

ŠIAULIŲ UNIVERSITETAS
SOCIALINĖS GEROVĖS IR NEGALĖS STUDIJŲ FAKULTETAS
SPECIALIOSIOS PEDAGOGIKOS KATEDRA

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

Reda Stulpinienė

**UGDYMO DALYVIŲ BENDRADARBIAVIMAS, TENKINANT
SPECIALIUOSIUS VAIKŲ UGDYMO SI POREIKIUS**

Magistro darbas

*Magistro darbo vadovė –
doc. dr. Irena Kaffemanienė*

2010

Magistro darbo santrauka

Darbe atlikta teorinė bendradarbiavimo sampratos ir ugdymo dalyvių bendradarbiavimo bendrojo lavinimo mokykloje analizė.

Iškelta hipotezė, jog mokytojai ir specialistai tenkindami vaikų specialiuosius ugdymosi poreikius dirba komandoje, bendradarbiavimą laikydami neatsiejamu jos elementu.

Anketinės apklausos metodu buvo atliktas tyrimas, kurio tikslas - atskleisti pedagogų, specialistų, dirbančių su specialiųjų ugdymosi poreikių turinčiais vaikais, bendradarbiavimo ypatumus bendrojo lavinimo mokykloje ir specialiojo ugdymo kontekste, atskleidžiant realią bendradarbiavimo situaciją, bendradarbiavimo formas. Atlikta statistinė duomenų analizė.

Tyrime dalyvavo bendrojo lavinimo mokyklų pagalbos mokiniui *specialistai* (N=70) (specialieji pedagogai, socialiniai pedagogai, logopedai, psichologai ir kt.) ir bendrojo lavinimo mokyklų pradinio ugdymo *pedagogai* (N=226) (iš viso 296 respondentai).

Empirinėje dalyje nagrinėjama specialistų ir pradinių klasių mokytojų bendradarbiavimo situacija. Remiantis gautais duomenimis, atskleidžiama mokytojų ir specialistų nuomonė apie bendradarbiavimą, bendradarbiavimo naudą, formas, bendradarbiauti trukdančius veiksnius, sunkumus, patiriamus ugdant specialiųjų ugdymosi poreikių turinčius mokinius.

Svarbiausios empirinio tyrimo *išvados* :

1. Atlikus statistinį duomenų apdorojimą, nustatyta, jog mokytojus dažniausiai skatina bendradarbiauti ugdymo kokybės motyvas, specialistus – lygiavertės profesinės partnerystės poreikis. Abi respondentų grupės sutinka, jog bendradarbiaujant pagerėja darbo su SUP turinčiais vaikais efektyvumas. Įvardijant bendradarbiavimą trukdančius veiksnius mokytojų ir specialistų nuomonės stipriai išsiskiria: mokytojai specialistus kaltina tuo, kad šie yra nelankstūs, tuo tarpu specialistai mokytojus tuo, kad iš pastarųjų pusės nėra suinteresuotumo bendradarbiauti. Paaiškėjo, jog pedagogai skeptiškai vertina vieni kitų bendradarbiavimą, teikiant specialiąją pagalbą.
2. Tyrimo rezultatai tik iš dalies patvirtino hipotezę. Dauguma respondentų pripažįsta komandinio darbo naudą bei teigiamą įtaką darbo rezultatams ir nėra abejingi bendradarbiavimo idėjoms su kolegomis, tačiau dauguma respondentų komandose dirba ne savo noru. Motyvai, lemiantys jų bendradarbiavimą yra sąlyginai priverstinio pobūdžio, susiję su būtinybės, saugumo bei atsakomybės principais.

Esminiai žodžiai: specialiųjų poreikių vaikai, ugdymosi dalyviai, bendradarbiavimas, komanda, bendradarbiavimas komandoje.

Turinys

| | |
|--|----|
| <i>Magistro darbo santrauka</i> | 2 |
| Įvadas | 4 |
| 1 Skyrius. UGDYMO DALYVIŲ BENDRADARBIAVIMAS KOMANDOJE | 10 |
| 1.1. Bendradarbiavimo samprata | 10 |
| 1.2. Komandinio darbo aspektai, tenkinant specialiuosius ugdymosi poreikius | 13 |
| 1.3. Komandos narių efektyvus bendradarbiavimas | 18 |
| 2 skyrius. BENDRADARBIAVIMAS TENKINANT SPECIALIUOSIUS UGDYMO SI POREIKIUS BENDROJO LAVINIMO MOKYKLOJE | 25 |
| 2.1. Tyrimo organizavimas ir metodika | 25 |
| 2.2. Tyrimo imtis | 28 |
| 2.3. Ugdymo dalyvių požiūrio į bendradarbiavimą tyrimas | 29 |
| 2.4. Bendradarbiavimo naudingumas | 43 |
| 2.5. Sunkumai patiriami ugdant mokinius, turinčius specialiųjų ugdymosi poreikių | 45 |
| 2.6. Veiklos, kurias bendradarbiaudami vykdo mokytojai ir specialistai | 49 |
| 2.7. Bendradarbiavimą trikdančios veiksniai | 51 |
| 2.8. Bendradarbiavimo formos | 53 |
| Išvados | 58 |
| Literatūra | 60 |
| Summary | 66 |
| PRIEDAI | 66 |

Išvadas

Mokslinė problema ir tyrimo aktualumas. Visuomenės nuostatos, lemiančios socialinę ir ugdymo politiką neįgaliųjų atžvilgiu, keičiasi ugdymo naudai (Galkienė, 2001, 2003; Kaffemanienė, 2001; Ruškus, 2002; Labinienė ir kt., 2003). Bendrojo lavinimo mokykla tapo mokykla visiems; tai reiškia, kad joje gali mokytis visi vaikai, ir kiekvienam mokiniui joje sudaromos optimalios ugdymosi ir mokymosi sąlygos. Visi vaikai laikomi vienos grupės – mokyklos bendruomenė – nariais.

Ugdymą demokratizuoti padeda bendradarbiavimas. Lietuvos mokslininkai (Jackūnas, 1993; Juozaitis, 1997; Kuolys, 1997; Žibaitis, 1993) bendradarbiavimą apibūdina kaip mokyklos tobulinimo priemonę, pertvarkos būdą. Vakarų Europos šalių mokslininkai bendradarbiavimą interpretuoja kaip patį svarbiausią mokyklos kaitos elementą (Stoll, Fink, 1998; Hargreaves, 1999; Hopkins, Ainscow, West, 1998; Fullan, 1998). Hargreaves (1999) teigia, jog bendruomenės narių bendradarbiavimas lemia sistemine mokyklos kaitą, kurios dėka mokykla tampa aplinka, skatinančia ir puoselėjančia tiek mokyklos, tiek ir ugdymo dalyvių socialinę kompetenciją bei bendradarbiavimo kultūros plėtrą.

Kaip teigia Ališauskiene ir Miltenienė (2004), „Bendradarbiavimo procesas tenkinant specialiuosius ugdymosi poreikius turėjo įtakos pozityvesnėms bendrojo ugdymo pedagogų nuostatoms į mokinius, kuriems reikia specialiosios pagalbos”.

Bendrojo lavinimo mokykloje įvairių sričių specialistų pagalbos koordinavimas tampa būtinybe, jei mokiniui kyla specifinių ugdymosi sunkumų ir dėl to atsiranda poreikis taikyti individualizuotą programą, pritaikytą mokinio gebėjimams ir individualiems poreikiams. Mokytojas turi numatyti tikslus ir pasirinkti tinkamiausius ugdymo metodus, suderinti juos su kitais ugdymo dalyviais. Mokymo bendradarbiaujant organizavimas tampa mokytojų atsiskyrimo problemos sprendimu; mokytojai vienas iš kito gali pasimokyti ir pasidalinti patirtimi; bendradarbiavimas efektyvus ne tik mokinių, bet ir mokytojų poreikių patenkinimui¹.

Pasak Miltenienės (2005), bendradarbiavimas, tenkinant specialiuosius ugdymosi poreikius, – tai komandos narių bendra veikla planuojant, sprendžiant problemas, ieškant bendro problemų sprendimo ir siekiant specialiųjų ugdymosi poreikių tenkinimo efektyvumo. Bendradarbiavimo

¹ Specialusis ugdymas Europoje. (2006). *Švietimo paslaugų teikimo ypatumai. Teminė publikacija.* <http://www.european-agency.org/publications/ereports/special-needs-education-in-europe-volume-2/Thematic-LT.pdf> (žiūrėta: 2010-04-20).

pagrindą sudaro komandos narių nuolatinė sąveika/interakcija², komunikacija/bendravimas³, kooperacija⁴, koordinacija⁵ ir dalijimasis patirtimi (žinojimu).

„Mokytojams svarbu bendradarbiauti ir gauti praktinės bei lanksčios paramos iš kolegų. Kartais mokiniams, turintiems specialiųjų ugdymo(si) poreikių, reikia pagalbos, kurios mokytojas negali suteikti kasdienių pamokų metu. Tokiu atveju į pagalbą gali ateiti kiti mokytojai ir padedantis personalas, sunkias situacijas įveikdami lankstumu, kokybišku planavimu, bendradarbiavimu ir komandiniu darbu“⁶. Į pagalbą mokytojui paprastai ateina mokykloje dirbantys specialistai: logopedas, specialusis pedagogas, psichologas. Tačiau vien to nepakanka. Pasak Antonovienės ir Baršauskienės (2003), sėkmingai įgyvendinti specialiojo ugdymo naujoves galima tik tuomet, kai visi ugdymo dalyviai tinkamai pasirengę teikti specialiojo ugdymo paslaugas. Gevorgianienės (2003) teigimu, tuomet iškyla darbo bendroje komandoje poreikis, sutelktų ir kryptingų pastangų būtinybė. Želvys (2003) nurodo, kad „komanda – tai tokia žmonių grupė, kuri gali veiksmingai atlikti darbą ir pasiekti tikslus, kuriems įgyvendinti ji buvo sukurta. Kitaip sakant, komanda yra aukščiausią efektyvumo lygį pasiekusi darbo grupė“.

Pedagoginį bendradarbiavimą, pasak Kontautienės (2000), sudaro bendravimas ir veikla ugdymo procese, bendra ugdymo dalyvių veikla, grįsta jų tarpusavio susitarimu dėl tikslų, turinio, veiklos būdų.

Bendrojo lavinimo mokykloje teikiama pagalba specialiųjų poreikių ir specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems asmenims atitinka pirmojo lygmens pagalbą, už kurią atsakinga mokykloje veikianti specialiojo ugdymo komisija. Specialistų komanda, sudaryta iš skirtingų profesijų asmenų ir teikianti paslaugas, atsako už sėkmingą vaikų, turinčių specialiųjų poreikių, adaptaciją, jų specialiųjų ugdymosi poreikių atpažinimą, nustatymą ir tenkinimą. Atlikusi kompleksinį pedagoginį ir psichologinį tyrimą ir vertinimą, ji teikia rekomendacijas dėl tolesnio ugdymo, konsultacinę pagalbą mokyklos pedagogams, moksleiviui, šeimai.

² Sąveika (angl. *interaction*) – dvipusis poveikis (*Dabartinės lietuvių kalbos žodynas*, 1993). Interakcija – dviejų ar daugiau asmenų tarpusavio sąveika, supratimas ir grįžtamasis poveikis (*Tarptautinių žodžių žodynas*, 2001).

³ Bendravimas (angl. *communication*) – tai tarpusavio sąveika, sudėtingi, įvairialypiai žmonių kontaktai, atsirandantys iš bendros veiklos poreikių. Bendravimas apima keitimąsi informacija, bendros sąveikos strategijos parengimą, kito žmogaus suvokimą ir supratimą (*Psichologijos žodynas*, 1993). Komunikacija – bendravimas, keitimasis patyrimu, mintimis, išgyvenimais (*Tarptautinių žodžių žodynas*, 2001).

⁴ Kooperacija (angl. *cooperation*) – susivienijimas, susibūrimas, susijungimas, veikimas drauge, susitarimas (*Webster's*, 1981). Jacikevičius (1999) kooperaciją apibūdina kaip sąveiką, kuri pasireiškia bendrai veikiančių individų savitarpio pagalba.

⁵ Koordinacija (angl. *coordination*) – atskirų elementų suvienijimas bendrai veiklai, judėjimui ar būsenai, veiklos sinchronizavimas, suderinimas (*Webster's*, 1981).

⁶ Specialusis ugdymas Europoje. (2006). *Švietimo paslaugų teikimo ypatumai. Teminė publikacija*. <http://www.european-agency.org/publications/ereports/special-needs-education-in-europe-volume-2/Thematic-LT.pdf> (žiūrėta: 2010-04-20).

Bendradarbiavimą kaip pedagogo ir ugdytinio bendrą veiklą, paremtą tarpusavio priklausomybe, pasidalyta atsakomybe ir įsipareigojimais nagrinėjo Little (1990); Day, Hall (1998); kaip demokratinės visuomenės kūrimo sąlygą, būdą (Fink, 1998; Hansen, Kaufmann, Saifer, 1997; Černius, 1993); kaip mokyklos kaitą inspiruojantį reiškinį, pažymint pertvarkomąjį bendradarbiavimo pobūdį (File, 1996; Hargreaves, 1999). Pedagoginiuose tyrimuose, atliktuose vakarų šalyse (Kirsten, Hansen, Kaufmann, Saifer, 1997; Walsh, 1998) dažniausiai nagrinėjama mokytojų, tėvų ir vaikų sąveika, kurios efektyvumas priklauso nuo šių trijų dalyvių grupių aktyvumo. Lietuvos edukologų darbuose (Bulotaitė, 1996; Barkauskaitė, 1997; Butkienė 1993; Černius, 1992; Juodaitytė, 1997) dažniausiai tyrinėjama mokytojo ir vaiko sąveika. Minėtų autorių darbų analizė atskleidžia, kad pedagoginio bendradarbiavimo reiškinys yra apibrėžiamas įvairiais požiūriais: kaip būtina ugdymo sąlyga, ugdymo priemonė, būdas, vienas iš ugdymo uždavinių, ugdymo forma bei turinys. Tai atskleidžia, kad efektyvaus bendradarbiavimo reikšmingumas vis labiau pripažįstamas ir ugdymo procese, tačiau švietimo organizacijų specifika turi įtakos bendradarbiavimo procesų jose formavimosi ir raiškos ypatumams, kurie vis dar išlieka problemiški ir aktualūs klausimai. Bendradarbiavimui reikalingas daugiau nei vienas asmuo – komanda, kurią Vijeikienė, Vijeikis (2000) apibūdina kaip du ir daugiau žmonių, kurie tarpusavyje yra susiję ir daro vienas kitam įtaką, siekdami bendro tikslo.

Komandą, kuri formuoja specialiojo ugdymo politiką, planuoja ir vykdo praktinį darbą ugdymo įstaigoje J. Ambrukaitis ir I. Antonovaitė (2002) apibūdina kaip partnerystės principais susijusią bendruomenę. Pagalbos specialiųjų poreikių turinčiam vaikui efektyvumą lemia bendradarbiavimo kokybė, pasak Galkienės ir Dudzinskienės (2004) komandos narių funkcijos gali būti labai artimos, bet pakankamai diferencijuotos, tačiau jų veiklos tikslai bus tie patys – padėti vaikams kuo sėkmingiau išspręsti visas jų socialines, ugdymosi, psichologines bei kitas problemas. Kaip teigia Ruškus ir Mažeikis (2007) poreikis bendrai veikti specialiojo ugdymo srityse akcentuojamas, tačiau praktikoje tam stokojama reikalingų įgūdžių. Tai suponuoja šiuos **mokslinės problematikos klausimus**: Kokie motyvai skatina mokytojus ir specialistus bendradarbiauti? Kokie veiksniai akcentuojami ir yra reikšmingi sėkmingam bendradarbiavimui tarp mokytojų ir specialistų? Kokiose srityse dažniausiai bendradarbiaujama? Su kokiomis problemomis ugdydami specialiųjų ugdymosi poreikių turinčius mokinius susiduria mokytojai?

Gerulaičio (2007) teigimu, nors Lietuvoje tyrinėjami neįgalių vaikų, jų tėvų ir specialistų darbo kartu, kooperacijos, bendradarbiavimo metodai ir modeliai, šios pastangos pavienės ir fragmentiškos, o tai negarantuoja bendradarbiavimo vertybių interiorizacijos kasdieninėje ugdymo praktikoje.

Tyrimo objektas – ugdymo dalyvių (mokytojų ir specialistų) bendradarbiavimas bendrojo lavinimo mokykloje.

Tyrimo tikslas – įvertinti mokytojų ir specialistų tarpusavio bendradarbiavimo ypatumus bendrojo lavinimo mokykloje.

Hipotezė. Tikėtina, jog mokytojai ir specialistai tenkindami vaikų specialiuosius ugdymosi poreikius dirba komandoje, bendradarbiavimą laikydami neatsiejamu jos elementu.

Tyrimo uždaviniai:

1. Taikant mokslinės teorinės analizės metodą, išanalizuoti ugdymo dalyvių bendradarbiavimo sampratą, formas, galimybes, tenkinant mokyklinio amžiaus vaikų specialiuosius ugdymosi poreikius.
2. Taikant mokslinės teorinės analizės metodą, atskleisti mokytojų ir specialistų darbo komandoje, kai vaiko specialieji ugdymosi poreikiai tenkinami bendrojo lavinimo mokykloje, ypatumus.
3. Taikant mokslinės teorinės analizės metodą, identifikuoti veiksnius, įtakančius ugdymo dalyvių efektyvų bendradarbiavimą.
4. Taikant apklausos raštu metodą, išnagrinėti, kokia reali mokytojų ir pagalbos mokiniui specialistų bendradarbiavimo situacija bendrojo lavinimo mokykloje, analizuojant: požiūrį į bendradarbiavimą; bendradarbiavimo naudą; sunkumus, patiriamus ugdant mokinius, turinčius specialiųjų ugdymosi poreikių; veiklas, kurios vykdomos bendradarbiaujant; bendradarbiavimą trikdančius veiksnius; bendradarbiavimo formas.
5. Statistinės analizės metodu palyginti specialistų ir pradinio ugdymo pedagogų nuomones apie bendradarbiavimo ypatumus.

Tyrimo dalyviai. Imtis buvo sudaroma netikimybinės atrankos būdu. Tiriamųjų grupė formuojama iš turinčių kokių nors tipinių požymių asmenų – tai bendrojo lavinimo mokyklų pedagogai, dirbantys su specialiųjų ugdymosi poreikių turinčiais vaikais ir dalyvaujantys komandos veikloje. Tyrimas grindžiamas tiriamųjų savanoriškumo ir tyrimo anonimiškumo principais.

Tyrimas buvo atliekamas 2010 m. rugsėjo-spalio mėn. Telšių, Joniškio, Mažeikių, Šiaulių, Raseinių, Kelmės raj. bendrojo lavinimo mokyklose. Pasirinktos dvi tiriamųjų grupės: pirmąją tiriamųjų grupę sudaro bendrojo lavinimo mokyklų pagalbos mokiniui *specialistai* (N=70) (specialieji pedagogai, socialiniai pedagogai, logopedai, psichologai ir kt.), antrą grupę sudaro bendrojo lavinimo mokyklų pradinio ugdymo pedagogai (N=226).

Tyrimo metodologija ir metodai. Tyrimas remiasi *socialinės komunikacijos paradigma*, akcentuojančia socialinius ryšius, socialinį dalyvavimą (Gerulaitis, 2007) ir neįgaliųjų socialinės

integracijos į bendrojo lavinimo įstaigas idėjomis, kurios, pasak Miltenienės (2005) akcentuoja socialinius santykius ir sąveiką, narystę bendruomenėje, bendradarbiavimą bei partnerystę.

Tyrimo metodai - teorinė analizė, anketinė apklausa. Analizuojant duomenis, taikyti kiekybiniai (aprašomoji statistika; χ^2 kriterijus). Statistiniai duomenys apdoroti naudojantis kompiuterine SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) programa ir Microsoft Office Excel programa.

Pagrindinės sąvokos

Bendravimas - informacijos perdavimo, priėmimo arba pasikeitimo aktas, idėjų raiškos menas. Sėkmingo bendravimo komponentai yra supratimas, pasitikėjimas, autonomija, lankstumas. Tinkamas bendravimas sudaro gerą kooperavimosi ir bendradarbiavimo pagrindą (Ališauskienė, Miltenienė, 2004).

Bendradarbiavimas – tai darbas, siekiant bendro tikslo (Lukšienė, 1993).

Specialieji ugdymo(si) poreikiai – pagalbos ir paslaugų reikmė, atsirandanti dėl to, kad ugdymo ir saviugdodos reikalavimai neatitinka specialiųjų poreikių asmens galimybių (*Lietuvos Respublikos Specialiojo ugdymo įstatymas, 1998*).

Specialiųjų poreikių mokinys – mokinys, kurio galimybės mokytis ir dalyvauti visuomenės gyvenime yra ribotos dėl įgimtų ar įgytų sutrikimų (*Lietuvos Respublikos Švietimo įstatymas, 2003*).

Specialioji pedagoginė pagalba – pedagoginių priemonių sistema, padedanti užtikrinti veiksmingą specialiųjų poreikių asmenų ugdymą (*Lietuvos Respublikos Specialiojo ugdymo įstatymas, 1998*).

Specialiojo ugdymo komisija – grupė specialistų, kurie sprendžia švietimo įstaigos vaikų specialiųjų ugdymosi poreikių pradinio įvertinimo, jų siuntimo į pedagoginę psichologinę tarnybą, ugdymo organizavimo ir mokymo turinio klausimus (*Lietuvos Respublikos Specialiojo ugdymo įstatymas, 1998*).

Komanda – tai keletas tarpusavyje susijusių žmonių, darančių vienas kitam įtaką, sujungiančių pastangas, siekiant bendro tikslo; kiekvienas turi aiškiai apibrėžtas funkcijas. Pagrindiniai komandos bruožai yra bendradarbiavimas, tarpusavio pagalba, vienalytiškumo ir įvairiapusiškumo pusiausvyra (Ališauskienė, Miltenienė, 2003).

Ugdymo komanda – ilgesniam laikui susibūrę du ar daugiau mokyklos ar platesnės bendruomenės nariai bei mokinio tėvai, kurie tarpusavyje derina to paties mokinio ugdymo tikslus, turinį, metodus, koordinuoja ugdymo procesą ir dalijasi atsakomybe už konkretaus vaiko ugdymo rezultatus (*Gevorgianienė, 2003*).

Komandinis darbas – kai grupės narių darbą vienija tarpusavio sąveika, siekiant bendro tikslo (tenkinančio organizacijos ir narių poreikius), dalijimasis turimomis kompetencijomis, individualiaja ir bendraja atsakomybe, atliekant apibrėžtus vaidmenis, nuolat tobulėjant (Vijeikienė, Vijeikis, 2000).

Magistro darbe vartojamų sutrumpinimų reikšmės

SUP – specialieji ugdymosi poreikiai.

SP – specialieji poreikiai.

SPV – specialiųjų poreikių vaikai.

SUK – specialiojo ugdymo komisija.

Magistro darbo struktūra. Magistro darbą sudaro: santrauka lietuvių kalba, įvadas, 2 skyriai, išvados, naudotos literatūros sąrašas (106 šaltiniai), reziumė anglų kalba, 1 priedas. Prieduose pateikiamos anketos bendrojo lavinimo mokyklos mokytojams, specialistams. Tyrimo duomenis iliustruoja 16 lentelių, 14 paveikslų. Magistro darbo apimtis – 71 psl.

1 Skyrius. UGDYMO DALYVIŲ BENDRADARBIAVIMAS KOMANDOJE

1.1. Bendradarbiavimo samprata

Bendradarbiavimo terminas neturi aiškaus apibrėžimo ir įvairūs autoriai skirtingai interpretuoja bendradarbiavimo konceptą, pateikia skirtingus apibrėžimus. Kaip teigia Jacikevičienė (2002), vieniems bendradarbiavimas reiškia bendravimo formą, kitiems – sąveiką, bendras darbas su kitais asmenimis.

Bendradarbiavimas suprantamas kaip darbas kartu sutelkiant intelektines jėgas, padedant vienas kitam, susivienijant, veikiant kartu.⁷

Daugelis mokslininkų (Jacikevičius, 1995; Kontautienė, 2006; Arends, 1998; Anzenbacher, 1992 ir kt.) idealia sąveikos forma pripažįsta bendradarbiavimo sąveiką, kai susilieja bendravimas ir veikla, taigi bendradarbiavimo sąvoka visų pirma sugretina bendravimo ir veiklos sąveiką. Taip pat teigia ir Kontautienė (2006) - „bendravimą pripažinus tarpusavio sąveika, idealia jos forma laikytina bendradarbiavimo sąveika, kur susilieja bendravimas ir veikla“.

Kaip pažymi Jacikevičius (1995), sąveika būna dviejų priešingų tipų:

- kooperacijos – būtinas bendros veiklos elementas;
- konkurencijos – pagrindą sudaro skirtingi sąveikos dalyvių tikslai, jų siekimo būdai, interesų, pomėgių, norų nesutapimas.

Autorės Jacikevičienė ir Rupšienė (1999), akcentuoja, jog beveik visa žmogaus veikla yra bendradarbiavimo ir tarpusavio kooperacijos pobūdžio.

Anzenbacher (1992), Hemov (1990) bendradarbiavimą apibūdina kaip siekį veikti kartu. Pasak Anzenbacher (1992), bendravimas patenkina žmogaus kontakto su kitu žmogumi poreikį, nes siekis bendrauti neretai užima pagrindinę vietą šalia motyvų, skatinančių žmogų bendrai praktinei veiklai. Bendraudami keičiamės informacija ir tenkiname socialinius poreikius, kurie padeda pasiekti norimų tikslų, todėl labai svarbu, kad bendravimas būtų sėkmingas, tenkintų abipusius poreikius. Sėkmingu bendravimu laikomas toks bendravimas, kuris visiems jame dalyvaujantiems leidžia kiek įmanoma geriau patenkinti savo poreikius ir pasiekti tikslus. Hemov (1990) bendradarbiavimą apibrėžia kaip žmogaus siekį darniai veikti su kitais žmonėmis, pasirengimą paremti ir padėti. Bendradarbiavimas atsiranda tik tada, kai individus ar grupes sieja idėjos, sukuriama santykiai paremti lygiomis teisėmis. Tai elgesys ir procesai, kuriuos galima laikyti žmonių veiklos pagrindu, leidžiančiu kurti ir išlaikyti tvirtas demokratines bendruomenes.

⁷ Keinys, S.(Vyr. red.) ir kt. (2000). *Dabartinės lietuvių kalbos žodynas*. Vilnius: Mokslo ir enciklopedijų leidybos institutas.

Lukšienė (1993), Butkienė, Kepalaitė (1996), Teresevičienė, Gedvilienė (2000) bendradarbiavimo sampratą aiškina išryškindami ne tik bendros veiklos, bet ir bendro tikslo svarbą. „Bendradarbiavimas – tai darbas, siekiant bendro tikslo. Svarbu, kad tėvai ir pedagogai suprastų ir įsisąmonintų tikslą, numatytą jo pasiekimo būdus“ (Lukšienė, 1993). Butkienės, Kepalaitės (1996) manymu, dažnai vietoj bendradarbiavimo vyksta tik lygiagretus darbas arba dirbama tik toje pačioje vietoje, bet ne kartu. Todėl svarbu visiems, ketinantiems bendradarbiauti, aptarti ir įsisąmoninti tikslą, išsiaiškinti, ką tas tikslas reiškia kiekvienam iš dalyvių, o darbo viduryje pasidalinti mintimis ir jausmais. Teresevičienė, Gedvilienė (2000) pateikia savo požiūrį, teigdamas, kad bendradarbiavimas - daugiau negu fizinis buvimas kartu su kitais, pokalbiai, pagalba kitiems, dalijimasis medžiaga, nors visa tai taip pat svarbu. Bendradarbiauti ir dirbti tik būnant vienoje grupėje – skirtingi dalykai, nes asmenys, būdami vienoje grupėje, gali dirbti ir atskirai, siekdami to paties tikslo, o bendradarbiaujant dirbama išvien taip, jog grupės laimėjimas yra svarbesnis už pavienio grupės nario rezultatą.

Miltenienė (2005) teigia, jog bendradarbiavimo pagrindą sudaro nuolatinė komandos narių sąveika, komunikacija, kooperacija, koordinacija ir dalijimasis patirtimi. Abipusį keitimąsi informacija akcentuoja ir Jorutytė, Budreikaitė (2005), o Kontautienė (2006) – tarpusavio priklausomybės suvokimą, kai žmonės žino, kad jiems gali pasisekti tik tuomet, jei jie koordinuos savo pastangas su kitų žmonių pastangomis. Bendravimo svarbą bendradarbiaujant, žmonėms kartu dirbant vieną darbą, pabrėžia ir Teresevičienė, Gedvilienė (2000). Autorių teigimu, bendravimas – tai procesas, kai per kalbą siekiama suprasti vienas kito suvokimą, idėjas, patirtį. Bendravimas yra bendradarbiavimo pagrindas, tačiau pripažįstama, kad vien tik bendravimas neužtikrina bendradarbiavimo. Jos bendravimą įvardija kaip vieną iš bendradarbiavimo komponentų, ir pedagogų profesinių kompetencijų. Pasak autorių, svarbus pedagogų gebėjimas bendrauti su ugdytiniais, jų tėvais, perteikti bei perimti informaciją iš tėvų, konsultuoti tėvus, bendrauti su kolegomis, dalintis patirtimi bei kartu spręsti problemas.

Užsienio tyrinėtojai Hargreaves (1999), Fullan (1999) bendradarbiavimą traktuoja kaip gebėjimą bendrauti, asmeninių savybių bei veiklos gebėjimų vystymą. Westwood (1996) teigimu, bendradarbiavimas – tai dviejų ar daugiau asmenų bendra veikla, dalijantis patirtimi, ieškant tinkamiausiu pagalbos būdų ir juos įgyvendinant. Anot Wanyera (2004), bendradarbiavimas – tai absoliuti tarpusavio pagarba ir lygybės pripažinimas, dalijimasis įgūdžiais ir informacija, bendras sprendimo priėmimo, šeimos individualumo ir vaiko unikalumo pripažinimas.

