkmingam bendradarbiavimui yra laikas, skirtas dažnam planavimui, mokomųjų tikslų ir strategijų kūrimui, klasės valdymo priemonių aptarimui. Siekiant efektyvaus bendradarbiavimo aktualūs yra elementai, kuriuos atskleidžia Wiggins ir Damore (2006):

1. Pozityvus požiūris. Bendradarbiaujantys asmenys turi dalintis bendra filosofija, tikslais ir turi būti pasiruošę kiekvienas asmeniškai prisiišti atsakomybę už tikslų įgyvendinimą bei mokinių ugdymo(si) proceso gerinimą. Bendradarbiaujantieji turi priimti kolegų patarimus, pagalbą.
2. Komandinis darbas. Nariai turėtų komunikuoti tarpusavyje, savanoriškai dalyvauti bendradarbiavime, susitelkti ties bendra darbotvarke ir kiekvienas turėtų jaustis lygiavertis komandos narys, įnešantis savo indėlį bendroje veikloje.
3. Profesionalumo plėtotė. Tiek bendriesiems, tiek specialiesiems pedagogams reikalingas nuolatinis profesinis tobulėjimas. Autorės siūlo įvairias bendradarbiavimo formas, tokias kaip seminarai, kvalifikacijos kėlimo kursai, informaciniai bukletai, internetinės pokalbių svetainės, mokomosios grupės, diskusijų rengimas, paskaitos, įsitraukimas į mokslinius projektus, universitetinės studijos, kitų mokyklų gerosios patirties stebėjimas.
4. Vadovavimas. Išrinktas lyderis turi visiems parodyti tvirtą poziciją, sugebėti organizuoti visiems tinkamą bendrų susitikimų laiką, ieškoti įvairių priemonių, kaip įtraukti mokyklos personalą, kontroliuoti, kaip vyksta mokinių ugdymo kokybės gerinimas, suteikti galimybę kiekvienam mokytojui pasijusti aukštos kokybės profesionalu.

5. Resursai. Reikšmingiausiu resursu galima būtų įvardinti laiką, skirtą planavimui, reflektavimui ir įvertinimui. Taip pat labai svarbu mokyklos materialinė bazė, kiek ugdymo įstaiga gali paremti bendradarbiavimo procesą. Reikėtų nuolat siekti padidinti savo resursus ir nuolat skatinti sėkmingai bendradarbiaujančius pedagogus.
6. Nauda. Kiekvieni pokyčiai turi būti aiškiai pastebimi. Bendradarbiavimo proceso metu specialiųjų ugdymosi poreikių vaikai turėtų gauti didesnes mokymo galimybes, pajusti mikroklimato pagerėjimą. Bendradarbiaudami mokytojai padidina savo kompetencijas, mokosi iš kolegų, kaip galima pritaikyti įgytas žinias praktikoje. Didžiausia nauda būtų - sukurta bendradarbiavimo sistema, kurioje visi ugdymo proceso dalyviai gali aktyviai dalyvauti ir padėti SUP mokiniams.

Tam, kad grupę ar komandą galima būtų vadinti bendradarbiaujančia, ji turi atitikti tam tikrus požymius (1 pav.).



1 pav. Bendradarbiaujančios grupės požymiai, remiantis Johnson ir Smith (cit. Galkienė, Dudzinskienė, 2004) pateiktais bendradarbiavimo elementais.

Galkienė ir Dudzinskienė (2004), atlikusios tyrimą apie specialiosios pedagoginės pagalbos teikėjų funkcijas bendrojo lavinimo mokyklose, padarė išvadas, jog tam, kad ši pagalba būtų efektyvi, neužtenka specialistams atlikti savo funkcijas, reikia kurti tarpusavyje kryptingus, konstruktyvius bendradarbiavimo ryšius ir teikti kompleksinę pagalbą bendradarbiaujant ir koordinuojant veiksmus. Specialistai bendradarbiaudami papildo vieni kitus ir gali suteikti įvairiapusišką pagalbą specialiųjų ugdymosi poreikių mokiniams. Tačiau nereikėtų pamiršti ir

mokyklų vadovų, kurių veikla kartu su specialistais turėtų būti siejama „kryptingo bendradarbiavimo grandine, kurioje sąveika reiškiasi įvairiomis kryptimis: specialistų diadose, visoje specialistų grupėje, plinta į mokyklos bendruomenę ir į jos išorę“ (Galkienė, Dudzinskienė, 2004, p. 46). Siekiant bendradarbiavimo, būtų tikslinga atsižvelgti į sritis, kada pedagogams dažniausiai prireikia specialistų pagalbos. Ališausko (2002) teigimu, mokytojai kreipiasi į specialistą, kai reikia nustatyti ugdytinių problemas ir mokymosi sunkumus. Autorius pabrėžia, jog ugdytinį vertinti privalo visa komanda (specialieji pedagogai, logopedai, pedagogai, psichologai ir kt.). Tuo tarpu Sutton (1999), pristatydamas individualizuoto ir testinio vertinimo ASPIRE modelį, pabrėžia, jog ne tik vertinant labai svarbus yra specialistų ir pedagogų bendradarbiavimas, bet ir planuojant ugdymo procesą. Ališauskas (2002) įvardija ir dar vieną svarbią specialiųjų ir bendrųjų pedagogų bendradarbiavimo sritį – suplanuoto ugdymo proceso įgyvendinimas. Būtent šioje srityje pedagogai neturėtų apleisti bendradarbiavimo, nes tik siekiant bendrų tikslų kartu, galima sulaukti SUP mokinių ugdymo sėkmės. Ališauskas (2002) siūlo bendriesiems ir specialiesiems pedagogam stengtis labiau pažinti vienas kito ugdymo sritis: specialiesiems pedagogams – bendrojo ugdymo turinį, taikomus metodus, o bendriesiems pedagogams – specialiųjų ugdymosi poreikių atpažinimo ir tenkinimo sritį. Mitchell (2007) taip pat išskiria tokias pat pedagogų bendradarbiavimo sritis, kaip ir Ališauskas bei Sutton. Autorius pabrėžia, jog specialieji pedagogai ir mokytojai turėtų aktyviai bendradarbiauti konsultuodamiesi, kai reikia įvertinti SUP mokinio sunkumus, pritaikyti jam mokymo programą ar tiesiog kai nežinoma, kaip tokį vaiką reikėtų ugdyti ir kokius mokymo metodus taikyti. Kaip matome, bendradarbiavimas tarp specialiųjų ir bendrųjų pedagogų tampa ypač svarbiu, kai reikia įvertinti mokinių sunkumus, suplanuoti jų ugdymo procesą bei stengiantis kartu jį įgyvendinti.

Sėkmingam bendradarbiavimui reikalingas tam tikras pasirengimas. Friend ir jos kolegų (2010) teigimu, mokymui bendradarbiaujant yra svarbus trijų ugdytojų grupių pasirengimas:

1 grupė – specialieji pedagogai. Šie specialistai turėtų suprasti, kaip jų žinios, gebėjimai gali padėti mokyme bendradarbiaujant. Taip pat jie turi gebėti bendradarbiaudami susitarti dėl vaidmenų ir atsakomybės pasidalijimo ir suteikti mokomąją pagalbą SUP mokiniams, kad taptų mokymo partneriais, o ne klasės asistentais.

2 grupė – klasės mokytojai. Profesionalus mokytojų tobulėjimas turėtų vykti juos rengiant mokymui bendradarbiaujant ir demonstruojant, kaip tokia programa gali padėti SUP mokiniams, kad būtų pakeista patirtis, kai klasėje dirba tik vienas mokytojas.

3 grupė – mokyklos administracija. Šiai grupei mokymas bendradarbiaujant turėtų būti pagrindiniu prioritetu, nes vien pedagogai negali pakeisti mokymo praktikos, jei administracija

nededa tam pastangų. Mokyklos vadovai turi prisiimti atsakomybę rengiant pedagogus mokymui bendradarbiaujant, sudarydami tinkamus tvarkaraščius, skirdami visiems patogų dažnų susitikimų laiką, suteikdami informaciją mokyklos bendruomenės nariams apie mokymą bendradarbiaujant, užtikrindami tokios programos nuoseklų vykdymą.

Kai minėtos 3 grupės būna pasirengusios bendradarbiauti, turi atsirasti lyderis, kuris gebėtų visus suburti bendram tikslui. Vieni iš didžiausių bendradarbiavimo iniciatorių galėtų būti specialieji pedagogai. Eccleston (2010) išskiria keturis svarbiausius specialiųjų pedagogų bruožus bendradarbiavimo procese:

- dėmesingumas ir apmąstymas. Kiekvienas bendradarbiavimo procese dalyvaujantis specialusis pedagogas turėtų apmąstyti savo veiklą, savo stiprybes ir silpnybes šiame procese. Refleksyvi praktika skatina profesionalų tobulėjimą, ypač jei yra pasidalinama su kolegomis, kuriais galima pasitikėti. Savo veiklą reflektuojantis specialusis pedagogas turi būti atidus moralinėms normoms ir turintis tokių savybių kaip: pasitikėjimas, sąžiningumas, pagarba bei rūpinimasis. Komandos narys gerbia kitų dalyvių skirtingumus ir vertybes, stengiasi kitą išklausti jo neteisdamas;
- geras žinojimas. Specialieji pedagogai, norėdami efektyviai bendradarbiauti su administracija, mokytojais, jų padėjėjais ir kitais ugdymo proceso dalyviais, privalo gerai žinoti apskrities politiką, planus, darbo tvarką specialiajame ugdyme. Taip pat specialistas privalo nuolat rinkti informaciją ir kaupti patirtį apie įvairių sutrikimų turinčių mokinių ugdymą, sugebėti parinkti, taikyti ir rekomenduoti tinkamus ugdymo metodus, išmanyti, kaip diferencijuoti mokymą;
- empatiškumas. Specialusis pedagogas, būdamas mokytoju, konsultantu ir koordinatoriumi, privalo būti nuoširdus, priimdamas specialiųjų ugdymosi poreikių mokinius, atsižvelgdamas į jų jausmus, mokymosi poreikius, globodamas juos. Taip pat jis turi priimti komandos narius, jų požiūrį, nuomonę, stengtis rasti kompromisą, siekti kurti palaikančią partnerystę;
- lyderiavimas. Specialusis pedagogas turėtų vadovauti bendradarbiaujančiai komandai, nes nuolatinė informacijos paieška apie SUP mokinių ugdymo galimybes, patirtis sudaro sąlygas būti lyderiu tarp mokytojų, bendradarbiaujant su administracija, išsakant jiems SUP mokinių, juos ugdančių pedagogų poreikius. Taip pat šis specialistas, ugdydamas SUP mokinius, gali kaupti informaciją apie juos, supažindinti pedagogus su labiausiai tinkančiais jų mokymo metodais. Šis žmogus yra arčiausiai SUP mokinių ir gali geriausiai suprasti, kokie jų poreikiai, parodyti pedagogams, kaip praktiškai galima įgyvendinti siūlomus mokymo metodus.

Tiek specialieji, tiek bendrieji pedagogai galėtų būti rengiami bendradarbiavimui jau studijų metu, kad dirbdami žinotų, kokiais būdais gali siekti dirbti kartu su savo kolegomis ir taip patenkinti visų klasės mokinių ugdymosi poreikius. Toks bendrųjų ir specialiųjų pedagogų rengimas bendradarbiavimui yra įgyvendinamas viename iš Misūrio universitetų. Dr. Tamara J. Arthaud ir jos kolegos (2007) aprašo unikalų būsimų pedagogų rengimą bendradarbiavimo procesui. Studentų rengimo strategija yra plėtojama bendradarbiaujant bendruosius ir specialiuosius pedagogus rengiantiems fakultetams. Kiekvienas fakultetas pasiūlo po 3 savo atstovus, kurie būna atsakingi už bendradarbiavimo seminaro būsimiems bendriesiems ir specialiesiems pedagogams rengimą. Seminaras rengiamas, kai studentai jau būna atlikę praktikas ugdymo institucijose. Bendrosios pedagogikos kursų studentai turi surašyti, kokių jiems akademiųjų žinių ar elgesio valdymo strategijų trūko, atliekant praktiką klasėse, kuriose yra specialiųjų ugdymosi poreikių mokinių. Specialiosios pedagogikos fakulteto atstovai pasirenka 10 pateiktų bendrosios pedagogikos studentų paraiškų ir bendradarbiavimo seminare jos pristatomos. Taip parodoma, kokių realiai elgesio valdymo ir akademiųjų sunkumų gali kilti. Seminaro metu 10 studentų, pateikusių informaciją apie kilusias problemas, yra paskiriami į grupes po vieną. Likę būsimi bendrieji pedagogai atsitiktinai išskirstomi į 10 intervencijos komandų. Į komandos sudėtį įeina pateikęs sunkumus studentas, vienas specialiosios pedagogikos studentas, 7 – 8 bendrosios pedagogikos studentai. Bendradarbiavimo seminaras susideda iš 3 dalių:

1. Įvadas, kurio metu studentams suteikiamas bendras supratimas apie intervencijos planavimo procedūras, bendradarbiavimo procesą.
2. Kiekvienos komandos nariai dirba kartu, sprenddami jiems pateikto konkretaus specialiųjų ugdymosi poreikių mokinio situaciją ir kuria intervencijos planą, kurį apima bendrojo ir specialiojo pedagogo bendra veikla.
3. Komandos pristato savo intervencijos planą ir kartu su fakultetų atstovais diskutuoja. Galiausiai, studentai nurodo, kokios kliūtys kyla bei kokių savybių reikia bendradarbiaujant specialiajam ir bendrajam pedagogui.

