

II. SPECIALISTŲ PROFESINĖ RAIDA

II. PROFESSIONAL DEVELOPMENT

ISSN 1392-5369

Specialusis ugdymas. 2012. Nr. 2 (27), 99–110

Special Education. 2012. No. 2 (27), 99–110

PEDAGOGŲ BENDRADARBIAVIMAS INKLIUZINIO UGDYMO KONTEKSTE

Lina Miltenienė

Šiaulių universitetas

P. Višinskio g. 25, LT-76351 Šiauliai

Indrė Venclovaitė

Vilniaus karaliaus Mindaugo vidurinė mokykla

Mindaugo g. 9/1, LT-03225 Vilnius

Straipsnyje pristatomas kiekybinės prieigos tyrimas, kuriuo siekta atskleisti pedagogų ir specialiųjų pedagogų bendradarbiavimo ypatumus, tenkinant mokinių specialiuosius ugdymosi poreikius inkliuzinio ugdymo kontekste. Identifikuotos pozityvios pedagogų ir specialiųjų pedagogų nuostatos į tarpusavio bendradarbiavimą ir mokymą bendradarbiaujant bei atskleistos pedagogų bendradarbiavimo patirtys mokykloje. Nustatyta, jog labiausiai pedagogus bendradarbiauti su kolegomis skatina poreikis geriau pažinti ugdytinio specialiuosius ugdymosi poreikius ir gauti vertingų patarimų dėl tolesnio ugdymo. Tai lemia ir dažniausiai taikomą bendradarbiavimo formą – konsultacijas, kurios užtikrina dalijimąsi žiniomis ir informacija, tačiau mažai orientuoja į aktyvesnes ir geresnę ugdymo kokybę užtikrinančias mokymo bendradarbiaujant veiklas.

Esminiai žodžiai: *pedagogų bendradarbiavimas, mokymas bendradarbiaujant, specialiųjų ugdymosi poreikių tenkinimas, inkliuzinis ugdymas.*

Įvadas

Lietuvoje, kaip ir daugelyje kitų Europos šalių, inkliuzinis švietimas ir ugdymas formalioje valstybės dokumentuose įvardijamas kaip siekiamybė¹, o specialiųjų ugdymosi poreikių (toliau SUP) mokinių ugdymasis aptariamas inkliuzinio ugdymo kontekste. Jau Salamankos deklaracijoje (1994), kurią pasirašė visos Europos valstybės, inkliuzinis ugdymas pripažįstamas kaip esminė strategija, padedanti kurti atvirą ir tolerantišką visuomenę, užtikrinanti lygias galimybes ir kokybišką ugdymą visiems visuomenės nariams. Inkliuzinė mokykla ir efektyvus SUP tenkinimas neišvaiduojamas be bendradarbiavimu grįstų santy-

kių (Salamankos deklaracija, 1994; Walther-Thomas ir kt., 2000; Galkienė, 2003; Ališauskienė, Miltenienė, 2004; Mitchell, 2007; Dettmer ir kt., 2009; Eccleston, 2010). Bendradarbiavimas inkliuzinio ugdymo kontekste suprantamas kaip neatsiejamas besimokančios organizacijos bruožas, darbas kartu, socialinė sąveika, kurios metu organizuojama bendra veikla, vienijamos pastangos, derinami veiksmai, teikiama tarpusavio pagalba vienas kitam, bendrai sprendžiamos problemos (Galkienė, 2003; Vaicekauskienė, 2003; Ališauskienė, Miltenienė, 2004; Miltenienė, 2005; Mitchell, 2007; Simonaitienė, 2007). Kartu jis yra dalyvavimo veikloje, bendrumo bei solidarumo išraiška. Siekiant SUP turinčių mokinių ugdymo kokybės, specialiojo pedagogo bendradarbiavimas su kitais mokykloje dirbančiais pedagogais yra neišvengiamas. Šie žmonės turėtų derinti savo kompetencijas, patirtį, kad vaikai galėtų išmokti daugiau nei pedagogams dirbant atskirai (Ališauskas ir kt., 2011; Eccleston, 2010). Arthaud ir kt.