Svarbiausi bendradarbiavimo bruožai pasak Friend ir Cook (1992), yra šie:

- Savanoriškumas;

- Lygiavertis atskirų šalių dalyvavimas. Kiekvienas sąveikos dalyvis turi suvokti, kad visų asmenų įnašai į darbą yra vertinami vienodai;
- Bendras tikslas;
- Atsakomybės pasidalijimas priimant sprendimus;
- Išteklių dalijimasis;
- Visi grupės nariai yra atsakingi, pasitikintys ir gerbiantys vienas kitą.

Johnson, Smith (1991), prie jau minėtų bendradarbiavimo bruožų dar priskiria:

- socialiniai gebėjimai – negalima efektyviai dirbti, jei nėra taikomi bendravimo, vadovavimo, sprendimų priėmimo, konfliktų aiškinimosi gebėjimai;
- grupiniai procesai – periodiškai analizuojami bei reflektuojami bendradarbiaujant vykę procesai, numatoma tolesnė galimybė juos tobulinti.

Bendradarbiavimo kultūros prigimtis gali būti (Hopkins, Ainscow, West, 1998) savaiminė, kai bendradarbiavimo santykius lemia bendruomenė, veiklos specifika. Savanoriškos, skatinančios tobulėti veiklos pagrindu formuojasi efektyvus bendradarbiavimo kultūra. Skirtingų profesijų žmonių dėmė komandoje turi įtakos jos veiklos rezultatams. Kaip teigia Dobranskienė (2004), vienas iš mokyklos tobulinimo uždavinių – sukurti bendradarbiavimo kultūrą kaip būtiną sąlygą siekiant geresnių rezultatų, kaip galimybę sėkmingiau organizuoti darbą, skatinti profesinį tobulėjimą, bendruomenės narių tarpusavio priklausomumą, atsakomybę, kolektyvinę bei asmeninę išsipareigojimą. Įgyvendinant naujus švietimo plėtotės uždavinius mokyklos bendruomenė tampa švietimo pertvarkos partnere, todėl ypatingas vaidmuo tenka pastarosios tarpusavio santykiams. Šiame kontekste išryškėja dar vienas reikšmingas bendradarbiavimo proceso aspektas - pedagoginis bendradarbiavimas, kuris yra suprantamas, kaip konstruktyvios socialinės - pedagoginės sąveikos sistema, kurioje dalyvauja trys ugdymo dalyvių grupės (Kontautienė, 2000). Autorės įsitikinimu, orientuodamiesi į sąveiką tarp asmenų ir tarp grupių bei nusiteikimus vienas kito atžvilgiu, jie siekia dalykinio ar asmeninio pobūdžio dialogo ir veiksmų, kurių pagrindu yra realizuojamas ugdymo - kūrybingos, kritiškai mąstančios asmenybės ugdymas. Tačiau galima tvirtinti, jog mokslinėse diskusijose pedagoginis bendradarbiavimas nėra naujas fenomenas, nes šio proceso dėsningumai ir turinys, jau žymiai anksčiau domino ir tebedomina daugelį mokslininkų - dar Vabalas - Gudaitis (1983) iškėlė konstrukcinės sąveikos svarbą ugdymo procese. Tuo tarpu pastaruosiu metu Lietuvoje pedagoginio bendravimo ir bendradarbiavimo klausimus nagrinėja Bitinas (1990), Butkienė (1993) ir kt., kurių darbuose pripažįstamas šio reiškinių reikšmingumas ugdymo procese, netgi teigiant, kad ugdymas ir yra bendravimas bei bendradarbiavimas, kas leidžia daryti prielaidą, kad bendravimas ir bendradarbiavimas turi vykti tarp vaikų - pedagogų - šeimų.

Pasak Bužinsko (2001), pedagogų tarpusavio bendradarbiavimas nulemia ugdytinių bendros veiklos rezultatus, jų elgesį, gebėjimą bendrauti ir bendradarbiauti. Pedagogų bendradarbiavimas kartais traktuojamas *kaip tikslas*, ne kaip natūralus procesas, vyksmas; *kaip konstruktyvi socialinė – pedagoginė sąveika* vykstanti ugdymo sistemoje ir jungianti visus ugdymo procese (ne)tiesiogiai dalyvaujančius subjektus (bendrojo lavinimo mokykloje tai būtų ugdytojai (pedagogai, specialistai), administracija, ugdytiniai (vaikai) ir jų tėvai).

Analizuojant bendradarbiavimą mokykloje svarbi Hargreaves (1999) sudaryta bendradarbiavimo tipologija, kurioje išskiriami šie mokytojų bendradarbiavimo tipai:

- *individualizmas* – pasižymintis globos, izoliavimosi ir saugojimosi nuo išorės poveikio, savininkiškumo, patirties nesidalijimo, bendro tikslo nesuvokimo, kontrolės atsiribojimo bruožais;
- *skaldymas* – šis bendradarbiavimo tipas pasižymi atskiromis, tvirto pastovumo ir kartais rungtyniaujančiomis grupėmis, siekiančiomis užimti tam tikrą poziciją arba įgyti pranašumą;
- *tariamasis kolegialumas* – tai administracijos sukurtas kolegialumas, kai mokytojų bendradarbiavimo formos pakeičiamos administracijos kontroliuojamomis, saugiai imituojančiomis bendradarbiavimą.

Miltenienė (2005) bendradarbiavimu, tenkinant specialiuosius ugdymosi poreikius, laiko komandos narių bendrą veiklą planuojant, sprendžiant problemas, ieškant bendro problemų sprendimo, siekiant SUP tenkinimo efektyvumo. Walther–Thomas, Korinek, McLaughlin, Williams (2000) akcentuoja, kad bendradarbiavimas – vienas svarbiausių integruoto ugdymo bruožų, priemonė, leidžianti siekti numatytų tikslų. Pedagoginio bendradarbiavimo sąvoką Kontautienė (2006) apibūdina kaip tam tikrą ugdymo dalyvių sąveiką, vykstančią ugdymo sistemoje.

Labai svarbu sukurti visų, ugdančių specialiųjų poreikių turinčius mokinius, asmenų bendradarbiavimą; informacijos sklaidą ir tarpusavio pagalbą užtikrinančią veiklos sistemą ir numatyti formalius (planuoti susitikimai, posėdžiai, seminarai, konferencijos) ir neformalius (pokalbiai ir pan.) bendradarbiavimo būdus, jų periodiškumą (Walter – Thomas ir kt., 2000). Gerulaičio (2007) teigimu, atsiradus bendradarbiavimui ir partnerystei, vyksta komandinis darbas, skatinantis konkretaus vaiko ugdymosi procesų plėtotę.

1.2. Komandinio darbo aspektai, tenkinant specialiuosius ugdymosi poreikius

Tenkindami vaikų specialiuosius poreikius, dažniausiai specialistai dirba komandose. Tai sudaro galimybę bendradarbiauti specialistams, papildyti vieniems kitus, siekti vaiko ir šeimos gyvenimo kokybės (Ališauskienė, 2005; 2007). „Komanda – tai kartu dirbančių asmenų grupė,

kurioje visų asmenų buvimas yra būtinas bendram tikslui įgyvendinti ir kiekvieno grupės nario individualiems poreikiams patenkinti“ (Barvydienė, Kasiulis, 1998). Anot Savanevičienės ir Šilingienės (2005), komanda – tai grupė, pasiekusi aukštesnę pakopą, nusakomą stipria tarpusavio priklausomybe ir vyraujančiais komandiniais tikslais.

Pasak Johnson ir Smith (1991), grupę galime vadinti bendradarbiaujančia, jei joje aptinkami penki pagrindiniai elementai: teigiama tarpusavio priklausomybė, skatinanti sąveiką, individuali atsakomybė, socialiniai gebėjimai, grupiniai procesai. Vijeikienė, Vijeikis (2000) nurodo pagrindinius komandos bruožus: bendradarbiavimas, tarpusavio pagalba, vienalytiškumo ir įvairiapusiškumo pusiausvyra.

Komanda Smilgos ir Boso (1999) suvokiama kaip efektyviai dirbanti grupė, pasiekusi tam tikrą integracijos lygį, kuriame veiklos efektyvumą lemia vaidmenų pasiskirstymas tarp komandos narių, elgesio normos sąlygojančios bendradarbiavimu, parama, pasitikėjimu, aukšta motyvacija paremtus tarpusavio santykius. Komandiniai santykiai pasižymi bendradarbiavimu bei tarpusavio pagalba, narių sutelktumu, stipriu vidinės priklausomybės komandai jausmu, pozityvių ginčų, prieštaravimų ir konfliktų kaip narių aktyvumo, komandos darbingumo, gerų ir originalių sprendimų priėmimo būdų vertinimu, aukšta kiekvieno nario motyvacija, įgyvendinant komandos tikslus, lyderio funkcijų pasiskirstymu, sugebėjimu įvertinti sėkmingą ir nesėkmingą savo veiklą, darant atitinkamas išvadas, koreguojančias tolimesnį darbą kartu.

Kiti autoriai (Everard ir Morris, 1997; Tamošiūnas, 1999; Vijeikienė ir Vijeikis, 2000; Želvys, 2001) mano, kad komanda būtinai turi tikslą ar tikslus, kurių ir siekia savo bendru, darniu darbu. Be to, daugelis autorių pabrėžia, kad komanda yra grupė (žmonių, asmenų, darbuotojų), kurioje esantys žmonės tarpusavyje susiję. Komandos sąvoka svarbi situacijose, kai būtinas žmonių susitelkimas ties konkrečios užduoties įgyvendinimu, bendrų tikslų siekimu. Komandos nariai yra vienas nuo kito priklausomi, kadangi nuo vieno nario darbo priklauso kitų komandos narių darbas. Todėl komandoje nuolat vyksta tarpusavio bendravimas, keitimasis informacija ir patirtimi.

Komandinis darbas, atsižvelgiant į komandos narių sąveikų pobūdį, gali vykti remiantis multidisciplininiu, interdisciplininiu arba transdisciplininiu principu.

Multidisciplininės komandos nariai atskirai vienas nuo kito tiria ir įvertina vaikų raidą. Tėvai susitinka su kiekvienu komandos nariu. Specialistai, siekdami bendrų tikslų įgyvendinimo, rengia savo darbo su vaiku planus, programas ir keičiasi informacija.

Transdisciplininės komandos principu dirbdami specialistai kartu su tėvais tiria ir vertina vaiko vystymąsi. Visi kartu rengia planą, atsižvelgdami į šeimos reikmes. Komandos nariai kartu įgyvendina numatytą programą, derina darbą ar dirba kartu.

Interdisciplininės komandos specialistai dažniausiai atskirai vienas nuo kito tiria ir įvertina vaiko raidą. Tėvai susitinka su visa komanda ar jos atstovais. Specialistai sudaro darbo programas, derindami jas su kitais komandos nariais. Kartais vienu metu gali dirbti keli specialistai. Siekdami bendrų tikslų, jie periodiškai aptaria darbą (Ališauskienė, 1998, Žydžiūnaitė, 2005, Chmiel, 2005, Guščinskienė ir kt. 2003).

Kerri (2008) pabrėžia, kad šios trys komandos pirmiausia skiriasi tuo, kaip jos funkcionuoja ir atlieka įvertinimą. Anot Savanevičienės, Šilingienės (2005), šių komandų skirtumas yra tas, kaip komandų nariai sąveikauja vienas su kitu. Tačiau praktikoje specialistų komandinis darbas dažniau pasižymi darbo grupėje savybėmis: narių tarpusavio sąveika, veikiant skirtingose srityse, tenkinant savo asmeninius poreikius, siekiant skirtingų tikslų ir prisiimant asmeninę atsakomybę už savo veiklos rezultatus. Vijeikienė, Vijeikis (2000), Žydžiūnaitė (2005), Chmiel (2005) teigia, jog darbas komandiniu tampa tada, kai grupės narių darbą vienija tarpusavio sąveika, siekiant bendro tikslo (tenkinančio organizacijos ir narių poreikius), dalijantis turimomis kompetencijomis, individualiaja ir bendrąja atsakomybe, atliekant apibrėžtus vaidmenis, nuolat tobulėjant.

Barvydienė, Kasiulis (1998) teigia, jog koordinuojant įvairių specialistų ir tėvų veiklą siekiama pagrindinio ugdymo tikslo – vaiko socialinės ir emocinės gerovės, dalykinių ir bendrųjų gebėjimų plėtros mažiau jo galimybes varžančioje aplinkoje. Komandos nariai pasižymi aukšta motyvacija, kai įgyvendinami bendri komandos tikslai, nes jų individualūs tikslai bei poreikiai atitinka komandos poreikius ir tikslus. Komanda yra pajėgi prisitaikyti prie aplinkybių ir aplinkos pasikeitimo, įvertinti savo veiklą, ją keisti, neprarasdama tam tikro efektyvumo lygio. Pasak Gerulaičio (2007), aktyviai bendraujant ir bendradarbiaujant visiems ugdymo proceso dalyviams, svarbu organizuoti darbą taip, kad visi jaustųsi lygiaverčiais komandos nariais, kartu siektų numatytų tikslų. Kontautienė (2000) atkreipia dėmesį, jog pagrindinis pedagoginio bendradarbiavimo bruožas – lygiateisės partnerystės santykiai, kurie neleidžia, kad vaiku būtų manipuliuojama, didina pedagoginio darbo efektyvumą, gerina bendruomenės psichologinį klimatą.

Komunikavimui tarp komandos narių reikia bendro supratimo, bendrų reikšmių ir bendros kalbos vartojimo (Chmiel, 2005). Įvairių asmenybių bruožų samplaika skatina komandą dirbti efektyviai, nes tuomet nariai gali mokytis vienas iš kito, papildyti vienas kitą, kylančių konfliktų atvejais – diskutuoti, ieškoti geriausio sprendimo (Vijeikienė, Vijeikis, 2000). Bossche, Gijsselaers, Segers, Kirschner (2006) teigia, jog skirtingas žinias, vertybes ir patirtį turintiems komandos nariams sunku siekti bendro pasidalyto problemos supratimo ir sprendimo. Efektyvi interakcija, diskusijos, derybos, mokymasis vieniems iš kitų bendradarbiaujančioje mokymosi aplinkoje yra siekio bendrai suprasti problemą sąlyga. Pasak autorių, bendras pasidalytas žinojimas sukuria

kontekstą efektyviam problemų sprendimui grupėje, t.y.: 1) sudaro galimybę mokytis iš kitų, lyginant įvairius požiūrius, nuomones, priimant pagrįstus alternatyvius požiūrius; 2) skatina koordinuoti veiksmus, užtikrina visų narių dalyvavimą, sprendžiant problemą ir panaudojant komandos kompetencijų visumą; 3) skatina kūrybiškai spręsti problemas, atsižvelgiant į alternatyvias galimybes, argumentus, komunikacijos esmę.

Dalinas ir kt., (1999) tvirtina, jog darbas grupėse ir komandose vis labiau yra pripažįstamas šiuolaikinėse mokyklose, ir tampa svarbus ne tik siekiant asmeninių ir socialinių tikslų, bet ir todėl, kad toks darbo atlikimo būdas tampa svarbus kasdienio gyvenimo ir darbo elementas. Hargreaveso (1999) teigimu, komandinė veikla, bendradarbiavimas bei kolegialumas suteikia sąlygas mokytojams tobulėti, ne atskirai apmąstant savo veiklą ar tampant priklausomiems nuo išorinio mąstymo, bet mokantis vieniems iš kitų, bei tobulinant savo profesines galias. Bendradarbiavimas bei kolegialumas vertinami kaip pagrindiniai veiksniai, skatinantys profesinį augimą, visą mokyklos tobulėjimą bei sėkmę lemiančius pokyčius. Remiantis šiuo teiginiu, galima tvirtinti, jog komandinė veikla pedagogams suteikia galimybę tobulėti, tuo pačiu vystant jų profesines galimybes. Hargreavesas (1999) apibendrinamas Schulmano mintis, teigia, jog kolegialumas bei bendradarbiavimas, ne tik gerina mokytojų nuotaiką bei pasitenkinimą atliekama veikla, bet ir yra būtini, norint mokytojams pasiekti aukščiausią lygmenį. Jie yra būtini, jog mokytojai galėtų naudotis ir remtis savo patirtimi bei nuolat tobulėti. Todėl galima teigti, jog komandinė veikla šiandieninėje mokykloje yra būtina, norint pasiekti gerų bei kokybiškų rezultatų. Anot Valionienės (2000), komandinis darbas mokykloje gali padėti pasiekti užsibrėžtų tikslų, veikti kryptingai, išvengti nesklaidumų įgyvendinant nuolatinius pokyčius, leidžia komandos nariams panaudoti savo sugebėjimus, įgyti naujų žinių ir įgūdžių, atskleisti kūrybiškumą. Kontautienės (2000) teigimu, orientuodamiesi į tarpusavio sąveiką pedagogai siekia dalykinio ar asmeninio pobūdžio dialogo ir veiksmų, kurių pagrindu realizuojamas ugdymo tikslas, kaupiama nauja patirtis, gerinama ugdymo kokybė, kuriama kultūra.

Kad komanda veiktų efektyviai, Robbins (2003) teigimu, reikia trijų skirtingų rūšių įgūdžių. Pirma, komandai reikia techninį patyrimą turinčių žmonių. Antra, jai reikia asmenų, gebančių pastebėti problemas, įgudusių jas spręsti ir priimti sprendimus, siūlyti alternatyvas. Ir trečia, komandai reikalingi žmonės, gerai mokantys išklaudyti, reaguoti į konfliktus ir spręsti juos, turintys kitų bendravimo su žmonėmis įgūdžių. Komandos narių gebėjimų bei asmenybės savybių svarbą taip pat akcentuoja Kasiulis ir Barvydienė (2005). Jie mano, kad stiprieji komandos nariai pasižymi tam tikromis asmenybės savybėmis, kurių neturi kiti asmenys. Geri komandos darbuotojai yra

energingi, susitvarko su savo emocijomis, atvirai dėsto savo nuomonę ir gali ją pakeisti, geba išsakyti savo požiūrį. Svarbiausia, jog tokie komandos nariai stiprina visą komandą.

Kepalaitė (2005) teigia, jog bendradarbiaujančių specialistų tarpe kilusios problemos turėtų būti sprendžiamos studijuojant teorinę literatūrą, analizuojant mokslinių tyrimų rezultatus, susijusius su iškilusiais klausimais, ieškant alternatyvių sprendimo būdų. Veiklos efektyvumui užtikrinti svarbios refleksijos bei tarpasmeninių santykių su ugdytiniais, kolegomis įgūdžiai, t.y. bendravimo ir bendradarbiavimo gebėjimai.

Pasak Gevorgianienės (2003), ugdymo komandą sudaro ilgesniam laikui susibūrę du ar daugiau mokyklos ar platesnės bendruomenės nariai bei mokinio tėvai, kurie tarpusavyje derina to paties mokinio ugdymo tikslus, turinį, metodus, koordinuoja ugdymo procesą ir dalijasi atsakomybe už konkretaus vaiko ugdymo rezultatus. Pasak autorės, be tėvų, kurie yra lygiateisiai ugdymo komandos nariai, į ją paprastai įeina visi su vaiko ugdymu tiesiogiai susiję specialistai. Tai gali būti klasės mokytojas, mokytojai dalykininkai, specialusis pedagogas, logopedas, psichologas, socialinis darbuotojas, kineziterapeutas, administracijos atstovai ir kiti. Kintant vaiko poreikiams, gali kisti specialistų komandos sudėtis. Svarbu, kad komanda būtų atvira ir lanksti.

Ambrukaitis (2005) teigia, jog komandą, kuri formuoja specialiojo ugdymo politiką, planuoja ir vykdo praktinį darbą bendrojo lavinimo mokykloje, įgyvendinant Specialiojo ugdymo įstatymą (1998), įvairius specialųjų ugdymą reglamentuojančius teisinius dokumentus, galima apibūdinti kaip partnerystės principais susijusių specialistų, pedagogų ir mokinių bendruomenę.

Specialiosios pedagoginės pagalbos teikėjus bendrojo lavinimo mokyklose jungia formalus specialiąją pedagoginę pagalbą koordinuojantis vienetas – specialiojo ugdymo komisija. Pagrindinės specialiojo ugdymo komisijos funkcijos bendrojo lavinimo mokykloje – tai pradinis vaiko, turinčio ugdymosi sunkumų, vertinimas; kolegialus darbo su vaiku planavimas; vaiko, tėvų, pedagogų konsultavimas ugdymo(si) ir kitais klausimais; rekomendacijos dėl ugdymo turinio keitimo (modifikavimo); individualizuotų ugdymo programų aprobavimas; siuntimas nuodugniai įvertinimui į pedagoginę psichologinę tarnybą; specialiosios pedagoginės pagalbos teikimo prioritetų nustatymas ir kt. Bendrojo lavinimo mokyklos specialiojo ugdymo komisija – planuoja, organizuoja, koordinuoja, vertina ir kontroliuoja specialiosios pedagoginės psichologinės pagalbos teikimą specialiųjų poreikių asmenims, atsako už jos kokybę ir efektyvumą⁸.

Ališauskas (2002) teigia, kad specialiojo ugdymo komisija itin palanki institucija visiems ugdymo(si) proceso dalyviams (vaikams, tėvams, pedagogams, specialiesiems pedagogams,

⁸ Švietimo įstaigos specialiojo ugdymo komisijos sudarymo ir darbo organizavimo tvarka (2000).

psichologams, logopedams ir kt.) bendradarbiauti. Pasak Ambrukaičio, Antonovaitės (2002), komandos narių funkcijos gali būti labai artimos (pvz., logopedo ir specialiojo pedagogo, klasės auklėtojo ir socialinio pedagogo), bet pakankamai diferencijuotos (pvz., mokyklos specialiojo ugdymo komisijos koordinatoriaus ir psichologo,) tačiau jų veiklos tikslai – padėti specialiųjų poreikių mokiniams kuo sėkmingiau išspręsti visas jų socialines, mokymosi, psichologines, sveikatos bei kitas problemas.

Specialioji pedagoginė pagalba teikiama, kai ją skiria mokyklos specialiojo ugdymo komisija ar pedagoginė psichologinė tarnyba, įvertinusi raidos sutrikimą ir specialiuosius ugdymosi poreikius⁹.

Pasak Miltenienės (2005), įstatymų analizė rodo, kad specialiojo ugdymo komisija atsakinga už tėvų įtraukimą vertinant ir tenkinant vaiko specialiuosius ugdymosi poreikius, ugdymo proceso dalyvių bendradarbiavimą ir kolegialų problemų sprendimą, dalijimąsi informacija (konsultavimą ir švietimą), vaidmenų ir funkcijų aiškumą ir pasidalijimą vaidmenimis, siekiant specialiųjų ugdymosi poreikių tenkinimo kokybės. Specialiojo ugdymo komisija – tai specialiųjų ugdymosi poreikių tenkinimo komanda, realizuojanti vaiko ir tėvų įtraukimo į specialiųjų poreikių tenkinimo proceso idėjas, deklaruojamas formaliuose švietimo dokumentuose, bei kurianti bendradarbiavimo santykius, tenkinant specialiuosius ugdymosi poreikius.

1.3. Komandos narių efektyvus bendradarbiavimas

Paslaugas raidos sutrikimų turintiems vaikams ir jų šeimoms turi teikti vietinė, t.y., arčiausiai namų esanti daugiadisciplininė specialistų komanda, kur darbas organizuojamas komandiniu principu ir gerai koordinuotas (Prasauskienė, 2003). Ugdymo komandą sudaro ilgesniam laikui susibūrę ugdymo įstaigos ar platesnės bendruomenės nariai bei vaiko tėvai, jie tarpusavyje derina vaiko ugdymo tikslus, turinį, metodus, koordinuoja ugdymo procesą ir dalijasi atsakomybe už vaiko ugdymo rezultatus. Ugdymo komandos paskirtis – koordinuoti įvairių specialistų ir tėvų veiklą,

⁹ Pedagogai ugdydami ir teikdami pagalbą mokiniams, turintiems SUP, vadovaujasi LR Švietimo įstatymu (2003), LR Specialiojo ugdymo įstatymu (1998), Specialiojo ugdymo skyrimo (2000), Švietimo įstaigos specialiojo ugdymo komisijos sudarymo ir darbo organizavimo (2000), Asmens specialiųjų ugdymosi poreikių įvertinimo (2000), Specialiųjų poreikių asmenų sutrikimų ir jų laipsnių nustatymo ir specialiųjų poreikių asmens priskyrimo specialiųjų ugdymosi poreikių grupei (2002) tvarkomis, Specialiosios pedagoginės pagalbos teikimo tvarkos aprašu (2004).

siekti vaiko socialinės ir emocinės gerovės, dalykinių ir bendrųjų gebėjimų plėtros mažiausiai jo galimybes varžančioje aplinkoje (Gevorgianienė, 2003).

Efektyvus bendradarbiavimas suprantamas kaip komandos narių tarpusavio santykių (socialinių veiksmų) ir žinių kūrimo (kognityvinių veiksmų) sąveikos rezultatas, lemiantis bendrą pasidalytą supratimą ir problemos sprendimą komandoje (Bossche, Gijsselaers, Segers, Kirshner, 2006). Pagalbos specialiųjų poreikių turinčiam vaikui efektyvumą lemia bendradarbiavimo kokybė (Galkienė ir Dudzinskienė, 2004). Autorių manymu, specialiųjų poreikių vaikų ugdymas yra efektyvus, kai:

1. kiekvienas specialistas savo veikloje teikia prioritetą koordinacinei – komunikacinei funkcijai;
2. ugdymo institucijų vadovai aktyviai ir kryptingai dalyvauja specialiosios pagalbos organizavimo procese, atlieka veiksmų koordinavimo, pasiskirstymo vaidmenimis, informavimo veiklą;
3. specialistų ir vadovų veikla siejama kryptingo bendradarbiavimo;
4. paslaugų gausumo siekiama orientuojantis į bendravimo ir bendradarbiavimo kokybę.

Butkienė ir Kepalaitė (1996) akcentuoja, kad komandos narių funkcijos gali būti labai artimos, bet pakankamai diferencijuotos, tačiau jų veiklos tikslai bus tie patys – padėti vaikams kuo sėkmingiau išspręsti visas jų socialines, ugdymosi, psichologines bei kitas problemas. Svarbu žinoti komandos narių funkcijas ir skatinti visų grandžių bendradarbiavimą, plėtoti tarpusavio sąveikos kokybę. Roffey (2001) teigimu, vienas iš esminių dalykų efektyviam bendradarbiavimui yra aiškus vienas kito veiklos suvokimas. Tai reiškia, kad kiekvienas žino, kur gauti reikiamą patarimą, pamokymą, kas nutarta dėl vaiko ugdymo, kodėl ir kas už tai atsakingas. Chen, Miles (2004), Hayden ir kt. (2001), Roffey (2001) teigimu, kuo daugiau bendradarbiaujantys asmenys sužino vienas apie kitą ir vienas kitą supranta, tuo daugiau jie gali ieškoti būdų, kurie pasitarnautų siekiant tikslo ir mažiau kreiptų dėmesį į vaiko išskirtinumą.

Individualus planavimas. Viena iš pagrindinių priemonių, siekiant efektyvaus bendradarbiavimo, yra individualus planavimas, teikiantis galimybių pedagogams suvokti vaiko situaciją. Martišauskienės (2000) teigimu, planuoti, vadinasi, numatyti svarbiausią tikslą ir būdus, kaip įtraukti visus ugdymo veikėjus, veiksmus, įgalinančius įgyvendinti tą tikslą. Kasiulis ir Barvydienė (2003) pabrėžia keliamo tikslo svarbą, nes kitu atveju, jei nėra tikslo, nereikalingas ir planavimas. Be to, būtina partnerystė, atsirandanti, anot Hopkins, Ainscow, West (1998) tuomet, kai kiekvienas narys yra pasirengęs kaitai, skiria tobulinimo planavimui ganėtinai laiko, remiasi kitų patirtimi, sugebėjimais ir siūlymais, pasirengęs mokytis iš klaidų. Anot Gerulaičio (2007),

individualų planavimą, kaip partnerystės priemonę, ugdant neįgalųjį, akcentuoja ir inkliuzijos koncepcija. Autoriaus teigimu, vaiko individualaus raidos ir ugdymosi plano kūrimas yra procesas, kuris remiasi pedagogų ir tėvų aktyviu bendradarbiavimu. Ehlert (1997) teigimu, bendrame plane turėtų būti atsižvelgiama į vaiko poreikių tenkinimą visose srityse; vengti pritaikyti vaikams programas, parengtas atskirai nuo kitų komandos narių. Individualų planą apima keturios fazės: informacijos rinkimas, sprendimų priėmimas, vykdymas ir apžvalga. Pasak Gerulaičio (2007), individualų planą sudaro tikslai ir uždaviniai, kuriuos numato visi komandos nariai.

Tamošiūnas (1999) mano, kad efektyvios komandos požymiai yra šie: aiškūs veiklos tikslai ir uždaviniai; sėkmingas tarpusavio bendravimas, visiškas pasitikėjimas; mokėjimas konstruktyviai spręsti konfliktus; pasidalintas vadovavimas; efektyvūs veiklos būdai; optimalus problemų sprendimas; operatyvus nutarimų priėmimas; eksperimentavimas ir kūrybiškumas; individuali ir bendra atsakomybė; objektyvus vertinimas. Savanevičienė ir Šilingienė (2005) pabrėžia, kad komandos darbui turi būti sudarytos deramos sąlygos. Pirmasis žingsnis – tai *tikslų* iškėlimas ir suformulavimas. Būtina numatyti ne tik trumpalaikius, bet ir ilgalaikius tikslus. Juos pasiekti įmanoma tik tuomet, kai asmenys tarpusavyje dalijasi informacija, idėjomis ir sunkumais. *Ankstesnių įvykių peržiūra* komandoje padeda jos nariams išsiaiškinti savo klaidas ir jas ištaisyti, taip pat formuoti komandos vertybes. Kita svarbi sąlyga, anot Savanevičienės ir Šilingienės (2005), yra *pasitikėjimas*. Pasitikėjimo įgavimas yra būtinas, bet įmanomas tik tuomet, kai pasitikima savimi. Komandiniame darbe svarbios ir *procedūros* – susirinkimai ir bendravimas. Ne mažiau reikalingi yra *standartai*, sumanyti ir įtvirtinti pačių grupės narių. Jie turi būti žinomi visiems komandos nariams, kurie atsakingi už standartų įvykdymą. Minėtos autorės pabrėžia komandos narių *tobulėjimo* svarbą, nes tobulėjant asmeniui, tobulėja visa komanda. Kiekvienas komandos narys turi stengtis sudaryti *grupinius ir tarpgrupinius ryšius*, naudingus visiems. O visas šias išvardintas „grandinės“ dalis, Savanevičienės ir Šilingienės (2005) nuomone, palaiko komandos lyderio *centrinis vadovavimas*.