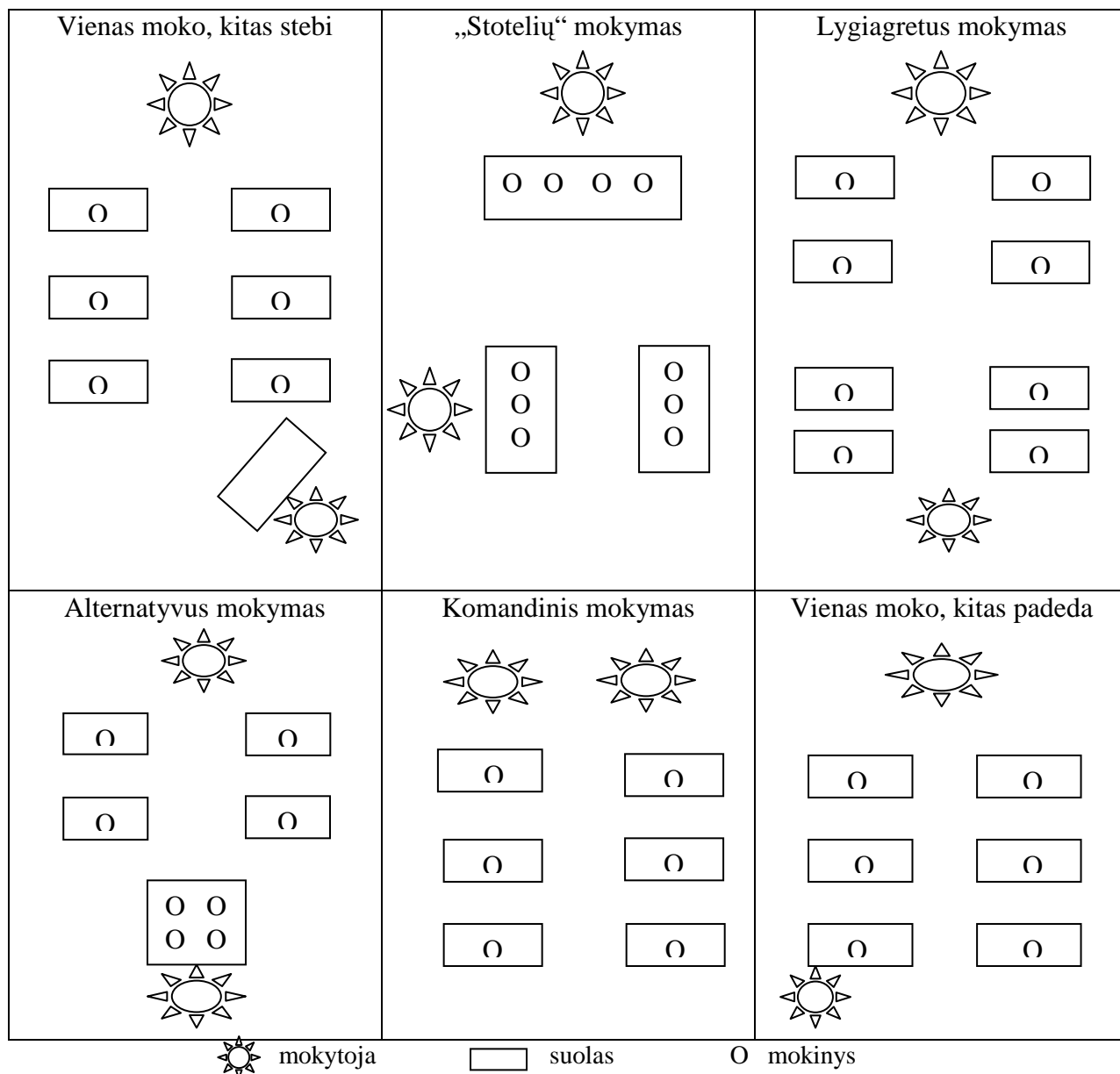
Tokia studentų rengimo bendradarbiavimui praktika gali būti labai naudinga būsimiesiems pedagogams. Jie studijuodami skatinami praktiškai planuoti, kaip gali dirbti kartu mokytojai ir specialistai. Tokio seminaro didžiausias privalumas yra tai, jog studentai jau būna atlikę praktikas ugdymo institucijose ir patys įvardija kilusius sunkumus. Taip yra sprendžiamos realios problemos, kurios gali kilti ugdant įvairių gebėjimų mokinius. Užsienio šalyse mokymas bendradarbiaujant, kai klasėje dirba specialusis ir bendrasis pedagogai, nėra nauja praktika. Apžvelgdami įvairių užsienio autorių atliktus mokymo bendradarbiaujant tyrimus, galime pamatyti, kokie yra tokio mokymo privalumai ir ko galėtume pasimokyti. Keefe ir Moore (2004)

tyrinėjo, kaip pedagogai vertina mokymą bendradarbiaujant. Gauti rezultatai atskleidė, jog pedagogai pozityviai vertina tokį mokymą, akcentuoja jo naudą SUP mokiniams, nes jie gauna daugiau individualios pagalbos. Viena iš esminių mokymo bendradarbiaujant sąlygų pedagogai įvardijo narių suderinamumą. Magiera kartu su kolegomis (2005) tirdami, kaip bendradarbiaudami pedagogai pasidalina vaidmenimis, kokie jų santykiai ir mokymo bendradarbiaujant naudą mokiniams gavo ne tokius pozityvius rezultatus kaip Keefe ir Moore. Tyrėjai nustatė, jog, mokant bendradarbiaujant, klasės mokytojai mažiau dėmesio skirdavo SUP mokiniams ir daugiau dirbdavo su visa klase, pedagogai nebuvo linkę skirti laiko pasiruošimui bendram darbui ir vaidmenų aptarimui. Tyrimas atskleidė, jog tirtose klasėse, kartu dirbant specialiajam ir bendrajam pedagogui, SUP mokiniams nauda buvo minimali. Tuo tarpu Rea ir kolegų (2002) atlikto tyrimo rezultatai parodė, jog SUP mokiniai, ugdyti dviejų klasėse dirbusių pedagogų, parodė geresnius rezultatus pasirengdami kalbėti ir dalyvaudami pamokoje nei vaikai, kurie buvo ugdomi klasėje dirbant vienam pedagogui. Scruggs kartu su kolegomis (2007) atliktas tyrimas, kuriuo siekta išsiaiškinti pedagogų vaidmenis, santykius mokyme bendradarbiaujant ir kaip jie suvokia tokį mokymą, išryškino gana teigiamus aspektus. Pedagogai nurodė, jog toks mokymas naudingas mokiniams, tik tai turi būti daroma savanoriškai. Tyrimo metu pastebėta tendencija, jog sėkmingai bendradarbiaujančių komandų nariai dalinasi kompetencijomis ugdymo metu ir randa būdų, kaip galima motyvuoti mokinius. O komandos, kurios mažiau bendradarbiauja tarpusavyje ir nesutaria dėl mokymo būdų, vaidmenų pasidalijimo, daugiau linksta į konfliktus, o ne į kompromisus. Keefe ir Moore (2004) bei Scruggs kartu su kolegomis (2007) savo tyrimuose atskleidė, jog specialieji pedagogai mokyme bendradarbiaujant buvo linkę prisiimti padėjėjo, o ne mokymo partnerio vaidmenį. Toks mokymo būdas labai patogus, nes nereikia derinti mokymo tikslų, vaidmenų, planuoti bendro ugdymo. Specialieji pedagogai padėdavo SUP mokiniams, o bendrieji mokytojai dirbdavo su kitais klasės vaikais. Tačiau tai prieštarauja pagrindinei mokymo bendradarbiaujant idėjai – specialusis pedagogas ir klasės ar dalyko mokytojas dirba vienoje klasėje kaip partneriai ir siekia bendrų ugdymo tikslų. Pasak Boudah ir kitų bendraautorių (cit. Arthaud ir kt., 2007), bendradarbiavime ugdant mokinius turėtų būti numatyti mokymo metodai, kuriais remiantis bendrieji ir specialieji pedagogai galėtų dirbti kartu, derinti modelius, pagal kuriuos galėtų mokyti akademinų žinių bei elgesio heterogeninėse klasėse. Tačiau, siekiant įgyvendinti mokymo bendradarbiaujant idėjas, reikia atsižvelgti ne tik į bendrųjų ir specialiųjų pedagogų nuomonę. Labai svarbu sužinoti, kaip SUP mokiniai ir jų klasės draugai vertina tokį mokymą. Wilson ir Michaels (2006) atliko tyrimą su 127 sutrikimų turinčiais ir 219 kitų vidurinės mokyklos mokinių. Tyrimo rezultatai parodė, jog vaikai pritaria mokymui bendradarbiaujant, sutinka dalyvauti tokiaame mokyme ir gauti geresnės kokybės ugdymą. SUP mokiniai pabrėžė, kad mokymo bendradarbiaujant klasėse jie gavo

daugiau pagalbos, buvo taikomi įvairūs mokymo metodai, mokymo(si) stiliai, buvo daugiau plėtojami jų turimi įgūdžiai. O mokiniai, neturintys sunkumų, teigė, jog bendro mokymo klasėse geriau suprantami dėstomi dalykai, gerėja raštingumo įgūdžiai, tačiau dėl kelių mokytojų buvimo klasėje gali kilti sąmyšis.

Siekdami mokymo bendradarbiaujant, pedagogai turėtų kartu spręsti, kokiais būdais tai gali padaryti. Friend, Bursuck (cit. Friend ir kt., 2010) pateikia 6 bendradarbiavimo pamokoje būdus (pav. 2), kurie pasirenkami atsižvelgiant į mokinių poreikius bei mokomuosius tikslus:

1. Vienas moko, kitas stebi. Šio būdo esmė yra tai, jog vienas iš pedagogų dirba su visa klase, o kitas kaupia specialiųjų ugdymosi poreikių mokinių ar visos klasės akademinis, elgesio ar socialinius duomenis.
2. „Stotelių“ mokymas. Mokymas yra dalinamas į tris nenuoseklias dalis ir į 3 grupes mokinių. Yra parengiamos 3 mokymo vietos – „stotelės“, iš kurių dvejose dirba pedagogai su vaikais, o trečiojoje vyksta savarankiškas darbas.
3. Lygiagretus mokymas. Du pedagogai klasėje dirba pasidalinę vaikus po lygiai į dvi grupes, kuriems pateikiama ta pati mokomoji medžiaga. Taip skatinamas diferencijavimas ir aktyvesnis mokinių dalyvavimas pamokoje, nes pedagogai gali skirti daugiau dėmesio kiekvienam vaikui.
4. Alternatyvus mokymas. Vienas pedagogas dirba su didžiąja dalimi mokinių, o kitas – su maža grupele, kuriems lavinamos sutrikusios funkcijos, įvertinamos jų turimos žinios, jos turtinamos, rengiama naujos temos suvokimui.
5. Komandinis mokymas. Abu pedagogai kartu pateikia mokomąją medžiagą visai klasei, pristatydami skirtingus požiūrius, būdus problemai spręsti, skirtingus uždavinių sprendimo būdus. Taip mokiniams siūlomos alternatyvos, kurias gali pasirinkti.
6. Vienas moko, kitas padeda. Vienas mokytojas pateikia mokomąją medžiagą, o kitas, mokiniams atliekant užduotis, vaikšto nuo vieno vaiko prie kito, stebėdamas, ar viską suprato ir padėdamas tiems, kam sunkiau sekasi.



2 pav. Bendradarbiavimo pamokoje būdai, remiantis Friend, Bursuck (cit. Friend ir kt., 2010) pateiktais apibūdinimais.

Pedagogai savo vaidmenis atlieka sklandžiai, jei kiekvienas prisiima atsakomybę, dirbdami pagal pasirinktą būdą iš anksčiau paminėtų ir susitarę, kuris ką atliks. Mokymą bendradarbiaujant galima taikyti vienam mokymo periodui, jo daliai, kelioms ar vienai pamokai (Friend, 2010).

Norėdami sukurti bendradarbiavimo sistemą savo šalyje, patirties galime pasisemti iš užsienio šalių, atkreipdami dėmesį į tai, ką galime pritaikyti savo ugdymo sistemai. Meijer (2005), pateikdamas inkliuzinio ugdymo ir veiklos klasėje vidurinėje mokykloje tyrimo ataskaitą, išskiria patirtį šalių, kuriose vyksta sėkmingas pedagogų bendradarbiavimas:

- Airijoje vienoje iš mokyklų yra sukurta Mokyklos paramos taryba, kuriai priklauso direktorius, pavaduotojas, mokytojai instruktoriai, mokytojai asistentai, užklausinės veiklos organizatoriai, mokytojai, kurie atsako už ryšių palaikymą tarp tėvų, mokyklos

bei bendruomenės. Ši taryba aptaria ugdytinių, kurie turi elgesio ir/ar mokymosi sunkumų, poreikius ir suplanuoja, kaip reikėtų juos patenkinti. Kadangi taryba renkasi kiekvieną savaitę, nariai gali stebėti, kaip vyksta mokinių specialiųjų ugdymosi poreikių tenkinimas, ar priimti sprendimai pasiteisina.

- Liuksemburge kiekvienas tam tikros klasės mokytojas surašo savo pastebėjimus apie specialiųjų ugdymosi poreikių mokinius į sąsiuvinį, kuriuo gali naudotis kiekvienas toje klasėje dirbantis pedagogas. Taip kiekvienas mokytojas turi galimybę bendradarbiauti su kolegomis, susipažinti su jų pastebėjimais apie elgesio ir mokymosi sunkumus.
- Švedijos mokykloje mokytojai yra grupuojami į komandas po 10 – 12 pedagogų, kurie yra atsakingi už 4 ar 5 klases. Mokiniai mokomi skirtingose amžiaus grupėse, teoriją jiems veda 2 mokytojai iš komandos. Nors pedagogai neturi visų dalykų specializacijos, jie gali vesti įvairias pamokas, konsultuodamiesi su dalyko srities ekspertais. Taip pat, kadangi visus dalykus dėsto 2 mokytojai kartu, jie visada gali jaustis tvirčiau, nes gali kartu planuoti ugdymo procesą, stebėti, įvertinti mokinius.
- Norvegijoje kiekvienai klasei mokyti yra suformuojama komanda, kurią sudaro 2 – 3 klasės mokytojai, ugdymo specialistas, užklausinės veiklos ir mokymo(si) dalyko mokytojas, socialinio ugdymo specialistas. Komandos nariai gerai pažįsta visus vaikus, prisiima bendrą atsakomybę už klasės mokymą, padeda vienas kitam, planuoja ir bendradarbiauja su tėvais. Taip vaikai gauna holistinį ugdymą.

Šiuolaikinė mokykla turėtų siekti inkliuzinio ugdymo, kad galėtų patenkinti visų mokinių poreikius, nes skirtingi ugdytinių gebėjimai jau tampa įprastu reiškiniu bendrojo lavinimo mokyklose. Sėkmingas inkliuzinis ugdymas negali būti įsivaizduojamas be bendradarbiavimo, kai ugdymo proceso dalyviai gali konsultuotis tarpusavyje, pasidalinti kompetencijomis, pasitikėti kolegomis ir siekti bendrų tikslų dirbdami komandoje. Tačiau bendradarbiavimo proceso kūrimui ir plėtojimui yra būtinas tam tikras pasirengimas, žinios, kaip galima to siekti. Lietuvoje nėra atlikta daug tyrimų apie pedagogų tarpusavio bendradarbiavimą. Trūksta informacijos, kaip pedagogai vertina bendradarbiavimo procesą, ar yra linkę jo siekti. Taip pat tikslinga būtų išsiaiškinti, kokios priežastys lemia pedagogų siekį kreiptis pagalbos į kolegas, kokiais būdais bei formomis dažniausiai stengiamasi tai padaryti.

2 skyrius. PEDAGOGŲ BENDRADARBIAVIMAS INKLIUZINIO UGDYMO KONTEKSTE

2.1 Tyrimo metodika

Duomenims rinkti naudotas apklausos metodas – individualus anketavimas. Remiantis tyrimo objekto operacionalizacija buvo parengta pusiau uždaro tipo anketa. Anketos buvo sudarytos iš dviejų blokų: demografinio ir pagrindinio. Demografiniame bloke objektyviems duomenims apie tyrimo dalyvius nustatyti naudotos nominalinės skalės. Buvo įvertinta: respondentų lytis, amžius, kvalifikacinė kategorija, pedagoginio darbo stažas, vietovė, kurioje dirbama, mokyklos tipas, tyrimo dalyvių pareigos. Pagrindinis blokas buvo suskirstytas į kelias smulkesnes dalis, kuriomis siekta identifikuoti: 1) pedagogų nuostatas į bendradarbiavimo procesą; 2) pedagogų bendradarbiavimo sritis; 3) taikomus bendradarbiavimo būdus bei formas ir jų poreikį; 4) bendradarbiavimo situaciją mokykloje; 5) nuostatas į mokymą bendradarbiaujant; 6) asmeninį bendradarbiavimo vertinimą. Respondentų nuostatoms tirti buvo pateikiamos Likerto skalės. Išreikšdami savo nuomonę, ar pritaria pateiktiems teiginiams, respondentai galėjo pasirinkti vieną iš duotų variantų: *visiškai nepritariu*, *nepritariu*, *pritariu*, *visiškai pritariu*. Anketoje pateiktas atviras klausimas, kuriuo siekta išsiaiškinti, kaip pedagogai apibūdina bendradarbiavimą. Anketinė apklausa buvo vykdoma gavus bendrojo lavinimo mokyklų, kuriose vyko tyrimas, vadovų leidimą. Anketos buvo išplatintos Vilniaus, Radviliškio miestų, Klaipėdos, Plungės, Raseinių, Radviliškio rajonų bendrojo lavinimo mokyklose. Išplatinta 200 anketų, grįžo 168 (grįžtamumas – 84 %).

Tyrimo taikyta statistinė duomenų analizė – analizuojant duomenis, buvo taikomi statistiniai metodai: aprašomoji statistika, faktorinė analizė, socialinių – demografinių kintamųjų įtaka nuostatų komponentams buvo tikrinta neparametriniu ANOVA testu ir parametriniu Kruskal – Wallis testu.