¹ LR švietimo įstatymo pakeitimo įstatymas. 2011 m. kovo 17 d. Nr. XI-1281. Vilnius. Skelbta: 2011-03-31, Valstybės žinios, 2011, Nr. 38-1804; Valstybinė švietimo 2013–2022 m. strategija. 2012-08-07 PROJEKTAS. <http://www.smm.lt/strategija/docs/VSS%202013%20metmenys%202012-05-16.pdf>

(2007) pabrėžia, jog bendradarbiavimo įgūdžiai yra būtini dabartiniams pedagogams ir į tai būtina atsižvelgti tobulinant pedagogų rengimo programas. Europos specialiojo ugdymo plėtros agentūros 2012 m. paskelbtame inkluzinės mokyklos mokytojo kompetencijų apraše² nurodoma, kad gebėjimas dirbti su kitais ir bendradarbiauti yra esminis reikalavimas kiekvienam pedagogui.

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

Tuo tarpu Lietuvoje dominuoja tyrimai apie pedagogų / specialistų ir tėvų bendradarbiavimą (Leišienė, 2007; Ališauskienė, 2003; Ališauskienė, Miltenienė, 2004) arba pedagogų bendradarbiavimą ikimokyklinėje įstaigoje (Kairienė, 2010; Kaffemanienė, Žukaitė, 2008).

Kai kurie pedagogų tarpusavio bendradarbiavimo mokykloje momentai buvo nagrinėjami kitų tyrimų kontekste (Ališauskienė, Miltenienė, 2004; Miltenienė, 2004; Miltenienė, 2005). Nurodoma, jog iš esmės pedagogai pritaria bendradarbiavimui, tačiau, nepaisant to, yra daugiau orientuoti į individualų tobulėjimą, o ne į komandinį darbą. Panašius rezultatus gavo ir Miltenienė, Mauricienė (2010), tyrinėjusios komandinį darbą bendrojo lavinimo mokykloje. Šiuo tyrimu nustatyta, kad komandinis darbas realiai vyksta tol, kol yra diskutuojama bendrų susitikimų metu, o realiai ugdant SUP mokinius yra linkstama prie individualios veiklos modelio.

Pedagogų bendradarbiavimas. Bendradarbiavimo procesas neįsivaizduojamas be lygiavertiškumo ir skirtingos kompetencijos reikšmingumo pripažinimo, pasirengimo vieniems iš kitų mokytis, ugdymo tikslų identifikavimo ir funkcijų / vaidmenų pasiskirstymo, bendro veiklos planavimo ir problemų sprendimo, atsakomybės priėmimo už bendros veiklos rezultatus, bendro

veiklos efektyvumo aptarimo (Galkienė, 2003; Miltenienė, 2005; Mitchell, 2007). Bendradarbiavimo efektyvumas, pozityvus jo vaidmuo yra atskleidžiamas įvairių užsienio ir Lietuvos mokslininkų darbuose. Stanovich (1996), Daniels, Stafford (2000), Burbank ir Kauchak (2003), Ališauskienė ir Miltenienė (2004), Miltenienė ir Mauricienė (2010), Eccleston (2010) pabrėžia, kad bendradarbiaujant labai svarbų vaidmenį atlieka specialiųjų pedagogų ir mokytojų santykiai, jų sąveikos konstruktyvumas. Apibendrinant minėtų mokslininkų išsakytas mintis apie pedagogų santykius bendradarbiavimo procese, galima teigti, jog svarbu yra kontaktuoti emociniame lygmenyje, nebijoti parodyti savo silpnųjų pusių, padėti ir remti vienas kitą, nelaukiant, kol kiti kažką padarys už jus, patiems gauti paramą iš kolegų ir panaudoti ją praktiškai savo darbe, nes glaudžiai bendradarbiaujant skleidžiama informacija, dalijamasi turimomis žiniomis bei išsiugdomi trūkstami įgūdžiai. Meijer (2005), Kohler-Evans (2006), Dettmer ir kt. (2009), Friend ir kt. (2010) bendradarbiavimo efektyvumo pagrindu laiko komandos narių gebėjimą pasidalyti funkcijomis. Mokslininkai pabrėžia, kad svarbiausia yra visiems aiškiai žinoti, kas, ką ir kada daro, suprasti savo vaidmenį, jausti lygiavertiškumą kitų atžvilgiu, remtis savo kolegų kompetencijomis, stengtis, kad SUP mokiniai gautų lanksčią bei apgalvotą pagalbą, nes, bendrai žinodami apie kai kurių mokinių problemas, pedagogai gali daug efektyviau padėti vaikams nei tik individualiai rūpindamiesi mokinio sunkumais ir norėdami suteikti pagalbą vieni. Galkienė ir Dudzinskienė (2004), atlikusios tyrimą apie specialiosios pedagoginės pagalbos teikėjų funkcijas bendrojo lavinimo mokyklose, padarė išvadą, jog tam, kad ši pagalba būtų efektyvi, neužtenka specialistams atlikti savo funkcijas, reikia kurti tarpusavyje kryptingus, konstruktyvius bendradarbiavimo ryšius ir teikti kompleksinę pagalbą bendradarbiaujant ir koordinuojant veiksmus. Pedagogai bendradarbiaudami papildo vieni kitus ir gali suteikti įvairiapusišką pagalbą specialiųjų ugdymosi poreikių mokiniams. Tačiau nereikėtų pamiršti ir mokyklų vadovų, kurių veikla kartu su specialistais turėtų būti siejama „kryptingo bendradarbiavimo grandine, kurioje sąveika reiškiasi įvairiomis kryptimis: specialistų diadose, visoje specialistų grupėje, plinta į mokyklos bendruomenę ir į jos išorę“ (Galkienė, Dudzinskienė, 2004, p. 46).