Efektyvus vadovavimas. Efektyvi specialioji pedagoginė pagalba pasiekama tose ugdytojų bendruomenėse, kuriose yra kryptingai koordinuojama specialistų ir pedagogų veikla, kai kiekvienas specialistas savo veikloje realizuoja koordinavimo – komunikavimo funkciją. Šiai funkcijai būdinga bendravimo, informacijos perdavimo, ryšio palaikymo veikla, todėl ji lemia specialiosios pedagoginės pagalbos lankstumą ir sąveikos ryšius tarp specialiosios pagalbos teikėjų, mokytojų, mokinių ir jų šeimų. Specialiosios pedagoginės pagalbos sklandumą lemia koordinatoriaus vaidmuo, kurį paprastai atlieka vienas iš mokyklos vadovų (Galkienė, Dudzinskienė, 2004).

Vadovas atlieka vadybines funkcijas, kadangi jo vykdoma veikla reguliuoja bei kontroliuoja visus mokykloje vykstančius procesus, pradedant ugdymo turinio plėtojimu ir stebėsenos, išorinių ryšių ir baigiant personalo valdymu, pvz. įvairių darbo grupių bei komandų priežiūra (Fidleris, 2006).

Vadovavimą Kasiulis ir Barvydienė (2003) apibrėžia kaip organizuotą žmonių veiklą organizacijos tikslams pasiekti bei sukurti tos veiklos sėkmės sąlygoms. Hopkins, Ainscow, West (1998), aptarę užsienio mokyklų atliktus tyrimus, prieina išvados, kad mokyklai svarbu vadovauti taip, jog mokytojai jaustųsi priklausantys veiksmingoms darbo grupėms, mėgtų savo darbą ir manytų bei jaustų, kad dirba ne veltui. Kadangi pastaruoju metu vis dažniau, kalbant apie mokyklos vadybą, įterpiami prekybos ir paslaugų srities terminai, į besimokančiuosius ir tėvus žiūrima kaip į klientus bei paslaugų vartotojus, mokyklos vadovai yra suinteresuoti patenkinti jų poreikius. Be vadovų įtakos pedagogams, sugebėjimų, drąsos veikti, organizacinių gabumų, supratimo, kaip suburti grupes, kad jos pasiektų išskeltus tikslus, neįmanomas ir mokyklos bendruomenės telkimas. Kaip teigia Sakalas (2003), vienas iš personalo vadybos principų yra partnerystės (bendradarbiavimo) principas. Tai reiškia, kad šio principo esmė yra ne „vadovas – pavaldinys“, o „bendradarbių“ sąvoka. Šis principas labai aktualus, nes dirbant komandoje, priverstinis darbas skatina pasipriešinimą bei atsakomybės stoką. Dėl šios priežasties labai svarbu, jog mokyklos vadovas, kaip personalo vadybininkas vykdytų kuo demokratiškesnę komandinio darbo tvarką ir sukurtų kuo šiltesnį psichologinį klimatą, remdamasis bendradarbiavimo principu. Puikią komandą, kaip pažymi Kasiulis ir Barvydienė (2003), gali sukurti vadovas, turintis tvirtus vadovavimo įgūdžius, palaikantis komandinio darbo idėjas, tinkamai parenkantis darbuotojus, kuris rūpinasi kitais kolektyvo nariais, taiko efektyvius darbo metodus, nekritikuoja konkrečių asmenų, palaiko žmonių asmeninį ir individualų tobulėjimą, formuoja sveikus tarpusavio santykius komandoje, skatina protingai rizikuojančius darbuotojus. *Proceso valdymas ir vadovavimas (Walter – Thomas ir kt., 2000) prasideda numatant veiklos kryptį, svarbiausius dalyvius, motyvuojant ir įkvepiant kitus, inicijuojant reikalingus organizacinius pokyčius. Svarbus pasidalintas vadovavimas, kuris esti tuomet, kai kuriant, įgyvendinant, vertinant naujas programas administracijos atstovai inicijuoja visų susijusių asmenų aktyvų įsitraukimą, deleguoja kai kurias vadovavimo funkcijas, koordinuoja veiklą. Autoriaus teigimu optimaliai paskirstyti turimus išteklius, numatyti profesinį tobulėjimą, veiklos būdus padeda nuoseklus planavimas. Pakankami ištekliai (išorinė parama ir pripažinimas, profesinio tobulėjimo galimybės, reikalingi specialistai, numatytas laikas ir kt.) užtikrina veiklos efektyvumą ir optimalius rezultatus.*

Komandos narių vaidmuo. Baršauskienės bei Janulevičiūtės – Ivaškevičienės (2007) teigimu, komandos sėkmę lemia ne tik žmonių, sugebančių greitai suvokti iškylančių problemų esmę, sugebėjimai, originalios idėjos ar sklandi eiga, bet ir asmenų pasiskirstymas komandoje pagal asmenines ypatybes. Tai reiškia, jog vaidmuo atliekamas komandoje yra labai svarbus, nes jis turi didelę įtaką visam komandos darbui. Jei visi nariai būtų pasyvūs, tai jokia komandinė veikla nebūtų galima.

Savanevičienė, Šilingienė (2005) nurodo, jog vaidmuo – žmogaus elgsenos pobūdis, kurį jis įprasmina, parodydamas savo įnašą bei santykį su kitais grupės nariais. Mokslininkės teigia, jog vaidmens pobūdį lemia asmenybės bruožai bei išmoktas ir įgytas elgesys. Iki šiol nėra aišku, kiek vaidmenų gali būti grupėje ir kurie iš jų yra būtini. Vaidmenų skaičius priklauso nuo komandos sudėties, sudėtingumo bei užsibrėžto tikslo. Roffey (2001) teigimu, nei vienas iš komandos narių negali jaustis viršesnis už kitus. Pasak Savanevičienės, Šilingienės (2005), labai svarbu, kad komandoje dirbtų ne tik žmonės, turintys lyderio savybių, bet ir žmonės turintys sprendimo kompetenciją. Svarbu, jog dirbant komandoje būtų įgyvendintas sprendimas. Jeigu dėl tam tikrų priežasčių sprendimas neįgyvendinamas, jis gali demotyvuoti žmogų ir nuslopinti jo norą dalyvauti komandoje, todėl labai svarbu, jog į komandą būtų atrinktas toks žmogus, kurio dėka būtų įgyvendinami sprendimai.

Edukacinės aplinkos kūrimas. Mokymosi aplinka yra vieta, kurioje žmonės bendradarbiauja ir, pasinaudodami turimais ištekliais, ieško geriausių problemos sprendimo būdų (Lipinskienė, 2002). Simonaitienė ir Targamadzė (2002), aptardamos bendrojo lavinimo mokyklos, kaip besikeičiančios organizacijos, veiklos charakteristikas, teigia, kad organizacijos (mokyklos) kultūros norma – bendri narių tikslai ir atsakomybė už sėkmę. O bendradarbiavimas – viena iš besimokančios organizacijos charakteristikų. Taigi nuo mokyklos vadovo požiūrio į bendradarbiavimą, jo paties sugebėjimo bendradarbiauti, mokyklos mikroklimato, kai pedagogai jaučia vienas kito paramą, pasitiki, nebijo pasidalinti abejonėmis, kalbėti apie problemas, gali prašyti vienas kito pagalbos, priklauso ir sėkmingas veiklos rezultatas. Šiuo atveju konsultacija – tiek formali, tiek neformali – tarp kolegų, su direktorium ir su išoriniais konsultantais labai svarbi. Konsultacijos padeda mokytojams jaustis kompetentingiems, susitvarkyti su iškylančiomis problemomis bendradarbiaujant su kitais. Tai leidžia pasidalinti atsakomybe. Mokyklose, kuriose nėra konsultavimo kultūros, ugdymas tampa didele problema. Pedagogai tikisi vadovų paramos. (Mokytojų rengimo ugdyti specialiųjų poreikių turinčius vaikus bendrojo ugdymo klasėje gairės, 2003).

Edukacinės aplinkos sąvoka vartojama kalbant apie bendrą ir tikslingą konkrečios komandos narių tobulėjimą, atliekant profesines užduotis, sprendžiant problemas, kartu siekiant bendrosios pasidalytos komandos kompetencijos (Čiegytė, Ališauskienė, 2009). Roffey (2001) teigimu, vienas iš esminių dalykų efektyviam bendradarbiavimui yra aiškus vienas kito veiklos suvokimas. Tai reiškia, kad kiekvienas žino, kur gauti reikiamą patarimą, pamokymą, kas nutarta dėl vaiko ugdymo, kodėl ir kas už tai atsakingas. Chen, Miles (2004), Hayden ir kt. (2001), Roffey (2001) teigimu, kuo daugiau bendradarbiaujantys asmenys sužino vienas apie kitą ir vienas kitą supranta, tuo daugiau jie gali ieškoti būdų, kurie pasitarnautų siekiant tikslo.

Edukacinė aplinka suprantama, kaip informacinė ir ugdomajam poveikiui vykdyti veiklos erdvė, sukurta, kuriai būdinga tikslingai parinkta ir įvairiomis formomis išreikšta informacija, gauta komunikacijos procese bei įgalinanti asmenis veikti ne tik tam tikru momentu, bet ir ruošiantis nenumatytoms ateities situacijoms (Lipinskienė, 2002; Jucevičienė, 2007). Mokymosi aplinkoje komandos nariai išmoksta kritiškai vertinti savo ir kitų narių kompetencijas, mokosi iš patirties, reflektuoja veiklą (Žydžiūnaitė, 2005). Mokymosi aplinka individualiu lygmeniu gali būti skirtinga priklausomai nuo komandos narių mokymosi tikslų, gebėjimų, poreikių, patirties, ir yra orientuota į visapusišką asmenybės tobulėjimą (Jucevičienė, 2007).

Psichologinės ypatybės. Barvydienė bei Kasiulis (2003), psichologinį klimatą apibūdina, kaip emocinį nusiteikimą, vyraujantį grupėje. Tai psichinė būseną, kuri atspindi grupės veiklą. Endriulaitienės bei Raižienės (2007) teigimu, komandos darna yra pagrindinis rodiklis, atskleidžiantis, ar komandos nariai patinka vienas kitam, koks yra jų požiūris į komandą, ar jie siekia bendrų tikslų bei imasi bendrų veiksmų. Komandos darna turi įtakos komandos produktyvumui bei didina narių motyvaciją. Norint pasiekti kuo aukštesnių darbo rezultatų, reikia sukurti teigiamą komandinę nuotaiką. Belkerio bei Topchiko (2008) teigimu, tai – noras ir sugebėjimai dirbti kartu, bendradarbiaujant, kai tarp komandos narių egzistuoja pasitikėjimas, jog jie gali atlikti darbą ir pasiekti užsibrėžtų tikslų. Ališauskienė (2002), Kontautienė (2006), Wolery, Odom (2000), Wilson (2003) pabrėžia specialistų požiūrio svarbą bendradarbiaujant tarpusavyje ir su ugdytinio šeima. Svarbūs sėkmingo bendradarbiavimo faktoriai – specialistų tarpusavio santykiai (Wolery, Odom, 2000) bei jų požiūris į šeimos vaidmenį, ugdant vaiką (Ališauskienė, 2002). Kontautienės (2006) teigimu, teigiamas nuostatas bendradarbiauti turintys pedagogai dažniau ir aktyviau bendradarbiauja su kolegomis. Tačiau su kolegomis dauguma pedagogų bendradarbiauja tik tais atvejais, kai iškyla probleminės situacijos, kurių sprendimas reikalauja bendrų pastangų; rečiau bendradarbiaujama tose srityse, kurios reikalauja sistemingo ir nuoseklaus darbo (Kontautienė, 2006). Siekiant bendradarbiauti, teigia Ališauskienė (2002), svarbų vaidmenį turi

specialistų pozityvumas (gebėjimas pripažinti kito vertę), konkretumas (gebėjimas reaguoti tiksliai, aiškiai, specifiskai ir nedelsiant), šiltumas (gebėjimas susirūpinimą parodyti verbaline ir neverbaline raiška), empatija (gebėjimas bendrauti su kitais jaučiant ir suprantant jų lūkesčius, požiūrius). Roffey (2001) svarbia pedagogo savybe laiko jautrumą ir lankstumą.

Apibendrinant galima teigti, jog bendradarbiavimas – tai komandos narių darbas siekiant vieno bendro tikslo bei tenkinant atskirų komandos narių poreikius bei tikslus. Bet kokiam bendradarbiavimui reikalingas daugiau nei vienas asmuo – komanda. Dažniausiai komandą sudaro skirtingos specializacijos atstovai, vykdantys savo profesines funkcijas bei įgaliojimus ir bendradarbiaudami siekiantys bendro tikslo. Pagrindinis tikslas – skubus, visapusiškas, koordinuotas ir efektyvus pagalbos teikimas. Pagrindiniai komandos darbo principai yra bendradarbiavimas ir tarpusavio pagalba. Komandinis darbas padeda ne tik gerai atlikti užduotis, bet ir įgalina komandos narius atskleisti savo galimybes. Bendradarbiavimas komandoje suvokiamas kaip susitarimas, kad tam tikroje srityje vienas ar kitas komandos narys išmano daugiau. Efektyvus bendradarbiavimas komandoje gali būti vertinamas, kai joje vyksta aktyvus visų narių dalyvavimas, bendras pasidalytas žinių ir tarpusavio sąveikų konstravimas, problemos sprendžiamos, panaudojant turimą kompetencijų visumą. Efektyvų komandos darbą lemia jos darna, komandos sutelktumas pagrindinio komandos tikslo suvokimas, vadovavimas komandai. Tenkinant vaikų specialiuosius ugdymo(si) poreikius, komandinis darbas organizuojamas pasitelkiant tris komandinio darbo modelius: daugiadisciplininį, tarpdisciplininį ir transdisciplininį.

2 skyrius. BENDRADARBIAVIMAS TENKINANT SPECIALIUOSIUS UGDYMOŠI POREIKIUS BENDROJO LAVINIMO MOKYKLOJE

2.1. Tyrimo organizavimas ir metodika

Atliekant tyrimą remtasi mokslinėje tyrimų metodologijoje aprašomu sisteminiu požiūriu į mokslinį tyrimą (Kardelis, 2002; Merkys, 1995), kai tarpusavyje derinami ir integruojami kokybiniai ir kiekybiniai tyrimo metodai. Kardelis (2002), teigia, kad derinant skirtingus metodus siekiama pažvelgti į problemą iš įvairių pusių (kiekybiniais metodais siekiama pažvelgti į plotį, o kokybiniais – į gylį).

Tyrimo pirmajame etape, siekiant pažinti pedagogų, specialistų suvokimą apie bendradarbiavimą, bendradarbiavimo naudingumą, sunkumus, patiriamus ugdant mokinius, turinčius specialiųjų ugdymosi poreikių, veiklas, kurias bendradarbiaudami vykdo mokytojai ir specialistai, bendradarbiavimą trikdančius veiksnius, bendradarbiavimo formas, buvo naudotas anketinės apklausos raštu metodas.

Anketinė apklausa. Pagrindiniu tyrimo metodu buvo pasirinkta anketinė apklausa raštu anoniminio klausimyno forma, skirta pradinių klasių pedagogams, specialistams (SUK nariams; priedas 1). Apklausos būdu tiriamos nuostatos, nuomonės, žinios (Merkys, 1995). Anketinės apklausos metodo pasirinkimą nulėmė šie anketinės apklausos privalumai: 1) anketinė apklausa tinka edukologiniuose tyrimuose, nes ji pigesnė, trumpiau trunka nei interviu; ši apklausos forma gana informatyvi; gerai suplanavus apklausą galima tikėtis didesnio procento anketų atsakymų; svarbu anketų anonimiškumas, kuris padeda padidinti grįžtamų atsakymų procentą (Kardelis, 2002).

Anketinių duomenų pagalba buvo siekiama atsakyti į tyrimo uždavinius, užsibrėžtą tikslą. Remiantis duomenimis buvo galima patvirtinti arba paneigti hipotezę.

Planuojant tyrimą buvo parengtas klausimynas, kurį sudarė trys dalys – instrukcija (atmintinė), demografiniai kintamieji („paso duomenys“) ir pagrindinė – diagnostinių (konstrukto) kintamųjų dalis. Pagrindinės apklausos tikslas – identifikuoti pedagogų ir specialistų nuostatų struktūrą, raišką, įvertinti nuostatas į bendradarbiavimą, vyraujančias problemas, bendradarbiavimo sritis ir formas.

Pedagogų, specialistų nuostatoms į specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių vaikų ugdymą bendrojo lavinimo mokykloje vertinti panaudoti teiginiai iš Merkio, Gribačiausko, Ušeckienės (2002) sudaryto klausimyno.

Klausimyną sudaro įvairių uždaro tipo klausimai, kadangi jie patogūs ir aiškūs, respondentai galėjo greitai į juos atsakyti. Klausimyne yra trys pusiau uždaro tipo klausimai, kur

respondentas gali ne tik pasirinkti tinkamą variantą, bet gali įrašyti ir savąjį, t.y. išsakyti savo nuomonę.

Klausimyne pateikiami įvairaus tipo klausimai: dichotominiai klausimai, daugkartinio pasirinkimo klausimai, priverstinės atrankos klausimai, vertinamieji klausimai, taip pat respondentų nuostatas atskleidžiantys klausimai.

Anketą sudaro: demografinių duomenų apie respondentus blokas (lytis, amžius, išsilavinimas, pedagoginio darbo stažas ir kt.) bei teiginių blokai, atitinkantys įvairius tyrimo uždavinius.

Realios mokytojų ir pagalbos mokiniui specialistų bendradarbiavimo situacijos bendrojo lavinimo mokykloje įvertinimui atlikti sudarytos šešios skalės. *Požiūris į bendradarbiavimą tiriamas* 1-2 teiginiais (žr. 1 priedas), *bendradarbiavimo naudą* atspindi – 3 teiginys, *sunkumus, patiriamus ugdant mokinius, turinčius specialiųjų ugdymosi poreikių* – 4 – 5 teiginiai. *Veikloms, kurias bendradarbiaudami vykdo mokytojai ir specialistai* nustatyti skirtas 6 teiginys, *bendradarbiavimą trukdančius veiksniai* - 7, *bendradarbiavimo formoms* – 8 teiginys.

Anketa buvo matuojama tai, kas buvo siekiama iširti. Anketa buvo išbandoma pilotinio tyrimo metu, kas pagerino anketos validumą ir patikimumą.

Tiriamieji į daugumą anketoje pateiktų klausimų turėjo atsakyti x pažymėdami jiems tinkantį atsakymo variantą. Atsakydami į klausimus, respondentai galėjo pažymėti visus jam tinkančius atsakymų variantus, įrašyti galimus savo atsakymus bei išsakyti savo nuomonę.

Remiantis minėtu kiekybinio tyrimo metodu buvo atlikta statistinė tyrimo duomenų analizė. Kiekybinio tyrimo metu surinktiems duomenims apdoroti buvo panaudota kompiuterinė programa „SPSS“ 12.0 versija. Taip pat buvo naudojama Windows bei Microsoft Excel 2007 programinė įranga.

Nominalinių kintamųjų analizei pasirinktas **Pearsons Chi kvadrat kriterijus**. Tai vienas iš neparametrinės statistikos testų, taikomų tais atvejais, kai siekiama nustatyti, ar yra statistiškai reikšmingas ryšys tarp kokybinių kintamųjų. Šio testo interpretacijai yra svarbiausia *p* reikšmė. Ryšys tarp požymių yra reikšmingas, jei *Chi kvadrat* testą, atitinkanti *p* reikšmė yra mažesnė už 0,05.

Skirtumų statistiniam reikšmingumui skaičiuoti taikytas **Stjudento (t) testas** nepriklausomoms imtims (grupėms lyginti) ir Stjudento (t) testas priklausomiems duomenims (lyginti grupės viduje).

Tyrimo etapai. Tyrimas vyko trimis etapais. Pirmajame etape klausimynai buvo išdalinti respondentams ir jiems paaiškinta, kaip užpildyti klausimyną. Respondentai informuoti apie tyrimo

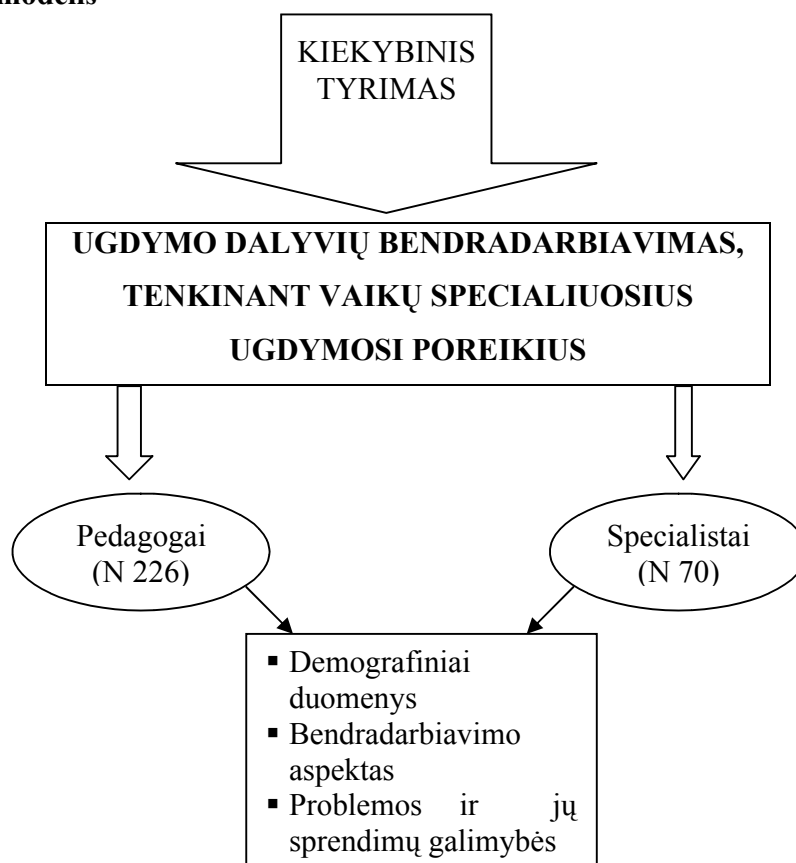
tikslus, anonimiškumo garantavimą. Antrajame etape surinkus atsakytus klausimynus, atsakymai bus apdoroti statistiškai ir atlikta tyrimo duomenų analizė. Trečiasis etapas skirtas apklausos rezultatams apibendrinti.

Tyrimo etika. Remiantis mokslinės literatūros analize (Bitinas, 1998; Žydžiūnaitė, 2001) galima teigti, jog tyrėjas, siekiantis kuo efektyviau atlikti tyrimą, turi ne tik gerai išmanyti mokslinių tyrimų metodologiją, bet ir būti kompetentingu tyrimų etikos srityje. Kadangi atliekant tyrimą respondentų pateikti duomenys yra reikšmingi, tyrėjas turi laikytis tam tikrų tyrimo etiškumo reikalavimų, etikos principų. Vykdam tyrimą bus vadovautasi tokiais principais:

Teisingumo principu: respondentams garantuojamas konfidencialumas. Duomenys naudojami tik tyrimo tikslams. Tyrimo procedūros paaiškinamos aiškiai ir tiksliai.

Pagarbos asmens orumui principu: tiriamiesiems suteikiama teisė apsispręsti dėl savanoriško dalyvavimo tyrime. Paaiškinami tyrimo tikslai. (Žydžiūnaitė, 2001).

Tyrimo teorinis modelis



2.2. Tyrimo imtis

Tyrimas buvo atliekamas 2010 m. rugsėjo-spalio mėn. Telšių, Joniškio, Mažeikių, Šiaulių, Raseinių, Kelmės raj. bendrojo lavinimo mokyklose.

Tyrimui pasirinktos dvi tiriamųjų grupės: pradinį klasių pedagogai, specialistai, dirbantys su specialiųjų poreikių mokiniais (logopedai, specialieji pedagogai, psichologai, socialiniai pedagogai).

Mokslinėje literatūroje daug būdų, kaip parinkti tiriamuosius asmenis, tačiau iš esmės jie visi pagrįsti imties atsitiktinumo principu, t.y. visi populiacijos elementai turi turėti galimybes patekti į imtį (Kardelis, 2002; Pruskus, 2004). Imtis buvo sudaroma netikimybinės atrankos būdu. Tiriamųjų grupė formuojama iš turinčių kokių nors tipinių požymių asmenų – tai bendrojo lavinimo mokyklų pedagogai, dirbantys su specialiųjų ugdymo(si) poreikių turinčiais vaikais ir dalyvaujantys komandos veikloje.

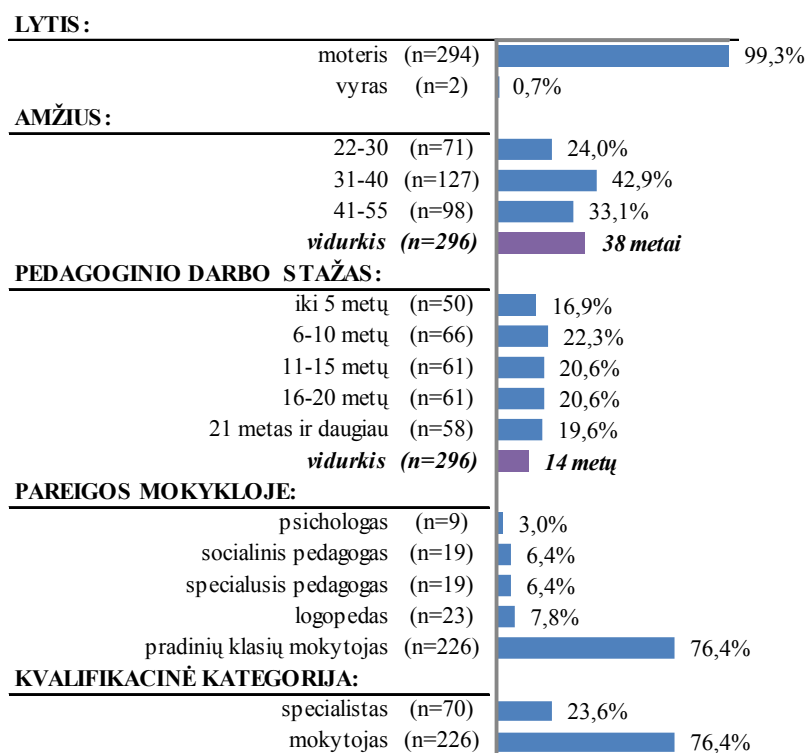
Pirmąją tiriamųjų grupę sudaro bendrojo lavinimo mokykloje dirbantys pagalbos mokiniui *specialistai* (N=70) (specialieji pedagogai, socialiniai pedagogai, logopedai, psichologai ir kt.), dirbantys bendrojo lavinimo mokykloje. Antrą grupę sudaro bendrojo lavinimo mokyklų pradinio ugdymo pedagogai (N=226). Tyrimo imties dydis pakankamas tiriamai pedagogų bei specialistų populiacijai. Ši tyrimo imtis negali atspindėti visų Lietuvos pedagogų, specialistų nuomonių, tačiau leidžia atskleisti bendras tendencijas.

Apklausoje dalyvavusių tiriamųjų charakteristikos, t.y. socialiniai-demografiniai duomenys pateikti 1 paveiksle. Šiame paveiksle procentai pateikti nuo kiekvienos demografinės grupės atskirai. Iš 1 paveiksle pateiktų duomenų matome, kad absoliuti apklaustųjų dauguma yra moterys – 99,3%, tuo tarpu apklausoje dalyvavo tik 2 vyrai, kas sudaro 0,7% nuo visų apklaustųjų. Respondentų amžius varijuoja nuo 22 iki 55 metų. Beveik ketvirtadalis apklaustų ugdymo dalyvių (24%) priklauso jauniausiai amžiaus grupei iki 30 metų. Didžiausią respondentų dalį sudaro 31-40 metų amžiaus apklaustieji (42,9%); tuo tarpu vyriausioji amžiaus grupė (virš 40 metų) sudaro trečdalį nuo visų tyrime dalyvavusių respondentų. Galime teigti, kad apklaustieji proporcingai pasiskirstę pagal amžiaus grupes ir nėra savo skaitlingumu ryškiai išsiskiriančios vienos amžiaus grupės. Apklaustų ugdymo dalyvių amžiaus vidurkis yra 38 metai.

Pedagoginio darbo stažas buvo suskirstytas kvantiliais. Tokiu būdu pagal apklaustų ugdymo dalyvių atsakymus gavome 5 pedagoginio darbo stažo grupes: pirmoji grupė – pedagoginio darbo stažas iki 5 metų (16,9%), antroji grupė – 6-10 metų (22,3%), trečioji grupė – 11-15 metų (20,6%), ketvirtoji grupė – 16-20 metų (20,6%) ir paskutinioji penktoji grupė – pedagoginio darbo stažas yra

virš 20 metų. Šią grupę sudaro 19,6% apklaustųjų. Beje, įdomu tai, kad didžiausias pedagoginio darbo stažas yra 31 metas – tokį savo pedagoginio darbo stažą nurodė vienas respondentas. O vidutinis visų apklaustųjų pedagoginio darbo stažas yra 14 metų. Taigi, galime teigti, jog tyrimo dalyviai yra pasiskirstę tolygiai ir nėra vienos dominuojančios amžiaus grupės. Tai rodo, kad apklausoje dalyvavo tiek jauni, tiek ir didelę darbo patirtį turintys pedagogai.

Pagal pareigas mokykloje tarp apklaustųjų dominuoja pradinių klasių mokytojai – 76,4% (226 apklaustieji). Būtent apklausti pradinių klasių mokytojai patenka į mokytojų kvalifikacinę kategoriją. Likusieji psichologai (3%), socialiniai pedagogai (6,4%), specialieji pedagogai (6,4%) bei logopedai (7,8%) patenka į specialistų kvalifikacinę kategoriją, kuri viso sudaro 23,6%, t.y. 70 tyrime dalyvavusių ugdymo dalyvių.