2.2 Respondentai ir jų demografiniai duomenys

Respondentai buvo atrinkti pasirinkus netikimybinės atrankos būdą – tikslinę imtį. Tiriamųjų grupė buvo formuojama iš turinčių kokių nors tipinių požymių asmenų – tai bendrojo lavinimo mokyklų pedagogai, dirbantys su specialiujų ugdymosi poreikių mokiniais. Atsitiktine tvarka pasirinktos mokyklos, kuriose dirbantys pedagogai buvo įtraukti į tyrimą. Tyrimo dalyvauti sutiko 7 bendrojo lavinimo mokyklų pedagogai, ugdantys specialiujų ugdymosi poreikių mokinius. Buvo apklausti 168 bendrojo lavinimo mokyklos pedagogai: 12 specialiujų

pedagogų, 118 dalyko bei 35 pradinių klasių mokytojai. Tyrimo dalyviams paašškintas tyrimo tikslas, anketos paskirtis, pateikta pildymo instrukcija. Po instruktazo anketos pildymas vyko individualiai. Tyrimo dalyviai galėjo skirti pakankamai laiko atsakymams, jų neveikė aplinka ir pats tyrėjas. Apklausiant respondentus laikytasi interesų apsaugos, savanoriško dalyvavimo, informacijos konfidencialumo principų. Demografiniai respondentų duomenys pateikiami 1 lentelėje.

1 lentelė

Demografiniai respondentų duomenys

Kategorija	Kintamasis	Respondentų skaičius (N)	Procentinė išraiška (%)
Amžius	Iki 25 metų	10	6,0
	25 – 35 metai	30	17,8
	35 – 45 metai	52	31,0
	44 – 55 metai	51	30,4
	55 – 65 metai	25	14,8
Kvalifikacinė kategorija	Pedagogas/ -ė	29	17,4
	Vyr. pedagogas/ -ė	92	55,1
	Metodininkas/ė	44	26,3
	Ekspertas/ė	2	1,2
Vietovė, kurioje dirba	Vilnius, Kaunas, Klaipėda, Šiauliai, Panevėžys	38	22,6
	Kitas apskrities centras (Alytus, Tauragė, Marijampolė, Utena, Telšiai)	4	2,4
	Rajono centras	35	20,8
	Miestelis	68	40,5
	Kaimas	23	13,7
Pareigos	Pradinių klasių mokytojas/a	35	21,2
	Specialusis pedagogas/ė	12	7,3
	Dalyko mokytojas/a	118	71,5

Iš lentelės matome, jog didžiąją dalį apklaustųjų sudarė: 35 – 45 metų pedagogai (31 %), vyresniojo pedagogo kvalifikacinę kategoriją turintieji (55 %). Pagal vietovę, kurioje dirba, didžioji dalis buvo dirbantys miestelio mokyklose (41 %). Pagal pareigas, didžiąją dalį respondentų sudarė dalyko mokytojai (72 %). Kiti demografiniai respondentų duomenys pateikiami 2 priede.

2. 3 Pedagogų nuostatos į bendradarbiavimo procesą

Siekiant identifikuoti pedagogų, ugdančių SUP mokinius, nuostatas į bendradarbiavimo procesą, buvo pateikti su bendradarbiavimu susiję teiginiai. Kuriems teiginiams apklaustieji dažniausiai pritarė matome 2 lentelėje.

2 lentelė

Pedagogų nuostatos į bendradarbiavimo procesą, M, (N = 168)*

Eil. Nr.	Teiginys	Vidurkis (M)	Standartinis nuokrypis (SD)
1.	Bendradarbiavimo turi siekti visi ugdymo proceso dalyviai.	3,32	0,62
2.	Manau, kad bendradarbiaujant galima įgyti naujų įgūdžių ir kompetencijų.	3,31	0,67
3.	Bendradarbiavimas yra reikalingas, kad visi kartu siektų bendrų tikslų.	3,30	0,61
4.	Bendradarbiaujant galima pasiekti geresnių SUP vaikų ugdymo rezultatų.	3,27	0,60
5.	Bendradarbiaujant galima pasidalinti savo patirtimi, padėti kolegoms.	3,23	0,55
6.	Tai labai sudėtingas procesas, reikalaujantis papildomų pastangų.	2,77	0,85
7.	Realiai bendradarbiavimui nėra sąlygų, nes visi turi pakankamai savų reikalų.	2,50	0,76
8.	Bendradarbiavimas tik skambi sąvoka, kurią daugelis vartoja, bet ką ji iš tikrųjų reiškia nesuvokia.	2,29	0,74
9.	Bendradarbiavimas atima daug laiko ir realiai teikia mažai naudos.	2,16	0,69
10.	Geriau dirbti vienam ir stengtis tobulėti pačiam.	1,98	0,62

* Respondentai turėjo galimybę pasirinkti vieną iš šių atsakymo variantų su atitinkamu įverčiu: „Visiškai nepritariu“ – 1, „Nepritariu“ – 2, „Pritariu“ – 3, „Visiškai pritariu“ – 4.

Pedagogai linkę teigiamai vertinti bendradarbiavimo procesą. Respondentai dažniausiai pritarė teiginiams, jog *bendradarbiavimo turi siekti visi ugdymo proceso dalyviai* (M = 3,32), *bendradarbiaujant galima įgyti naujų įgūdžių ir kompetencijų* (M = 3,31). Homogeniškiausią nuomonę respondentai išreiškė žymėdami teiginį, jog *bendradarbiaujant galima pasidalinti savo patirtimi, padėti kolegoms* (SD = 0,55). Didžiausias tyrimo dalyvių nepritarimas buvo išreikštas teiginiui, jog *geriau dirbti vienam ir stengtis tobulėti pačiam* (M = 1,98), nuomonė buvo gana vieninga (SD = 0,62). Didžiausia nuomonių įvairovė užfiksuota vertinant teiginį *tai labai sudėtingas procesas, reikalaujantis papildomų pastangų* (SD = 0,85). Respondentai gana vieningai žymėjo pritarimą pozityviems bendradarbiavimo teiginiams, o vertinant negatyvius teiginius, respondentų nuomonės išsiskyrė. Pagal gautus duomenis galima daryti prielaidą, jog pedagogai teigiamai vertina bendradarbiavimo procesą, jį traktuoja kaip galimybę tobulėti ir dalintis patirtimi.

Respondentų buvo prašyta įvardinti, kas jiems yra bendradarbiavimas. Į šį klausimą atsakė 138 iš 168 pedagogų. Atsakymuose vyravo pozityvūs teiginiai. Patys dažniausi tyrimo dalyvių atsakymai buvo: *dalijimasis patirtimi, darbas kartu, bendrų tikslų siekimas, mokymasis iš kolegų, pagalba vienas kitam, konsultacijos, galimybė įgyti naujų įgūdžių ir kompetencijų, galimybė pasiekti geresnių SUP mokinių ugdymo rezultatų.*

Nagrinėjant tyrimo dalyvių nuostatas ir atsakymus, kas jiems yra bendradarbiavimas, matome, jog pasitvirtino Mitchell (2007) bei Galkienės (2003) nurodyti vieni iš svarbiausių bendradarbiavimo principų – bendrų tikslų išsikėlimas ir pasirengimas vieniems iš kitų mokytis. Taip pat buvo labai dažnai paminėta, jog bendradarbiavimas – tai dalijimasis patirtimi. Šią nuostatą akcentuoja Miltenienė (2005). Pasitaikė išskirtinių atsakymų: *tai puiki proga įvertinti savo gebėjimus darbe. Geras pretekstas pertvarkyti savo nusistovėjusią tvarką ugdymo procese. Ugdymo proceso ir paties gyvenimo variklis, teikiantis daug gerų emocijų ir naudos.* Šie atsakymai puikiai iliustruoja Vaicekauskienės (2003), Ališauskienės, Miltenienės (2004), Simonaitytės (2007) bendradarbiavimo apibrėžimo dalį, jog tai yra neatsiejamas besimokančios organizacijos bruožas. Visada turime būti pasiruošę keistis vardan geresnių ugdymo proceso rezultatų ir asmeninio tobulėjimo. Ir bendradarbiavimas gali tapti ta jėga, kuri skatina eiti pirmyn.

Nuostatas į bendradarbiavimo procesą apibūdinančių kintamųjų struktūra, kurią sudaro 10 teiginių buvo įvardyti tyrimo instrumente ir patikrinti empiriškai, atliekant kiekybinį tyrimą. Faktorinė analizė atskleidė, jog egzistuoja statistinis ryšys tarp 8 teiginių, kurie buvo apibendrinti dviejų faktorių modeliu (žr. 3 lentelę).

3 lentelė

Pedagogų nuostatų į bendradarbiavimo procesą faktorinė analizė, (N =168)

Faktoriaus pavadinimas	Pirminiai teiginiai	Testo žingsnio svoris, L	Testo žingsnio skiriamoji geba, r/itt	KMO	Cronbach α	Faktoriaus aprašomoji sklaida, %
Palankus požiūris į bendradarbiavimą (M=3,29)	Bendradarbiavimas yra reikalingas, kad visi kartu siektų bendrų tikslų.	0,772	0,687	0,784	0,835	32,87
	Bendradarbiaujant galima pasidalinti savo patirtimi, padėti kolegoms.	0,763	0,690			
	Bendradarbiavimo turi siekti visi ugdymo proceso dalyviai.	0,759	0,663			
	Bendradarbiaujant galima pasiekti geresnių SUP vaikų ugdymo rezultatų.	0,730	0,648			
	Manau, kad bendradarbiaujant galima	0,554	0,515			

	įgyti naujų įgūdžių ir kompetencijų.					
Priešinimasis bendradarbiavimo procesui (M=2,52)	Realiai bendradarbiavimui nėra sąlygų, nes visi turi pakankamai savų reikalų.	0,720	0,507		0,616	14,31
	Bendradarbiavimas tik skambi sąvoka, kurią daugelis vartoja, bet ką ji iš tikrųjų reiškia nesuvokia.	0,557	0,404			
	Tai labai sudėtingas procesas, reikalaujantis papildomų pastangų.	0,541	0,373			

Atlikus skalės, kuri susijusi su pedagogų nuostata į bendradarbiavimą, faktoriinę analizę buvo išskirti du faktoriai: „Palankus požiūris į bendradarbiavimą“ ir „Priešinimasis bendradarbiavimo procesui“, atitinkamai apjungiantys 5 ir 3 teiginius. Pirmasis faktorius „Palankus požiūris į bendradarbiavimą“ paaiškina 32,87 % sklaidos. Šis faktorius identifikuotas kaip teigiamų pedagogų nuostatų į bendradarbiavimo procesą struktūrinis komponentas. Antrasis faktorius „Priešinimasis bendradarbiavimo procesui“ paaiškina 14,31 % sklaidos. Šis faktorius identifikuotas kaip neigiamą nuostatą į bendradarbiavimą atspindintis struktūrinis vienetas. Kiek matrica tinka faktorinei analizei, rodo *Kaiser-Meyer-Olkin* (KMO) koeficientas, kuris šiuo atveju yra gana aukštas (0,78). Pavienių faktorių vidinė konsistencija, įvertinta *Cronbach alpha* koeficientu, rodo, jog faktoriaus „Palankus požiūris į bendradarbiavimą“ teiginiai yra labai homogeniški (0,84), o faktoriaus „Priešinimasis bendradarbiavimo procesui“ teiginiai - pakankamai homogeniški (0,62). Pagal faktorių vidurkius, matome, jog dažniau buvo pritarta faktoriaus „Palankus požiūris į bendradarbiavimą“ teiginiams (M = 3,29). Buvo gautos vidutiniškos teiginių įverčių koreliacijos su išskirtais faktoriais. Tai rodo koreliacijos koeficiento reikšmių svyravimo ribos ($0,38 \leq r \leq 0,69$). Remiantis gautais rezultatais galima teigti, jog egzistuoja statistinis ryšys tarp nurodytų teiginių.

Gauti rezultatai leidžia daryti prielaidą, jog siekiant bendradarbiavimo labai svarbų vaidmenį atlieka požiūris į jį. Wiggins, Damore (2006) pabrėžia, jog vienas iš raktinių bendradarbiavimo elementų yra pozityvus požiūris. Faktoriaus „Palankus požiūris į bendradarbiavimą“ kintamieji turėjo stipresnę statistinę ryšį. Visų šių kintamųjų ryšys gali lemti bendradarbiavimo sėkmę. Paminėtus kintamuosius galima sieti su Mitchell (2007) bei Galkienės (2003) nurodytais bendradarbiavimo principais, kai svarbią vietą užima bendrų tikslų siekimas, pasirengimas vieniems iš kitų mokytis, kolegų pagarba. Galima patvirtinti Ališauskienės ir Miltenienės (2004) teiginio, kad glaudžiai bendradarbiaujant skleidžiama informacija,

dalinamasi turimomis žiniomis bei išsiugdomi trūkštami įgūdžiai sąsajas su kintamuoju *manau, kad bendradarbiaujant galima įgyti naujų įgūdžių ir kompetencijų*.

Vietovės, kurioje respondentai dirba įtaka pedagogų nuostatoms į bendradarbiavimo procesą tikrinta ANOVA testu (pasirinktas $p \leq 0,05$ reikšmingumo slenkstis) (žr. 4 lentelę).

4 lentelė

Pedagogų nuostatų į bendradarbiavimo procesą analizė pagal vietovę, kurioje respondentai dirba, M, (N = 168)

Kintamasis	Vietovė, kurioje respondentai dirba				Statistinis reikšmingumas ($p \leq 0,05$)
	Vilnius, Kaunas, Klaipėda, Šiauliai, Panevėžys	Rajono centras	Miestelis	Kaimas	
Bendradarbiavimas atima daug laiko ir realiai teikia mažai naudos.	1,76	2,26	2,25	2,44	0,000
Tai labai sudėtingas procesas, reikalaujantis papildomų pastangų.	2,66	3,26	2,49	3,00	0,000
Realiai bendradarbiavimui nėra sąlygų, nes visi turi pakankamai savų reikalų.	2,40	2,71	2,31	2,49	0,004
Bendradarbiavimas tik skambi sąvoka, kurią daugelis vartoja, bet ką ji iš tikrųjų reiškia nesuvokia.	2,08	2,26	2,24	2,74	0,006

Pastebėti statistiškai reikšmingi sutapimai tarp vietovės, kurioje dirbama ir neigiamų bendradarbiavimo nuostatų. Gauti duomenys parodė, jog didžiųjų miestų gyventojai labiausiai linkę nepritari teiginiui *bendradarbiavimas atima daug laiko ir realiai teikia mažai naudos* ($M = 1,76$). Asmenys, dirbantys rajono centre, linkę neigiamai vertinti bendradarbiavimo procesą, jie dažniausiai rinkosi teiginius *tai labai sudėtingas procesas, reikalaujantis papildomų pastangų* ($M = 3,26$) ir *realiai bendradarbiavimui nėra sąlygų, nes visi turi pakankamai savų reikalų* ($M = 2,71$). Kaimo mokyklose dirbantys respondentai daugiausia rinkosi teiginį *bendradarbiavimas tik skambi sąvoka, kurią daugelis vartoja, bet ką ji iš tikrųjų reiškia nesuvokia* ($M = 2,74$).

Tyrimo rezultatai leidžia daryti prielaidą, jog rajono centro ir kaimo mokyklose dirbantys pedagogai labiau nepritaria bendradarbiavimo idėjoms.