Kiti autoriai nurodo, kad, siekiant bendradarbiavimo, svarbu yra ne tik santykiai bei funkci-

² *Teacher Education for Inclusion. Profile of inclusive teachers.* (2012). European Agency for Development in Special Needs Education. <http://www.european-agency.org/publications/ereports/teacher-education-for-inclusion-profile-of-inclusive-teachers/TE4I-Profile-EN.pdf>

jos, bet ir turimi resursai, vadovavimas ir lyderystė, profesinis tobulėjimas ir kt. Wiggins ir Damore (2006) pažymi būtinas sąlygas sėkmingam pedagogų bendradarbiavimui: a) pozityvus požiūris, pasireiškiantis bendra filosofija į specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių ugdymą, kolegų kompetencijos pripažinimu; b) komandinis darbas, kurio metu nariai aktyviai sąveikauja ir komunicuoja tarpusavyje; c) profesionalumo plėtotė dalyvaujant kvalifikacijos kėlimo kursuose, seminaruose, paskaitose, diskusijose, dalijantis gerąja patirtimi, taikant savišvietos priemones; d) vadovavimas ir lyderystė, kada lyderis visiems rodo tvirtą poziciją, geba organizuoti, įtraukti mokyklos personalą į bendrą veiklą, suteikiant galimybę kiekvienam mokytojui pasijusti aukštos kompetencijos profesionalu; e) resursai, t. y. gebėjimas juos rasti (laiko, materialinių išteklių) ir valdyti siekiant kokybiško ugdymo; f) efektyvumas. Gerber ir kt. (2000) atskleidžia, jog dažnai lemiamą reikšmę sėkmingam pedagogų bendradarbiavimui turi tai, kiek laiko skiriama bendram planavimui, ugdymo tikslų ir strategijų kūrimui, klasės valdymo priemonių, rezultatų aptarimui.

Specialiųjų pedagogų vaidmuo bendradarbiavimo procese. Eccleston (2010) išskiria svarbiausias specialiųjų pedagogų savybes, būtinas bendradarbiavimo su kolegomis procese.

Reflektyvumas. Kiekvienas bendradarbiavimo procese dalyvaujantis specialusis pedagogas turėtų apmąstyti savo veiklą, savo stiprybes ir silpnybes profesinėje veikloje. Refleksyvi praktika ir pasidalijimas patirtimi skatina profesinį tobulėjimą. Savo veiklą reflektuojantis specialusis pedagogas turi būti etiškas, turintis tokių savybių, kaip pasitikėjimas, sąžiningumas, pagarba bei rūpinimasis. *Dalykinė kompetencija.* Specialieji pedagogai, norėdami efektyviai bendradarbiauti su administracija, mokytojais, jų padėjėjais ir kitais ugdymo proceso dalyviais, privalo gerai žinoti valstybės švietimo politiką, strategiją, darbo organizavimo ypatumus tenkinant specialiuosius ugdymosi poreikius. Taip pat specialistas privalo nuolat rinkti informaciją ir kaupti patirtį apie įvairių poreikių turinčių mokinių ugdymą, sugebėti parinkti, taikyti ir rekomenduoti tinkamus ugdymo metodus, išmanyti, kaip diferencijuoti ir individualizuoti mokymą.