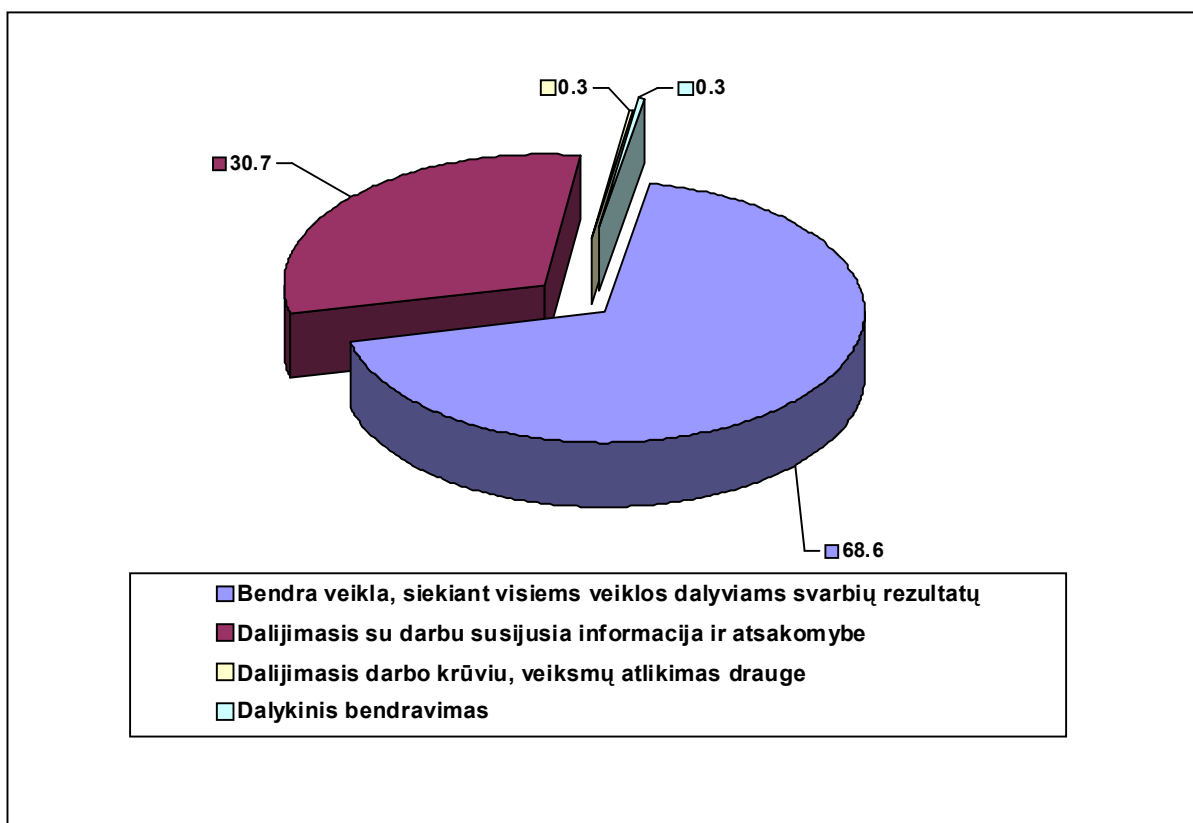
1 pav. Socialinės-demografinės apklaustųjų charakteristikos (n=296), %

2.3. Ugdymo dalyvių požiūrio į bendradarbiavimą tyrimas

Siekiant išsiaiškinti, koks yra apklaustų ugdymo dalyvių požiūris į bendradarbiavimą ir kaip skiriasi požiūris į bendradarbiavimą priklausomai nuo ugdymo dalyvių kvalifikacinės kategorijos, pirmiausia buvo užduotas klausimas, kuriame buvo prašoma respondentų atsakyti, kaip jie suvokia bendradarbiavimą. Buvo pateikti keturi bendradarbiavimo sąvokos paaiškinimai ir apklausti ugdymo

dalyviai turėjo pažymėti vieną teiginį, kuris jų nuomone geriausiai atspindi bendradarbiavimo sampratą. Respondentų atsakymai pateikti 2 paveiksle.

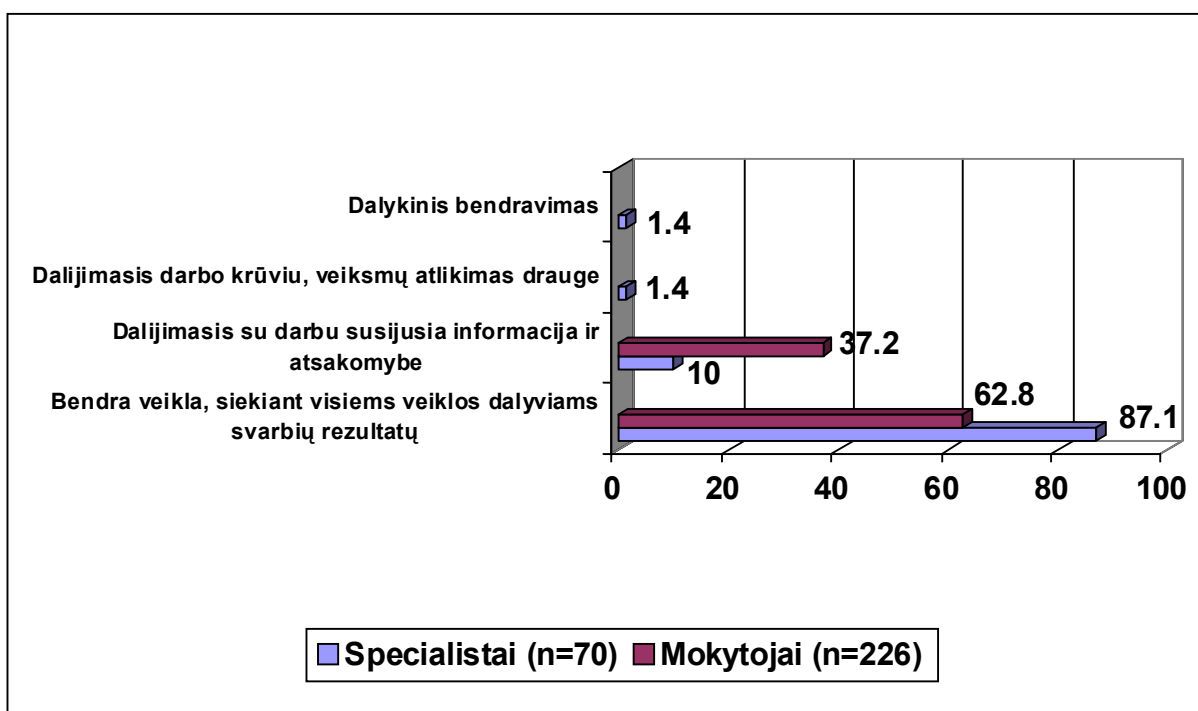
Iš 2 paveiksle pateiktų respondentų atsakymų matome, kad daugiau nei du trečdaliai tyrime dalyvavusių ugdymo dalyvių mano, jog bendradarbiavimas – tai bendra veikla, siekiant visiems veiklos dalyviams svarbių rezultatų. Kiek mažiau nei trečdalis apklausos dalyvių mano, kad bendradarbiavimas – tai dalijimasis su darbu susijusia informacija ir atsakomybe. Įdomu, kad likusius du atsakymus, kad bendradarbiavimas – tai dalijimasis darbo krūviu, veiksmų atlikimas drauge bei kad tai dalykinis bendradarbiavimas paminėjo tik po vieną tyrime dalyvavusį ugdymo dalyvį.



2 pav. Ugdymo dalyvių bendradarbiavimo suvokimas (n=296), %

3 paveiksle pateiktas palyginimas, kaip skiriasi ugdymo dalyvių bendradarbiavimo suvokimas priklausomai nuo kvalifikacinės kategorijos. Iš pateiktos informacijos matome, kad bendradarbiavimo suvokimas skiriasi tarp specialistų ir mokytojų. Specialistai dažniau nei mokytojai teigė, kad bendradarbiavimas tai bendra veikla, siekiant visiems veiklos dalyviams svarbių rezultatų (atitinkamai 87,1% ir 62,8%), tuo tarpu mokytojai dažniau nei specialistai rinkosi atsakymą, kad bendradarbiavimas tai dalijimasis su darbu susijusia informacija ir atsakomybe

(atitinkamai 37,2% ir 10%). Būtent po vieną mokytoją taip pat teigė, kad bendradarbiavimas tai dalijimasis darbo krūviu, veiksmų atlikimas drauge, o taip pat kad tai dalykinis bendravimas, tuo tarpu specialistai šių atsakymų nepaminėjo. Siekiant įvertinti, ar minėti skirtumai yra statistiškai reikšmingi, buvo naudotas Pirsono χ^2 kriterijus. Skaičiuojant, kaip skiriasi ugdymo dalyvių bendradarbiavimo suvokimas priklausomai nuo kvalifikacinės kategorijos, atsakymai, kuriuos paminėjo tik po vieną respondentą, buvo išelminuoti ir skirtumas tikrinamas tik dviejų dažniausiai minėtų atsakymų. Taigi, specialistų ir mokytojų bendradarbiavimo suvokimo skirtumas yra statistiškai reikšmingas, nes Pirsono χ^2 kriterijaus reikšmė lygi 17,66, kai reikšmingumo lygmuo $p=0,000$ (statistiškai reikšmingas skirtumas fiksuojamas tuomet, kai p reikšmė yra mažesnė arba lygi 0,05).



3 pav. Ugdymo dalyvių bendradarbiavimo suvokimas priklausomai nuo kvalifikacinės kategorijos (n=296), %

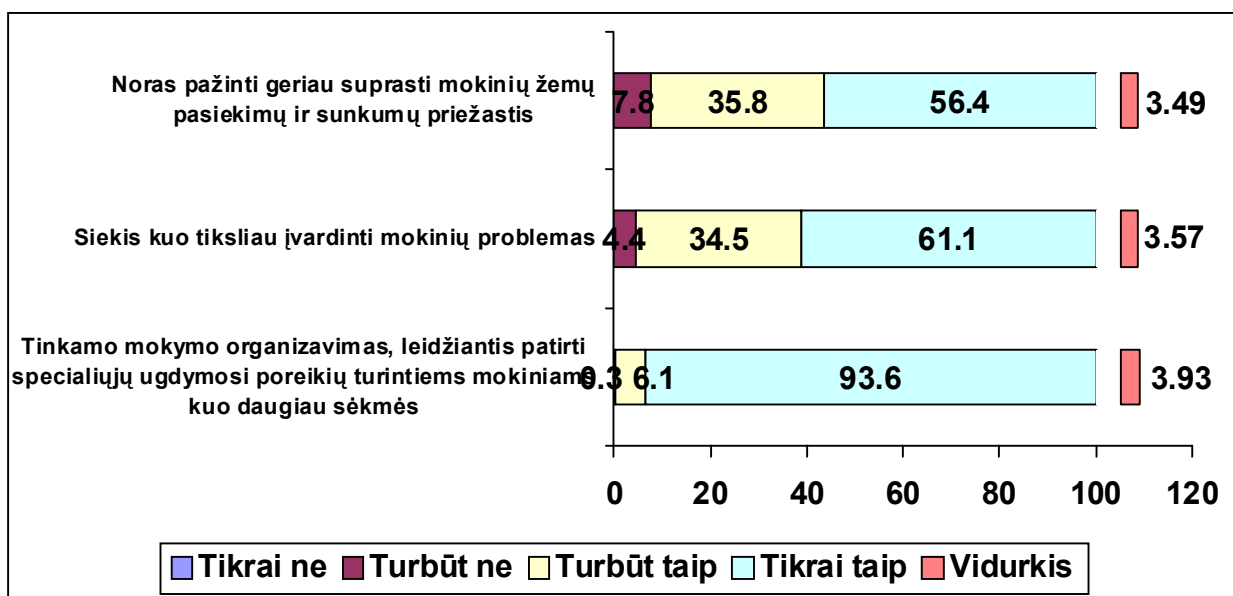
Siekiant išsiaiškinti, kaip tyrimo dalyviai suvokia, kokie motyvai skatina bendradarbiauti mokytojus ir pagalbos mokiniui specialistus, jiems buvo pateikta 20 teiginių, apimančių tokius motyvus kaip ugdymo kokybės motyvai, lygiavertės profesinės partnerystės poreikiai, profesinio tobulėjimo motyvai, asmeniniai tikslai, formalieji reikalavimai bei abejingumas. Ties kiekvienu teiginiu respondentai turėjo pažymėti, ar jie tikrai nepritaria, turbūt nepritaria, turbūt pritaria ar tikrai

pritaria konkrečiam teiginiui. Kadangi bendradarbiavimo motyvus iliustruojančių teiginių yra daug, toliau analizė bus pateikiama pagal kiekvieną iš minėtų motyvų atskirai.

a) *Ugdymo kokybės motyvai*

Ugdymo kokybės motyvas apjungia tris teiginius, tokius kaip: 1) noras pažinti geriau suprasti mokinių žemų pasiekimų ir sunkumų priežastis; 2) siekis kuo tiksliau įvardinti mokinių problemas; 3) tinkamo mokymo organizavimas, leidžiantis patirti specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems mokiniams kuo daugiau sėkmės. Šių teiginių vertinimas pateiktas 4 paveiksle. Šalia atsakymų procentinio pasiskirstymo diagramoje pateikiamas ir kiekvieno teiginių vertinimo vidurkis, t.y. pateikiamas 4 balų skalės vidurkis, kur 1 reiškia “tikrai ne”, 2 – “turbūt ne”, 3 – “turbūt taip”, 4 – “tikrai taip”.

Respondentų nuomone, „tinkamo mokymo organizavimas, leidžiantis patirti specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems mokiniams kuo daugiau sėkmės“ – tai vienas svarbiausių motyvų, skatinančių bendradarbiauti. Su šiuo motyvu sutinka absoliuti dauguma (93,6%) apklaustų ugdymo dalyvių (čia ir toliau pateikiamas procentas rodo teigiamą atsakymą – t.y. susumuoti procentai atsakymų „Tikrai taip“ ir „Turbūt taip“).



4 pav. Ugdymo kokybės motyvų vertinimas, % ir vidurkis (n=296)

1 lentelėje pateikiamas vidurkių palyginimas, kaip skiriasi pritarimas ugdymo kokybės motyvams priklausomai nuo ugdymo dalyvių kvalifikacinės kategorijos naudojant Stjudento t-testą nepriklausomoms imtims. Tyrimo duomenimis, teiginiui „noras pažinti geriau suprasti mokinių

žemų pasiekimų ir sunkumų priežastis“ statistiškai reikšmingai labiau pritaria mokytojai nei specialistai. Šio teiginio mokytojų vertinimo vidurkis 6,56 balai iš 4 galimų, standartinis nuokrypis (Sd) - 0,59, specialistų vertinimo vidurkis 3,26 balo, standartinis nuokrypis 0,74 (p reikšmė lygi 0,001 ir yra mažesnė už 0,05). Taip pat mokytojai dažniau nei specialistai pritaria teiginiui „tinkamo mokymo organizavimas, leidžiantis patirti specialiujų ugdymosi poreikių turintiems mokiniams kuo daugiau sėkmės“. Šio teiginio vertinimo vidurkis yra atitinkamai 3,97 (Sd=0,61) bei 3,80 (Sd=0,44), kai p=0,000. Ir tik specialistų bei mokytojų teiginio „siekis kuo tiksliau įvardinti mokinių problemas“ vertinimas statistiškai reikšmingai nesiskiria, nes p=0,949 ir ši reikšmė yra didesnė už 0,05 (teiginio vertinimo vidurkis po 3,57, Sd atitinkamai lygus 0,554 ir 0,587).

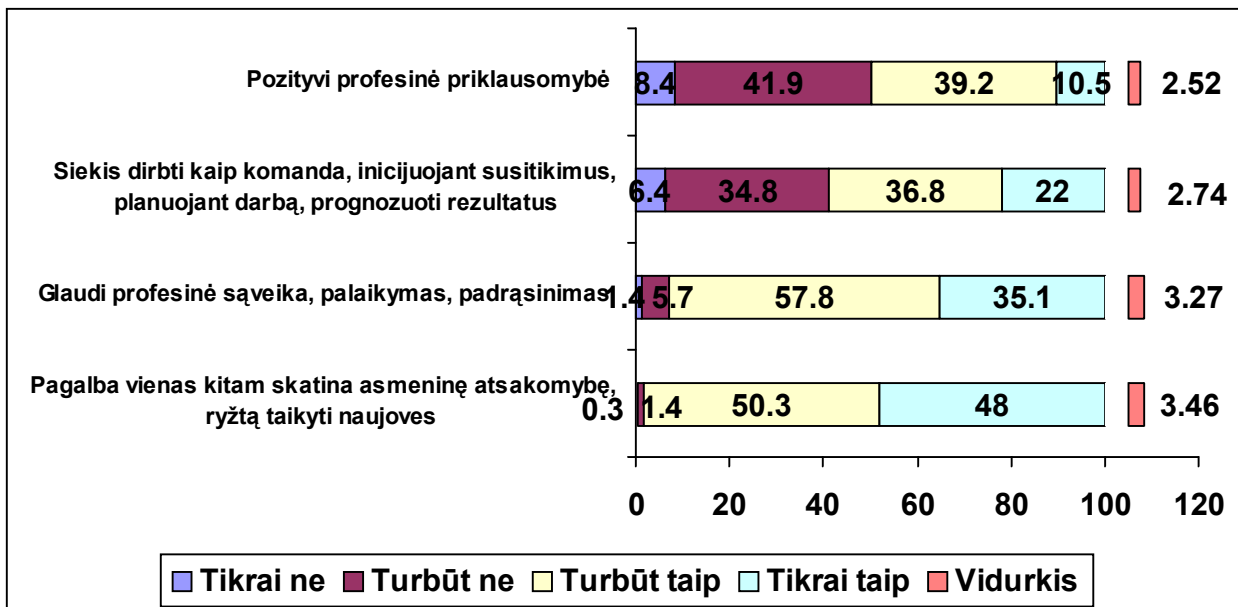
1 lentelė

Ugdymo kokybės motyvų vertinimo vidurkių palyginimas pagal kvalifikacinę kategoriją naudojant Stjudento t-testą (n=296)

| Ugdymo kokybės motyvai | Kvalifikacinė kategorija | N | Vidurkis | Standartinis nuokrypis | p |
|--|--------------------------|-----|----------|------------------------|-------|
| <i>Noras pažinti geriau suprasti mokinių žemų pasiekimų ir sunkumų priežastis</i> | Specialistas | 70 | 3,26 | 0,736 | 0,001 |
| | Mokytojas | 226 | 3,56 | 0,588 | |
| Siekis kuo tiksliau įvardinti mokinių problemas | Specialistas | 70 | 3,57 | 0,554 | 0,949 |
| | Mokytojas | 226 | 3,57 | 0,587 | |
| <i>Tinkamo mokymo organizavimas, leidžiantis patirti specialiujų ugdymosi poreikių turintiems mokiniams kuo daugiau sėkmės</i> | Specialistas | 70 | 3,80 | 0,437 | 0,000 |
| | Mokytojas | 226 | 3,97 | 0,161 | |

b) Lygiavertės profesinės partnerystės poreikis

Lygiavertės profesinės partnerystės poreikis apjungia keturis teiginius: 1) siekis dirbti kaip komanda, inicijuojant susitikimus, planuojant darbą, prognozuoti rezultatus; 2) pozityvi profesinė priklausomybė; 3) glaudi profesinė sąveika, palaikymas, padrašinimas; 4) pagalba vienas kitam skatina asmeninę atsakomybę, ryžtą taikyti naujoves. Šių teiginių vertinimas pateiktas 5 paveiksle. Šalia atsakymų procentinio pasiskirstymo diagramoje pateikiamas ir kiekvieno teiginių vertinimo vidurkis, t.y. pateikiamas 4 balų skalės vidurkis, kur 1 reiškia “tikrai ne”, 2 – “turbūt ne”, 3 – “turbūt taip”, 4 – “tikrai taip”



5 pav. Lygiavertės profesinės partnerystės poreikio motyvų vertinimas, % ir vidurkis (n=296)

Iš 5 paveiksle pateikto respondentų atsakymų apibendrinimo matome, kad „pagalba vienas kitam skatina asmeninę atsakomybę, ryžtą taikyti naujoves“ – tai dažniausiai minėtas motyvas, skatinantis bendradarbiauti mokytojus ir pagalbos mokiniui specialistus. Pozityviai šį motyvą įvertino 98,3% apklaustųjų (vertinimo vidurkis 3,46 balo iš keturių galimų). Kitas pakankamai dažnai paminėtas motyvas „glaudi profesinė sąveika, palaikymas, padaršinimas“ taip pat buvo pozityviai įvertintas devynių iš dešimties tyrime dalyvavusių ugdymo dalyvių (vertinimo vidurkis 3,27). Tuo tarpu pirmieji du lygiavertės profesinės partnerystės poreikio motyvai „siekis dirbti kaip komanda, inicijuojant susitikimus, planuojant darbą, prognozuoti rezultatus“, bei „pozityvi profesinė priklausomybė“ rečiau buvo vertinami teigiamu balu ir jų vertinimo vidurkis yra žemesnis už 3 (atitinkamai 2,74 ir 2,52).

2 lentelėje pateikiamas vidurkių palyginimas, kaip skiriasi pritarimas lygiavertės profesinės partnerystės poreikio motyvams priklausomai nuo ugdymo dalyvių kvalifikacinės kategorijos naudojant Stjudento t-testą nepriklausomoms imtims. Įdomu pastebėti, kad lygiavertės profesinės partnerystės poreikiui svarbiausio teiginio „pagalba vienas kitam skatina asmeninę atsakomybę, ryžtą taikyti naujoves“ vertinimas tarp specialistų bei mokytojų statistiškai reikšmingai nesiskiria (vertinimo vidurkis atitinkamai lygus 3,40 ir 3,48, Sd – 0,623 ir 0,518, kai p reikšmė lygi 0,345 ir yra didesnė už 0,05). Tuo tarpu likusius 3 teiginius, kurie yra mažiau svarbūs lygiavertės profesinės partnerystės poreikiui, specialistai ir mokytojai vertina skirtingai ir šis vertinimų skirtingumas yra statistiškai reikšmingas. Beje, akcentuotina tai, kad šiuos aptartus teiginius („siekis dirbti kaip komanda, inicijuojant susitikimus, planuojant darbą, prognozuoti rezultatus“; „pozityvi profesinė

priklausomybė“; „glaudi profesinė sąveika, palaikymas, padrašinimas“) specialistai statistiškai reikšmingai dažniau nei mokytojai minėjo kaip svarbius motyvus. Pirmojo teiginio „siekis dirbti kaip komanda, inicijuojant susitikimus, planuojant darbą, prognozuoti rezultatus“ vertinimo vidurkis yra atitinkamai 3,27 ir 2,58 (Sd – 0,679 ir 0,862, kai p=0,000), antrojo teiginio „pozityvi profesinė priklausomybė“ – atitinkamai 3,00 ir 2,37 (Sd – 0,851 ir 0,713, kai p=0,000), o trečiojo „glaudi profesinė sąveika, palaikymas, padrašinimas“ – atitinkamai 3,41 ir 3,22 (Sd – 0,691 ir 0,6, kai p=0,024).

2 lentelė

Lygiavertės profesinės partnerystės poreikio motyvų vertinimo vidurkių palyginimas pagal kvalifikacinę kategoriją naudojant Stjudento t-testą (n=296)

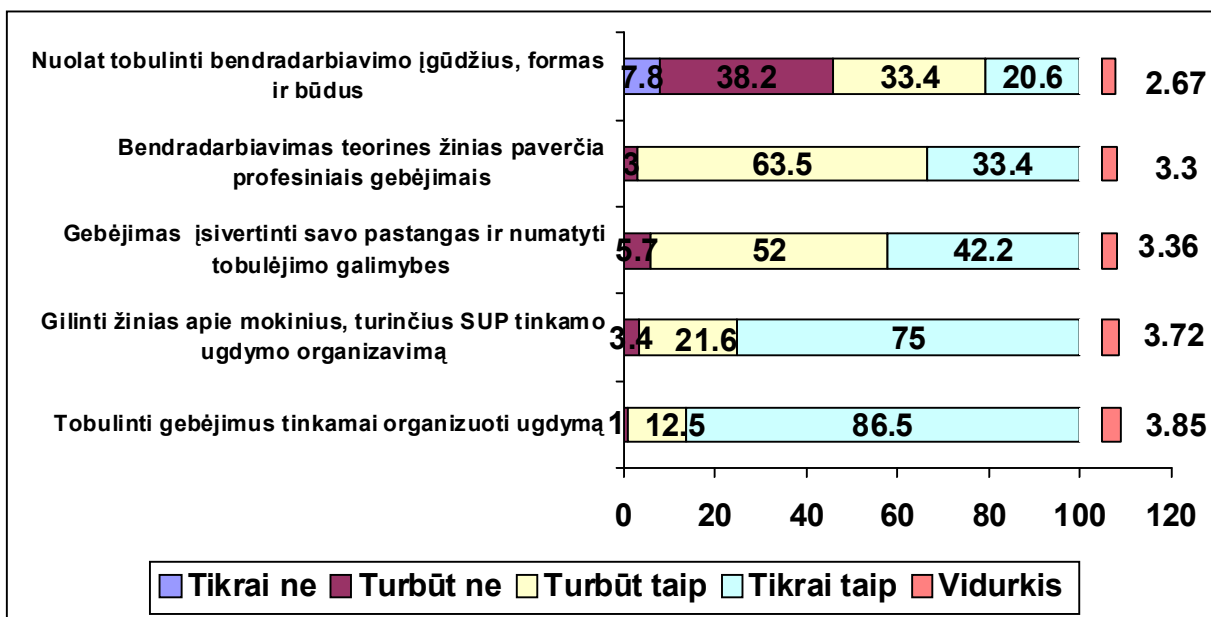
| Lygiavertės profesinės partnerystės poreikio motyvai | Kvalifikacinė kategorija | N | Vidurkis | Standartinis nuokrypis | P |
|---|---------------------------------|----------|-----------------|-------------------------------|----------|
| <i>Siekis dirbti kaip komanda, inicijuojant susitikimus, planuojant darbą, prognozuoti rezultatus</i> | Specialistas | 70 | 3,27 | 0,679 | 0,000 |
| | Mokytojas | 226 | 2,58 | 0,862 | |
| <i>Pozityvi profesinė priklausomybė</i> | Specialistas | 70 | 3,00 | 0,851 | 0,000 |
| | Mokytojas | 226 | 2,37 | 0,713 | |
| <i>Glaudi profesinė sąveika, palaikymas, padrašinimas</i> | Specialistas | 70 | 3,41 | 0,691 | 0,024 |
| | Mokytojas | 226 | 3,22 | 0,600 | |
| <i>Pagalba vienas kitam skatina asmeninę atsakomybę, ryžtą taikyti naujoves</i> | Specialistas | 70 | 3,40 | 0,623 | 0,345 |
| | Mokytojas | 226 | 3,48 | 0,518 | |

c) Profesinio tobulėjimo motyvai

Profesinio tobulėjimo motyvai apjungia penkis teiginius: 1) nuolat tobulinti bendradarbiavimo įgūdžius, formas ir būdus; 2) gilinti žinias apie mokinius, turinčius SUP tinkamo ugdymo organizavimą; 3) tobulinti gebėjimus tinkamai organizuoti ugdymą; 4) gebėjimas įsivertinti savo pastangas ir numatyti tobulėjimo galimybes bei 5) bendradarbiavimas teorines žinias paverčia profesiniais gebėjimais. Šių teiginių vertinimas pateiktas 6 paveiksle. Šalia atsakymų procentinio pasiskirstymo diagramoje pateikiamas ir kiekvieno teiginių vertinimo vidurkis, t.y. pateikiamas 4 balų skalės vidurkis, kur 1 reiškia “tikrai ne”, 2 – “turbūt ne”, 3 – “turbūt taip”, 4 – “tikrai taip”.

Iš 6 paveiksle pateikto respondentų atsakymų apibendrinimo matome, kad pagrindinis profesinio tobulėjimo veiksnys, skatinantis bendradarbiavimą yra „tobulinti gebėjimus tinkamai organizuoti ugdymą“ – pozityviai šį teiginį įvertino absoliuti dauguma apklausoje dalyvavusių ugdymo dalyvių (99%), o vertinimo vidurkis yra 3,85 balo iš 4 galimų. Žemiausias vertinimas skirtas pirmajam teiginiui „nuolat tobulinti bendradarbiavimo įgūdžius, formas ir būdus“ – šį

motyvą pozityviai įvertino tik kiek daugiau nei pusė apklaustų ugdymo dalyvių, o jo vertinimo vidurkis yra 2,67 balai iš 4 galimų.



6 pav. Profesinio tobulėjimo motyvų vertinimas, % ir vidurkis (n=296)

3 lentelėje pateikiamas vidurkių palyginimas, kaip skiriasi pritarimas profesinio tobulėjimo motyvams priklausomai nuo ugdymo dalyvių kvalifikacinės kategorijos naudojant Stjudento t-testą nepriklausomoms imtims. Remiantis šioje lentelėje pateiktais duomenimis matome, kad statistiškai reikšmingi specialistų bei mokytojų nuomonių skirtumai fiksuojami vertinant pirmuosius tris teiginius, tačiau su pirmuoju teiginiu „nuolat tobulinti bendradarbiavimo įgūdžius, formas ir būdus“ specialistai sutinka dažniau nei mokytojai (vertinimų vidurkis 3,30 ir 2,47, Sd – atitinkamai 0,768 ir 0,834, kai $p=0,000$), tuo tarpu su antruoju bei trečiuoju teiginiu, atvirkščiai, statistiškai reikšmingai dažniau sutinka mokytojai nei specialistai: „gilinti žinias apie mokinius, turinčius SUP tinkamo ugdymo organizavimą“ – vertinimų vidurkis atitinkamai 3,78 ir 3,51 (Sd – atitinkamai 0,447 ir 0,676, kai $p=0,000$); tobulinti gebėjimus tinkamai organizuoti ugdymą – vertinimų vidurkis atitinkamai 3,40 ir 3,26 (Sd – atitinkamai 0,558 ir 0,674, kai $p=0,000$).