Pedagogų nuostatų į bendradarbiavimo procesą analizė pagal respondentų amžių, M, (N = 168)

Kintamasis	Amžius					Statistinis reikšmingumas (p≤0,05)
	Iki 25 metų	25-35 metai	35-45 metai	45-55 metai	55-65 metai	
Manau, kad bendradarbiaujant galima įgyti naujų įgūdžių ir kompetencijų.	3,90	3,23	3,39	3,22	3,20	0,015
Tai labai sudėtingas procesas, reikalaujantis papildomų pastangų.	2,80	3,03	2,89	2,69	2,36	0,048
Bendradarbiaujant galima pasiekti geresnių SUP vaikų ugdymo rezultatų.	3,60	3,60	3,29	3,12	3,04	0,000
Bendradarbiavimo turi siekti visi ugdymo proceso dalyviai.	3,60	3,60	3,33	3,18	3,16	0,008
Bendradarbiaujant galima pasidalinti savo patirtimi, padėti kolegoms.	3,70	3,43	3,21	3,12	3,00	0,001
Bendradarbiavimas tik skambi sąvoka, kurią daugelis vartoja, bet ką ji iš tikrųjų reiškia nesuvokia.	3,00	2,23	2,15	2,31	2,28	0,011
Bendradarbiavimas yra reikalingas, kad visi kartu siektų bendrų tikslų.	3,50	3,57	3,25	3,20	3,24	0,033

Respondentų amžiaus įtaka nuostatoms į bendradarbiavimo procesą tikrinta Kruskal – Wallis testu, pasirinkus $p \leq 0,05$ reikšmingumo slenkstį. Tyrimo duomenys (žr. 5 lentelę) atskleidė, jog dažniausiai teigiamai bendradarbiavimą vertino jauni pedagogai (iki 25 metų). Dažniausiai teiginius *bendradarbiaujant galima pasiekti geresnių SUP vaikų ugdymo rezultatų* ($M = 3,60$), *bendradarbiavimo turi siekti visi ugdymo proceso dalyviai* ($M = 3,60$) rinkosi respondentai, kurių amžius yra iki 25 metų bei 25 – 35 metai. Taip pat pedagogai iki 25 metų amžiaus daugiausia pritarė ir teiginiui *bendradarbiavimas tik skambi sąvoka, kurią daugelis vartoja, bet ką ji iš tikrųjų reiškia nesuvokia* ($M = 3,00$). Galima daryti prielaidą, jog jauni pedagogai supranta tikrojo bendradarbiavimo esmę ir yra linkę kritiškai vertinti savo kolegų bendradarbiavimo pastangas. Remiantis gautais rezultatais, galima teigti, jog jauni pedagogai (iki 25 metų) yra labiausiai linkę priimti pokyčius, pritarti bendradarbiavimo teigiamai įtakai ugdymo procese. Tokius pasirinkimus galėjo lemti jaunų pedagogų noras keisti nusistovėjusią tvarką ugdymo institucijoje, kad galima būtų bandyti visus suburti bendram tikslui – siekti geresnės SUP mokinių ugdymo kokybės ir tobulėti patiems.

**Pedagogų nuostatų į bendradarbiavimo procesą analizė pagal respondentų kvalifikacinę kategoriją,
M, (N = 168)**

Kintamasis	Kvalifikacinė kategorija			Statistinis reikšmingumas (p≤0,05)
	Pedagogas/ė	Vyr. pedagogas/ė	Metodininkas/ė	
Bendradarbiavimas atima daug laiko ir realiai teikia mažai naudos.	1,83	2,17	2,34	0,006
Bendradarbiaujant galima pasiekti geresnių SUP vaikų ugdymo rezultatų.	3,48	3,27	3,14	0,020
Bendradarbiavimo turi siekti visi ugdymo proceso dalyviai.	3,48	3,35	3,16	0,043
Bendradarbiaujant galima pasidalinti savo patirtimi, padėti kolegoms.	3,41	3,24	3,05	0,009
Bendradarbiavimas yra reikalingas, kad visi kartu siektų bendrų tikslų.	3,38	3,39	3,05	0,007

Tyrimo dalyvių turimos kvalifikacinės kategorijos įtaka nuostatomis į bendradarbiavimo procesą tikrinta Kruskal – Wallis testu, pasirinkus $p \leq 0,05$ reikšmingumo slenkstį. Gauti duomenys (žr. 6 lentelę) rodo, jog pedagogo kvalifikacinę kategoriją turintys respondentai dažniausiai pritarė pozityviems bendradarbiavimo teiginiams ir daugiausia buvo linkę nepritarti teiginiui *bendradarbiavimas atima daug laiko ir realiai teikia mažai naudos* ($M = 1,83$). Vyresniojo pedagogo kvalifikacinę kategoriją turintys tyrimo dalyviai dažniausiai pritarė teiginiui *bendradarbiavimas yra reikalingas, kad visi kartu siektų bendrų tikslų* ($M = 3,39$).

Gauti testo rezultatai leidžia teigti, jog pozityviausiai bendradarbiavimo procesą vertina žemiausią kvalifikacinę kategoriją turintys respondentai. Galima daryti prielaidą, jog pedagogo kvalifikacinę kategoriją turi jaunesni respondentai. Tuomet pasitvirtina anksčiau išreikštas dažnesnis jaunų tyrimo dalyvių pritarimas bendradarbiavimo idėjoms ir suinteresuotumas siekti bendradarbiavimo ugdymo procese, tobulėti, mokytis iš savo kolegų. Aukštesnes kvalifikacines kategorijas turintiems pedagogams galbūt atrodo, jog jie turi pakankamai patirties ir geriausiai žino, kaip reikėtų planuoti sėkmingą ugdymo procesą ir jie nėra taip suinteresuoti bendradarbiauti su kolegomis.

Respondentų užimamų pareigų įtaka nuostatoms į bendradarbiavimo procesą tikrinta Kruskal – Wallis testu (pasirinktas $p \leq 0,05$ reikšmingumo slenkstis) (žr. 7 lentelę).

7 lentelė

Pedagogų nuostatų į bendradarbiavimo procesą analizė pagal respondentų pareigas, M, (N = 168)

Kintamasis	Pareigos			Statistinis reikšmingumas ($p \leq 0,05$)
	Pradinių klasių mokytojas/a	Specialusis/ioji pedagogas/ė	Dalyko mokytojas/a	
Bendradarbiavimo turi siekti visi ugdymo proceso dalyviai.	3,43	3,67	3,25	0,032
Bendradarbiavimas tik skambi sąvoka, kurią daugelis vartoja, bet ką ji iš tikrųjų reiškia nesuvokia.	2,00	2,58	2,33	0,017

Dažniausiai teiginiui *bendradarbiavimo turi siekti visi ugdymo proceso dalyviai* ($M = 3,67$) pritarė specialieji pedagogai. Tačiau jie dažniausiai pasirinko ir neigiamą nuostatą atspindintį teiginį *bendradarbiavimas tik skambi sąvoka, kurią daugelis vartoja, bet ką ji iš tikrųjų reiškia nesuvokia* ($M = 2,58$).

Pagal gautus duomenis galima daryti prielaidą, jog specialieji pedagogai labiausiai pasigenda visų ugdymo proceso dalyvių bendradarbiavimo ir yra linkę plėtoti bendradarbiavimo procesą. Eccleston (2010) teigimu, specialieji pedagogai yra arčiausiai SUP mokinių ir gali geriausiai suprasti, kokie jų poreikiai, parodyti pedagogams, kaip praktiškai galima įgyvendinti siūlomus mokymo metodus. Būtent specialieji pedagogai gali būti tie asmenys, kurie inicijuoja bendradarbiavimo procesą tarp pedagogų ir skatina teigiamai į tai žiūrėti. Dažniausiai pasirinkę teiginį *bendradarbiavimas tik skambi sąvoka, kurią daugelis vartoja, bet ką ji iš tikrųjų reiškia nesuvokia*, specialieji pedagogai galėjo išreikšti nusivylimą bendradarbiavimo procesu savo ugdymo institucijoje. Galima daryti prielaidą, jog labai dažnai ugdymo procese pradėta vartoti bendradarbiavimo sąvoka, ne visada gali būti tinkamai interpretuojama ir paprasčiausias kolegų bendravimas, konsultacijos gali būti pavadinti bendradarbiavimo procesu.

8 lentelė

Bendradarbiavimo situacija ugdymo institucijoje, M, (N = 168)*

Eil. Nr.	Teiginys	Vidurkis (M)	Standartinis nuokrypis (SD)
1.	Iškilius sunkumams, kreipiamasi pagalbos į specialistus, kitus pedagogus.	3,06	0,42
2.	Bendra veikla vertinama teigiamai, akcentuojama jos svarba.	2,93	0,44
3.	Kiekvienas ugdymo proceso dalyvis gali laisvai pareikšti savo nuomonę.	2,91	0,53
4.	Sėkmingai dirbantys pedagogai ir specialistai noriai dalijasi savo patirtimi.	2,86	0,53

5.	Mokykla aktyviai dalyvauja projektinėse veiklose ir ieško papildomų išteklių.	2,85	0,58
6.	Prisiimama bendra atsakomybė už veiklos rezultatus.	2,80	0,52
7.	Sprendimai priimami bendrai, atsižvelgiant į pokyčius.	2,80	0,53
8.	Mokykloje jaučiamas bendruomeniškumas.	2,78	0,55
9.	Kolegos gerbia vienas kitą, kiekvienas jaučiasi svarbus.	2,77	0,56
10.	Siekiant bendradarbiavimo yra aiškiai pasiskirstoma funkcijomis.	2,67	0,59
11.	Entuziastingai siekiama bendradarbiauti tarpusavyje.	2,59	0,60

* Respondentai turėjo galimybę pasirinkti vieną iš šių atsakymo variantų su atitinkamu įverčiu: „Visiškai nepritariu“ – 1, „Nepritariu“ – 2, „Pritariu“ – 3, „Visiškai pritariu“ – 4.

Respondentai, vertindami teiginius, būdingus jų mokykloje, labai vieningai žymėjo pritarimą jiems (žr. 8 lentelę). Dažniausiai pritarta teiginiui *iškilus sunkumams, kreipiamasi pagalbos į specialistus, kitus pedagogus* ($M = 3,06$). Rečiausiai pritarta teiginiui *entuziastingai siekiama bendradarbiauti tarpusavyje* ($M = 2,59$), žymint šį teiginį respondentų nuomonė labiausiai išsiskyrė ($SD = 0,60$). Pagal gautus duomenis galima daryti išvadą, jog pedagogai linkę teigti, kad jų mokykloje siekiama sėkmingo bendradarbiavimo proceso, jis vertinamas labai pozityviai. Džiugina tai, jog dažniausiai pedagogai pritarė teiginiui *iškilus sunkumams, kreipiamasi pagalbos į specialistus, kitus pedagogus*. Galima daryti prielaidą, jog pedagogai nesiekia vien tik patys spręsti iškilusius sunkumus, jie linkę bendradarbiauti su savo kolegomis. Tačiau nagrinėjant tyrimo rezultatus, galima išžvelgti ir tam tikrus sunkumus, vyraujančius mokyklose, siekiant bendradarbiavimo – entuziazmo stoka, pasidalijimas funkcijomis ir vaidmenimis, pagarba, bendruomeniškumas. Šiems teiginiams pedagogai buvo linkę rečiau pritari. Remiantis gautais rezultatais, galima daryti prielaidą, jog bendrojo lavinimo mokyklose vyrauja tendencija siekti bendradarbiavimo, tačiau kol kas tai yra tik bendradarbiavimo proceso užuomazgos. Vykstant tikrajam bendradarbiavimui, kiekvienas šio proceso dalyvis savanoriškai ir entuziastingai turėtų į jį įsitraukti, aiškiai žinoti savo bei kolegų funkcijas. Šių bendradarbiavimo elementų svarbą akcentuoja daugelis autorių. Dettmer ir kt. (cit. Miltenienė, 2004), Meijer (2005), Friend ir jos kolegos (2010), Kohler – Evans (2006) pabrėžia, jog pasidalijimas funkcijomis svarbus, kad visi aiškiai žinotų, kas, ką ir kada daro bei suprastų savo vaidmenis. Galkienė (2003) bei Mitchell (2007), pateikdami bendradarbiavimo principus, akcentuoja pasidalijimą funkcijomis, pasitikėjimą ir kolegų pagarbą. Tai yra bendradarbiavimo proceso pagrindas. Gevorgianienė (2003) komandiniame darbe labiausiai akcentuoja pasitikėjimą kolegomis, pagarbą, socialinius gebėjimus. Visa tai apima jaučiamą bendruomeniškumą.

Bendradarbiavimas yra komandinio darbo pagrindas. Tik bendradarbiaudami komandos nariai gali siekti bendrų ugdymo tikslų. Miltenienė ir Mauricienė (2010) atlikusios tyrimą apie komandinio darbo ypatumus bendrojo lavinimo mokykloje, nustatė, jog pedagogai palankiai

vertina komandinį darbą savo ugdymo institucijoje, jo metu tobulėjama, dalijamasi informacija. Nagrinėjant bendradarbiavimo situacijos ugdymo institucijoje rezultatus, galima juos palyginti su Miltenienės ir Mauricienės atlikto tyrimo rezultatais. Matome, jog abiejuose tyrimuose pedagogai linkę teigiamai vertinti komandinio darbo ir bendradarbiavimo procesus, pripažįsta, jog jų metu tobulėjama, dalijamasi patirtimi.

Bendradarbiavimo situaciją ugdymo institucijoje apibūdinančių kintamųjų struktūrą sudaro 11 teiginių, kurie buvo pateikti tyrimo instrumente ir patikrinti empiriškai, atliekant kiekybinį tyrimą. 11 teiginių buvo apibendrinti dviejų faktorių modeliu (žr. 9 lentelę).

9 lentelė

Bendradarbiavimo situacijos ugdymo institucijoje faktorinė analizė, (N = 168)

Faktoriaus pavadinimas	Pirminiai teiginiai	Testo žingsnio svoris, L	Testo žingsnio skiriamoji geba, r/itt	KMO	Cronbach α	Faktoriaus aprašomoji sklaida, %
Bendradarbiavimą skatinanti kultūra (M=2,77)	Mokykloje jaučiamas bendruomeniškumas.	0,835	0,614	0,843	0,807	20,93
	Kolegos gerbia vienas kitą, kiekvienas jaučiasi svarbus.	0,652	0,572			
	Sprendimai priimami bendrai, atsižvelgiant į pokyčius.	0,477	0,585			
	Sėkmingai dirbantys pedagogai ir specialistai noriai dalijasi savo patirtimi.	0,458	0,516			
	Entuziastingai siekiama bendradarbiauti tarpusavyje.	0,437	0,499			
	Prisiimama bendra atsakomybė už veiklos rezultatus.	0,343	0,419			
Lyderystė ir pagalba (M=2,88)	Mokykla aktyviai dalyvauja projektinėse veiklose ir ieško papildomų išteklių.	0,711	0,504	0,843	0,652	18,72
	Bendra veikla vertinama teigiamai, akcentuojama jos svarba.	0,584	0,446			
	Siekiant bendradarbiavimo yra aiškiai pasiskirstoma funkcijomis.	0,497	0,593			
	Kiekvienas ugdymo proceso dalyvis gali laisvai pareikšti savo nuomonę.	0,455	0,391			
	Iškilius sunkumams, kreipiamasi pagalbos iš specialistų, kitų pedagogų.	0,423	0,411			

Atlikus skalės, susijusios su bendradarbiavimo situacija ugdymo institucijoje, faktorinę analizę buvo išskirti du faktoriai: „Bendradarbiavimą skatinanti kultūra” bei „Lyderystė ir pagalba“, apjungiantys atitinkamai 6 ir 5 teiginius. Pirmasis faktorius „Bendradarbiavimą skatinanti kultūra“ paaiškina 20,93 % sklaidos. Šis faktorius identifiкуotas kaip bendradarbiavimo skatinimo ugdymo institucijoje struktūrinis vienetas. Antrasis faktorius „Lyderystė ir pagalba“ paaiškina 18,72 % sklaidos. Šis faktorius identifiкуotas kaip bendradarbiavimo proceso pažangos ugdymo institucijoje struktūrinis komponentas. Pagal faktorių vidurkius matome, jog faktorius „Lyderystė ir pagalba“ teiginiams buvo pritarta dažniau ($M = 2,88$). *Kaiser-Meyer-Olkin* (KMO) koeficientas yra aukštas (0,84), tai rodo, jog matrica tinkama faktorinei analizei. Pavienių faktorių vidinė konsistencija, įvertinta *Cronbach alpha* koeficientu, svyruoja nuo 0,65 iki 0,81, todėl faktoriai yra gana homogeniški. Gautos koreliacijos koeficiento reikšmių svyravimo ribos ($0,39 \leq r \leq 0,62$) rodo vidutinio stiprumo teiginių įverčių koreliaciją su išskirtais faktoriais. Remiantis gautais rezultatais galima teigti, jog egzistuoja statistinis ryšys tarp nurodytų teiginių.