Empatiškumas. Specialusis pedagogas, būdamas mokytoju, konsultantu ir koordinatoriumi, privalo būti nuoširdus, priimdamas specialiųjų ugdymosi poreikių mokinius, atsižvelgdamas į jų jausmus, mokymosi poreikius, būti įsijaučiantis ir globojan-

tis. Taip pat jis turi priimti komandos narius, jų skirtingą požiūrį, nuomonę, stengtis rasti kompromisą, siekti kurti palaikančią partnerystę.

Lyderiavimas. Specialusis pedagogas turėtų vadovauti bendradarbiaujančiai komandai, nes nuolatinė informacijos paieška apie SUP mokinių ugdymo galimybes, patirtis sudaro sąlygas būti lyderiu tarp mokytojų, bendradarbiaujant su administracija, išsakant jiems SUP mokinių, juos ugdančių pedagogų poreikius. Taip pat šis specialistas, ugdymas SUP mokinius, gali kaupti informaciją apie juos, supažindinti pedagogus su labiausiai tinkančiais jų mokymo metodais. Šis žmogus yra arčiausiai SUP mokinių ir gali geriausiai suprasti, kokie jų poreikiai, parodyti pedagogams, kaip praktiškai galima įgyvendinti siūlomus mokymo metodus.

Mokymas bendradarbiaujant. Mokslo erdvėje aktyviai tyrinėjama viena iš pedagogų bendradarbiavimo sričių – mokymas bendradarbiaujant (angl. *co-teaching*). Mokymas bendradarbiaujant nėra universali priemonė efektyviam SUP mokinių ugdymui, tačiau jis suteikia galimybę pedagogams tarpusavyje pasidalyti turimomis žiniomis, įgūdžiais, pasisemti patirties iš savo kolegų, o vaikams gauti daugiau pagalbos, įvairesnį ugdymą (Friend ir kt., 2010). Mokymas bendradarbiaujant apibrėžiamas kaip dviejų profesionalų – dažniausiai klasės mokytojo ir specialiojo pedagogo – bendra ugdymo veikla toje pačioje fizinėje erdvėje, pvz., vienoje klasėje (Cook, Friend, 1995; Kauffman, Hallahan, 2011). Veikla apima tris būtinus pedagogų bendradarbiavimo laukus – bendrą mokymo planavimą, bendrą instruktavimą klasėje ir bendrą įvertinimą (Takala, Uusitalo-Malmivaara, 2012). Sėkmingam mokymui bendradarbiaujant reikalingas tam tikras pasirėngimas. Friend ir kt. (2010) nurodo ugdytojų grupes, kurių dalyvavimas būtinas. *1 grupė – specialieji pedagogai.* Šie specialistai turėtų suprasti, kaip jų žinios, gebėjimai gali būti naudingi bendradarbiaujant. Taip pat jie turi gebėti bendradarbiaudami susitarti dėl vaidmenų ir atsakomybės pasidalijimo ir suteikti reikalingą pagalbą SUP mokiniams, kad taptų mokymo partneriais, o ne klasės asistentais. *2 grupė – klasės mokytojai.* Profesionalus mokytojų tobulėjimas turėtų vykti juos rengiant mokymui bendradarbiaujant ir demonstruojant, kaip tokia programa gali padėti SUP mokiniams, kad būtų pakeista patirtis, kai klasėje dirba tik vienas mokytojas. *3 grupė – mokyklos administracija.* Šiai grupei mokymas bendradarbiaujant turėtų būti pagrindiniu prioritetu,

nes vien pedagogai negali pakeisti mokymo praktikos, jei administracija nededa tam pastangų. Mokyklos vadovai turi prisiimti atsakomybę rengiant pedagogus mokymui bendradarbiaujant, sudarydami tinkamus tvarkaraščius, skirdami visiems patogų dažnų susitikimų laiką, suteikdami informaciją mokyklos bendruomenės nariams apie mokymą bendradarbiaujant, užtikrindami tokios programos nuoseklų vykdymą. Kai minėtos 3 grupės būna pasirengusios bendradarbiauti, turi atsirasti lyderis, kuris gebėtų visus suburti bendram tikslui. Vieni iš didžiausių bendradarbiavimo iniciatorių galėtų būti specialieji pedagogai.

Bendradarbiaudami mokytojai plėtoja savo kompetencijas, mokosi iš kolegų, kaip galima pritaikyti įgytas žinias praktikoje. Siekiamybė – sukurta bendradarbiavimo sistema, kurioje visi ugdymo proceso dalyviai gali aktyviai dalyvauti ir padėti SUP mokiniams (Wiggins, Damore, 2006).