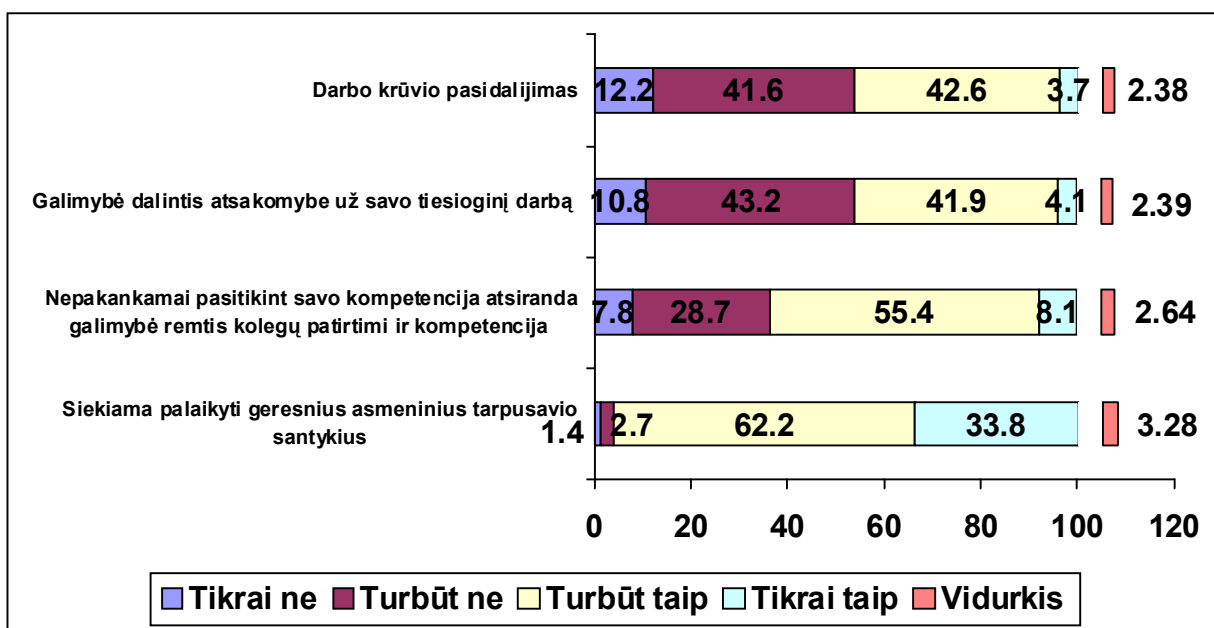
**Profesinio tobulėjimo motyvų vertinimo vidurkių palyginimas pagal kvalifikacinę kategoriją
naudojant Stjudento t-testą (n=296)**

| Profesinio tobulėjimo motyvai | Kvalifikacinė kategorija | N | Vidurkis | Standartinis nuokrypis | p |
|--|--------------------------|-----|----------|------------------------|-------|
| <i>Nuolat tobulinti bendradarbiavimo įgūdžius, formas ir būdus</i> | Specialistas | 70 | 3,30 | 0,768 | 0,000 |
| | Mokytojas | 226 | 2,47 | 0,834 | |
| <i>Gilinti žinias apie mokinius, turinčius SUP tinkamo ugdymo organizavimą</i> | Specialistas | 70 | 3,51 | 0,676 | 0,000 |
| | Mokytojas | 226 | 3,78 | 0,447 | |
| <i>Tobulinti gebėjimus tinkamai organizuoti ugdymą</i> | Specialistas | 70 | 3,59 | 0,577 | 0,000 |
| | Mokytojas | 226 | 3,94 | 0,242 | |
| Gebėjimas įsivertinti savo pastangas ir numatyti tobulėjimo galimybes | Specialistas | 70 | 3,26 | 0,674 | 0,115 |
| | Mokytojas | 226 | 3,40 | 0,558 | |
| Bendradarbiavimas teorines žinias paverčia profesiniais gebėjimais | Specialistas | 70 | 3,31 | 0,603 | 0,866 |
| | Mokytojas | 226 | 3,30 | 0,497 | |

d) Asmeniniai tikslai

Asmeniniai tikslai apjungia keturis teiginius: 1) galimybė dalintis atsakomybe už savo tiesioginį darbą; 2) nepakankamai pasitikint savo kompetencija atsiranda galimybė remtis kolegų patirtimi ir kompetencija; 3) darbo krūvio pasidalijimas ir 4) Siekiama palaikyti geresnius asmeninius tarpusavio santykius. Šių teiginių vertinimas pateiktas 7 paveiksle. Šalia atsakymų procentinio pasiskirstymo diagramoje pateikiamas ir kiekvieno teiginių vertinimo vidurkis, t.y. pateikiamas 4 balų skalės vidurkis, kur 1 reiškia “tikrai ne”, 2 – “turbūt ne”, 3 – “turbūt taip”, 4 – “tikrai taip”.

Iš 7 paveiksle pateikto respondentų atsakymų apibendrinimo pastebime įdomią tendenciją, kad beveik visų teiginių, apimančių asmeninius tikslus, kalbant apie bendradarbiavimą tarp mokytojų ir pagalbos mokiniui specialistų vertinimo vidurkis yra gerokai žemesnis nei kitų motyvų. Vertinant asmeninius tikslus, daugiausia pozityvių atsakymų tenka žmogiškajam faktoriui – t.y. asmeniniam bendravimui „siekiama palaikyti geresnius asmeninius tarpusavio santykius“ – pozityviai šį teiginį įvertino absoliuti dauguma apklausoje dalyvavusių ugdymo dalyvių (96%), tačiau čia dominuoja atsakymas „Turbūt taip“ (62,2%). Šio teiginio vertinimo vidurkis yra 3,28 balo iš 4 galimų. Žemiausias vertinimas skirtas teiginiui „darbo krūvio pasidalijimas“– šį motyvą pozityviai įvertino mažiau nei pusė apklaustų ugdymo dalyvių, o jo vertinimo vidurkis yra 2,38 balo iš 4 galimų.



7 pav. Asmeninių tikslų vertinimas, % ir vidurkis (n=296)

4 lentelėje pateikiamas vidurkių palyginimas, kaip skiriasi asmeninių tikslų vertinimas priklausomai nuo tyrimo dalyvių kvalifikacinės kategorijos naudojant Stjudento t-testą nepriklausomoms imtims. Remiantis 4 lentelėje pateiktais duomenimis matome, kad statistiškai reikšmingi specialistų bei mokytojų nuomonių skirtumai fiksuojami vertinant du teiginius iš keturių – pirmąjį ir trečiąjį. Su teiginiu „galimybė dalintis atsakomybe už savo tiesioginį darbą“ statistiškai reikšmingai dažniau sutinka specialistai nei mokytojai (vidurkis atitinkamai lygus 2,60 (Sd=0,750) ir 2,33 (Sd=0,717), kai $p=0,008$), o štai kalbant apie „darbo krūvio pasidalijimą“, su šiuo teiginiu statistiškai reikšmingai dažniau sutinka mokytojai nei specialistai (vidurkis atitinkamai lygus 2,44 (Sd=0,685) ir 2,19 (Sd=0,889), kai $p=0,013$).

4 lentelė

Asmeninių tikslų vertinimo vidurkių palyginimas pagal kvalifikacinę kategoriją naudojant Stjudento t-testą (n=296)

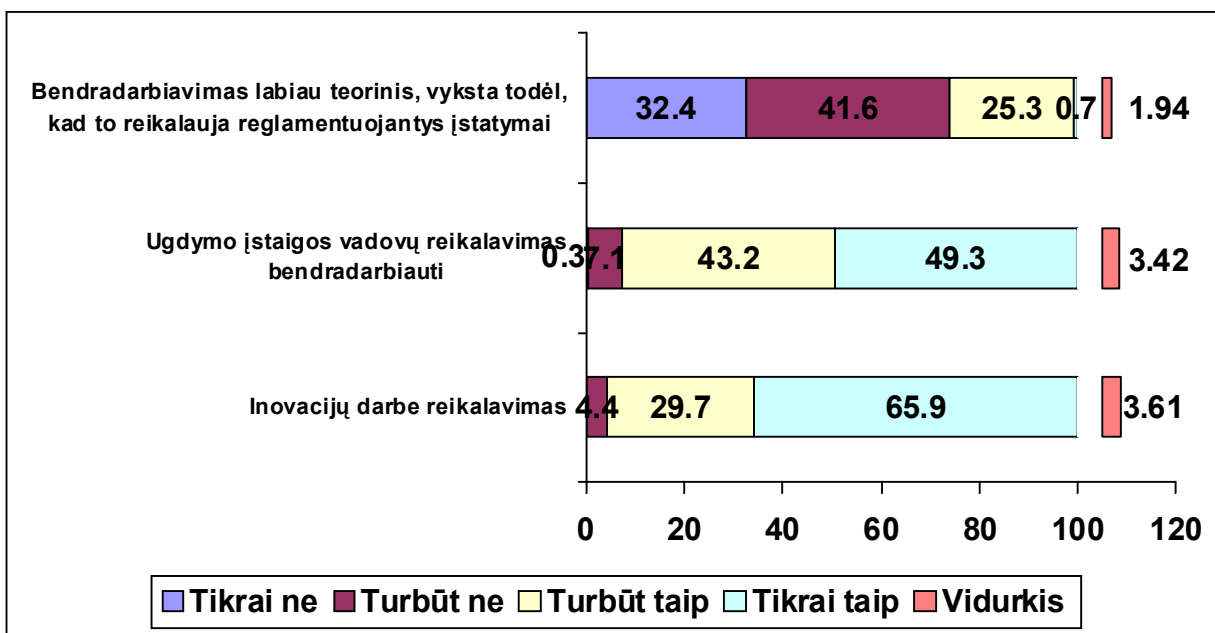
| Asmeniniai tikslai | Kvalifikacinė kategorija | N | Vidurkis | Standartinis nuokrypis | p |
|--|--------------------------|-----|----------|------------------------|-------|
| Galimybė dalintis atsakomybe už savo tiesioginį darbą | Specialistas | 70 | 2,60 | 0,750 | 0,008 |
| | Mokytojas | 226 | 2,33 | 0,717 | |
| Nepakankamai pasitikint savo kompetencija atsiranda galimybė remtis kolegų patirtimi ir kompetencija | Specialistas | 70 | 2,70 | 0,840 | 0,428 |
| | Mokytojas | 226 | 2,62 | 0,710 | |
| Darbo krūvio pasidalijimas | Specialistas | 70 | 2,19 | 0,889 | 0,013 |
| | Mokytojas | 226 | 2,44 | 0,685 | |
| Siekama palaikyti geresnius asmeninius tarpusavio santykius | Specialistas | 70 | 3,39 | 0,728 | 0,094 |
| | Mokytojas | 226 | 3,25 | 0,528 | |

e) Formalieji reikalavimai

Formalieji reikalavimai apjungia tris teiginius: 1) ugdymo įstaigos vadovų reikalavimas bendradarbiauti; 2) inovacijų darbe reikalavimas bei 3) Bendradarbiavimas labiau teorinis, vyksta todėl, kad to reikalauja reglamentuojantys įstatymai. Šių teiginių vertinimas pateiktas 8 paveiksle. Šalia atsakymų procentinio pasiskirstymo diagramoje pateikiamas ir kiekvieno teiginių vertinimo vidurkis, t.y. pateikiamas 4 balų skalės vidurkis, kur 1 reiškia “tikrai ne”, 2 – “turbūt ne”, 3 – “turbūt taip”, 4 – “tikrai taip”.

8 paveiksle pateiktas ugdymo dalyvių formaliųjų reikalavimų motyvų apibendrinimas parodo, kad šie reikalavimai yra vertinami kone prasčiausiai kitų bendradarbiauti skatinančių motyvų kontekste. Didžiausia dalis respondentų teigė, kad juos skatina bendradarbiauti „inovacijų darbe reikalavimas“ (95,6% apklaustųjų pritaria šiam teiginiui, teiginio vertinimo vidurkis yra 3,6 balo iš 4 galimų), taip pat gana svarbus yra ir ugdymo vadovų reikalavimas bendradarbiauti (92,5% pritaria, vertinimų vidurkis 3,4 balo). Tuo tarpu trys ketvirtadaliai tyrime dalyvavusių mokytojų ir specialistų dažniausiai nepritarė teiginiui, kad šis bendradarbiavimas yra greičiau teorinis ir vyksta tik dėl legislatyvinių reikalavimų. Toks respondentų požiūris labai iliustratyviai atsispindi teiginio vertinimo vidurkyje, mat šis įvertis tėra 1,9 balo iš 4 galimų.

5 lentelėje pateikiamas vidurkių palyginimas, kaip skiriasi formaliųjų reikalavimų vertinimas priklausomai nuo tyrimo dalyvių kvalifikacinės kategorijos naudojant Stjudento t-testą nepriklausomoms imtims. Įdomiai išsiskiria specialistų ir mokytojų nuomonė vertinant formaliuosius reikalavimus. Jeigu kalbant apie „ugdymo įstaigos vadovų reikalavimą bendradarbiauti“ bei „inovacijų reikalavimą“ – šiuos formaliuosius teiginius mokytojai įvertino statistiškai reikšmingai aukštesniu balu nei specialistai, tai štai apie „popierinę“ bendradarbiavimo formą, atvirkščiai, dažniau kalba specialistai nei mokytojai (vidurkis atitinkamai lygus 2,21 (Sd=0,832) ir 1,86 (Sd=0,741), kai $p=0,002$).



8 pav. Formaliųjų reikalavimų vertinimas, % ir vidurkis (n=296)

5 lentelė

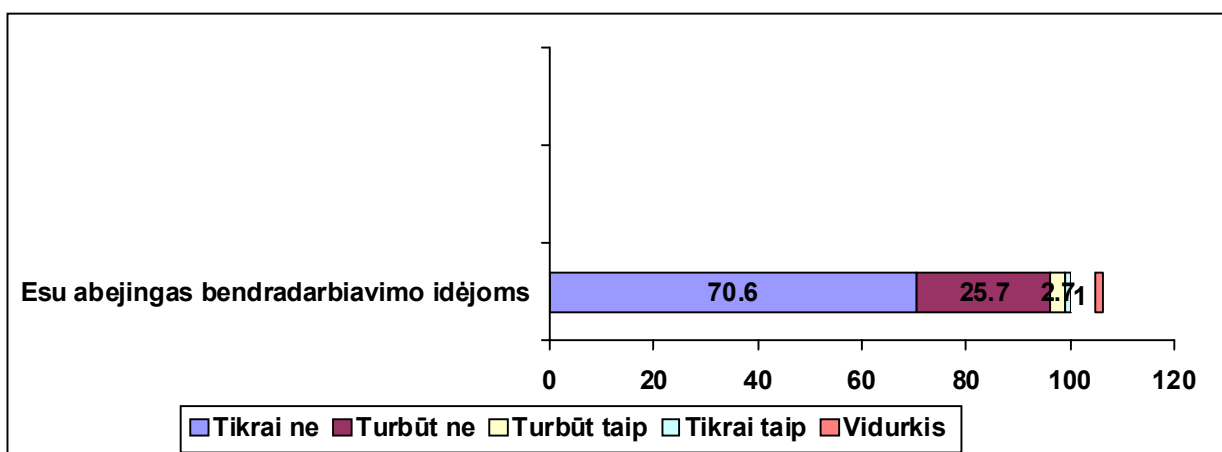
Formaliųjų reikalavimų vertinimo vidurkių palyginimas pagal kvalifikacinę kategoriją naudojant Stjudento t-testą (n=296).

| Formalieji reikalavimai | Kvalifikacinė kategorija | N | Vidurkis | Standartinis nuokrypis | p |
|---|--------------------------|-----|----------|------------------------|-------|
| <i>Ugdymo įstaigos vadovų reikalavimas bendradarbiauti</i> | Specialistas | 70 | 3,21 | 0,740 | 0,008 |
| | Mokytojas | 226 | 3,48 | 0,590 | |
| <i>Inovacijų darbe reikalavimas</i> | Specialistas | 70 | 3,37 | 0,705 | 0,000 |
| | Mokytojas | 226 | 3,69 | 0,500 | |
| <i>Bendradarbiavimas labiau teorinis, vyksta todėl, kad to reikalauja reglamentuojantys įstatymai</i> | Specialistas | 70 | 2,21 | 0,832 | 0,002 |
| | Mokytojas | 226 | 1,86 | 0,741 | |

f) Kita

Ši tema teapima vieną teiginį, kuris susijęs su abejingumu: esu abejingas bendradarbiavimo idėjoms. Šio teiginio vertinimas pateiktas 9 paveiksle. Šalia atsakymų procentinio pasiskirstymo diagramoje pateikiamas ir šio teiginio vertinimo vidurkis, t.y. pateikiamas 4 balų skalės vidurkis, kur 1 reiškia “tikrai ne”, 2 – “turbūt ne”, 3 – “turbūt taip”, 4 – “tikrai taip”.

9 paveiksle pateiktas ugdymo dalyvių aprašytojo motyvo respondentų atsakymų susumavimas. Taigi, respondentų atsakymai parodo, kad abejingumas bendradarbiavimo idėjoms yra išreikštas dar silpniau nei formaliųjų reikalavimų vertinimas. Absoliuti dauguma respondentų (96,3%) nesutiko su teiginiu, kad jie yra abejingi bendradarbiavimo idėjoms. Tą puikiai iliustruoja ir teiginio vertinimo vidurkis, kuris tėra lygus 1,3 balo iš 4 galimų.



9 pav. Kitų reikalavimų vertinimas, % ir vidurkis (n=296)

Lyginant, ar skiriasi teiginio „esu abejingas bendradarbiavimo idėjoms“ vertinimas priklausomai nuo tyrimo dalyvių kvalifikacinės kategorijos, statistiškai reikšmingų vertinimų tarp šių respondentų grupių nefiksuoja (6 lentelė).

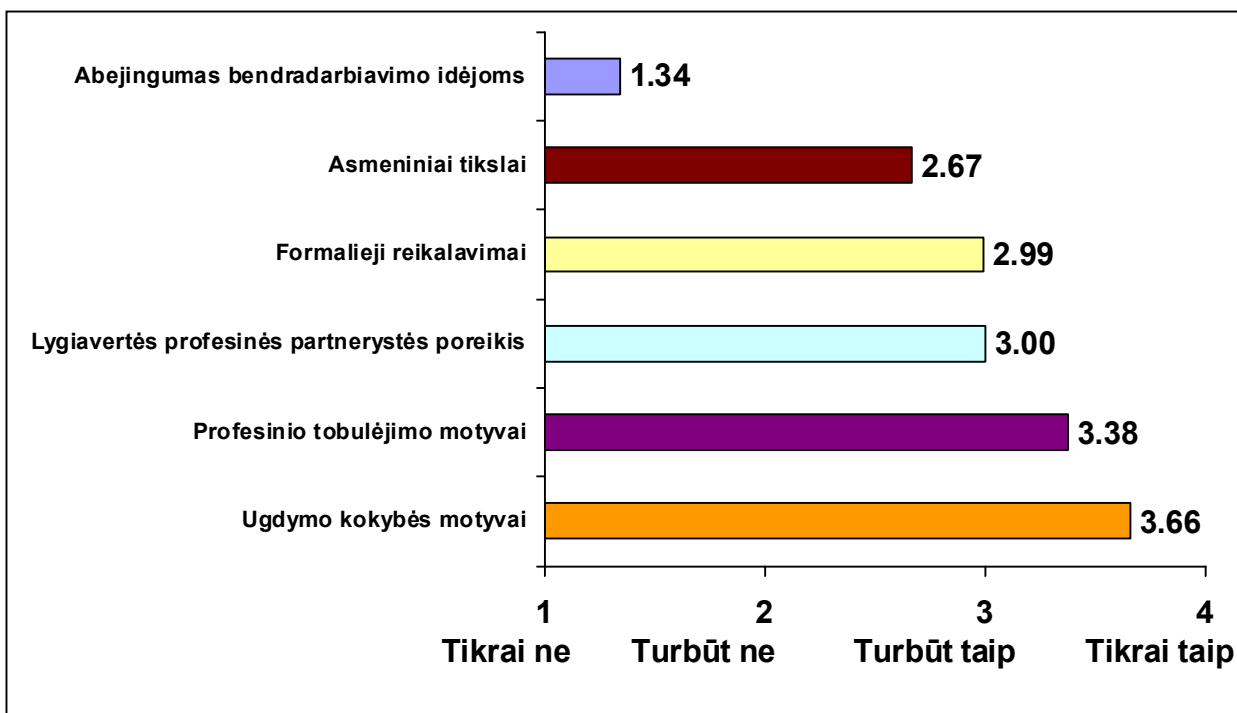
6 lentelė

Kitų reikalavimų vertinimo vidurkių palyginimas pagal kvalifikacinę kategoriją naudojant Stjudento t-testą (n=296)

| Kiti reikalavimai | Kvalifikacinė kategorija | N | Vidurkis | Standartinis nuokrypis | p |
|--|--------------------------|-----|----------|------------------------|-------|
| Esu abejingas bendradarbiavimo idėjoms | Specialistas | 70 | 1,26 | 0,582 | 0,169 |
| | Mokytojas | 226 | 1,37 | 0,583 | |

g) Bendradarbiauti skatinančių motyvų apibendrinimas

Siekiant įvertinti, kuri iš 6 motyvų grupių turi didžiausios įtakos skatinant bendradarbiauti mokytojus ir pagalbos mokiniui specialistus, buvo suskaičiuotas kiekvienos motyvų grupės teiginių vidurkis. Iš 10 paveiksle pateiktų apibendrintų rezultatų matome, kad svarbiausias motyvas skatinantis bendradarbiauti mokytojus ir pagalbos mokiniui specialistus yra ugdymo kokybės motyvas (visų trijų ugdymo kokybės teiginių vertinimų vidurkis yra 3,66). Kitas motyvas, taip pat taip pat turintis gana didelės įtakos bendradarbiavimui yra profesinis tobulėjimas. Penkių ši motyvą apimančių teiginių vidurkis yra 3,38 balo iš 4 galimų. Tarp mažiausiai bendradarbiavimą skatinančių motyvų yra asmeniniai tikslai (keturių šio motyvo grupės teiginių vertinimų vidurkis yra 2,67), o žemiausių balu įvertintas abejingumas bendradarbiavimo idėjoms (1,34 balai iš 4 galimų).



10 pav. Bendradarbiauti skatinančių motyvų vertinimas, vidurkis (n=296)

Iš 7 lentelėje pateikiamo apibendrintų motyvų vertinimo palyginimo tarp specialistų ir mokytojų, statistiškai reikšmingi skirtumai fiksuojami tik vertinant ugdymo kokybės bei lygiavertės profesinės partnerystės poreikio motyvus. Ugdymo kokybės motyvus mokytojai minėjo statistiškai reikšmingai dažniau nei specialistai (vidurkis atitinkamai lygus 3,70 (Sd=0,410) ir 3,54 (Sd=0,394), kai $p=0,005$), o štai lygiavertės profesinės partnerystės poreikio motyvus statistiškai reikšmingai dažniau minėjo specialistai (vidurkis 3,27, Sd=0,541) nei mokytojai (vidurkis 2,91, Sd=0,521), kai $p=0,000$.

7 lentelė

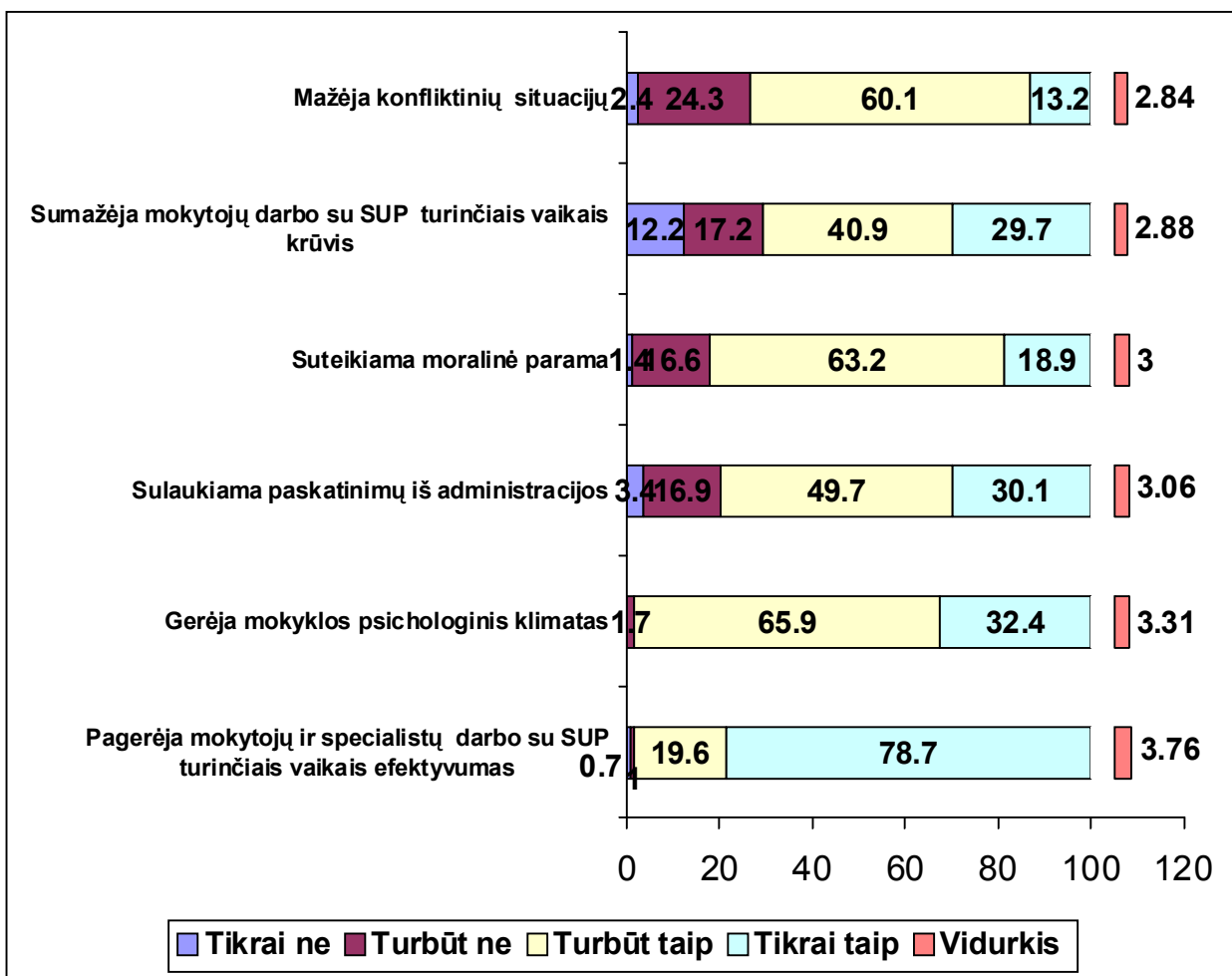
Bendradarbiauti skatinančių motyvų vertinimo vidurkių palyginimas pagal kvalifikacinę kategoriją naudojant Stjudento t-testą (n=296)

| Motyvai | Kvalifikacinė kategorija | N | Vidurkis | Standartinis nuokrypis | p |
|--|--------------------------|-----|----------|------------------------|-------|
| Ugdymo kokybės motyvai | Specialistas | 70 | 3,54 | 0,394 | 0,005 |
| | Mokytojas | 226 | 3,70 | 0,410 | |
| Lygiavertės profesinės partnerystės poreikis | Specialistas | 70 | 3,27 | 0,541 | 0,000 |
| | Mokytojas | 226 | 2,91 | 0,521 | |
| Profesinio tobulėjimo motyvai | Specialistas | 70 | 3,39 | 0,368 | 0,741 |
| | Mokytojas | 226 | 3,38 | 0,342 | |
| Asmeniniai tikslai | Specialistas | 70 | 2,72 | 0,609 | 0,467 |
| | Mokytojas | 226 | 2,66 | 0,507 | |
| Formalieji reikalavimai | Specialistas | 70 | 2,93 | 0,525 | 0,200 |
| | Mokytojas | 226 | 3,01 | 0,396 | |
| Abejingumas bendradarbiavimo idėjoms | Specialistas | 70 | 1,26 | 0,582 | 0,168 |
| | Mokytojas | 226 | 1,37 | 0,583 | |

2.4. Bendradarbiavimo naudingumas

Siekiant susidaryti kuo išsamesnį vaizdą, kaip plačiąją prasme yra suvokiamas bendradarbiavimas tarp mokytojų ir kitų specialistų, tyrime dalyvavusių pedagogų buvo prašoma įvertinti ne tik bendradarbiavimą skatinančius motyvus, bet ir įvertinti bendradarbiavimo naudą. Kaip ir vertinant bendradarbiavimą skatinančius motyvus, taip ir naudą, respondentams buvo pateikti teiginiai, nusakantys bendradarbiavimo naudą ir prašoma šiuos teiginius įvertinti naudojantis 4 balų skale, kur 1 reiškia “tikrai ne”, 2 – “turbūt ne”, 3 – “turbūt taip”, 4 – “tikrai taip”. Respondentams buvo pateikti 6 bendradarbiavimo naudą nusakantys teiginiai. 11 paveiksle pateikiamas respondentų teiginių vertinimas – t.y. kiekvieno teiginio vertinimo procentinis pasiskirstymas bei kiekvieno teiginio vertinimo vidurkis. Nagrinėjant respondentų atsakymus galima teigti, kad kalbant apie bendradarbiavimo naudingumą, visų pirma „pagerėja mokytojų ir specialistų darbo su SUP turinčiais vaikais efektyvumas“. Pozityviai šį teiginį įvertino 98,3% respondentų, vertinimo vidurkis telkiasi ties 3,8 balo iš 4 galimų. Likusių penkių teiginių vertinimas smarkiai nesiskiria: kiek aukštesniu balo įvertintas teiginys, jog „gerėja mokyklos psichologinis klimatas“ (vertinimo vidurkis 3,3 balo iš 4 galimų), o kaip mažiausiai naudingas bendradarbiavimo aspektas buvo minimas teiginys, jog „mažėja konfliktinių situacijų“. Šio teiginio vertinimo vidurkis yra 2,8 balo.