10 lentelė

Mokyklai būdingų bendradarbiavimo požymių analizė pagal respondentų pareigas, M, (N = 168)

Kintamasis	Pareigos			Statistinis reikšmingumas ($p \leq 0,05$)
	Pradinių klasių mokytojas/a	Specialusis/ioji pedagogas/ė	Dalyko mokytojas/a	
Prisiimama bendra atsakomybė už veiklos rezultatus.	2,86	2,25	2,82	0,001
Entuziastingai siekiama bendradarbiauti tarpusavyje.	2,74	2,17	2,58	0,019
Kiekvienas ugdymo proceso dalyvis gali laisvai pareikšti savo nuomonę.	2,83	2,50	2,95	0,013
Mokykloje jaučiamas bendruomeniškumas.	2,97	2,33	2,77	0,001

Respondentų užimamų pareigų įtaka bendradarbiavimo situacijos mokykloje vertinimui tikrinta Kruskal – Wallis testu, pasirinkus $p \leq 0,05$ reikšmingumo slenkstį. Gauti duomenys (žr. 10 lentelę) rodo, jog pradinių klasių mokytojai dažniausiai pritarė teiginiui, jog *mokykloje jaučiamas bendruomeniškumas* ($M = 2,97$). Dalyko mokytojai daugiausia buvo linkę pritarti teiginiui *kiekvienas ugdymo proceso dalyvis gali laisvai pareikšti savo nuomonę* ($M = 2,95$). Pradinių klasių mokytojai dažniau buvo linkę pritarti faktorius „Bendradarbiavimą skatinanti kultūra teiginiams“, tuo tarpu dalyko mokytojai dažniau pritarė faktorius „Lyderystė ir pagalba“ teiginiui. Rezultatai leidžia daryti išvadą, jog pozityviausiai ugdymo įstaigoje vykstantį bendradarbiavimo procesą linkę vertinti pradinių klasių ir dalyko mokytojai. Galima teigti, jog

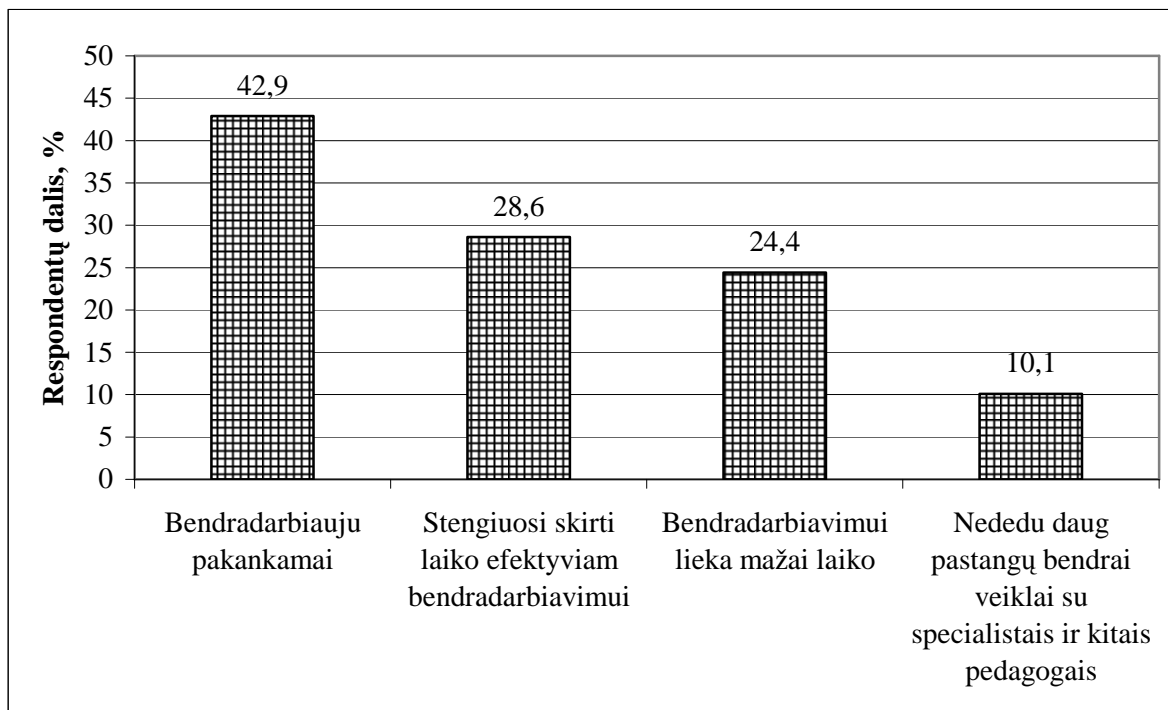
pradinių klasių mokytojai ugdymo institucijoje labiau pastebi bendradarbiavimo proceso skatinimą, o dalyko mokytojai jau mato bendradarbiavimo proceso pažangą.

Vietovės, kurioje respondentai dirba įtaka bendradarbiavimo situacijos mokykloje vertinimui tikrinta ANOVA testu (pasirinktas $p \leq 0,05$ reikšmingumo slenkstis). Rezultatai (žr. 3 priedą) parodė, jog didžiuosiuose miestuose dirbantys respondentai dažniausiai pritarė teiginiui *iškilus sunkumams, kreipiamasi pagalbos į specialistus, kitus pedagogus* ($M = 3,21$). Taip pat šie respondentai daugiausia buvo linkę pritari teiginiui *mokykla aktyviai dalyvauja projektinėse veiklose ir ieško papildomų išteklių* ($M = 3,05$). Galima teigti, jog didžiųjų miestų mokyklose pedagogai dažniau kreipiasi pagalbos į savo kolegas bei mokyklos stengiasi dalyvauti projektinėse veiklose, taip ieškodamos papildomos paramos iš išorės. Taip skatinamas tarpinstitucinis bendradarbiavimas, siekiant padidinti mokyklų materialinę bazę, kad būtų patenkinti visų SUP mokinių poreikiai.

Tyrimo dalyvių amžiaus įtaka bendradarbiavimo situacijos mokykloje vertinimui tikrinta Kruskal – Wallis testu, pasirinkus $p \leq 0,05$ reikšmingumo slenkstį. Gauti duomenys (žr. 4 priedą) rodo, kad vyresnio amžiaus pedagogai (55 – 65 m.) dažniausiai pritarė teiginiams *kiekvienas ugdymo proceso dalyvis gali laisvai pareikšti savo nuomonę* ($M = 3,04$) ir *mokykloje jaučiamas bendruomeniškumas* ($M = 3,00$).

Respondentų kvalifikacinės kategorijos įtaka bendradarbiavimo situacijos mokykloje vertinimui tikrinta Kruskal – Wallis testu, pasirinkus $p \leq 0,05$ reikšmingumo slenkstį. Gauti rezultatai (žr. 5 priedą) atskleidė, jog dažniausiai metodininko kvalifikacinę kategoriją turintys pedagogai pritarė teiginiui *prisiimama atsakomybė už veiklos rezultatus* ($M = 3,00$). Taip pat metodininko kvalifikacinę kategoriją turintys tyrimo dalyviai dažniausiai pritarė ir teiginiams *kolegos gerbia vienas kitą, kiekvienas jaučiasi svarbus* ($M = 2,96$), *mokykloje jaučiamas bendruomeniškumas* ($M = 2,91$), *entuziastingai siekiama bendradarbiauti tarpusavyje* ($M = 2,77$). Remiantis gautais rezultatais galima teigti, jog metodininko kvalifikacinę kategoriją turintys respondentai labiausiai linkę pozityviai vertinti ugdymo institucijoje vykstantį bendradarbiavimo procesą ir manyti, jog jo visi siekia.

Respondentai buvo paprašyti įvertinti kiekvienas savo bendradarbiavimą su kitais pedagogais ir specialistais. Rezultatai atsispindi 1 paveiksle.



1 pav. Bendradarbiavimo proceso vertinimas, %

Daugiausia tyrimo dalyviai pasirinko atsakymo variantą *bendradarbiauju pakankamai* (42,9 %), mažiausiai buvo pasirinktas teiginys *nededu daug pastangų bendrai veiklai su specialistais ir kitais pedagogais* (10,1 %). Remiantis diagrama, matome, jog pedagogai daugiausia rinkosi teiginius, kurie išreiškia jų pakankamą bendradarbiavimą ar pastangas tai daryti. Galima daryti išvadą, jog respondentai linkę teigiamai vertinti savo bendradarbiavimą su kolegomis.

Vietovės, kurioje respondentas dirba įtaka savo bendradarbiavimo proceso vertinimui tikrinta ANOVA testu. Gauti rezultatai (žr. 3 priedą) parodė, jog kaime dirbantys pedagogai dažniau nei kiti linkę teigti, jog bendradarbiavimui lieka mažai laiko ($M = 1,52$).

Respondentų amžiaus įtaka tikrinta Kruskal – Wallis testu. Pagal gautus duomenis (žr. 4 priedą) tikėtina, jog 55 – 65 m. pedagogai dažniau nei kiti linkę manyti, jog bendradarbiauja pakankamai ($M = 1,64$).

2. 4 Pedagogų tarpusavio bendradarbiavimo sritys, būdai bei formos

Siekiant išsiaiškinti, kaip realiai vyksta bendradarbiavimo procesas, svarbu identifikuoti pedagogų bendradarbiavimo sritis, kada jie kreipiasi pagalbos. Taip pat labai svarbu sužinoti, kas tą pagalbą dažniausiai suteikia. Tyrimo rezultatai pateikiami 11 lentelėje.

Kada dažniausiai ir į ką kreipiamasi pagalbos, %, (N = 168)

Eil. Nr.	Kada kreipiamasi	Respondentų dalis, %	Į ką kreipiamasi pagalbos	Respondentų dalis, %
1.	Kai kyla sunkumų dirbant su vaiku ir man reikia patarimų.	91,7	klasės auklėtojas/-a	54,8
			kiti vaikų ugdantys pedagogai	41,7
			socialinis pedagogas/-ė	45,2
			spec. pedagogas/-ė	60,7
			kita	20,8
2.	Kai norima išsiaiškinti, kodėl mokiniui nesiseka.	89,9	klasės auklėtojas/-a	51,8
			kiti vaikų ugdantys pedagogai	32,7
			socialinis pedagogas/-ė	33,9
			spec. pedagogas/-ė	63,7
			kita	23,2
3.	Kai mokiniui sunku prisitaikyti prie aplinkos.	79,8	klasės auklėtojas/-a	36,3
			kiti vaikų ugdantys pedagogai	16,1
			socialinis pedagogas/-ė	56,0
			spec. pedagogas/-ė	31,5
			kita	23,2
4.	Kai nežinoma, kaip pritaikyti vaikui mokomąją medžiagą, kokius mokymo metodus parinkti.	88,1	klasės auklėtojas/-a	8,3
			kiti vaikų ugdantys pedagogai	20,2
			socialinis pedagogas/-ė	12,5
			spec. pedagogas/-ė	80,4
			kita	7,1
5.	Kai reikia SUP mokiniams rašyti pritaikytą ar individualizuotą programą.	87,5	klasės auklėtojas/-a	8,3
			kiti vaikų ugdantys pedagogai	14,9
			socialinis pedagogas/-ė	8,3
			spec. pedagogas/-ė	86,9
			kita	5,4
6.	Kai reikia papildomos informacijos, dirbant su SUP mokiniais.	83,3	klasės auklėtojas/-a	18,5
			kiti vaikų ugdantys pedagogai	19,6
			socialinis pedagogas/-ė	14,3
			spec. pedagogas/-ė	76,2
			kita	18,5

Gauti tyrimo duomenys rodo, jog didžiausia dalis pedagogų žymėjo teiginį *kai kyla sunkumų dirbant su vaiku ir man reikia patarimų* (92 %). Norėdami išspręsti paminėtus sunkumus daugiau nei pusė respondentų (61 %) kreipiasi į specialiuosius pedagogus. Daugiausia pedagogų pagalbos kreipėsi vertinimo proceso metu: *kai kyla sunkumų dirbant su vaiku ir man reikia patarimų* (92 %), *kai norima išsiaiškinti, kodėl mokiniui nesiseka* (90 %). Vertindami mokinio sunkumus, pedagogai pagalbos linkę kreiptis į specialiuosius pedagogus. Tai patvirtina

Ališausko (2002) išreikštą teiginį, jog mokytojai kreipiasi į specialistą, kai reikia nustatyti ugdytinių problemas ir mokymosi sunkumus. Didžiausia dalis pedagogų (86,9%) į specialiuosius pedagogus kreipiasi, *kai reikia SUP mokiniams rašyti pritaikytą ar individualizuotą programą*. Gauti duomenys atskleidė, jog visose srityse (vertinant mokinius, planuojant jų ugdymą ir ugdant) respondentai dažniausiai yra linkę kreiptis į specialųjį pedagogą. Tai rodo specialiojo pedagogo vaidmens ugdymo institucijoje pripažinimą, ugdant SUP mokinius. Nurodydami kitus pasirinkimo variantus, pedagogai įrašė, jog kreipiasi pagalbos į psichologą, mokinių tėvus, administraciją, pedagoginę psichologinę tarnybą, ieško informacijos internete.

12 lentelė

Bendradarbiavimo sričių analizė pagal vietovę, kurioje respondantai dirba, M, (N = 168)

Kintamasis	Vietovė, kurioje respondantai dirba				Statistinis reikšmingumas (p≤0,05)
	Vilnius, Kaunas, Klaipėda, Šiauliai, Panevėžys	Rajono centras	Miestelis	Kaimas	
Kai kyla sunkumų dirbant su vaiku ir man reikia patarimų.	1,95	1,97	1,94	1,70	0,001
Kai norima išsiaiškinti, kodėl mokiniui nesiseka.	1,92	1,91	1,94	1,70	0,007
Kai mokiniui sunku prisitaikyti prie aplinkos.	1,82	1,60	1,90	1,74	0,004
Kai reikia papildomos informacijos, dirbant su SUP mokiniais.	1,92	1,66	1,88	1,83	0,010

Vietovės, kurioje respondantai dirba įtaka bendradarbiavimo sričių pasirinkimui tikrinta ANOVA testu (pasirinktas $p \leq 0,05$ reikšmingumo slenkstis). Rezultatai atskleidė (žr. 12 lentelę), jog rajono centro mokyklose dirbantys pedagogai dažniausiai pritarė teiginiui, jog pagalbos kreipiasi *kai kyla sunkumų dirbant su vaiku ir man reikia patarimų* ($M = 1,97$). Miestelio mokyklose dirbantys tyrimo dalyviai dažniausiai rinkosi teiginius *kai norima išsiaiškinti, kodėl mokiniui nesiseka* ($M = 1,94$) ir *kai mokiniui sunku prisitaikyti prie aplinkos* ($M = 1,90$). Didžiuosiuose miestuose dirbantys respondentai dažniausiai pasirinko teiginį *kai reikia papildomos informacijos, dirbant su SUP mokiniais* ($M = 1,92$). Pagal gautus duomenis galima daryti išvadą, jog miestelio ir rajono centro mokyklose dirbantys pedagogai pagalbos dažniausiai kreipiasi, kai nori identifikuoti mokinio sunkumus ir sužinoti jų priežastis. Tuo tarpu didžiuosiuose miestuose dirbantys tyrimo dalyviai pagalbos linkę kreiptis, kai jau žinomi vaikų sunkumai ir jų ugdymo procese reikalinga papildoma informacija.