Tyrimo problemos esmę atspindi šie klausimai: *kaip pedagogai vertina bendradarbiavimą tenkinant SUP? Kokios Lietuvos pedagogų ir specialiųjų pedagogų patirtys bendradarbiaujant tarpusavyje? Dėl ko siekiama bendradarbiauti? Kokios dažniausiai taikomos bendradarbiavimo formos?*

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

Tyrimo tikslas – atskleisti pedagogų ir specialiųjų pedagogų bendradarbiavimo ypatumus, tenkinant mokinių specialiuosius ugdymosi poreikius inkliuzinio ugdymo aplinkose.

Uždaviniai:

1. Identifikuoti pedagogų ir specialiųjų pedagogų nuostatas į tarpusavio bendradarbiavimą ir mokymą bendradarbiaujant.
2. Atskleisti pedagogų bendradarbiavimo patirtis mokykloje ir bendradarbiauti skatinančius veiksnius.
3. Nustatyti pedagogų bendradarbiavimo būdus ir formas.

Tyrimo dalyviai. Tyrime dalyvavo septynių bendrojo lavinimo mokyklų pedagogai, ugdančys specialiųjų ugdymosi poreikių mokinius. Buvo apklausti 168 mokytojai: 12 specialiųjų pedagogų, 118 dalyko bei 35 pradinių klasių mokytojai. Tyrimo dalyviams paaiškintas tyrimo tikslas, anketos paskirtis, pateikta pildymo instrukcija. Po instruktažo anketos pildymas vyko individualiai. Tyrimo dalyviai galėjo skirti pakankamai laiko atsakymams, jų neveikė aplinka ir pats tyrė-

jas. Apklausiant respondentus laikytasi interesu apsaugos, savanoriško dalyvavimo, informacijos konfidencialumo principų. Tyrimas vyko 2012 m. vasario – kovo mėn. Jame dalyvavo pedagogai iš Vilniaus, Radviliškio miestų, Klaipėdos, Plungės, Raseinių, Radviliškio rajonų bendrojo lavinimo mokyklų.

Tyrimo metodologija ir metodai. Duomenims rinkti naudotas apklausos metodas – individualus anketavimas. Atlikus tiriamojo objekto operacionalizaciją, buvo parengta pusiau uždaro tipo anketa, sudaryta iš dviejų dalių: demografinės ir pagrindinės. Demografiniame bloke objektyviems duomenims apie tyrimo dalyvius nustatyti naudotos nominalinės skalės. Buvo įvertinta: respondentų lytis, amžius, kvalifikacinė kategorija, pedagoginio darbo stažas, vietovė, kurioje dirbama, mokyklos tipas, tyrimo dalyvių pareigos. Pagrindinis blokas buvo suskirstytas į kelias smulkesnes dalis, kuriomis siekta identifikuoti: 1) pedagogų nuostatas į bendradarbiavimo procesą; 2) pedagogų bendradarbiavimo sritis; 3) taikomus bendradarbiavimo būdus, formas ir jų poreikį; 4) bendradarbiavimo situaciją mokykloje; 5) nuostatas į mokymą bendradarbiaujant; 6) asmeninį bendradarbiavimo įsivertinimą. Respondentų nuostatoms tirti naudota suminių vertinimų Likerto skalė. Kiekvienas teiginys buvo įvertintas 4 balų skale (kai 4 – „visiškai pritariu“, 1 – „visiškai nepritariu“). Anketinė apklausa buvo vykdoma gavus bendrojo lavinimo mokyklų, kuriose vyko tyrimas, vadovų leidimą. Anketos buvo išplatintos Vilniaus, Radviliškio miestų, Klaipėdos, Plungės, Raseinių, Radviliškio rajonų bendrojo lavinimo mokyklose. Išplatinta 200 anketų, grįžo 168 (grįžtamumas – 84 %).

Analizuojant duomenis, buvo taikomi statistiniai metodai: aprašomoji statistika, faktorinė analizė, socialinių-demografinių kintamųjų įtaka nuostatų komponentams buvo tikrinta neparimetriniu ANOVA ir parametriniu Kruskal-Wallis testais.

Tyrimo rezultatai

Pedagogų nuostatos į bendradarbiavimo procesą ir mokymą bendradarbiaujant. Siekiant identifikuoti pedagogų, ugdančių SUP mokinius, nuostatas į bendradarbiavimo procesą, buvo naudota suminių vertinimų Likerto skalė. Pedagogams pateikta 10 bendradarbiavimo procesą apibūdinančių teiginių (žr. 1 lentelę).