Įdomu tai, kad lyginant specialistų ir mokytojų nuomonių skirtumus kalbant apie bendradarbiavimo tarp mokytojų ir kitų specialistų naudą, dažniausiai teigiamai įvertinto teiginio „pagerėja mokytojų ir specialistų darbo su SUP turinčiais vaikais efektyvumas“ vertinimas statistiškai reikšmingai tarp šių grupių nesiskiria (vidurkis atitinkamai lygus 3,73 (Sd=0,479) ir 3,77 (Sd=0,497), kai $p=0,490$). „Sumažėja mokytojų darbo su SUP turinčiais vaikais krūvis“ bei „sulaukiama paskatinimų iš administracijos“ - šių 2 teiginių, kurių vertinimas tarp specialistų ir mokytojų skiriasi statistiškai reikšmingai, mokytojų vertinimas yra aukštesnis nei specialistų. Teiginio „sumažėja mokytojų darbo su SUP turinčiais vaikais krūvis“ vertinimas tarp mokytojų yra 3,03 balo (Sd=0,861), o tarp specialistų – 2,40 (Sd=1,147), kai p reikšmė lygi 0,000 ir yra mažesnė už 0,05. Antrojo teiginio „sulaukiama paskatinimų iš administracijos“ vertinimas tarp mokytojų yra 3,15 balo (Sd=0,795), o tarp specialistų – 2,80 (Sd=0,651), kai p reikšmė lygi 0,001 ir yra mažesnė už 0,05.



11 pav. Bendradarbiavimo naudingumo aspektų vertinimas, % ir vidurkis (n=296)

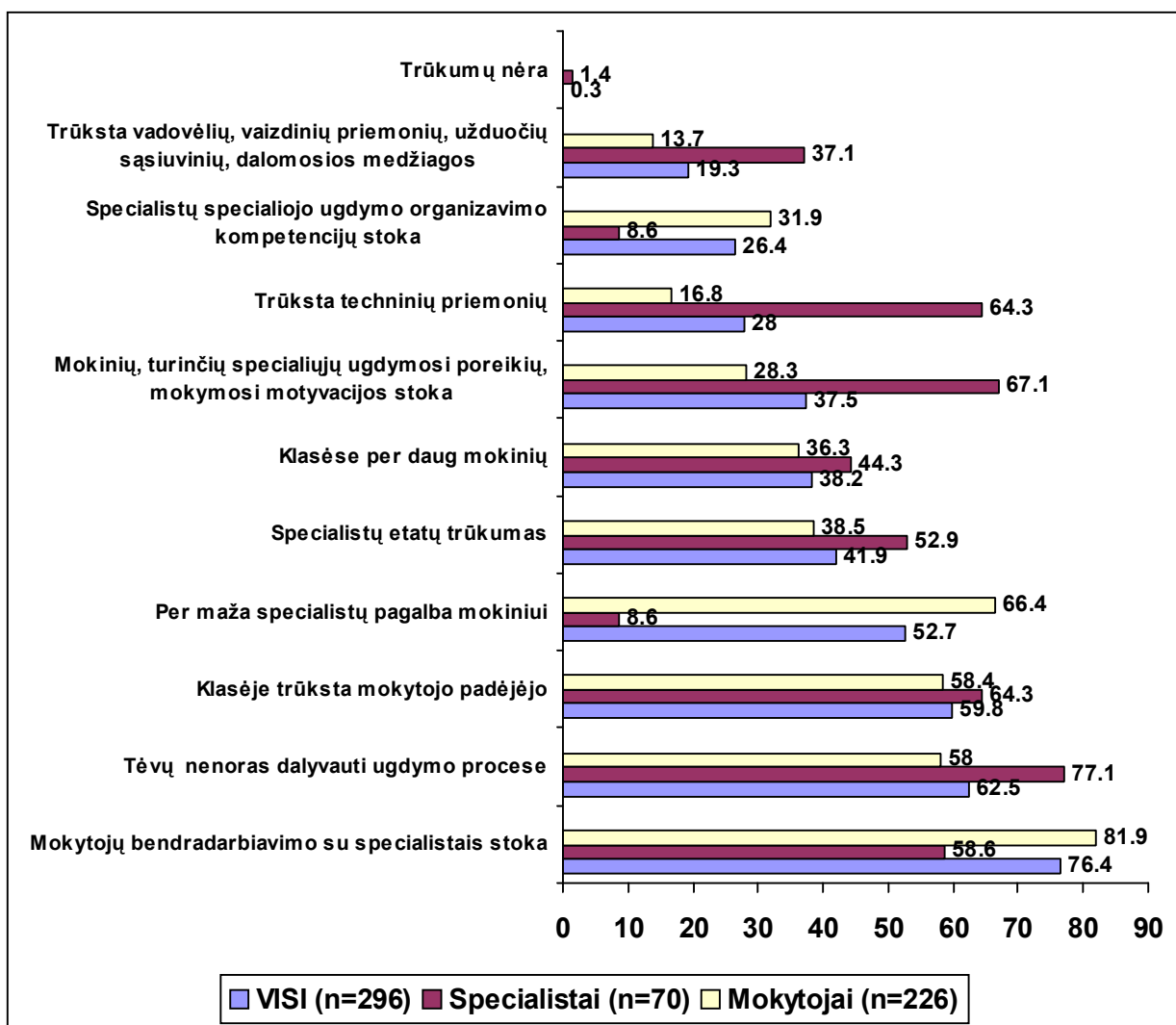
8 lentelė

Bendradarbiavimo naudingumo aspektų vertinimo vidurkių palyginimas pagal kvalifikacinę kategoriją naudojant Stjudento t-testą (n=296)

| Teiginiai | Kvalifikacinė kategorija | N | Vidurkis | Standartinis nuokrypis | p |
|--|--------------------------|-----|----------|------------------------|-------|
| Pagerėja mokytojų ir specialistų darbo su SUP turinčiais vaikais efektyvumas | Specialistas | 70 | 3,73 | 0,479 | 0,490 |
| | Mokytojas | 226 | 3,77 | 0,497 | |
| Sumažėja mokytojų darbo su SUP turinčiais vaikais krūvis | Specialistas | 70 | 2,40 | 1,147 | 0,000 |
| | Mokytojas | 226 | 3,03 | 0,861 | |
| Sulaukiama paskatinių iš administracijos | Specialistas | 70 | 2,80 | 0,651 | 0,001 |
| | Mokytojas | 226 | 3,15 | 0,795 | |
| Suteikiama moralinė parama | Specialistas | 70 | 2,94 | 0,796 | 0,422 |
| | Mokytojas | 226 | 3,01 | 0,585 | |
| Mažėja konfliktinių situacijų | Specialistas | 70 | 2,94 | 0,657 | 0,143 |
| | Mokytojas | 226 | 2,81 | 0,669 | |
| Gerėja mokyklos psichologinis klimatas | Specialistas | 70 | 3,31 | 0,553 | 0,903 |
| | Mokytojas | 226 | 3,31 | 0,480 | |

2.5. Sunkumai patiriami ugdant mokinius, turinčius specialiųjų ugdymosi poreikių

Siekiant turėti kuo išsamesnį vaizdą apie ugdymo dalyvių bendravimo patirtį, ugdant vaikus, turinčius SUP, respondentams buvo užduotas klausimas, dėl kokių priežasčių mokytojai ir specialistai patiria sunkumų, ugdydami tokius mokinius. Respondentų atsakymai pavaizduoti 12 paveiksle. Dažniausiai minėtas atsakymas „mokytojų bendradarbiavimo su specialistais stoka“, kuri minėjo 76,4% apklaustų mokytojų būtent ir apima specialistų ir mokytojų bendradarbiavimą. Kiti pakankamai dažnai paminėti atsakymai – tai tėvų nenoras dalyvauti ugdymo procese (62,5%), klasėje trūksta mokytojo padėjėjo (59,8%), per maža specialistų (logopedo, specialiojo pedagogo, psichologo) pagalba mokiniui (52,7%). Mažiausiai sunkumų patiriama dėl to, kad trūksta vadovėlių, vaizdinių priemonių, užduočių sąsiuvinėlių, dalomosios medžiagos (19,3%).



12 pav. Sunkumai, patiriami ugdant mokinius, turinčius SUP (n=296), %

Beje, verta akcentuoti tai, kad specialistai ir mokytojai mini skirtingus atsakymus, su kokiais sunkumais jie susiduria ugdydami SUP turinčius mokinius. 12 paveiksle grafiškai iliustruotas teiginys labai aiškiai išskiria, ties kokiais teiginiais šie skirtumai ryškiausi. 9 lentelėje pateikiami ne tik specialistų ir mokytojų atsakymai, bet ir palyginimui naudoto Pirsono χ^2 testo p reikšmės. Ten, kur p reikšmė mažesnė arba lygi už 0,05, fiksuojamas statistiškai reikšmingas skirtumas tarp specialistų ir mokytojų atsakymų. Taigi, tarp specialistų dominuoja kiek kitokios priežastys, dėl kurių mokytojai ir specialistai patiria sunkumų ugdydami SUP turinčius mokinius: pirmiausia tai tėvų nenoras dalyvauti ugdymo procese (77,1%, ir tik 58% mokytojų paminėjo šį atsakymą ir nuomonių skirtumas tarp specialistų ir mokytojų yra statistiškai reikšmingas, nes p reikšmė lygi 0,002 ir yra mažesnė už 0,05), pačių mokinių motyvacijos stoka (67,1%; šį atsakymą paminėjo tik 28,3% mokytojų, p=0,000), klasėje trūksta mokytojo padėjėjo ar techninių priemonių (po 64,3%). Dėl to, kad klasėje trūksta mokytojo padėjėjo sutinka 58,4% mokytojų ir šiuo klausimu specialistų ir mokytojų nuomonė statistiškai reikšmingai nesiskiria (p reikšmė lygi 0,231 ir yra didesnė už 0,05), tačiau dėl to, kad trūksta techninių priemonių, sutinka tik 16,8% mokytojų ir šis nuomonių skirtumas yra statistiškai reikšmingas, nes p=0,000.

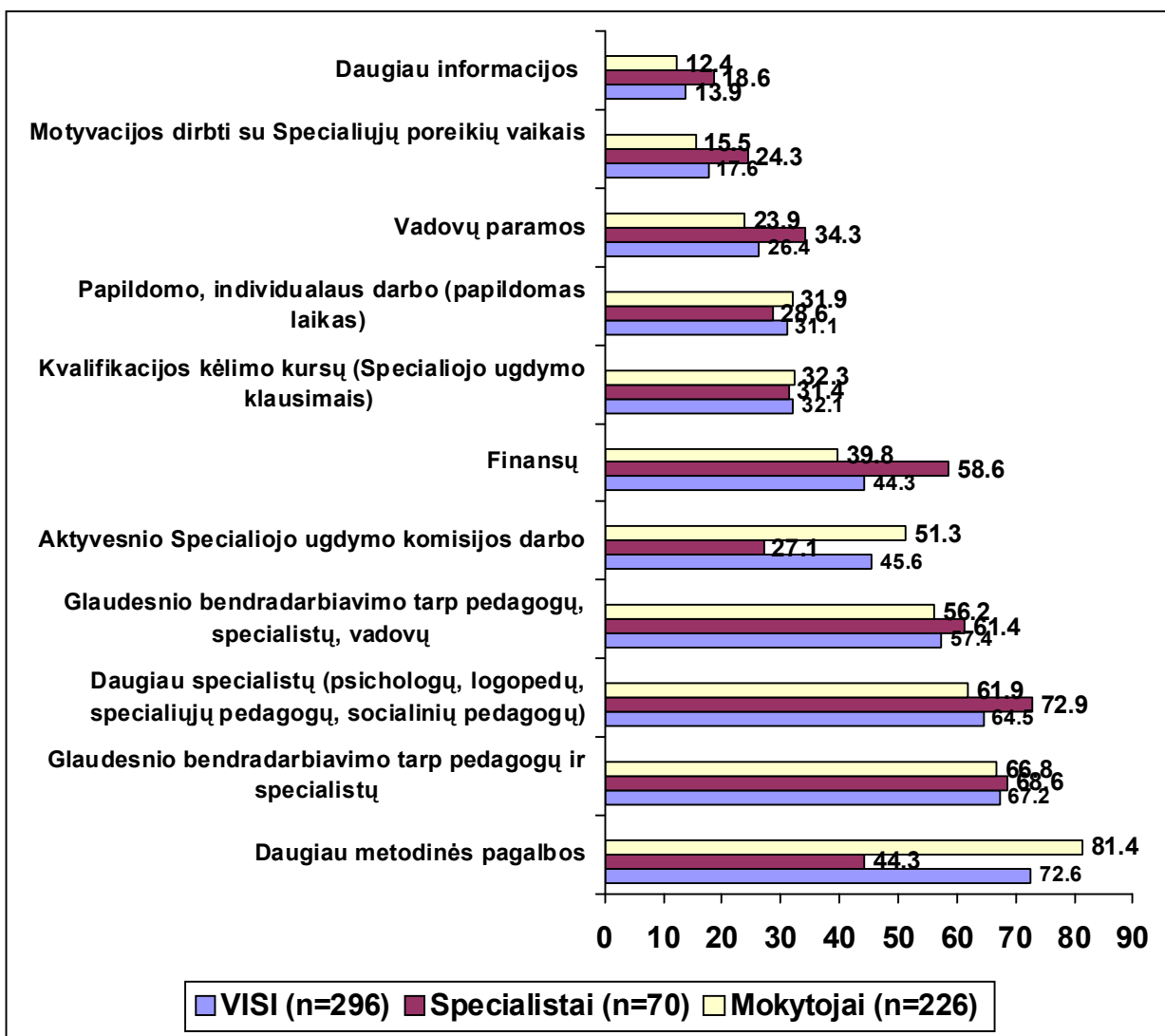
Tuo tarpu mokytojai mano, kad pirmiausia patiriama sunkumų dėl mokytojų bendradarbiavimo su specialistais stokos (šį atsakymą minėjo 81,9% mokytojų ir 58,6% specialistų ir šių grupių nuomonės skiriasi reikšmingai (p=0,000) ar dėl per mažos specialistų pagalbos mokiniui. Pastarąjį atsakymą minėjo 66,4% mokytojų ir tik 8,6% specialistų ir šių grupių nuomonė skiriasi statistiškai reikšmingai, nes p=0,000.

Kitaip tariant, priežastis, dėl kurių mokytojai ir specialistai patiria sunkumų ugdydami SUP turinčius mokinius, šios grupės mato skirtingas. Mokytojų ir specialistų nuomonė sutinka tik dviem klausimais: klasėse trūksta mokytojo padėjėjo (atitinkamai 58,4% ir 64,3%, p=0,231) ir klasėse per daug mokinių (atitinkamai 36,3% ir 44,3%, p=0,144).

Sunkumų, patiriamų ugdant SUP turinčius mokinius, paminėjimų palyginimas pagal kvalifikacinę kategoriją naudojant Pirsono χ^2 kriterijų, % (n=296)

| Teiginys: | Specialistas (n=70) | Mokytojas (n=70) | P reikšmė |
|--|------------------------|---------------------|--------------|
| <i>Specialistų (logopedo, specialiojo pedagogo, psichologo) etatų trūkumas</i> | 52,9 | 38,5 | 0,024 |
| <i>Per maža specialistų (logopedo, specialiojo pedagogo, psichologo) pagalba mokiniui</i> | 8,6 | 66,4 | 0,000 |
| <i>Specialistų (logopedo, specialiojo pedagogo, psichologo) specialiojo ugdymo organizavimo kompetencijų stoka</i> | 8,6 | 31,9 | 0,000 |
| <i>Mokytojų bendradarbiavimo su specialistais stoka</i> | 58,6 | 81,9 | 0,000 |
| <i>Klasėje trūksta mokytojo padėjėjo</i> | 64,3 | 58,4 | 0,231 |
| <i>Klasėse per daug mokinių</i> | 44,3 | 36,3 | 0,144 |
| <i>Trūksta techninių priemonių (pvz.: kopijavimo aparatų)</i> | 64,3 | 16,8 | 0,000 |
| <i>Trūksta vadovėlių, vaizdinių priemonių, užduočių sąsiuvinių, dalomosios medžiagos</i> | 37,1 | 13,7 | 0,000 |
| <i>Tėvų nenoras dalyvauti ugdymo procese</i> | 77,1 | 58,0 | 0,002 |
| <i>Mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, mokymosi motyvacijos stoka</i> | 67,1 | 28,3 | 0,000 |
| <i>Trūkumų nėra</i> | 1,4 | | 0,236 |

Praplečiant problemų temą, kalbant apie SUP moksleivių ugdymą, tyrime dalyvavusių pedagogų buvo klausama, kokių sąlygų, dalyvių, priemonių reikia (trūksta), kad mokinių specialiųjų ugdymosi poreikių tenkinimas būtų efektyvesnis. 13 paveiksle nagrinėjant apibendrintus visų respondentų atsakymus, dažniausiai respondentai minėjo, jog trūksta daugiau metodinės pagalbos (72,6%). Vėl į pirmąjį planą iškyla bendradarbiavimo tarp mokytojų ir specialistų problemos (67,2%), o taip pat specialistų trūkumas (64,5%).



13 pav. Ko trūksta, kad SUP mokinių ugdymosi poreikių tenkinimas būtų efektyvesnis (n=296), %

Kaip ir vertinant sunkumus ugdant SUP turinčius vaikus, taip ir vertinant kokių sąlygų, dalyvių, priemonių reikia (trūksta) tam, kad mokinių specialiųjų ugdymosi poreikių tenkinimas būtų efektyvesnis, specialistų ir mokytojų nuomonė šiuo klausimų kiek skiriasi. Tiesa, skirtumas nėra toks ryškus ir drastiškas, kaip kalbant apie patiriamus sunkumus, tačiau nuomonės išsiskiria svarbiausiu klausimu: mokytojai teigia, kad jiems reikia daugiau metodinės pagalbos (81,4%), tuo tarpu metodinės pagalbos trūksta tik 44,3% specialistų (šis skirtumas yra statistiškai reikšmingas, nes $p=0,000$). Kalbant apie mokytojų ir specialistų nuomonių skirtumus, mokytojai dažniau nei specialistai minėjo, kad jiems trūksta aktyvesnio Specialiojo ugdymo komisijos darbo (atitinkamai 51,3% ir 27,1%, kai $p=0,000$), tuo tarpu specialistai dažniau nei mokytojai pabrėžė, kad jiems trūksta finansų (atitinkamai 58,6% ir 39,8%, kai $p=0,004$).

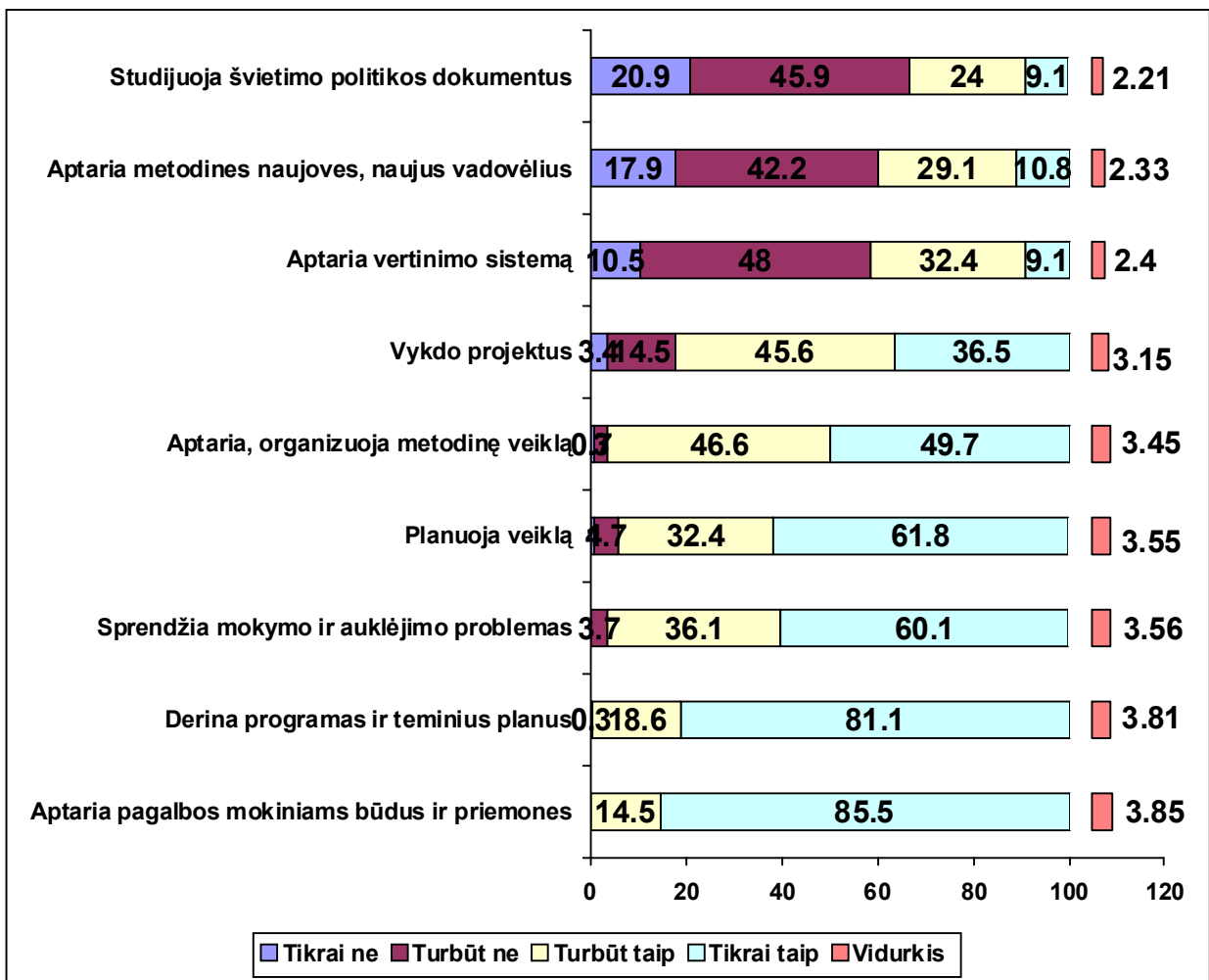
Ko trūksta, kad SUP mokinių ugdymosi poreikių tenkinimas būtų efektyvesnis, teiginių paminėjimų palyginimas pagal kvalifikacinę kategoriją naudojant Pirsono χ^2 kriterijų, % (n=296).

| Teiginys: | Specialistas (n=70) | Mokytojas (n=70) | P reikšmė |
|--|--------------------------------|-----------------------------|----------------------|
| Papildomo, individualaus darbo (papildomas laikas) | 28,6 | 31,9 | 0,358 |
| Daugiau informacijos | 18,6 | 12,4 | 0,134 |
| Kvalifikacijos kėlimo kursų (Specialiojo ugdymo klausimais) | 31,4 | 32,3 | 0,508 |
| Vadovų paramos | 34,3 | 23,9 | 0,060 |
| Motyvacijos dirbti su Specialiųjų poreikių vaikais | 24,3 | 15,5 | 0,068 |
| Glaudesnio bendradarbiavimo tarp pedagogų ir specialistų | 68,6 | 66,8 | 0,453 |
| Glaudesnio bendradarbiavimo tarp pedagogų, specialistų, vadovų | 61,4 | 56,2 | 0,263 |
| Daugiau specialistų (psichologų, logopedų, specialiųjų pedagogų, socialinių pedagogų) | 72,9 | 61,9 | 0,620 |
| Daugiau metodinės pagalbos (rengiant programas, parenkant ugdymo metodus, pritaikant aplinką ir kt.) | 44,3 | 81,4 | 0,000 |
| Aktyvesnio Specialiojo ugdymo komisijos darbo | 27,1 | 51,3 | 0,000 |
| Finansų | 58,6 | 39,8 | 0,004 |

2.6. Veiklos, kurias bendradarbiaudami vykdo mokytojai specialistai

Veiklos, kurias dažniausiai bendradarbiaudami vykdo mokytojai, ir pagalbos mokiniui specialistai – tai dar viena tema, kuri ne tik teoriškai aptaria bendradarbiavimo sampratą, bet leidžia pažvelgti, kaip realiai bendradarbiavimo samprata yra įgyvendinama mokyklose. 11 paveiksle pavaizduoti respondentų atsakymai į klausimą apie tai, kokią veiklą mokykloje dažniausiai bendradarbiaudami vykdo mokytojai ir kokios yra realiai suteikiamos pagalbos mokiniui. Respondentams buvo išvardinti devyni teiginiai ir prašoma atsakyti, ar jie pritaria šiems veiklų nusakantiems teiginiais naudojantis 4 balų skale, kur 1 reiškia „tikrai ne“, 2 – „turbūt ne“, 3 – „turbūt taip“ ir 4 – „tikrai taip“. Šalia atsakymų pasiskirstymo šioje diagramoje pateikiamas ir vertinimo vidurkis.

Taigi dažniausiai minėtos veiklos ir pagalbos mokiniui, kurias vykdo mokytojai – tai „aptaria pagalbos mokiniams būdus ir priemones“. Su šiuo teiginiu sutiko visi tyrimo dalyviai (teiginio įvertinimo vidurkis yra 3,9 balo iš 4 galimų. Kita dažniausiai minėta veikla – „derina programas ir teminius planus“ – taip pat absoliuti tyrimo dalyvių dauguma sutiko su šiuo teiginiu (99,7%, vidurkis 3,8 balo). Rečiausiai ugdyme dalyvaujantys tyrimo dalyviai minėjo tokias veiklas kaip „aptaria vertinimo sistemą“ (41,5% ir 2,4 balo), „aptaria metodines naujoves, naujus vadovėlius“ (39,9% ir 2,3 balo) bei „studijuoja švietimo politikos dokumentus“ (33,1% ir 2,2 balo).



14 pav. Veiklos aspektų vertinimas, % ir vidurkis (n=296)

Lyginant specialistų ir mokytojų vertinimus apie tai, kokią veiklą dažniausiai bendradarbiaudami vykdo mokytojai, vėl stebime išsiskiriančias šių dviejų tyrime dalyvavusių grupių nuomones: mokytojai dažniau nei specialistai teigė, kad jie „aptaria pagalbos mokiniams būdus ir priemones“ (vidurkiai atitinkamai lygūs 3,88 ir 3,76, Sd – 0,320 ir 0,432, kai $p=0,008$) bei „derina programas ir teminius planus“ (vidurkiai atitinkamai lygūs 3,84 ir 3,70, Sd – 0,367 ir 0,492, kai $p=0,011$). O štai specialistai statistiškai reikšmingai dažniau nei mokytojai teigė, kad bendradarbiaujant vykdoma tokia veikla: „studijuoja švietimo politikos dokumentus“ (vidurkiai atitinkamai lygūs 2,60 ir 2,09, Sd – 0,939 ir 0,825, kai $p=0,000$), „aptaria metodines naujoves, naujus vadovėlius“ (vidurkiai atitinkamai lygūs 2,97 ir 2,13, Sd – 0,742 ir 0,841, kai $p=0,000$), „aptaria vertinimo sistemą“ (vidurkiai atitinkamai lygūs 2,76 ir 2,29, Sd – 0,669 ir 0,802, kai $p=0,000$).