Bendradarbiavimo sričių analizė pagal respondentų amžių, M, (N = 168)

Kintamasis	Amžius					Statistinis reikšmingumas (p≤0,05)
	Iki 25 metų	25-35 metai	35-45 metai	45-55 metai	55-65 metai	
Kai norima išsiaiškinti, kodėl mokiniui nesiseka.	1,50	1,97	1,92	1,88	1,96	0,000
Kai mokiniui sunku prisitaikyti prie aplinkos.	1,30	1,83	1,77	1,84	1,92	0,001
Kai nežinoma, kaip pritaikyti vaikui mokomąją medžiagą, kokius mokymo metodus parinkti.	1,40	1,90	1,92	1,90	1,92	0,000
Kai reikia SUP mokiniams rašyti pritaikytą ar individualizuotą programą.	1,30	1,87	1,89	1,98	1,88	0,000

Tyrimo dalyvių amžiaus įtaka bendradarbiavimo sričių pasirinkimui tikrinta Kruskal – Wallis testu, pasirinkus $p \leq 0,05$ reikšmingumo slenkstį. Gauti duomenys (žr. 13 lentelę) rodo, jog jauni respondentai (25 – 35 m.) dažniausiai rinkosi teiginį *kai norima išsiaiškinti, kodėl mokiniui nesiseka* ($M = 1,97$). Teiginį *kai reikia SUP mokiniams rašyti pritaikytą ar individualizuotą programą* dažniausiai pasirinko 45 – 55 metų tyrimo dalyviai. Vyresnio amžiaus pedagogai (55 – 65 m.) dažniausiai pasirinko teiginius *kai mokiniui sunku prisitaikyti prie aplinkos* ($M = 1,92$) bei *kai nežinoma, kaip pritaikyti vaikui mokomąją medžiagą, kokius mokymo metodus parinkti* ($M = 1,92$). Pagal gautus tyrimo duomenis galima daryti prielaidą, kad vyresnio amžiaus pedagogams (55 – 65 m.) pagalba dažniausiai reikalinga, kai reikia įvertinti, kodėl vaikui kyla sunkumų ir kai reikia planuoti mokinių ugdymą, jau identifikavus sunkumus ir jų priežastis. Jaunesnio amžiaus pedagogams (25 – 35 m.) dažniausiai kolegų pagalbos prireikia, kai vertinami vaiko sunkumai ir jų priežastys. Stebėtina, jog respondentai iki 25 metų nebuvo linkę rinktis išskirtų bendradarbiavimo sričių. Galima daryti prielaidą, jog šie pedagogai vengia kreiptis pagalbos į kolegas ir nori individualiai spręsti iškilusias problemas. Stebimas prieštaravimas tarp pasirinktų pozityvių bendradarbiavimo nuostatų (žr. 5 lentelę) ir bendradarbiavimo sričių. Galima teigti, jog jauni pedagogai (iki 25 m.) palaiko bendradarbiavimo idėjas, tačiau nėra linkę patys bendradarbiauti iškilus sunkumams.

Kruskal – Wallis testu patikrinus tyrimo dalyvių kvalifikacinės kategorijos įtaką renkantis bendradarbiavimo sritis (žr. 5 priedą), buvo nustatyta, jog metodininko kvalifikacinę kategoriją turintys pedagogai dažniausiai rinkosi teiginį *kai reikia SUP mokiniams rašyti pritaikytą ar individualizuotą programą* ($M = 1,91$). Tikėtina, jog metodininko kvalifikacinę kategoriją turintiems pedagogams pagalbos dažniausiai prireikia planuojant SUP mokinių ugdymą.

Bendradarbiavimo sričių analizė pagal respondentų pareigas, M, (N = 168)

Kintamasis	Pareigos			Statistinis reikšmingumas ($p \leq 0,05$)
	Pradinių klasių mokytojas/a	Specialusis/ioji pedagogas/ė	Dalyko mokytojas/a	
Kai nežinoma, kaip pritaikyti vaikui mokomąją medžiagą, kokius mokymo metodus parinkti.	2,00	1,42	1,89	0,000
Kai reikia SUP mokiniams rašyti pritaikytą ar individualizuotą programą.	1,97	1,42	1,89	0,000

Respondentų užimamų pareigų įtaka tikrinta Kruskal – Wallis testu. Tyrimo duomenys (žr. 14 lentelę) atskleidė, jog dažniausiai pagalbos kreipiasi pradinių klasių mokytojai. Jie dažniausiai rinkosi teiginius *kai nežinoma, kaip pritaikyti vaikui mokomąją medžiagą, kokius mokymo metodus parinkti* ($M = 2,00$) ir *kai reikia SUP mokiniams rašyti pritaikytą ar individualizuotą programą* ($M = 1,97$). Pagal gautus duomenis, galima teigti, jog pradinių klasių mokytojams pagalbos prireikia planuojant SUP mokinių ugdymo procesą ir numatant jų ugdymo metodus.

Pedagogų tarpusavio bendradarbiavimo būdų bei formų taikymas ir poreikis, M, (N = 168)

Eil. Nr.	Teiginys	Esama situacija		Poreikis		Statistinis reikšmingumas ($p \leq 0,05$)
		Vidurkis (M)	Standartinis nuokrypis (SD)	Vidurkis (M)	Standartinis nuokrypis (SD)	
1.	Kartu su specialistais rašau pritaikytą ar individualizuotą programą.	2,36	0,65	2,75	0,65	0,000
2.	Konsultuojamės su specialistais ar kitais pedagogais, kaip galime pritaikyti konkrečią mokomąją medžiagą SUP vaikams.	2,78	0,66	2,98	0,60	0,001
3.	Stebiu kitų pedagogų ar specialistų vedamas atviras pamokas, jų darbo su SUP mokiniais būdus.	2,58	0,71	2,89	0,71	0,000
4.	Bendradarbiaujame klasėje (kartu vedame pamokas).	2,20	0,66	2,70	0,78	0,000

Bendradarbiavimo formų ir būdų analizė atskleidė statistiškai reikšmingą skirtumą tarp realiai taikomų bendradarbiavimo būdų ir jų poreikio. Didžiausias skirtumas tarp esamos situacijos ir poreikio yra renkantis teiginį *bendradarbiaujame klasėje (kartu vedame pamokas)*. Pedagogai nėra linkę bendradarbiauti, vesdami kartu pamokas, tačiau norėtų šį būdą taikyti. Taip pat išryškėjo didelis poreikis žymint teiginį *stebiu kitų pedagogų ar specialistų vedamas atviras pamokas, jų darbo su SUP mokiniais būdus*. Mažiausias statistiškai reikšmingas skirtumas tarp esamos situacijos ir poreikio užfiksuotas renkantis teiginį *konsultuojamės su specialistais ar kitais pedagogais, kaip galime pritaikyti konkrečią mokomąją medžiagą SUP vaikams*.

Remiantis gautais duomenimis, galima teigti, jog dažniausiai pedagogų taikoma bendradarbiavimo forma yra konsultacijos, kai reikia pritaikyti konkrečią mokomąją medžiagą, kadangi užfiksuotas mažiausias statistiškai reikšmingas skirtumas tarp esamos situacijos ir poreikio. Galima daryti prielaidą, jog rečiausiai respondentai bendradarbiauja klasėje, kartu vesdami pamokas, nes renkantis šį teiginį užfiksuotas didžiausias statistiškai reikšmingas skirtumas tarp esamos situacijos ir poreikio. Džiugina tai, jog pedagogai pritaria, kad paminėtą bendradarbiavimo formą norėtų taikyti.

16 lentelė

Pedagogų tarpusavio bendradarbiavimo būdų taikymo ir poreikio analizė pagal respondentų pareigas, M, (N = 168)

Kintamasis	Pareigos			Statistinis reikšmingumas (p≤0,05)
	Pradinių klasių mokytojas/a	Specialusis/ioji pedagogas/ė	Dalyko mokytojas/a	
<i>Bendradarbiavimo būdų taikymas</i>				
Aptariu su specialistais SUP mokinių ugdymo pasiekimus.	3,17	3,42	2,97	0,003
Dalyvauju specialistų ir pedagogų pasitarimuose dėl SUP mokinių ugdymo.	3,11	3,67	2,86	0,000
Individualaus pokalbio metu su specialistais ar kitais pedagogais aptariu mokinio sunkumus.	3,23	3,27	2,98	0,008
Kartu su specialistais planuojame, kaip galime ugdyti SUP mokinius.	3,03	3,27	2,74	0,005
Pertraukų metu trumpai su specialistais aptariame, kaip sekasi dirbti su SUP mokiniais.	3,00	3,08	2,75	0,020
Konsultuojamės su specialistais ar kitais pedagogais, kaip galime pritaikyti konkrečią mokomąją medžiagą SUP vaikams.	3,00	3,00	2,69	0,031
<i>Poreikis taikyti bendradarbiavimo būdus</i>				
Konsultuojuosi su specialistais ir kitais pedagogais, kai kyla sunkumų ugdant vaikus.	3,03	3,42	2,96	0,027
Pertraukų metu trumpai su specialistais aptariame, kaip	2,97	3,33	2,82	0,013

sekasi dirbti su SUP mokiniais.				
Konsultuojamės su specialistais ar kitais pedagogais, kaip galime pritaikyti konkrečią mokomąją medžiagą SUP vaikams.	3,00	3,50	2,90	0,003
Stebiu kitų pedagogų ar specialistų vedamas atviras pamokas, jų darbo su SUP mokiniais būdus.	2,97	3,33	2,80	0,030

Pagal respondentų užimamas pareigas atlikta Kruskal – Wallis testo analizė atskleidė (žr. 16 lentelę), jog dažniau nei kiti taikomas bendradarbiavimo formas buvo linkę rinktis specialieji pedagogai. Dažniausiai buvo pritarta teiginiui *dalyvauju specialistų ir pedagogų pasitarimuose dėl SUP mokinių ugdymo* ($M = 3,67$). Rečiausiai specialieji pedagogai pritarė teiginiui *konsultuojamės su specialistais ar kitais pedagogais, kaip galime pritaikyti konkrečią mokomąją medžiagą SUP vaikams* ($M = 3,00$). Dažniausiai išreikštas specialiųjų pedagogų poreikis buvo taikyti paminėtą bendradarbiavimo formą ($M = 3,50$). Tai atspindi bendrą tendenciją, jog yra poreikis dažniau taikyti konsultacijas su kolegomis, kai reikia parinkti konkrečią mokomąją medžiagą. Gauti rezultatai leidžia daryti prielaidą, jog specialieji pedagogai dažniausiai būna bendradarbiavimo iniciatoriai ir yra linkę dažniau nei kiti taikyti išskirtas bendradarbiavimo formas.

Vietovės, kurioje tyrimo dalyviai dirba įtaka bendradarbiavimo formų ir būdų taikymui bei poreikiui buvo tikrinta ANOVA testu. Gauti duomenys (žr. 3 priedą) rodo, kad didžiuosiuose miestuose dirbantys pedagogai dažniausiai rinkosi teiginį *stebiu kitų pedagogų ar specialistų vedamas atviras pamokas, jų darbo su SUP mokiniais būdus* ($M = 2,74$). Kaimo mokyklose dirbantys respondentai buvo linkę labiausiai nepritari teiginiui *bendradarbiaujame klasėje (kartu vedame pamokas)* ($M = 1,86$). Pagal gautus rezultatus galima daryti išvadą, jog didžiųjų miestų mokyklose dirbantys pedagogai dažniausiai stebi kolegų atviras pamokas ir mokosi iš kitų, o kaimo mokyklose dirbantieji rečiau nei kiti taiko bendradarbiavimo klasėje formą. Poreikis taikyti bendradarbiavimo formas ir būdus labiausiai išryškėjo rajono centrų mokyklose. Dažniausiai rajono centruose dirbantys respondentai pritarė teiginiui *konsultuojosi su specialistais ir kitais pedagogais, kai kyla sunkumų ugdant vaikus* ($M = 3,27$), rečiausiai buvo pritarta teiginiui *dalyvauju specialistų ir pedagogų pasitarimuose dėl SUP mokinių ugdymo* ($M = 3,03$). Remiantis gautais duomenimis, galima teigti, jog labiausiai rajono centre dirbantys pedagogai norėtų konsultacijų su kolegomis, kai kyla sunkumų. Tuo tarpu didžiuosiuose miestuose dirbantys respondentai išreiškė didžiausią poreikį planuoti su specialistais SUP mokinių ugdymą ($M = 3,09$).

Pagal respondentų amžių atlikta Kruskal – Wallis testo analizė (žr. 4 priedą) atskleidė, jog labiausiai išsiskyrė dvi amžiaus grupės – 35 – 45 m. ir 55 – 65 m. pedagogai. Dažniausiai

taikomą bendradarbiavimo formą 35 – 45 m. respondentai išskyrė konsultacijas su specialistais ir kitais pedagogais, kai reikia pritaikyti mokomąją medžiagą ($M = 2,92$). Tuo tarpu 55 – 65 m. pedagogai pažymėjo, jog dažniausiai stebi specialistų ir kitų pedagogų vedamas atviras pamokas ($M = 2,88$). Jauni (iki 25 m.) pedagogai dažniau nei kiti norėtų dalyvauti specialistų ir pedagogų pasitarimuose dėl SUP mokinių ugdymo ($M = 3,38$).

Tyrimo dalyvių kvalifikacinės kategorijos įtaka taikomoms bendradarbiavimo formoms ir būdams buvo tikrinta Kruskal – Wallis testu. Rezultatai parodė (žr. 5 priedą), jog pedagogo kvalifikacinę kategoriją turintys respondentai dažniau nei kiti konsultuojasi su kolegomis, kai kyla sunkumų ugdant mokinius ($M = 3,31$).

Viena iš naujausių ir dažnai užsienio autorių straipsniuose aprašoma bendradarbiavimo forma yra mokymas bendradarbiaujant, kai klasėje vienu metu dirba dalyko/ klasės mokytojas ir specialusis pedagogas. Pedagogų nuostatos į tokią bendradarbiavimo formą pateikiamos 17 lentelėje.

17 lentelė

Pedagogų nuostatos į mokymą bendradarbiaujant, M, (N = 168)*

Eil. Nr.	Teiginys	Vidurkis (M)	Standartinis nuokrypis (SD)
1.	Mokymas bendradarbiaujant suteiktų galimybę pedagogui ir specialistui vienam iš kito pasimokyti.	3,07	0,47
2.	Manau, dirbant kartu per pamoką, būtų teikiama efektyvesnė pagalba SUP mokiniams.	3,01	0,60
3.	SUP mokiniai nebūtų atskiriami nuo bendraamžių.	2,90	0,58
4.	SUP mokiniai jaustųsi nepatogiai, kai su jais dirbtų papildomai klasėje.	2,53	0,71
5.	Toks mokymas blaškėtų kitus klasės vaikus.	2,49	0,75

* Respondentai turėjo galimybę pasirinkti vieną iš šių atsakymo variantų su atitinkamu įverčiu: „Visiškai nepritariu“ – 1, „Nepritariu“ – 2, „Pritariu“ – 3, „Visiškai pritariu“ – 4.