1 lentelė

Pedagogų nuostatos į bendradarbiavimo procesą (N = 168)*

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

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

Pedagogai linkę teigiamai vertinti bendradarbiavimo procesą. Respondentai dažniausiai pritarė teiginiam, kad *bendradarbiavimo turi siekti visi ugdymo proceso dalyviai* (M = 3,32), *bendradarbiaujant galima įgyti naujų įgūdžių ir kompetencijų* (M = 3,31). Homogeniškiausią nuomonę respondentai išreiškė žymėdami teiginį, jog *bendradarbiaujant galima pasidalinti savo patirtimi, padėti kolegoms* (SD = 0,55). Didžiausias tyrimo dalyvių nepritarimas buvo išreikštas teiginiui, jog *geriau dirbti vienam ir stengtis tobulėti pačiam* (M = 1,98), nuomonė buvo gana vieninga (SD = 0,62). Didžiausia nuomonių įvairovė

užfiksuota vertinant teiginį *tai labai sudėtingas procesas, reikalaujantis papildomų pastangų* (SD = 0,85). Respondentai gana vieningai žymėjo pritarimą pozityviems bendradarbiavimo teiginiams, o vertinant negatyvius teiginius respondentų nuomonės išsiskyrė. Pagal gautus duomenis galima daryti prielaidą, jog pedagogai teigiamai vertina bendradarbiavimo procesą, jį traktuoja kaip galimybę tobulėti ir dalytis patirtimi.

Panašiai buvo vertinamos ir pedagogų nuostatos į mokymą bendradarbiaujant. Pateiktą skalę sudarė 5 teiginiai (žr. 2 lentelę).

2 lentelė

Pedagogų nuostatos į mokymą bendradarbiaujant (N = 168)*

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

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

Gauti rezultatai rodo, kad dažniausiai pedagogai buvo linkę pritariti teiginiui *mokymas bendradarbiaujant suteiktą galimybę pedagogui ir specialistui vienam iš kito pasimokyti* (M = 3,07). Respondentų išreikšta nuomonė buvo labai homogeniška (SD = 0,47). Didžiausio nepritarimo susilaukė teiginys *toks mokymas blaškytų kitus klasės vaikus* (M = 2,49). Rezultatai leidžia daryti išvadą,

jog pedagogai labai pozityviai vertina mokymą bendradarbiaujant. Tačiau kol kas Lietuvoje bendradarbiavimo mokant vienoje klasėje idėja yra gana nauja ir negalima atmesti prielaidos, kad ne visi tyrimo dalyviai vienodai suvokia mokymo bendradarbiaujant esmę. Gali būti, jog dauguma įsivaizduoja, kad dirbant tokiu būdu pagalbą SUP mokiniams teikia specialusis pedagogas, o klasės

ar dalyko mokytojas tuo metu dirba su kitais mokiniais. Keefe ir Moore (2004), Magieros ir jos kolegų (2005), Scruggs kartu su kitais (2007) atlikti tyrimai atskleidė, jog mokymo bendradarbiaujant metu klasės / dalyko mokytojai didžiąją dalį dėmesio skirdavo kitiems mokiniams, o su SUP vaikais dirbdavo specialieji pedagogai, pastarieji buvo linkę prisiimti mokytojo padėjėjo vaidmenį, o ne mokymo partnerio.

Nepriklausomų kintamųjų įtaka pedagogų nuostatomis į bendradarbiavimą. ANOVA ir Kruskal-Wallis testais buvo tikrinama nepriklausomų kintamųjų (gyvenamosios vietos, respondentų amžiaus, kvalifikacinės kategorijos ir kt.) įtaka priklausomiems kintamiesiems.