**Veiklos aspektų vertinimo vidurkių palyginimas pagal kvalifikacinę kategoriją
naudojant Stjudento t-testą (n=296)**

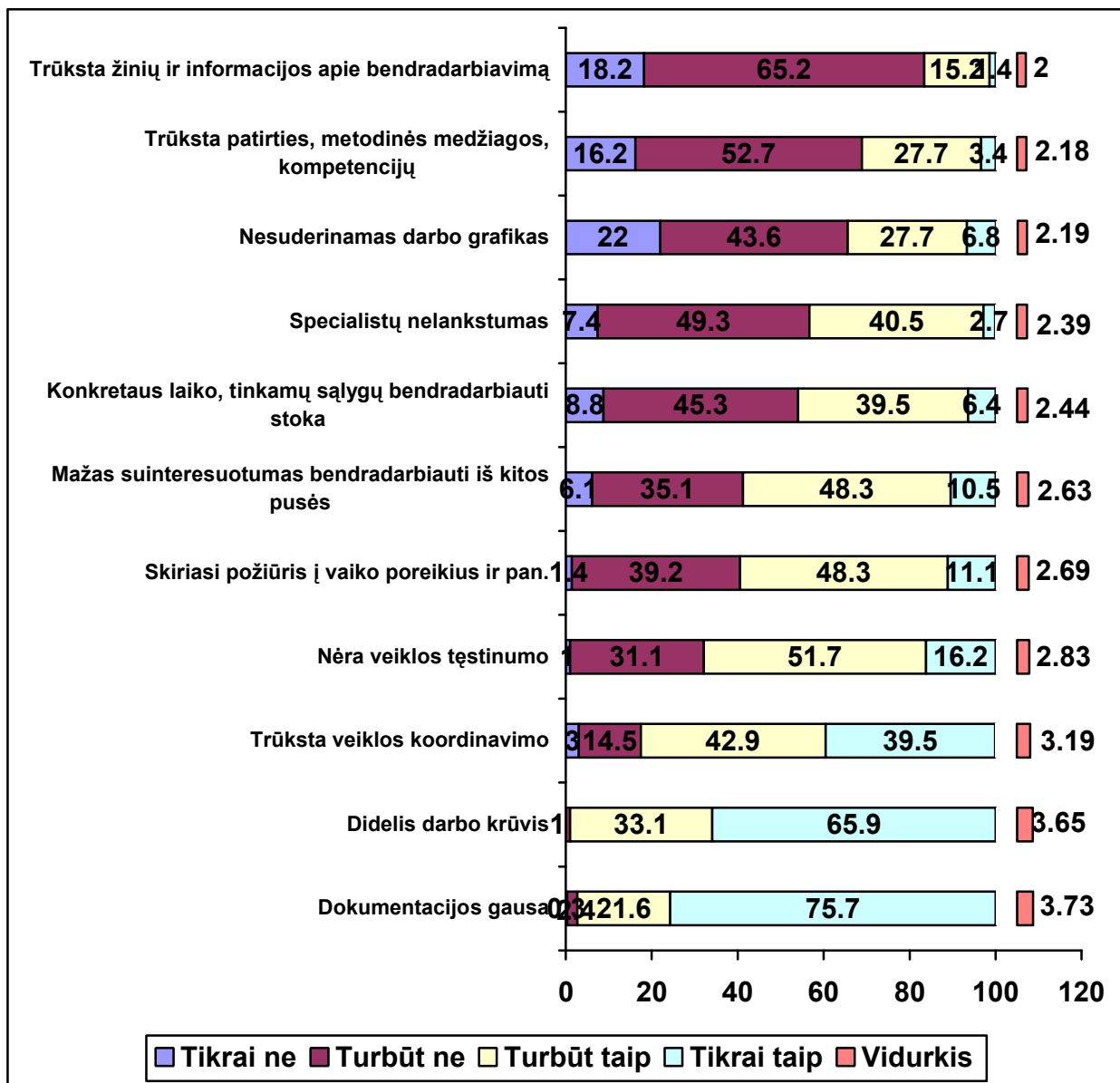
| Teiginiai | Kvalifikacinė kategorija | N | Vidurkis | Standartinis nuokrypis | p |
|--|--------------------------|-----|----------|------------------------|-------|
| Sprendžia mokymo ir auklėjimo problemas | Specialistas | 70 | 3,56 | 0,715 | 0,905 |
| | Mokytojas | 226 | 3,57 | 0,514 | |
| <i>Studijuoja švietimo politikos dokumentus</i> | Specialistas | 70 | 2,60 | 0,939 | 0,000 |
| | Mokytojas | 226 | 2,09 | 0,825 | |
| Planuoja veiklą | Specialistas | 70 | 3,63 | 0,569 | 0,241 |
| | Mokytojas | 226 | 3,53 | 0,654 | |
| <i>Aptaria pagalbos mokiniams būdus ir priemones</i> | Specialistas | 70 | 3,76 | 0,432 | 0,008 |
| | Mokytojas | 226 | 3,88 | 0,320 | |
| Aptaria, organizuoja metodinę veiklą | Specialistas | 70 | 3,43 | 0,527 | 0,674 |
| | Mokytojas | 226 | 3,46 | 0,612 | |
| Vykdė projektus | Specialistas | 70 | 3,21 | 0,720 | 0,424 |
| | Mokytojas | 226 | 3,13 | 0,811 | |
| <i>Aptaria metodines naujoves, naujus vadovėlius</i> | Specialistas | 70 | 2,97 | 0,742 | 0,000 |
| | Mokytojas | 226 | 2,13 | 0,841 | |
| <i>Aptaria vertinimo sistemą</i> | Specialistas | 70 | 2,76 | 0,669 | 0,000 |
| | Mokytojas | 226 | 2,29 | 0,802 | |
| <i>Derina programas ir teminius planus</i> | Specialistas | 70 | 3,70 | 0,492 | 0,011 |
| | Mokytojas | 226 | 3,84 | 0,367 | |

2.7. Bendradarbiavimą trikdančios veiksniai

Praplečiant temą apie veiklas, kurias bendradarbiaudami vykdė mokytojai, buvo įdomu išsiaiškinti, kokie gi yra veiksniai, trikdančios mokytojų ir pagalbos mokiniui specialistų bendradarbiavimą. Respondentams buvo išvardinti 11 veiksmų ir prašoma pasakyti, ar jie pritaria išvardintiems veiksniams. Tradiciškai tam buvo naudojama 4 balų skalė, kur 1 reiškia „tikrai ne“, 2 – „turbūt ne“, 3 - „turbūt taip“ ir 4 – „tikrai taip“. 15 paveiksle pateiktas atsakymų apie bendradarbiavimą trikdančius veiksmus pasiskirstymas bei veiksmų vertinimo vidurkis.

Kaip matome iš 15 paveiksle pateiktos informacijos, labiausiai mokytojų ir pagalbos mokiniui specialistų bendradarbiavimui trukdo „dokumentacijos gausa“ (97,3% tikrai arba turbūt pritaria šiam teiginiui, jo vertinimo vidurkis yra 3,7 balai iš 4 galimų) bei „didelis darbo krūvis“ (99% tikrai arba turbūt pritaria šiam teiginiui, jo vertinimo vidurkis yra 3,6 balai iš 4 galimų). Tarp rečiausiai paminėtų veiklų, kurios trukdo bendradarbiavimui buvo minėtas „nesuderinamas darbo grafikas“ (šiam teiginiui pritaria 34,5%, vidurkis – 2,2), „trūksta patirties, metodinės medžiagos,

kompetencijų“ (šiam teiginiui pritaria 31,1%, vidurkis taip pat lygus 2,2), „trūksta žinių ir informacijos apie bendradarbiavimą“ (šiam teiginiui pritaria 16,6%, vidurkis – 2,0).



15 pav. Bendradarbiavimą trikdančių veiksnių vertinimas, % ir vidurkis (n=296)

Toliau nagrinėjant ugdyje dalyvaujančių specialistų bei mokytojų atsakymus vėlgi fiksuojamas nuomonių skirtingumas. Mokytojai statistiškai reikšmingai dažniau nei specialistai akcentavo tokias problemas: „didelis darbo krūvis“ (vidurkis atitinkamai lygus 3,71 (Sd=0,465) ir 3,46 (Sd=0,557), kai p=0,000), „dokumentacijos gausa“ (vidurkis atitinkamai lygus 3,80 (Sd=0,452) ir 3,49 (Sd=0,631), kai p=0,000), „trūksta veiklos koordinavimo“ (vidurkis atitinkamai lygus 3,32

($Sd=0,722$) ir 2,76 ($Sd=0,859$), kai $p=0,000$), „specialistų nelankstumas“ (vidurkis atitinkamai lygus 2,50 ($Sd=0,598$) ir 2,01 ($Sd=0,732$), kai $p=0,000$); o štai specialistai statistiškai reikšmingai dažniau nei mokytojai minėjo tokius bendradarbiauti trikdančius veiksnius: „skiriasi požiūris į vaiko poreikius“ (vidurkis atitinkamai lygus 2,96 ($Sd=0,806$) ir 2,61 ($Sd=0,617$), kai $p=0,000$), „mažas suinteresuotumas bendradarbiauti iš kitos pusės“ (vidurkis atitinkamai lygus 2,83 ($Sd=0,851$) ir 2,57 ($Sd=0,710$), kai $p=0,024$). Kitaip tariant, abi pusės viena kitą kaltina: mokytojai specialistus kaltina tuo, kad šie yra nelankstūs, tuo tarpu specialistai mokytojus tuo, kad iš pastarųjų pusės nėra suinteresuotumo bendradarbiauti.

12 lentelė

Bendradarbiavimą trikdančių veiksnių vertinimo vidurkių palyginimas pagal kvalifikacinę kategoriją naudojant Stjudento t-testą (n=296)

| Teiginiai | Kvalifikacinė kategorija | N | Vidurkis | Standartinis nuokrypis | P |
|--|--------------------------|-----|----------|------------------------|-------|
| <i>Didelis darbo krūvis</i> | Specialistas | 70 | 3,46 | 0,557 | 0,000 |
| | Mokytojas | 226 | 3,71 | 0,465 | |
| <i>Dokumentacijos gausa</i> | Specialistas | 70 | 3,49 | 0,631 | 0,000 |
| | Mokytojas | 226 | 3,80 | 0,452 | |
| Nesuderinamas darbo grafikas | Specialistas | 70 | 2,34 | 0,832 | 0,089 |
| | Mokytojas | 226 | 2,15 | 0,859 | |
| Konkretaus laiko, tinkamų sąlygų bendradarbiauti stoka | Specialistas | 70 | 2,51 | 0,756 | 0,320 |
| | Mokytojas | 226 | 2,41 | 0,739 | |
| Nėra veiklos tęstinumo | Specialistas | 70 | 2,87 | 0,779 | 0,610 |
| | Mokytojas | 226 | 2,82 | 0,672 | |
| <i>Trūksta veiklos koordinavimo</i> | Specialistas | 70 | 2,76 | 0,859 | 0,000 |
| | Mokytojas | 226 | 3,32 | 0,722 | |
| <i>Skiriasi požiūris į vaiko poreikius ir pan.</i> | Specialistas | 70 | 2,96 | 0,806 | 0,000 |
| | Mokytojas | 226 | 2,61 | 0,617 | |
| <i>Mažas suinteresuotumas bendradarbiauti iš kitos pusės</i> | Specialistas | 70 | 2,83 | 0,851 | 0,024 |
| | Mokytojas | 226 | 2,57 | 0,710 | |
| <i>Specialistų nelankstumas</i> | Specialistas | 70 | 2,01 | 0,732 | 0,000 |
| | Mokytojas | 226 | 2,50 | 0,598 | |
| Trūksta žinių ir informacijos apie bendradarbiavimą | Specialistas | 70 | 2,09 | 0,775 | 0,172 |
| | Mokytojas | 226 | 1,97 | 0,569 | |
| Trūksta patirties, metodinės medžiagos, kompetencijų | Specialistas | 70 | 2,21 | 0,797 | 0,696 |
| | Mokytojas | 226 | 2,17 | 0,719 | |

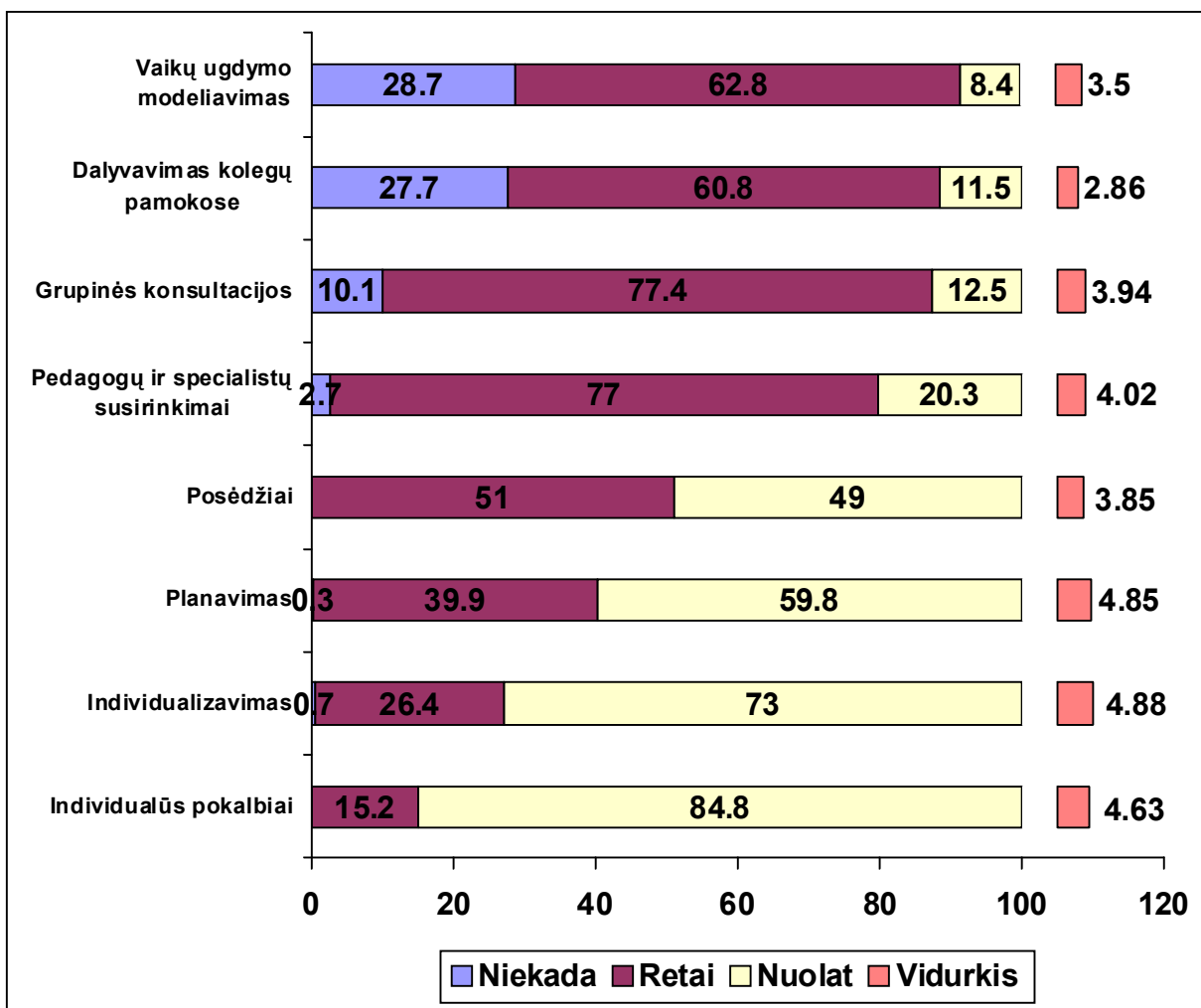
2.8. Bendradarbiavimo formos

Aptarus bendradarbiavimo tarp mokytojų bei pagalbos mokiniui specialistų sampratą, suvokimą, bendradarbiavimą skatinančius motyvus, patiriamus sunkumus, galiausiai tyrime dalyvavusiems ugdymo dalyviams buvo užduotas klausimas, o kokios mokytojų ir pagalbos

mokiniui specialistų bendradarbiavimo formos yra taikomos konkrečiai jų mokykloje, ugdant specialiųjų poreikių mokinius. Šalia išvardintų aštuonių teiginių buvo pateikti trys atsakymo variantai: „niekada“, „retai“ ir „nuolat“ ir respondentai kiekvienam iš teiginių turėjo priskirti po vieną po vieną minėtąjį atsakymo variantą. Vėliau apie kiekvieną iš šių bendradarbiavimo formų buvo prašoma nurodyti jos svarbumą, nepaisant to, ar toji konkreti bendradarbiavimo forma mokykloje yra taikoma, ar ne. Atsakymai į šiuos abu anketos klausimus pateikti 16 paveiksle, svarbumą tyrimo dalyviai turėjo vertinti naudojantis 5 balų skale, kur 1 reiškė nesvarbu, o 5 – labai svarbu.

Iš 16 paveiksle pateiktų atsakymų apibendrinimų matome, jog „individualūs pokalbiai“ – tai dažniausiai mokyklose taikoma bendradarbiavimo forma, kurią nuolat taiko 84,8% apklaustų ugdymo dalyvių ir nepasitaikė atvejų, jog ši bendradarbiavimo forma niekada nebūtų taikyta apklaustose mokyklose. Beje, ši bendradarbiavimo forma, tyrimo dalyvių nuomone, taip pat yra ir viena svarbesnių, kurios svarbos įvertis yra 4,63 balo iš 5 galimų. Pati svarbiausia bendradarbiavimo forma mokyklose (4,88 svarbumo balai), anot respondentų, yra individualizavimas, kurią nuolat taiko 73% respondentų, o taip pat planavimas (svarbos vidurkis 4,85 balo), kurią nuolat teigė taiką 59,8% apklaustų tyrimo dalyvių.

Gera žinia ta, jog nepasitaikė tokių bendradarbiavimo formų, kurios būtų labai svarbios ir niekada netaikytos mokyklose. Apklaustiems pedagogams atrodo, jog mažiausiai svarbi bendradarbiavimo forma yra dalyvavimas kolegų pamokose (svarbos įvertis - 2,86 balai) ir paprastai ši forma kartais mokyklose yra taikoma (60,8% paminėtų atsakymų „retai“ ir 27,7% – „niekada“). Kita, tyrimo dalyvių nuomone mažiau svarbi bendradarbiavimo forma yra vaikų ugdymo modeliavimas (3,5 svarbos balai) ir ši bendradarbiavimo forma mokyklose yra taikoma rečiausiai iš visų (28,7% paminėjo atsakymą „niekada“, 62,8% - „retai“).



16 pav. Bendradarbiavimo formų taikymas mokykloje (%) bei jų svarbos vertinimo vidurkis, (n=296)

Tradiciškai, buvo palyginti specialistų ir mokytojų atsakymai apie tai, kokios mokytojų ir pagalbos mokiniui specialistų bendradarbiavimo formos yra taikomos jų mokykloje ugdant specialiųjų poreikių mokinius (13 lentelė), taip pat buvo palyginti ir šių bendradarbiavimo formų svarbumo įverčių palyginimai (14 lentelė).

Iš 13 lentelėje pateiktų duomenų apie bendradarbiavimo formų taikymą, vėl stebime skirtingas specialistų ir mokytojų nuomones šiuo klausimu. Gera žinia ta, kad statistiškai reikšmingai nesiskiria nuomonė apie taikomas tas bendradarbiavimo formas, kurios yra pačios svarbiausios – tai individualizavimas: 67,1% specialistų ir 74,8% mokytojų pažymėjo, kad ši bendradarbiavimo forma yra taikoma nuolat ($p=0,284$, kadangi ši reikšmė didesnė už 0,05, laikoma kad atsakymai statistiškai reikšmingai nesiskiria), bei individualūs pokalbiai: 90% specialistų ir 83,2% mokytojų pažymėjo, kad ši bendradarbiavimo forma yra taikoma nuolat ($p=0,113$). Kalbant

apie likusių bendradarbiavimo formų taikymą, specialistų ir mokytojų nuomonė nesutapo. Apie visas likusias formas (planavimas, vaikų ugdymo modeliavimas, grupinės konsultacijos, pedagogų ir specialistų susirinkimai, dalyvavimas kolegų pamokose, išskyrus posėdžiai) specialistai statistiškai reikšmingai dažniau nei mokytojai minėjo atsakymą, kad šios bendradarbiavimo formos yra nuolat taikomos jų mokyklose.

13 lentelė

Taikomos bendradarbiavimo formos, teiginių paminėjimų palyginimas pagal kvalifikacinę kategoriją naudojant Pirsono χ^2 kriterijų, % (n=296)

| Bendradarbiavimo formos: | Specialistas (n=70) | | | Mokytojas (n=70) | | | P reikšmė |
|---|---------------------|-------------|-------------|------------------|-------------|-------------|--------------|
| | Niekada | Retai | Nuolat | Niekada | Retai | Nuolat | |
| Individualūs pokalbiai | | 10,0 | 90,0 | | 16,8 | 83,2 | 0,113 |
| <i>Planavimas</i> | <i>1,4</i> | <i>22,9</i> | <i>75,7</i> | | <i>45,1</i> | <i>54,9</i> | <i>0,001</i> |
| Individualizavimas | | 32,9 | 67,1 | 0,9 | 24,3 | 74,8 | 0,284 |
| <i>Vaikų ugdymo modeliavimas</i> | <i>5,7</i> | <i>62,9</i> | <i>31,4</i> | <i>35,8</i> | <i>62,8</i> | <i>1,3</i> | <i>0,000</i> |
| <i>Grupinės konsultacijos</i> | <i>4,3</i> | <i>62,9</i> | <i>32,9</i> | <i>11,9</i> | <i>81,9</i> | <i>6,2</i> | <i>0,000</i> |
| <i>Pedagogų ir specialistų susirinkimai</i> | | <i>45,7</i> | <i>54,3</i> | <i>3,5</i> | <i>86,7</i> | <i>9,7</i> | <i>0,000</i> |
| <i>Posėdžiai</i> | | <i>68,6</i> | <i>31,4</i> | | <i>45,6</i> | <i>54,4</i> | <i>0,001</i> |
| <i>Dalyvavimas kolegų pamokose</i> | <i>12,9</i> | <i>71,4</i> | <i>15,7</i> | <i>32,3</i> | <i>57,5</i> | <i>10,2</i> | <i>0,005</i> |

14 lentelėje pateikiamas bendradarbiavimo formų svarbos vertinimo palyginimas pagal kvalifikacinę kategoriją. Čia irgi, kaip ir visais kitais atvejais, vertinant įvairius su bendradarbiavimu susijusius aspektus, nėra vieningos nuomonės, vieningai suvokiamų bendradarbiavimo formų svarbos vertinimo tarp specialistų bei mokytojų. Mokytojai statistiškai reikšmingai dažniau nei specialistai svarbiu laiko tik individualizavimą (svarbumo įvertinimo rodiklis atitinkamai lygus 4,92 (Sd=0,302) ir 4,74 (Sd=0,502), kai p=0,000), tuo tarpu specialistai statistiškai reikšmingai svarbesniais nei mokytojai laiko vaikų ugdymo modeliavimą (atitinkamai 4,26 (Sd=0,736) ir 3,27 (Sd=1,024), kai p=0,000), grupines konsultacijas (atitinkamai 4,16 (Sd=0,773) ir 3,87 (Sd=0,827), kai p=0,008), dalyvavimą kolegų pamokose (atitinkamai 3,33 (Sd=1,305) ir 2,72 (Sd=1,285), kai p=0,001).

14 lentelė

Bendradarbiavimo formų svarbos vertinimo vidurkių palyginimas pagal kvalifikacinę kategoriją naudojant Stjudento t-testą (n=296)

| Bendradarbiavimo formos: | Kvalifikacinė kategorija | N | Vidurkis | Standartinis nuokrypis | p |
|--------------------------|--------------------------|-----|----------|------------------------|-------|
| Individualūs pokalbiai | Specialistas | 70 | 4,60 | 0,730 | 0,665 |
| | Mokytojas | 226 | 4,64 | 0,596 | |
| Planavimas | Specialistas | 70 | 4,86 | 0,460 | 0,845 |

| | | | | | |
|--------------------------------------|--------------|-----|------|-------|-------|
| | Mokytojas | 226 | 4,85 | 0,409 | |
| <i>Individualizavimas</i> | Specialistas | 70 | 4,74 | 0,502 | 0,000 |
| | Mokytojas | 226 | 4,92 | 0,302 | |
| <i>Vaikų ugdymo modeliavimas</i> | Specialistas | 70 | 4,26 | 0,736 | 0,000 |
| | Mokytojas | 226 | 3,27 | 1,024 | |
| <i>Grupinės konsultacijos</i> | Specialistas | 70 | 4,16 | 0,773 | 0,008 |
| | Mokytojas | 226 | 3,87 | 0,827 | |
| Pedagogų ir specialistų susirinkimai | Specialistas | 70 | 4,17 | 0,868 | 0,085 |
| | Mokytojas | 226 | 3,97 | 0,705 | |
| Posėdžiai | Specialistas | 70 | 3,74 | 0,896 | 0,196 |
| | Mokytojas | 226 | 3,88 | 0,736 | |
| <i>Dalyvavimas kolegų pamokose</i> | Specialistas | 70 | 3,33 | 1,305 | 0,001 |
| | Mokytojas | 226 | 2,72 | 1,285 | |

Empirinės dalies išvados

Išanalizavus tyrimo rezultatus, pastebėta, kad mokytojai ir specialistai bendradarbiauja, nors bendradarbiavimas švietimo įstaigose nėra itin dažnai naudojamas. Todėl galima teigti, jog jis yra pakankamai aktualus, perspektyvus bei turi plėtros galimybių. Tai rodo, šiose mokslo įstaigose dirbančių pedagogų nuomonė, o ji komandinės veiklos atžvilgiu yra pakankamai pozityvi.

Pedagogai tarpusavyje aptaria SP tenkinimo klausimus neoficialių susitikimų metu.

Bendradarbiavimo procese bendrojo lavinimo mokykloje dažniausiai naudojamos tradicinės veiklos formos, tokios kaip individualūs pokalbiai, individualizavimas, planavimas, posėdžiai. Tuo tarpu tyrimo rezultatų analizė sudaro pagrindą teigti, kad naujos bendradarbiavimo formos bendrojo lavinimo mokyklose naudojamos vangiai.

Dauguma pedagogų sutinka su bendradarbiavimo nauda bei rezultatų produktyvumu. Tačiau būtina pastebėti, jog dauguma pedagogų bendradarbiauja vadovo skatinami ar liepiami. Dėl šios priežasties galime teigti, jog bendradarbiavimas Lietuvos švietimo sistemoje nėra labai išvystytas bei turi plačias plėtros galimybes.

Išvados

1. Mokslinės literatūros analizė parodė, jog bendradarbiavimas – tai komandos narių darbas siekiant bendrų ugdymo tikslų, dalijimasis turima patirtimi, atsakomybe už priimtus sprendimus ir jų įgyvendinimą, dirbant komandiniu principu. Bendradarbiavimas įkūnija kaitos procesams svarbius principus, galimybę kiekvienam ugdymo dalyviui viešai išsakyti savo nuomonę, stiprina pasitikėjimą, taikant siūlomas naujoves, skatina sąmoningai jas koreguoti ir netgi joms priešintis, didina refleksijos galią, skatina kiekvieną ugdymo dalyvį nuolat tobulėti ir ugdymą suprasti kaip nesibaigiantį nuolatinio tobulinimosi procesą.
2. Išnagrinėjus mokslinę, metodinę literatūrą nustatyta, jog bet kokiam bendradarbiavimui reikalingas daugiau nei vienas asmuo – komanda. Dažniausiai komandą sudaro skirtingos specializacijos atstovai, vykdanys savo profesines funkcijas bei įgaliojimus ir bendradarbiaudami siekiantys bendro tikslo. Bendradarbiavimas komandoje suvokiamas kaip susitarimas, kad tam tikroje srityje vienas ar kitas komandos narys išmano daugiau. Bendrojo lavinimo mokykloje vaikų specialiesiems ugdymosi poreikiams tenkinti geriausiai tinka transdisciplininė komanda. Kiekvienas šios komandos specialistas vadovauja tam tikros disciplinos vertinimui; tuo pačiu metu jis keičiasi informacija su kitais nariais ir visi bendrai sprendžia, kokia pagalba vaikui reikalinga.
3. Mokslinės literatūros duomenimis, efektyvų komandos darbą lemia jos darna, komandos sutelktumas pagrindinio komandos tikslo suvokimas, vadovavimas komandai. Efektyvus bendradarbiavimas komandoje gali būti vertinamas, kai joje vyksta aktyvus visų narių dalyvavimas, bendras pasidalytas žinių ir tarpusavio sąveikų konstravimas, problemos sprendžiamos, panaudojant turimą kompetencijų visumą, veiksmai koordinuojami
4. Atlikus tyrimo duomenų statistinę analizę, paaiškėjo, jog mokytojų ir pagalbos mokiniui specialistų bendradarbiavimo situacija bendrojo lavinimo mokykloje yra tokia:
 - Dauguma apklausoje dalyvavusių pedagogų ir specialistų teigia, jog jie nėra abejingi bendradarbiavimo idėjoms. Labiausiai bendradarbiauti skatina ugdymo kokybės bei profesinio tobulėjimo motyvai. Mažiausiai pedagogai ir specialistai bendradarbiauja vedini asmeninių tikslų.
 - Išreikšdami požiūrį į bendradarbiavimą, tyrime dalyvavę respondentai tvirtina, kad bendradarbiavimas komandoje yra naudingas ir reikalingas, o didžiausia bendradarbiavimo nauda išvelgiama tame, jog pagerėja mokytojų ir specialistų darbo

su SUP turinčiais vaikais efektyvumas, bendradarbiaujant gerėja mokyklos psichologinis klimatas.

- Mokytojų ir specialistų bendradarbiavimo sąveika apima gana platų kontekstą: aptaria pagalbos mokiniams būdus ir priemones, derina programas ir teminius planus, aptaria, organizuoja metodinę veiklą, vykdo projektus, sprendžia mokymo ir auklėjimo problemas. Rečiau - studijuoja švietimo politikos dokumentus, aptaria metodines naujoves, vadovėlius, vertinimo sistemą.
 - Bendradarbiavimo procese bendrojo lavinimo mokykloje dažniausiai naudojamos tradicinės veiklos formos, tokios kaip individualūs pokalbiai, individualizavimas, planavimas, posėdžiai. Tuo tarpu tyrimo rezultatų analizė sudaro pagrindą teigti, kad naujos bendradarbiavimo formos bendrojo lavinimo mokyklose naudojamos vangiai, kas atskleidžia nepakankamą mokytojų ir specialistų bendradarbiavimo priemonių, formų ir metodų bendradarbiavimo procesuose žinojimą ir gebėjimą jas taikyti tiriamose ugdymo institucijoje.
5. Atlikus statistinį duomenų apdorojimą, nustatyta, jog mokytojus dažniausiai skatina bendradarbiauti ugdymo kokybės motyvas, specialistus – lygiavertės profesinės partnerystės poreikis. Abi respondentų grupės sutinka, jog bendradarbiaujant pagerėja darbo su SUP turinčiais vaikais efektyvumas. Įvardijant bendradarbiavimą trikdančius veiksnius mokytojų ir specialistų nuomonės stipriai išsiskiria: mokytojai specialistus kaltina tuo, kad šie yra nelankstūs, tuo tarpu specialistai mokytojus tuo, kad iš pastarųjų pusės nėra suinteresuotumo bendradarbiauti. Respondentų dažniausiai minimos bendradarbiavimo formos – individualūs pokalbiai, individualizavimas. Paaiškėjo, jog pedagogai skeptiškai vertina vieni kitų bendradarbiavimą, teikiant specialiąją pagalbą.
6. Įvertinus kiekybinio tyrimo metu gautus respondentų anketinės apklausos duomenis, atlikus duomenų statistinę analizę, tyrimo rezultatai tik iš dalies patvirtino hipotezę. Dauguma respondentų pripažįsta komandinio darbo naudą bei teigiamą įtaką darbo rezultatams ir nėra abejingi bendradarbiavimo idėjoms su kolegomis, tačiau dauguma respondentų komandose dirba ne savo noru. Motyvai, lemiantys jų bendradarbiavimą yra sąlyginai priverstinio pobūdžio, susiję su būtinybės, saugumo bei atsakomybės principais. Tai rodo, jog tiriamosiose mokyklose trūksta darbuotojų motyvacijos bei teigiamo nusiteikimo komandiniam bendradarbiavimui. Jis yra pakankamai perspektyvus, aktualus šiandieninėje mokyklos bendruomenėje bei turi didelių plėtros galimybių.