Gauti rezultatai rodo, jog dažniausiai pedagogai buvo linkę pritarti teiginiui *mokymas bendradarbiaujant suteiktų galimybę pedagogui ir specialistui vienam iš kito pasimokyti* ($M = 3,07$). Respondentų išreikšta nuomonė buvo labai homogeniška ($SD = 0,47$). Didžiausio nepritarimo susilaukė teiginys *toks mokymas blaškėtų kitus klasės vaikus* ($M = 2,49$). Rezultatai leidžia daryti išvadą, jog pedagogai labai pozityviai vertina mokymą bendradarbiaujant. Tačiau ši bendradarbiavimo forma yra gana nauja ir negalima atmesti prielaidos, jog ne visi tyrimo dalyviai vienodai suvokia mokymo bendradarbiaujant esmę. Gali būti, jog dauguma įsivaizduoja, kad dirbant tokiu būdu pagalbą SUP mokiniams teikia specialusis pedagogas, o klasės ar dalyko mokytojas tuo metu dirba su kitais mokiniais. Keefe ir Moore (2004), Magieros ir jos kolegų (2005), Scruggs kartu su kolegomis (2007) atlikti tyrimai atskleidė, jog mokant bendradarbiaujant klasės/ dalyko mokytojai didžiąją dalį dėmesio skirdavo kitiems mokiniams, o su SUP vaikais dirbdavo specialieji pedagogai. Taip pat tyrimų rezultatai

parodė, jog specialieji pedagogai buvo linkę prisiimti mokytojo padėjėjo vaidmenį, o ne mokymo partnerio.

Išvados

1. Inkluzinis ugdymas yra mūsų šalies švietimo siekiamybė. Jis neįmanomas be ugdymo proceso dalyvių bendradarbiavimo, kuriame svarbiausia - pozityvios nuostatos, savanoriškas dalyvavimas, komandos narių santykiai, turimi resursai, bendri tikslai, motyvuoti pedagogai.
2. Tyrimo dalyviai išreiškė pozityvias nuostatas į tarpusavio bendradarbiavimą. Dažniau bendradarbiavimo idėjoms linkę pritarti jauni (iki 25 m. ir 25 – 35 m.) bei žemesnę kvalifikacinę kategoriją turintys pedagogai. Specialieji pedagogai linkę siekti visų ugdymo proceso dalyvių įsitraukimo į bendradarbiavimo procesą.
3. Respondentai pozityviai vertina bendradarbiavimo procesą savo ugdymo institucijoje. Palankiausiai yra vertinamos galimybės iškilus sunkumams kreiptis pagalbos į specialistus ir kitus pedagogus, bendros veiklos akcentavimas, galimybė laisvai išreikšti savo nuomonę, kolegų dalijimasis savo patirtimi. Sunkumai kyla pasiskirstant bendradarbiavimo funkcijomis bei nėra taip entuziastingai siekiama bendradarbiauti, trūksta pagarbos tarp kolegų. Vyresnio (55 – 65 m.) amžiaus ir metodininko kvalifikacinę kategoriją turintys pedagogai labiau linkę teigiamai vertinti vykstantį bendradarbiavimą. Tyrimo dalyviai mano, jog pakankamai bendradarbiauja su kolegomis. Miesto mokyklose dažniau kreipiamasi pagalbos į kolegas ir ieškoma papildomų išteklių.
4. Dažniausiai pedagogai pagalbos kreipiasi, kai reikia įvertinti mokinių sunkumus, suplanuoti jų ugdymą ir jį įgyvendinti. Didžioji dalis respondentų bendradarbiavimo siekia su specialiuoju pedagogu. Didžiuosiuose miestuose dirbantys pedagogai pagalbos linkę kreiptis ugdymo proceso, o miesteliuose ir rajono centro mokyklose dirbantieji bei jauni respondentai – vertinimo proceso metu. Pradinių klasių ir metodininko kvalifikacinę kategoriją turintiems tyrimo dalyviams dažniausiai pagalbos prireikia planuojant SUP mokinių ugdymo procesą.
5. Dažniausiai pedagogų taikomas bendradarbiavimo būdas yra konsultacijos, rečiausiai – bendradarbiavimas kartu vedant pamokas. Specialieji pedagogai dažniau nei kiti inicijuoja įvairesnes bendradarbiavimo formas ir būdus. Didžiuosiuose miestuose dirbantys ir vyresnio amžiaus (55 – 65 m.) respondentai dažniau linkę stebėti kolegų vedamas atviras pamokas. Didžiausias poreikis taikyti įvairesnes bendradarbiavimo formas ir būdus išryškėjo rajono centro mokyklose.
6. Hipotezė, jog pedagogai stengiasi tarpusavyje kurti kryptingus ir konstruktyvius bendradarbiavimo ryšius, iš dalies pasitvirtino. Respondentai teigiamai vertindami bendradarbiavimo procesą, stengiasi savo ugdymo institucijoje kreiptis pagalbos vieni į

kitus ir siekti sėkmingo ugdymo proceso kartu. Tačiau efektyvus bendradarbiavimas dar išlieka siekiamybe.

Literatūra

1. Ališauskas, A. (2002). *Vaikų raidos ypatingumų ir specialiųjų ugdymo(si) poreikių įvertinimas*. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
2. Ališauskas, A., Gerulaitis, D., Miltenienė, L. (2011). Ugdymo modelių, tenkinant mokinių specialiuosius poreikius, realizavimas Lietuvoje. *Specialusis ugdymas*, 1 (24), 105 – 116.
3. Ališauskienė, S., Miltenienė, L. (2004). *Bendradarbiavimas tenkinant specialiuosius ugdymosi poreikius*. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
4. Ališauskienė, S. (2003). Specialistų ir tėvų bendradarbiavimo predispozicija ir bendradarbiavimo kūrimas. *Specialusis ugdymas*, 1 (8), 129 – 138.
5. Arthaud, T. J. ir kt. (2007). Developing Collaboration Skills in Pre – service Teachers: A Partnership Between General and Special Education. *Teacher education and Special Education*, 1, 1 – 12.
6. Berns, R. M. (2009). *Vaiko socializacija. Šeima, mokykla, visuomenė*. Vilnius: Poligrafija ir informatika.
7. Daniels, E. R., Stafford, K. (2000). *Atvirų visiems vaikams grupių kūrimas: specialiųjų poreikių vaikų integravimas*. Vilnius: Gimtasis žodis.
8. Eccleston, St., T. (2010). Successful Collaboration: Four Essential Traits of Effective Special Education Specialists. *The Journal of International Association of Special Education*, 11 (1), 40 – 47.
9. Eklindh, K. (2003). Visi vaikai ir jaunuoliai turi teisę įgyti tinkamą privalomą išsilavinimą bendrojo lavinimo mokykloje – mokykloje visiems. Labinienė, R. ir kt. (Sud. kol.). *Mokyklą visiems kuriame šiandien*. Straipsnių rinkinys. Vilnius: Presvika.
10. Europos specialiojo ugdymo plėtros agentūra (2009). *Raktiniai inkluzinio švietimo kokybės plėtros principai – rekomendacijos politikams*. Danija: Europos specialiojo ugdymo plėtros agentūra.
11. Friend, M. ir kt. (2010). Co – Teaching: An Illustration of the Complexity of Collaboration in Special Education. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20, 9 – 27.
12. Galkienė, A., Dudzinskienė, R. (2004). Veiklos koordinavimo reikšmė specialiosios pedagoginės pagalbos efektyvumui ugdant heterogenines moksleivių grupes. *Specialusis ugdymas*, 1 (10), 39 - 48.
13. Galkienė, A. (2003). *Pedagoginė sąveika integruoto ugdymo sąlygomis*. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.

14. Gerber, P. J., Popp, P. A. (2000). Making Collaborative Teaching More Effective for Academically Able Students: Recommendations for Implementation and Training. *Learning Disability Quarterly*, 23, 229 – 236.
15. Gevorgianienė, V. (2003). Komandinis darbas mokykloje. J. Ambrukaitis ir kt. (Red. kol.), *Specialiojo ugdymo pagrindai* (p. 211 – 220). Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
16. *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All* (2005). UNESCO <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224e.pdf> (žiūrėta 2011-01-14).
17. Jacikevičius, A. (1999). *Siela, mokslas, gyvensena*. Psichologijos įvadas studijų pradžiai. Vilnius: Žodynas.
18. Kaffemanienė, I., Žukaitė, S. (2008). Auklėtojų ir logopedų nuostatos į bendradarbiavimą, ugdant ikimokyklinio amžiaus vaikus. *Jaunujų mokslininkų darbai*, 4 (20), 169 – 175.
19. Kairienė, D. (2010). Komandos narių bendradarbiavimas teikiant ankstyvąją pagalbą vaikui ir šeimai: atvejo analizė. *Specialusis ugdymas*, 1 (22), 84 – 96.
20. Keefe, E. B., Moore, V. (2004). The Challenge of Co – Teaching Inclusive Classrooms at the High School Level: What the Teachers Told As. *American Secondary Education*, 32 (3), 77 – 88.
21. Kohler – Evans, P. A. (2006). Co – Teaching: How to Make this Marriage Work in Front of the Kids. *Education*, 127, 260 – 264.
22. *Konvencija prieš diskriminaciją švietime* (1960). Prieinama internete: <http://www2.ohchr.org/english/law/education.htm> (Žiūrėta: 2011-11-20).
23. Leišienė, A. (2007). Tėvų ir pedagogų bendradarbiavimas ugdant specialiųjų poreikių vaikus bendrojo lavinimo darželyje. *Specialusis ugdymas*. Priedas, 46 – 52.
24. *Lietuvos Respublikos Švietimo įstatymo pakeitimo įstatymas*, 2011 m. kovo 17 d. Nr. XI– 1281, Vilnius.
25. *Lisabonos deklaracija: jaunuolių požiūris į inkluzinę švietimo sistemą* (2007). Prieiga internete: http://www.european-agency.org/publications/flyers/lisbon-declaration-young-peoples-views-on-inclusive-education/declaration_lt.pdf (žiūrėta: 2011-11-15).
26. Magiera ir kt. (2005). Benefits of Co – Teaching in Secondary Mathematics Classes. *Teaching Exceptional Children*, 37 (3), 20 – 24.
27. Meijer, C. J. W. (2003). *Inclusive education and classroom practices*. Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education.
28. Meijer, J. W. (2005). *Inclusive education and classroom practice in Secondary Education*. Odense: European Agency for Development in Special Needs Education.

29. Miltenienė, L., Melienė, R. (2010). Specialiojo ugdymo formos inkluzinio ugdymo kontekste: Olandijos patirtis. *Specialusis ugdymas*, 1 (22), 133 – 140.
30. Miltenienė, L. (2004). Pedagogų nuostatos į specialųjį ugdymą ir ugdymo dalyvių bendradarbiavimą: struktūros ir raiškos ypatumai. *Specialusis ugdymas*, 2 (11), 151 - 165.
31. Miltenienė, L. (2005). Bendradarbiavimo realybė tenkinant vaiko specialiuosius ugdymosi poreikius bendrojo lavinimo mokykloje. *Specialusis ugdymas*, 2 (13), 34 - 44.
32. Miltenienė, L., Mauricijenė, D. (2010). Komandinio darbo struktūra ir kryptingumas tenkinant specialiuosius ugdymo(si) poreikius mokykloje. *Specialusis ugdymas*, 2 (23), 116 – 126.
33. Mitchell, D. (2007). *What Really Works in Special and Inclusive Education*. London and New York: Routledge.
34. *Neigaliųjų teisių konvencija* (2006). Prieiga internete: http://www3.lrs.lt/pls/inter3/dokpaieska.showdoc_l?p_id=335882 (Žiūrėta: 2011-12-10).
35. Rea ir kt. (2002). Outcomes for Students with Learning Disabilities in Inclusive and Pullout programs. *Exceptional Children*, 68, 203 – 222.
36. *Salamankos deklaracija*. (1994). Prieiga internete: http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF (Žiūrėta: 2012-01-10).
37. Simonaitienė, B. (2007). *Mokyklos – besimokančios organizacijos vystymas*. Kaunas: Technologija.
38. Sutton, C. (1999). *Socialinis darbas, bendruomenės veikla ir psichologija*. Vilnius: VU Specialiosios psichologijos laboratorija.
39. Tinglev, I. (2003). Švedijos inkluzinio ugdymo įstaigų sociologinis tyrimas. Labinienė, R. ir kt. (Sud. Kol.). *Inkluzinis ugdymas užsienio mokslininkų akiratyje*. Straipsnių rinkinys. Vilnius: Presvika.
40. Vaicekauskienė, V. (2003). Neigalių vaikų ugdytojų požiūris į bendradarbiavimą. *Socialinis darbas*, 1 (3), 57 – 71.
41. *Vaiko teisių konvencija* (1989). Prieinama internete: http://www3.lrs.lt/pls/inter3/dokpaieska.showdoc_l?p_id=19848&p_query=&p_tr2= (Žiūrėta: 2011-11-20).
42. *Visuotinė žmogaus teisių deklaracija* (1948). Valstybės žinios, 2006-06-17, Nr. 68- 2497.
43. Wiggins, K. C., Damore, Sh. J. (2006). "Survivors" or "Friends"? A Framework for Assessing Effective Collaboration. *Teaching Exceptional Children*, Vol. 38 Issue 5, 49-56.

TEACHER'S COLLABORATION IN THE CONTEXT OF INCLUSIVE EDUCATION

The Master's Degree Thesis

Summary

The analysis of the conception and features of inclusive education and teacher's collaboration is carried out in the Master's Degree thesis. The hypothesis is raised that teachers attempt to build purposeful and constructive collaborative relations. The questionnaire method was used to carry out a quantitative study which aimed to reveal the collaborative features among teachers and special education teachers while working with students with special educational needs at secondary schools. Statistical analysis of data: descriptive statistics, factor analysis, ANOVA and Kruskal – Wallis tests were applied in the research. 168 teachers, working with students with special needs at secondary school participated in the research: 12 special education teachers, 118 subject teachers and 35 primary school teachers.

The main conclusions of the empirical study:

1. Teachers expressed positive attitudes towards collaboration. Young teachers (up to age 25 or 25-35 years old) and teachers with lower qualification category tend to approve positive collaboration ideas. Special education teachers pursue the involvement of all participants of the educational process into collaboration.
2. The respondents give positive assessment of collaboration process at their educational institutions. The possibilities to turn for help to specialists or other teachers when problems occur, common activities, the possibility to express your point of view, the exchange of experience are the most favourably assessed opportunities. Difficulties occur while distributing collaborating functions, lack of enthusiasm and lack of respect among teachers.
3. Teachers most often turn for help when they need to evaluate students' difficulties, to plan and implement their education. The majority of the respondents seek collaboration with special education teachers. Teachers working in big cities tend to turn for help during educational process, whereas teachers in small towns or young teachers tend to turn for help during evaluation and assessment process. Primary teachers and teachers with methodologist qualification category need help while planning the educational process of the students with special needs.
4. The most common collaboration activity is consultations, the most rare - collaboration while having lessons together. Special education teachers more often than others initiate diverse forms of collaboration. Teachers working in big cities and older teachers (aged 55-65) tend to observe the lessons of their colleagues. The biggest need for applying

different forms and methods of collaborations were exposed at schools in the centres of the districts.

5. The hypothesis that teachers attempt to build purposeful and constructive collaborative relations was confirmed partly. The respondents positively evaluating the process of collaboration attempt to turn for help to each other in the educational institutions and seek for successful educational process together. Nevertheless effective collaboration still remains the aspiration.

Key words: inclusive education, collaboration, special educational needs, co - teaching.

PRIEDAI

Anketos pavyzdys

Gerbiami pedagogai, specialistai,

Šiuo tyrimu siekiama atskleisti pedagogų ir specialiųjų pedagogų bendradarbiavimo ypatumus mokant specialiųjų ugdymosi poreikių turinčius vaikus bendrojo lavinimo mokykloje. Jūsų nuomonė labai svarbi, todėl prašau nepraleisti nei vieno klausimo.

ANKETA ANONIMINĖ
(nereikia žymėti vardo ir pavardės)

Gauti duomenys bus naudojami tik statistiškai apibendrinti.