Vietovės, kurioje respondantai dirba, įtaka pedagogų nuostatomis į bendradarbiavimo procesą tikrinta ANOVA testu (pasirinktas $p \leq 0,05$ reikšmingumo slenkstis). Pastebėti statistiškai reikšmingi sutapimai tarp vietovės, kurioje dirbama, ir neigiamų bendradarbiavimo nuostatų. Gauti duomenys parodė, jog didžiųjų miestų gyventojai labiausiai linkę nepritarti teiginiui *bendradarbiavimas atima daug laiko ir realiai teikia mažai naudos* ($M = 1,76$). Asmenys, dirbantys rajono centre, linkę neigiamai vertinti bendradarbiavimo procesą, jie dažniausiai rinkosi teiginius *tai labai sudėtingas procesas, reikalaujantis papildomų pastangų* ($M = 3,26$) ir *realiai bendradarbiavimui nėra sąlygų, nes visi turi pakankamai savų reikalų* ($M = 2,71$). Kaimo mokyklose dirbantys respondantai daugiausia rinkosi teiginį *bendradarbiavimas tik skambi sąvoka, kurią daugelis vartoja, bet ką ji iš tikrųjų reiškia, nesuvokia* ($M = 2,74$). Tyrimo rezultatai rodo, jog miestų mokyklų pedagogai pozityviau vertina bendradarbiavimą tenkinant mokinių SUP, o rajono centro ir kaimo mokyklose dirbantys pedagogai nusiteikę labiau skeptiškai.

Respondentų *amžiaus įtaka* nuostatomis į bendradarbiavimo procesą tikrinta Kruskal-Wallis testu, pasirinkus $p \leq 0,05$ reikšmingumo slenkstį. Tyrimo duomenys (žr. 5 lentelę) atskleidė, jog dažniausiai teigiamai bendradarbiavimą vertino jauni pedagogai (iki 25 metų). Dažniausiai teiginius *bendradarbiaujant galima pasiekti geresnių SUP vaikų ugdymo rezultatų* ($M = 3,60$), *bendradarbiavimo turi siekti visi ugdymo proceso dalyviai* ($M = 3,60$) rinkosi respondantai, kurių amžius

yra iki 25 metų bei 25–35 metai. Taip pat pedagogai iki 25 metų amžiaus daugiausia pritarė ir teiginiui *bendradarbiavimas tik skambi sąvoka, kurią daugelis vartoja, bet ką ji iš tikrųjų reiškia, nesuvokia* ($M = 3,00$). Galima daryti prielaidą, jog jauni pedagogai supranta tikrojo bendradarbiavimo esmę ir yra linkę kritiškai vertinti savo kolegų bendradarbiavimo pastangas. Remiantis gautais rezultatais, galima teigti, kad jauni pedagogai (iki 25 metų) yra labiausiai linkę priimti pokyčius, pritari bendradarbiavimo teigiamai įtakai ugdymo procese. Tokius pasirinkimus galėjo lemti jaunų pedagogų noras keisti nusistovėjusią tvarką ugdymo institucijoje, kad galima būtų bandyti visus suburti bendram tikslui – siekti geresnės SUP mokinių ugdymo kokybės ir tobulėti patiems.

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

Gauti testo rezultatai leidžia teigti, kad pozityviausiai bendradarbiavimo procesą vertina žemiausią kvalifikacinę kategoriją turintys respondantai. Galima daryti prielaidą, jog pedagogo kvalifikacinę kategoriją turi jaunesni respondantai. Tuomet pasitvirtina anksčiau išreikštas dažnesnis jaunų tyrimo dalyvių pritarimas bendradarbiavimo idėjoms ir suinteresuotumas siekti bendradarbiavimo ugdymo procese, tobulėti, mokytis iš savo kolegų.

Bendradarbiavimo patirtis ugdymo institucijoje. Bendradarbiavimo patirtį ugdymo institucijoje apibūdinančių kintamųjų struktūrą sudaro 11 teiginių, kurie buvo pateikti tyrimo instrumente ir patikrinti empiriškai, atliekant kiekybinį tyrimą. Šie 11 teiginių buvo apibendrinti taikant faktorinę analizę pasirinkus dviejų faktorių modelį (žr. 3 lentelę).

Bendradarbiavimo patirtis ugdymo institucijoje: faktorinės analizės rezultatai (N = 168)