Literatūra

1. Ališauskienė, S., Miltenienė, L. (2003). *Tėvų, specialistų ir specialiųjų poreikių turinčių vaikų bendradarbiavimo plėtotė ugdymo institucijose (ankstyvosios reabilitacijos tarnybose ir bendrojo lavinimo mokyklose)*. Tyrimo ataskaita. Šiauliai. http://www.smm.lt/svietimo_bukle/tyrimai.htm (Žiūrėta 2010-06-21).
2. Ališauskienė, S., Miltenienė, L. (2004). *Bendradarbiavimas tenkinant specialiuosius ugdymosi poreikius*. – Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
3. Ališauskienė, S. (2007). Ankstyvoji intervencija vaikystėje: Lietuvos situacija Europos kontekste. *Specialusis ugdymas*, 16 (1), 151-161.
4. Ališauskas, A. (2002). *Specialiųjų ugdymosi poreikių tenkinimas bendrojo lavinimo mokyklose: pokyčių analizė // Mokslinės konferencijos medžiaga*. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
5. Ambrukaitis, J. (2005). *Specialiojo ugdymo kaitos bruožai*. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
6. Ambrukaitis, J., Antonovaitė, I. (2002). Komandinio darbo bruožai, tenkinant specialiuosius mokinių poreikius bendrojo lavinimo mokykloje. *Specialiųjų poreikių vaikų ugdymas*. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla, 6, 5 – 17.
7. Antonovienė, V., Baršauskienė, Z. (2003). Naujas požiūris į mokyklų partnerystę. Labiniene, R., (Sud.). *Mokyklų visiems kuriame šiandien*. Vilnius: Presvika.
8. Anzenbacher, A. (1992). *Filosofijos įvadas*. Vilnius: Katalikų pasaulis.
9. Arends, R.I. (1998). *Mokomės mokyti*. Vilnius: Margi raštai.
10. *Asmens specialiųjų ugdymosi poreikių įvertinimo tvarka*. LR švietimo ir mokslo ministro, sveikatos apsaugos ministro ir socialinės apsaugos ir darbo ministrės 2000-10-04 įsakymas Nr. 1221/527/83.
11. Augis, R. (Red.). (1993). *Psichologijos žodynas*. Vilnius: Mokslo ir enciklopedijų leidykla.
12. Barkauskaitė, M. (1997). *Pedagogai ir mokiniai: požiūris į švietimo reformą*. Vilnius: Solertija.
13. Baršauskienė, V., Janulevičiūtė – Ivaškevičienė, B. (2007). *Komunikacija: teorija ir praktika: vadovėlis*. Kaunas: Technologija.
14. Barvydienė, V., Kasiulis, J. (1998). *Vadovavimo psichologija*. Kaunas: Technologija.
15. Barvydienė, V., Kasiulis, J. (2003). *Vadovavimo psichologija*. Kaunas: Technologija.
16. Belker, L. B., Topchik, G. S. (2008). *Vadovavimas: pirmieji žingsniai*. Vilnius: Verslo žinios.
17. Bendorienė, A., ir kt. (Red. kol.). (2001). *Tarptautinių žodžių žodynas*. Vilnius: Alma littera.
18. Bitinas, B. (1990). *Bendrosios pedagogikos pagrindai*. Vilnius.

19. Bitinas, B. (1998). *Ugdymo tyrimų metodologija*. Vilnius: Jošara.
20. Bossche, P. V., Gijsselaers, W. H., Segers, M., Kirschner, P. A. (2006). Social and Cognitive Factors Driving Teamwork in Collaborative Learning Environments: Team Learning Beliefs and Behaviours. *Small Group Research*, 37, 490-521.
21. Butkienė, G. (1993). Mokykime bendrauti. *Lietuvos švietimo gairės*. Vilnius.
22. Butkienė, G., Kepalaitė, A. (1996). *Mokymasis ir asmenybės brendimas*. Vilnius: Margi raštai.
23. Bužinskas, G. (2001). Bendradarbiavimas mokyklos bendruomenės pilietiškumo kontekste. *Sociologija: praeitis, dabartis ir perspektyvos*. Kaunas.
24. Chen, D., Miles, C. (2004). Working with families. Orelove, F. O., Sobsey, D., Silberman, R. K. (Ed.). *Educating Children with Multiple Disabilities. A Collaborative Approach*. London: Paul H. Brookes Pub. Co. 31 – 61
25. Chmiel, N. (2005). *Darbo organizacinė psichologija*. Kaunas: Poligrafija ir informatika.
26. Černius, V.J. (1992). *Mokytojo pagalbininkas*. Kaunas: Littera Universitati Vytauti Magni.
27. Čiegytė, D., Ališauskienė, S. (2009). Specialistų komandos bendroji pasidalyta kompetencija tenkinant vaikų specialiuosius poreikius: koncepto analizė. *Jaunuųjų mokslininkų darbai*, 1 (22). 33 - 44.
28. Dalin, P. (1999). *Mokyklos kultūros kaita*. Vilnius: Tyto alba.
29. Dobranskienė, R. (2004). *Mokyklos bendruomenės vadyba*. Klaipėda: Klaipėdos universiteto leidykla.
30. Ehlert, L. A. (1997). *Empowering Students With and Without Special Needs*. Germany: Value Publishing.
31. Endriulaitienė, A., Raižienė, S. (2007). *Organizacinė psichologija: komandų formavimo principai: metodinė priemonė*. Kaunas: Vytauto Didžiojo universitetas.
32. Everard, B., Morris, G. (1997). *Efektyvus mokyklos valdymas*. Kaunas: Poligrafija ir informatika.
33. Fidler, B.(2006). *Strateginis mokyklos plėtros valdymas*. Vilnius: Žara.
34. Friend, M., & Cook, L. (1992). *Interactions: Collaboration skills for school professionals*. White Plains. NY: Longman.
35. Fullan, M. (1998). *Pokyčių jėgos: skverbimasis į ugdymo reformos gelmes*. Vilnius: Tyto alba.
36. Galkienė, A. (2001). *Pedagoginės sąveikos ypatumai integruoto ugdymo sąlygomis* (daktaro disertacija, Vilniaus pedagoginis universitetas, 2001).
37. Galkienė, A. (2003). *Pedagoginė sąveika integruoto ugdymo sąlygomis. Monografija*. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.

38. Galkienė, A., Dudzinskienė, R. (2004). Veiklos koordinavimo reikšmė specialiosios pedagoginės pagalbos efektyvumui ugdant heterogenines moksleivių grupes. *Specialusis ugdymas*, 1 (10), 39 – 48.
39. Gailienė, D., Bulotaitė, L., Sturlienė, N. (1996). *Aš myliu kiekvieną vaiką: apie vaikų psichologinio atsparumo ugdymą: knyga mokytojams ir auklėtojams*. Vilnius: Valstybinis leidybos centras.
40. Gerulaitis, D. (2007). *Tėvų įtraukimo į vaiko ugdymo(si) procesą plėtotė specialiojoje mokykloje*. (Daktaro disertacija. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla, 2007).
41. Gevorgianienė, V. (2003). Komandinis darbas mokykloje. Ambrukaitis, J. (Red.). *Specialiojo ugdymo pagrindai* (p. 211-220). Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
42. Guščinskienė, J., Šapežinskienė, L., Švedienė, L. (2003). *Komandos organizavimo principai: rehabilitacijos specialistų komandos pavyzdžiu*. Kaunas.
43. Hayden, P., Frederick, L., Smith, B. J., Broudy, A. (2001). *Tasks, Tips and Tools for Promoting Collaborative Community Teams*. Collaborative Planning Project for Planning Comprehensive Early Childhood Systems. Denver: University of Colorado.
44. Hargreaves, A. (1999). *Keičiasi mokytojai, keičiasi laikai: mokytojų darbas ir kultūra postmoderniajame amžiuje*. Vilnius: Tyto alba.
45. Hopkins, D., Ainscow, M., West, M. (1998). *Kaita ir mokyklos tobulinimas*. Vilnius: Tyto alba.
46. Europos specialiojo ugdymo plėtros agentūra (2008). *Kipre parengtos rekomendacijos dėl vertinimo inkluzinėje aplinkoje*. <http://www.european-agency.org/country-information/lithuania> (žiūrėta 2010-04-16).
47. Jacikevičienė, O. (2002). Vaikų socialinių gebėjimų kooperuojantis ir bendradarbiaujant ugdymas. *Tiltai. Edukologija: problemos ir perspektyvos*, 11, 51-55.
48. Jacikevičienė, O., Rupšienė, L. (1999). *Bendradarbiavimas ir kooperacija ugdant vaikus*. Klaipėda: Klaipėdos universiteto leidykla.
49. Jacikevičius, A. (1995). *Žmonių grupių (socialinė) psichologija*. Vilnius: Žodynas.
50. Jacikevičius, A. (1999). *Siela, Mokslas, Gyvenimas*. Vilnius: Žodynas.
51. Jackūnas, Ž. (1993). Lietuvos švietimo plėtotė Europos Edukacinių nuostatų kontekste. Kn.: Dereškevičius, P. (sud.) *Lietuvos švietimo reformos gairės*. Vilnius: Valstybinis leidybos centras.
52. Johnson, D. W., Johnson, R. T., Smith, K. A. (1991). *Active learning: Cooperation in the college classroom*. Edina, MN: Interaction Book Company.
53. Jorutytė, I., Budreikaitė, A. (2005). *Tėvų dalyvavimas ikimokyklinės įstaigos bendruomenės valdymo procese*. *Pedagogika*, 76, 56-63.

54. Juodaitytė, A. (2002). *Socializacija ir ugdymas vaikystėje: vadovėlis pedagogikos specialybių studentams*. Vilnius: Petro ofsetas.
55. Juozaitis, A. ir kt. (1997). *Ugdomasis inspektavimas*. Vilnius: Leidybos centras.
56. Jucevičienė, P. (2007). *Besimokantis miestas*. Kaunas: Technologija.
57. Kasiulis, J., Barvydienė, V. (2003). *Vadovavimo psichologija*. Kaunas: Technologija.
58. Kaffemanienė, I. (2001), Specialiųjų poreikių vaikų integracija. Požiūrio problema. Specialiųjų poreikių mokinių pažinimas ir ugdymas: *Mokslinės konferencijos „Specialiosios pagalbos teikimas bendrojo ugdymo įstaigose“ medžiaga*, p.102 – 107.
59. Kardelis, K. (2002). *Mokslinių tyrimų metodologija ir metodai*. Kaunas: Judex.
60. Keinys, S. (Vyr. red.) ir kt. (2000). *Dabartinės lietuvių kalbos žodynas*. Vilnius: Mokslo ir enciklopedijų leidybos institutas.
61. Kerri, Ph. (2008). *Multidisciplinary Evaluation*. Research Starters Education; p 1-1, 13 p.
62. Kontautienė, R. (2000). *Pedagoginio bendradarbiavimo sistemos plėtotė pradinėje mokykloje*. (Nepublikuota daktaro disertacija, Klaipėdos universitetas, 2000).
63. Kontautienė, R. (2006). *Bendradarbiavimo sistema ir jos valdymas mokykloje*. Klaipėda: Klaipėdos universiteto leidykla.
64. Kirsten, A., Hansen, R., Kaufmann, K., Saifer, S., (1997). *Į vaiką orientuotų grupių kūrimas*. Vilnius: Lietus.
65. Kuolys, D. (1997). Ugdymo turinio kaita ir mokykla. Kn.: Švietimo reforma ir mokytojų rengimas, 3 t. Vilnius: VPU.
66. Labinienė, R., Aidukienė, T. (2003). Specialiųjų poreikių vaikų ugdymo tendencijos. *Švietimo naujienos*, 4, 1-4.
67. *Lietuvos Respublikos specialiojo ugdymo įstatymas* (1998-12-15 Nr. VIII-969).
68. *Lietuvos Respublikos švietimo įstatymas* (2003-06-17 Nr. IX-1630).
69. Lipinskienė, D. (2002). Edukacinė studentą įgalinanti studijuoti aplinka. (Daktaro disertacija. Kaunas: KTU, 2002).
70. Lukšienė, M. (1993). *Demokratinė ugdymo mintis Lietuvoje*. Vilnius: Mokslo.
71. Martišauskienė, E. (2000.) Daugiabriaunė misija. *Mokykla*, 1.
72. Merkys, G., Gribačiauskas, E., Ušeckienė, L. (2002). Pedagogų autoritarizmas kaip diagnostinis konstruktas: struktūros klausimai. *Socialiniai mokslai*, 1 (33), p. 27 – 41.
73. Miltenienė, L. (2005). *Bendradarbiavimo modelio konstravimas tenkinant specialiuosius ugdymosi poreikius*. (Daktaro disertacija, Šiaulių universitetas, 2005).

74. Mokytojų rengimo ugdyti specialiųjų poreikių turinčius vaikus bendrojo ugdymo klasėje gairės. (2003). *Šiaurės ir Baltijos šalių projektas „Mokykla visiems“*. Vilnius: Presvika.
75. Prasauskienė, A. (Red.). (2003). *Vaikų raidos sutrikimai*. Kaunas: Kauno vaiko raidos klinika "Lopšelis".
76. Pruskus, V. (2004). *Sociologija. Teorija ir praktika*. Vilniaus teisės ir verslo kolegija.
77. Robbins, S. P. (2003). *Organizacinės elgsenos pagrindai*. Kaunas: Poligrafija ir informatika.
78. Roffey, S. (2001). *Special Educational Needs in the Early Years: Collaboration, Communication and Coordination*. London: David Fulton Publishers.
79. Ruškus, J. (2002). *Negalės Fenomenas*. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
80. Sakalas, A. (2003). *Personalo vadyba: vadovėlis*. Vilnius: Margi raštai,
81. Savanavičienė, A., Šilingienė, V. (2005). *Darbas grupėse*. Kaunas: Technologija.
82. Smilga, E., Bosas, A. (1999). Vadovas ir jo komanda: vadovavimo (funkcionavimo) – bendradarbiavimo procesas ir jo ypatybės. *Organizacijų vadyba: sisteminiai tyrimai*. Kaunas: VDU, 12, 211-225.
83. Simonaitienė, B., Targamadžė, V. (2002). Bendrojo lavinimo mokyklos, kaip besimokančios organizacijos, veiklos charakteristikos teorinis pagrindimas. *Tiltai*, 1.
84. Specialusis ugdymas Europoje. (2006). *Švietimo paslaugų teikimo ypatumai. Teminė publikacija*. <http://www.european-agency.org/publications/ereports/special-needs-education-in-europe-volume-2/Thematic-LT.pdf> (žiūrėta: 2010-04-20).
85. *Specialiojo ugdymo skyrimo tvarka*. LR švietimo ir mokslo ministro 2000-08-17 įsakymas Nr. 1056.
86. *Specialiosios pedagoginės pagalbos tvarkos aprašas* (2004-06-03 Nr. ISAK-838).
87. *Specialiųjų poreikių asmenų sutrikimų ir jų laipsnių nustatymo ir specialiųjų poreikių asmenų priskyrimo specialiųjų ugdymosi poreikių grupei tvarka*. (2002). LR švietimo ir mokslo ministro, LR sveikatos apsaugos ministro ir LR socialinės apsaugos ir darbo ministro 2002 m. liepos 12 d. įsakymas Nr. 1329/368/98.
88. Stoll, L., Fink, D. (1998). *Keičiame mokyklą*. Vilnius: Margi raštai.
89. *Švietimo įstaigos specialiojo ugdymo komisijos sudarymo ir darbo organizavimo tvarka* (2000-08-18 Nr. 1057).
90. Tamošiūnas, T. (1999). *Projektų metodas ugdymo praktikoje*. Šiauliai: Šiaulių universitetoleidykla.
91. Teresevičienė, M., Gedvilienė, G. (2000). *Mokymasis bendradarbiaujant*. Vilnius: Garnelis.
92. Vabalas-Gudaitis, J. (1983). *Psichologijos ir pedagogikos straipsniai*. Vilnius: Mokslas.

93. Walsh, K. B., (1998). *Į vaiką orientuotų klasių kūrimas. Knyga ugdytojams*. Vilnius: Lietus.
94. Walther – Thomas, Ch., Korinek, L., McLaughlin, V. L., Williams, B. T. (2000). *Collaboration for Inclusive Education: Developing Successful Programs*. Boston: Allyn and Bacon.
95. Wanyera, S. (2004). *Collaboration Between Parents and Educational Assessment Teachers and Challenges Faced at the Centines in a Kenia City Setting*. Norway: University of Oslo.
96. *Webster's new collegiate dictionary* (8th ed.). (1981). Springfield, MA: Merriam Webster.
97. Westwood, P. (1996). *Commonsense Methods for Children with Special Needs*. New York: Routledge.
98. Vijeikienė, B., Vijeikis, J. (2000). *Komandinio darbo pagrindai*. Vilnius: Rosma.
99. Wilson, R.A. (2003). *Special Educational Needs in the Early Years*. London: Routledge Falmer.
100. Wolery, R. A., Odom, S. L. (2000). *An Administrator's Guide to Preschol Inclusion*. Chapel Hill: University of North Carolina, FPG Child Development Center, Early Childhood Research Institute on Inclusion.
101. Želvys, R. (2001). *Švietimo vadybos pagrindai*. Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla.
102. Želvys, R. (2003). *Švietimo organizacijų vadyba: mokomoji priemonė*. Vilnius: Universiteto leidykla.
103. Žibaitis, R. (1993). *Ugdymo doroviniai aspektai. Lietuvos švietimo reformos gairės*. Vilnius: Valstybinis leidybos centras.
104. Žydžiūnaitė, V. (2001). *Slaugos mokslinių tyrimų metodologiniai pagrindai*. Vilnius: Rotas.
105. Žydžiūnaitė, V. (2005). *Komandinio darbo kompetencijos ir jų tyrimo metodologija slaugytojų veiklos požiūriu*. Kaunas: Judex.
106. Немов Р.С. (1990). *Психологияю*. Москва.

Reda Stulpinienė

**THE COLLABORATION OF EDUCATION'S PARTICIPANTS,
MEETING SPECIAL NEEDS OF CHILDREN**

The Master's Degree Thesis

Summary

The theoretical concepts of cooperation and education cooperation between participants in a comprehensive school analysis were carried out in the work. The hypothesis was raised that teachers and specialists serving children's special educational needs works in team, by holding cooperation its inherent feature. By questionnaire survey method was conducted research with the aim - to reveal the teachers and specialists working with special needs children having features cooperation between mainstream schools and special education in the context of cooperation in disclosing the real situation, the forms of cooperation. The statistical analysis of data was done. The study included general education student assistance *specialists* (N = 70) (special educators, social pedagogues, speech therapists, psychologists, etc.) general education and elementary education *pedagogues* (N = 226) (total of 296 respondents). The empirical part deals with specialists and primary school teachers in cooperation situation. Based on the disclosed data opinion of teachers and experts on co-benefits of cooperation was revealed, forms of work, interfering factors, the difficulties faced by developing special educational needs students.

The main empirical conclusions:

1. After statistical processing of the data revealed that teachers often encourage cooperation in raising the quality of the motive, specialists - equivalent to a professional need for partnership. Both groups of respondents agree that collaboration improves working with children with special needs to have efficacy. Identifying factors which disrupt the cooperation of teachers and expert opinion strongly stand out specialist teachers complains that they are inflexible, while the specialist teachers in the latter half of that there is no incentive to cooperate. It appeared that teachers were skeptical about each other's cooperation by providing special assistance.
2. The test results only partially confirmed the hypothesis. Most respondents recognize the benefits of teamwork and a positive effect on job performance and is not indifferent to the ideas of co-operation with colleagues, but most of the respondents work in teams at their own volition. The reason leading to their co-operation is relatively positive in nature, relating to the need for safety and responsibility.

Key words: children with special needs, educational participants, cooperation, team, team co-operation.

PRIEDAI

GERBIAMI PEDAGOGAI,

Šia apklausa siekiama nustatyti mokytojų ir kitų specialistų bendradarbiavimo būdus, tenkinant specialiuosius vaikų ugdymosi poreikius. Anketoje nėra teisingų ar neteisingų atsakymų; jų variantai tik parodo nuomonių įvairovę.

Jūsų nuomonė labai svarbi, todėl prašome atsakyti į visus klausimus¹⁰.

Apklausa ANONIMINĖ. Nei savo vardo nei pavardės rašyti nereikia.

Prašome pateikti keletą duomenų apie save. Jums tinkantį atsakymą žymėkite ☒

| | | |
|--|---|--|
| Jūs esate <input type="checkbox"/> moteris <input type="checkbox"/> vyras | Kiek Jums metų? <hr style="border: none; border-top: 1px solid black;"/> <i>(įrašykite)</i> | Jūsų pedagoginio darbo stažas <hr style="border: none; border-top: 1px solid black;"/> <i>(įrašykite)</i> |
| Jūsų pareigos mokykloje: <input type="checkbox"/> psichologas <input type="checkbox"/> socialinis pedagogas <input type="checkbox"/> specialusis pedagogas <input type="checkbox"/> logopedas <input type="checkbox"/> pradinių klasių mokytojas <input type="checkbox"/> dalyko mokytojas <input type="checkbox"/> kita _____ <i>(įrašykite)</i> | | Jūsų kvalifikacinė kategorija: <hr style="border: none; border-top: 1px solid black;"/> <i>(įrašykite)</i> |

Jūsų nuomonę atitinkantį atsakymą žymėkite ☒

2. Kaip suvokiate bendradarbiavimą?

- Bendra veikla, siekiant visiems veiklos dalyviams svarbių rezultatų.
- Dalijimasis su darbu susijusia informacija ir atsakomybe.
- Dalijimasis darbo krūviu, veiksmų atlikimas drauge.
- Dalykinis bendravimas.
- Kita _____

(įrašykite)

¹⁰ Apklausą atlieka Šiaulių universiteto Socialinės gerovės ir negalės studijų fakulteto magistrantė Reda Stulpinienė. Iškilus klausimų, prašome skambinti tel. 8 680 10035 arba kreiptis el. paštu reduliuxxx@yahoo.com

2. Motyvai skatinantys bendradarbiauti mokytojus ir pagalbos mokiniui specialistus:

| Teiginiai | Ar pritariate teiginiams? | | | |
|--|---------------------------|-----------|-------------|-------------|
| | Tikrai ne | Turbūt ne | Turbūt taip | Tikrai taip |
| Ugdymo kokybės motyvai | | | | |
| <i>Noras pažinti geriau suprasti mokinių žemų pasiekimų ir sunkumų priežastis</i> | | | | |
| <i>Siekis kuo tiksliau įvardinti mokinių problemas</i> | | | | |
| <i>Tinkamo mokymo organizavimas, leidžiantis patirti specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems mokiniams kuo daugiau sėkmės</i> | | | | |
| Lygiavertės profesinės partnerystės poreikis | | | | |
| <i>Siekis dirbti kaip komanda, inicijuojant susitikimus, planuojant darbą, prognozuoti rezultatus</i> | | | | |
| <i>Pozityvi profesinė priklausomybė</i> | | | | |
| <i>Glaudi profesinė sąveika, palaikymas, padėsinimas</i> | | | | |
| <i>Pagalba vienas kitam skatina asmeninę atsakomybę, ryžtą taikyti naujoves</i> | | | | |
| Profesinio tobulėjimo motyvai | | | | |
| <i>Nuolat tobulinti bendradarbiavimo įgūdžius, formas ir būdus</i> | | | | |
| <i>Gilinti žinias apie mokinius, turinčius SUP tinkamo ugdymo organizavimą</i> | | | | |
| <i>Tobulinti gebėjimus tinkamai organizuoti ugdymą</i> | | | | |
| <i>Gebėjimas įsivertinti savo pastangas ir numatyti tobulėjimo galimybes</i> | | | | |
| <i>Bendradarbiavimas teorines žinias paverčia profesiniais gebėjimais</i> | | | | |
| Asmeniniai tikslai | | | | |
| <i>Galimybė dalintis atsakomybe už savo tiesioginį darbą</i> | | | | |
| <i>Nepakankamai pasitikint savo kompetencija atsiranda galimybė remtis kolegų patirtimi ir kompetencija</i> | | | | |
| <i>Darbo krūvio pasidalijimas</i> | | | | |
| <i>Siekiama palaikyti geresnius asmeninius tarpusavio santykius</i> | | | | |
| Formalieji reikalavimai | | | | |
| <i>Ugdymo įstaigos vadovų reikalavimas bendradarbiauti</i> | | | | |
| <i>Inovacijų darbe reikalavimas</i> | | | | |
| <i>Bendradarbiavimas labiau teorinis, vyksta todėl, kad to reikalauja reglamentuojantys įstatymai</i> | | | | |
| Kita: | | | | |
| <i>Esu abejingas bendradarbiavimo idėjoms</i> | | | | |

3. Bendradarbiavimas tarp mokytojų ir kitų specialistų naudingas, nes:

| Teiginiai | Ar pritariate teiginiams? | | | |
|---|---------------------------|-----------|-------------|-------------|
| | Tikrai ne | Turbūt ne | Turbūt taip | Tikrai taip |
| <i>Pagerėja mokytojų ir specialistų darbo su SUP turinčiais vaikais efektyvumas</i> | | | | |
| <i>sumažėja mokytojų darbo su SUP turinčiais vaikais krūvis</i> | | | | |
| <i>sulaukiama paskatinimų iš administracijos</i> | | | | |

| | | | | |
|---|--|--|--|--|
| <i>suteikiama moralinė parama</i> | | | | |
| <i>mažėja konfliktinių situacijų</i> | | | | |
| <i>gerėja mokyklos psichologinis klimatas</i> | | | | |

Jūsų nuomonę atitinkantį atsakymą žymėkite ☒

| | |
|---|---|
| <p>4. Priežastys, dėl kurių mokytojai ir specialistai patiria sunkumų, ugdydami mokinius, turinčius SUP:</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Specialistų (logopedo, specialiojo pedagogo, psichologo) etatų trūkumas; <input type="checkbox"/> Per maža specialistų (logopedo, specialiojo pedagogo, psichologo) pagalba mokiniui; <input type="checkbox"/> Specialistų (logopedo, specialiojo pedagogo, psichologo) specialiojo ugdymo organizavimo kompetencijų stoka; <input type="checkbox"/> Mokytojų bendradarbiavimo su specialistais stoka; <input type="checkbox"/> Klasėje trūksta mokytojo padėjėjo; <input type="checkbox"/> Klasėse per daug mokinių; <input type="checkbox"/> Trūksta techninių priemonių (pvz.: kopijavimo aparatų); <input type="checkbox"/> Trūksta vadovėlių, vaizdinių priemonių, užduočių sąsiuvinių, dalomosios medžiagos; <input type="checkbox"/> Tėvų nenoras dalyvauti ugdymo procese; <input type="checkbox"/> Mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, mokymosi motyvacijos stoka; <input type="checkbox"/> Trūkumų nėra; <input type="checkbox"/> Kita (įrašykite) _____ | <p>5. Kokių sąlygų, dalyvių, priemonių reikia (trūksta), kad mokinių specialiųjų ugdymosi poreikių tenkinimas būtų efektyvesnės?</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Papildomo, individualaus darbo (papildomas laikas); <input type="checkbox"/> Daugiau informacijos; <input type="checkbox"/> Kvalifikacijos kėlimo kursų (Specialiojo ugdymo klausimais); <input type="checkbox"/> Vadovų paramos; <input type="checkbox"/> Motyvacijos dirbti su Specialiųjų poreikių vaikais; <input type="checkbox"/> Glaudesnio bendradarbiavimo tarp pedagogų ir specialistų; <input type="checkbox"/> Glaudesnio bendradarbiavimo tarp pedagogų, specialistų, vadovų; <input type="checkbox"/> Daugiau specialistų (psichologų, logopedų, specialiųjų pedagogų, socialinių pedagogų); <input type="checkbox"/> Daugiau metodinės pagalbos (rengiant programas, parenkant ugdymo metodus, pritaikant aplinką ir kt.); <input type="checkbox"/> Aktyvesnio Specialiojo ugdymo komisijos darbo; <input type="checkbox"/> Finansų; <input type="checkbox"/> Kita (įrašykite) _____ |
|---|---|

6. Veiklos, kurias Jūs mokykloje dažniausiai bendradarbiaudami vykdo mokytojai ir pagalbos mokiniui:

| Teiginiai | Ar pritariate teiginiams? | | | |
|--|---------------------------|-----------|-------------|-------------|
| | Tikrai ne | Turbūt ne | Turbūt taip | Tikrai taip |
| <i>Sprendžia mokymo ir auklėjimo problemas</i> | | | | |
| <i>Studijuoja švietimo politikos dokumentus</i> | | | | |
| <i>Planuoja veiklą</i> | | | | |
| <i>Aptaria pagalbos mokiniams būdus ir priemones</i> | | | | |

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| <i>Aptaria, organizuoja metodinę veiklą</i> | | | | |
| <i>Vykdo projektus</i> | | | | |
| <i>Aptaria metodines naujoves, naujus vadovėlius</i> | | | | |
| <i>Aptaria vertinimo sistemą</i> | | | | |
| <i>Derina programas ir teminius planus</i> | | | | |

7. Veiksniai, trikdantys mokytojų ir pagalbos mokiniui specialistų bendradarbiavimą:

| Teiginiai | Ar pritariate teiginiams? | | | |
|--|---------------------------|-----------|-------------|-------------|
| | Tikrai ne | Turbūt ne | Turbūt taip | Tikrai taip |
| <i>Didelis darbo krūvis</i> | | | | |
| <i>Dokumentacijos gausa</i> | | | | |
| <i>Nesuderinamas darbo grafikas</i> | | | | |
| <i>Konkreto laiko, tinkamų sąlygų bendradarbiauti stoka</i> | | | | |
| <i>Nėra veiklos tęstinumo</i> | | | | |
| <i>Trūksta veiklos koordinavimo</i> | | | | |
| <i>Skiriasi požiūris į vaiko poreikius ir pan.</i> | | | | |
| <i>Mažas suinteresuotumas bendradarbiauti iš kitos pusės</i> | | | | |
| <i>Specialistų nelankstumas</i> | | | | |
| <i>Trūksta žinių ir informacijos apie bendradarbiavimą</i> | | | | |
| <i>Trūksta patirties, metodinės medžiagos, kompetencijų</i> | | | | |

8. Kokios mokytojų ir pagalbos mokiniui specialistų bendradarbiavimo formos taikomos Jūsų mokykloje, ugdant specialiųjų poreikių mokinius?

| Taikomos bendradarbiavimo formos | Nuolat | Retai | Niekada | Pažymėkite šios bendradarbiavimo formos svarbumą: 1 – nesvarbu, 5 – labai svarbu. | | | | |
|--------------------------------------|--------|-------|---------|--|---|---|---|---|
| | | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Individualūs pokalbiai | | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Planavimas | | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Individualizavimas | | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Vaikų ugdymo modeliavimas | | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Grupinės konsultacijos | | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Pedagogų ir specialistų susirinkimai | | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Posėdžiai | | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Dalyvavimas kolegų pamokose | | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Dėkojame už dalyvavimą apklausoje!