Šiaulių universiteto, Socialinės gerovės ir negalės studijų fakulteto,
II kurso magistrantė Indrė Venclovaitė

Atsakymus žymėkite taip: ☒

Jūsų lytis:	<input type="checkbox"/> moteris <input type="checkbox"/> vyras	Jūsų amžius:	<input type="checkbox"/> iki 25 m. <input type="checkbox"/> 25-35 m. <input type="checkbox"/> 35-45 m. <input type="checkbox"/> 45-55 m. <input type="checkbox"/> 55-65 m.	Jūsų kvalifikacinė kategorija:	<input type="checkbox"/> Pedagogas/-ė <input type="checkbox"/> Vyr. pedagogas/-ė <input type="checkbox"/> Pedagogas metodininkas/-ė <input type="checkbox"/> Ekspertas/-ė
Jūsų pedagoginio darbo stažas:	<input type="checkbox"/> iki 5m. <input type="checkbox"/> 5-10 m. <input type="checkbox"/> 10-20 m. <input type="checkbox"/> 20-30 m. <input type="checkbox"/> 30-35 m. <input type="checkbox"/> 35-45 m. <input type="checkbox"/> 45 m. ir daugiau	Kur dirbate?	<input type="checkbox"/> Vilnius, Kaunas, Klaipėda, Šiauliai, Panevėžys <input type="checkbox"/> Kitas apskrities centras (Alytus, Tauragė, Marijampolė, Utena, Telšiai) <input type="checkbox"/> Rajono centras <input type="checkbox"/> Miestelis <input type="checkbox"/> Kaimas		
Kokio tipo mokykloje dirbate?	<input type="checkbox"/> pradinė; <input type="checkbox"/> pagrindinė; <input type="checkbox"/> vidurinė; <input type="checkbox"/> progimnazija; <input type="checkbox"/> gimnazija;	Jūsų pareigos:	<input type="checkbox"/> pradinių klasių mokytojas/-a <input type="checkbox"/> specialusis pedagogas/ -ė <input type="checkbox"/> dalyko mokytojas/-a		

1. Ką Jūs manote apie bendradarbiavimą? Pažymėkite nurodytus teiginius.

Teiginys	Visiškai nepritariu	Nepritariu	Pritariu	Visiškai pritariu
Manau, kad bendradarbiaujant galima įgyti naujų įgūdžių ir kompetencijų.				
Bendradarbiavimas atima daug laiko ir realiai teikia mažai naudos.				
Tai labai sudėtingas procesas, reikalaujantis papildomų pastangų.				
Bendradarbiaujant galima pasiekti geresnių SUP vaikų ugdymo rezultatų.				
Bendradarbiavimo turi siekti visi ugdymo proceso dalyviai.				
Geriau dirbti vienam ir stengtis tobulėti pačiam.				
Bendradarbiaujant galima pasidalinti savo patirtimi, padėti kolegoms.				
Realiai bendradarbiavimui nėra sąlygų, nes visi turi pakankamai savų reikalų.				
Bendradarbiavimas tik skambi sąvoka, kurią daugelis vartoja, bet ką ji iš tikrųjų reiškia nesuvokia.				
Bendradarbiavimas yra reikalingas, kad visi kartu siektų bendrų tikslų.				

2. Kas Jums yra bendradarbiavimas? Parašykite.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

3. Kada dažniausiai ir į ką kreipiatės pagalbos, iškilus sunkumams ugdant mokinius? (galima žymėti kelis variantus)

Kada kreipiamasi	Į ką kreipiamasi pagalbos	
<input type="checkbox"/> Kai kyla sunkumų dirbant su vaiku ir man reikia patarimų.	<input type="checkbox"/> klasės auklėtojas/-a <input type="checkbox"/> kiti vaiką ugdantys pedagogai	<input type="checkbox"/> socialinis pedagogas/-ė <input type="checkbox"/> spec. pedagogas/-ė <input type="checkbox"/> kita (įrašykite)
<input type="checkbox"/> Kai norima išsiaiškinti, kodėl mokiniui nesiseka.	<input type="checkbox"/> klasės auklėtojas/-a <input type="checkbox"/> kiti vaiką ugdantys pedagogai	<input type="checkbox"/> socialinis pedagogas/-ė <input type="checkbox"/> spec. pedagogas/-ė <input type="checkbox"/> kita (įrašykite)
<input type="checkbox"/> Kai mokiniui sunku prisitaikyti prie aplinkos.	<input type="checkbox"/> klasės auklėtojas/-a <input type="checkbox"/> kiti vaiką ugdantys pedagogai	<input type="checkbox"/> socialinis pedagogas/-ė <input type="checkbox"/> spec. pedagogas/-ė <input type="checkbox"/> kita (įrašykite)
<input type="checkbox"/> Kai nežinoma, kaip pritaikyti vaikui mokomąją medžiagą, kokius mokymo metodus parinkti.	<input type="checkbox"/> klasės auklėtojas/-a <input type="checkbox"/> kiti vaiką ugdantys pedagogai	<input type="checkbox"/> socialinis pedagogas/-ė <input type="checkbox"/> spec. pedagogas/-ė <input type="checkbox"/> kita (įrašykite)

<input type="checkbox"/> Kai reikia SUP mokiniams rašyti pritaikytą ar individualizuotą programą.	<input type="checkbox"/> klasės auklėtojas/-a <input type="checkbox"/> kiti vaiką ugdatys pedagogai	<input type="checkbox"/> socialinis pedagogas/-ė <input type="checkbox"/> spec. pedagogas/-ė <input type="checkbox"/> kita (įrašykite)
<input type="checkbox"/> Kai reikia papildomos informacijos, dirbant su SUP mokiniais.	<input type="checkbox"/> klasės auklėtojas/-a <input type="checkbox"/> kiti vaiką ugdatys pedagogai	<input type="checkbox"/> socialinis pedagogas/-ė <input type="checkbox"/> spec. pedagogas/-ė <input type="checkbox"/> kita (įrašykite)

4. Kokiais būdais Jūs bendradarbiaujate su kitais pedagogais, specialistais?

Bendradarbiavimo būdai	Ar taikote?				Ar norėtumėte taikyti/dažniau taikyti?			
	Tikrai ne	Ne	Taip	Tikrai taip	Tikrai ne	Ne	Taip	Tikrai taip
Konsultuojosi su specialistais ir kitais pedagogais, kai kyla sunkumų ugdat vaikus.								
Aptariu su specialistais SUP mokinių ugdymo pasiekimus.								
Dalyvauju specialistų ir pedagogų pasitarimuose dėl SUP mokinių ugdymo.								
Konsultuojosi su specialistais rašydamas/-a pritaikytą ar individualizuotą programą.								
Kartu su specialistais rašau pritaikytą ar individualizuotą programą.								
Individualaus pokalbio metu su specialistais ar kitais pedagogais aptariu mokinio sunkumus.								
Kartu su specialistais planuojame, kaip galime ugdyti SUP mokinius.								
Pertraukų metu trumpai su specialistais aptariame, kaip sekasi dirbti su SUP mokiniais.								
Konsultuojamės su specialistais ar kitais pedagogais, kaip galime pritaikyti konkrečią mokomąją medžiagą SUP vaikams.								
Stebiu kitų pedagogų ar specialistų vedamas atviras pamokas, jų darbo su SUP mokiniais būdus.								
Bendradarbiaujame klasėje (kartu vedame pamokas).								

5. Pažymėkite, kurie iš išvardintų požymių būdingi Jūsų mokyklai.

Požymiai	Visiškai nepritariu	Nepritariu	Pritariu	Visiškai pritariu
Prisiimama bendra atsakomybė už veiklos rezultatus.				
Iškylus sunkumams, kreipiamasi pagalbos į specialistus, kitus pedagogus.				

Entuziastingai siekiama bendradarbiauti tarpusavyje.				
Bendra veikla vertinama teigiamai, akcentuojama jos svarba.				
Siekiant bendradarbiavimo yra aiškiai pasiskirstoma funkcijomis.				
Kiekvienas ugdymo proceso dalyvis gali laisvai pareikšti savo nuomonę.				
Kolegos gerbia vienas kitą, kiekvienas jaučiasi svarbus.				
Sprendimai priimami bendrai, atsižvelgiant į pokyčius.				
Mokykloje jaučiamas bendruomeniškumas.				
Sėkmingai dirbantys pedagogai ir specialistai noriai dalijasi savo patirtimi.				
Mokykla aktyviai dalyvauja projektinėse veiklose ir ieško papildomų išteklių.				

6. Kaip vertinate klasės/ dalyko mokytojo ir specialiojo pedagogo mokymą bendradarbiaujant klasėje?

Teiginiai	Visiškai nepritariu	Nepritariu	Pritariu	Visiškai pritariu
Manau, dirbant kartu per pamoką, būtų teikiama efektyvesnė pagalba SUP mokiniams.				
Toks mokymas blaškytų kitus klasės vaikus.				
Mokymas bendradarbiaujant suteiktų galimybę pedagogui ir specialistui vienam iš kito pasimokyti.				
SUP mokiniai nebūtų atskiriami nuo bendraamžių.				
SUP mokiniai jaustųsi nepatogiai, kai su jais dirbtų papildomai klasėje.				

7. Kaip įvertintumėte savo bendradarbiavimą su kitais pedagogais ir specialistais SUP mokinių ugdymo kontekste?

- bendradarbiauju pakankamai;
- bendradarbiavimui lieka mažai laiko;
- nededu daug pastangų bendrai veiklai su specialistais ir kitais pedagogais;
- stengiuosi skirti laiko efektyviam bendradarbiavimui.

Dėkoju, kad sutikote dalyvauti apklausoje ☺

Demografiniai respondentų duomenys

1 lentelė

Kategorija	Kintamasis	Respondentų skaičius (N)	Procentinė išraiška (%)
Lytis	Moteris	144	86,7
	Vyras	22	13,3
Pedagoginio darbo stažas	Iki 5 metų	17	10,1
	5 – 10 metų	22	13,1
	10 – 20 metų	49	29,2
	20 – 30 metų	45	26,8
	30 – 35 metai	20	11,9
	35 – 45 metai	15	8,9
Mokyklos, kurioje dirba, tipas	Pagrindinė	58	34,9
	Vidurinė	79	47,6
	Progimnazija	1	0,6
	Gimnazija	28	16,9

**Analizė pagal tai, kokioje vietovėje respondentai dirba, M, (N = 168)
(ANOVA testas)**

2 lentelė

Kintamasis	Vietovė, kurioje respondentai dirba				Statistinis reikšmingumas ($p \leq 0,05$)
	Vilnius, Kaunas, Klaipėda, Šiauliai, Panevėžys	Rajono centras	Miestelis	Kaimas	
<i>Bendradarbiavimo būdų taikymas (c)</i>					
Stebiu kitų pedagogų ar specialistų vedamas atviras pamokas, jų darbo su SUP mokiniais būdus.	2,74	2,51	2,65	2,13	0,006
Bendradarbiaujame klasėje (kartu vedame pamokas).	2,46	2,15	2,15	1,86	0,005
<i>Poreikis taikyti bendradarbiavimo būdus (d)</i>					
Konsultuojusi su specialistais ir kitais pedagogais, kai kyla sunkumų ugdant vaikus.	3,06	3,27	2,97	2,60	0,000
Aptariu su specialistais SUP mokinių ugdymo pasiekimus.	3,03	3,24	3,02	2,60	0,001
Dalyvauju specialistų ir pedagogų pasitarimuose dėl SUP mokinių ugdymo.	2,86	3,03	2,94	2,42	0,013
Individualaus pokalbio metu su specialistais ar kitais pedagogais aptariu mokinio sunkumus.	3,03	3,09	2,99	2,50	0,003
Kartu su specialistais planuojame, kaip galime ugdyti SUP mokinius.	3,09	3,09	2,93	2,45	0,001
Pertraukų metu trumpai su specialistais aptariame, kaip sekasi dirbti su SUP mokiniais.	2,91	3,15	2,89	2,40	0,000
Konsultuojamės su specialistais ar kitais pedagogais, kaip galime pritaikyti konkrečią mokomąją medžiagą SUP vaikams.	3,09	3,12	2,97	2,50	0,001
Stebiu kitų pedagogų ar specialistų vedamas atviras pamokas, jų darbo su SUP mokiniais būdus.	3,06	2,82	3,00	2,20	0,000
Bendradarbiaujame klasėje (kartu vedame pamokas).	2,94	2,61	2,79	2,14	0,001
<i>Mokyklai būdingi bendradarbiavimo požymiai (e)</i>					
Iškylus sunkumams, kreipiamasi pagalbos į specialistus, kitus pedagogus.	3,21	3,11	2,97	3,00	0,030
Mokykla aktyviai dalyvauja projektinėse veiklose ir ieško papildomų išteklių.	3,05	2,74	2,73	3,04	0,010
<i>Bendradarbiavimo su pedagogais ir specialistais vertinimas (g)</i>					
Bendradarbiavimui lieka mažai laiko.	1,16	1,20	1,24	1,52	0,009

**Analizė pagal respondentų amžių, M, (N = 168)
(Kruskal-Wallis testas)**

3 lentelė

Kintamasis	Amžius					Statistinis reikšmingumas ($p \leq 0,05$)
	Iki 25 metų	25-35 metai	35-45 metai	45-55 metai	55-65 metai	
<i>Bendradarbiavimo būdų taikymas (c)</i>						
Konsultuojamės su specialistais ar kitais pedagogais, kaip galime pritaikyti konkrečią mokomąją medžiagą SUP vaikams.	1,90	2,90	2,92	2,71	2,84	0,001
Stebiu kitų pedagogų ar specialistų vedamas atviras pamokas, jų darbo su SUP mokiniais būdus.	2,10	2,63	2,65	2,43	2,88	0,014
<i>Poreikis taikyti bendradarbiavimo būdus (d)</i>						
Dalyvauju specialistų ir pedagogų pasitarimuose dėl SUP mokinių ugdymo.	3,38	3,00	2,98	2,62	3,00	0,014
<i>Mokyklai būdingi bendradarbiavimo požymiai (e)</i>						
Kiekvienas ugdymo proceso dalyvis gali laisvai pareikšti savo nuomonę.	2,90	2,63	2,87	3,04	3,04	0,020
Mokykloje jaučiamas bendruomeniškumas.	2,50	2,63	2,77	2,82	3,00	0,020
<i>Bendradarbiavimo su pedagogais ir specialistais vertinimas (g)</i>						
Bendradarbiauju pakankamai.	1,10	1,30	1,52	1,37	1,64	0,010

**Analizė pagal respondentų kvalifikacinę kategoriją, M, (N = 168)
(Kruskal-Wallis testas)**

4 lentelė

Kintamasis	Kvalifikacinė kategorija			Statistinis reikšmingumas ($p \leq 0,05$)
	Pedagogas/-ė	Vyr. pedagogas/-ė	Metodininkas/-ė	
<i>Kada kreipiamasi pagalbos, ugdant SUP mokinius (b)</i>				
Kai reikia SUP mokiniams rašyti pritaikytą ar individualizuotą programą.	1,72	1,90	1,91	0,031
<i>Bendradarbiavimo būdų taikymas (c)</i>				
Konsultuojosi su specialistais ir kitais pedagogais, kai kyla sunkumų ugdant vaikus.	3,31	3,01	3,18	0,007
<i>Mokyklai būdingi bendradarbiavimo požymiai (e)</i>				
Prisiimama bendra atsakomybė už veiklos rezultatus.	2,69	2,74	3,00	0,010
Entuziastingai siekiama bendradarbiauti tarpusavyje.	2,38	2,58	2,77	0,007
Kolegos gerbia vienas kitą, kiekvienas jaučiasi svarbus.	2,66	2,73	2,96	0,015
Mokykloje jaučiamas bendruomeniškumas.	2,62	2,75	2,91	0,030