Faktoriaus pavadinimas	Pirminiai teiginiai	Testo žingsnio svoris, L	Testo žingsnio skiriamoji geba, r/itt	KMO	Cronbach α	Faktoriaus aprašomoji sklaida, %
F1. Bendradarbiavimą skatinanti kultūra (M = 2,77)	Mokykloje jaučiamas bendruomeniškumas.	0,835	0,614	0,843	0,807	20,93
	Kolegos gerbia vienas kitą, kiekvienas jaučiasi svarbus.	0,652	0,572			
	Sprendimai priimami bendrai, atsižvelgiant į pokyčius.	0,477	0,585			
	Sėkmingai dirbantys pedagogai ir specialistai noriai dalijasi savo patirtimi.	0,458	0,516			
	Entuziastingai siekiama bendradarbiauti tarpusavyje.	0,437	0,499			
	Prisiimama bendra atsakomybė už veiklos rezultatų.	0,343	0,419			
F2. Bendradarbiavimo procesas ir pagalba (M = 2,88)	Mokykla aktyviai dalyvauja projektinėse veiklose ir ieško papildomų išteklių.	0,711	0,504	0,652	18,72	
	Bendra veikla vertinama teigiamai, akcentuojama jos svarba.	0,584	0,446			
	Siekiant bendradarbiavimo yra aiškiai pasiskirstoma funkcijomis.	0,497	0,593			
	Kiekvienas ugdymo proceso dalyvis gali laisvai pareikšti savo nuomonę.	0,455	0,391			
	Iškilus sunkumams, kreipiamasi pagalbos į specialistus, kitus pedagogus.	0,423	0,411			

Atlikus skalės, susijusios su bendradarbiavimo situacija ugdymo institucijoje, faktorinę analizę buvo išskirti du faktoriai: „Bendradarbiavimą skatinanti kultūra“ bei „Bendradarbiavimo procesas ir pagalba“, apimantys atitinkamai 6 ir 5 teiginius. Pirmasis faktorius „Bendradarbiavimą skatinanti kultūra“ paaiškina 20,93 % sklaidos. Šis faktorius identifikuotas kaip bendradarbiavimo skatinimo ugdymo institucijoje struktūrinis vienetasis. Antrasis faktorius „Bendradarbiavimo procesas ir pagalba“ paaiškina 18,72 % sklaidos. Šis faktorius identifikuotas kaip bendradarbiavimo proceso pažangos ugdymo institucijoje struktūrinis komponentas. *Kaiser-Meyer-Olkin* (KMO) koeficientas yra aukštas (0,84), tai rodo, jog matrica tinkama faktorinei analizei. Pavienių faktorių vidinė konsistencija, įvertinta *Cronbach alpha* koeficientu, svyruoja nuo 0,65 iki 0,81, todėl faktoriai yra gana homogeniški. Gautos koreliacijos koeficiento reikšmių svyravimo ribos ($0,39 \leq r \leq 0,62$) rodo vidutinio stiprumo teiginių įverčių koreliaciją su išskirtais faktoriais. Remian-

tis gautais rezultatais galima teigti, jog egzistuoja statistinis ryšys tarp nurodytų teiginių.

Respondentai, vertindami teiginius, atspindinčius būdingas jų mokykloje situacijas, dažniausiai išreiškė pritarimą jiems (žr. 4 lentelę).

Faktorių vidurkiai rodo, jog faktoriaus „Bendradarbiavimo procesas ir pagalba“ teiginiams buvo pritarta dažniau (M = 2,88), kas išryškina pedagogų įsitraukimą į bendras veiklas ir tarpusavyje pagalbą. Išryškėjo pedagogų iniciatyva ieškoti kontaktų ir kreiptis pagalbos į mokykloje dirbančius specialistus, kitus kolegas – *iškilus sunkumams, kreipiamasi pagalbos į specialistus, kitus pedagogus* (M = 3,06). Mokytojai jaučia bendradarbiavimą palaikančią atmosferą, gali laisvai reikšti savo nuomonę. Tačiau kuriant bendradarbiavimo santykius ne visada pavyksta efektyviai dirbti dėl nepakankamo funkcijų bendradarbiavimo procese apibrėžtumo (*siekiant bendradarbiavimo yra aiškiai pasiskirstoma funkcijomis* (M = 2,67)).

Pedagogų bendradarbiavimo patirtys ugdymo institucijoje (N = 168)*

Eil. nr.	Teiginys	Vidurkis (M)	Standartinis nuokrypis (SD)
F1 M = 2,77	Sėkmingai dirbantys pedagogai ir specialistai noriai dalijasi savo patirtimi.	2,86	0,53
	Sprendimai priimami bendrai, atsižvelgiant į pokyčius.	2,80	0,53
	Prisiimama bendra atsakomybė už veiklos rezultatus.	2,80	0,52
	Mokykloje jaučiamas bendruomeniškumas.	2,78	0,55
	Kolegos gerbia vienas kitą, kiekvienas jaučiasi svarbus.	2,77	0,56
	Entuziastingai siekiama bendradarbiauti tarpusavyje.	2,59	0,60
F2 M = 2,88	Iškilus sunkumams, kreipiamasi pagalbos į specialistus, kitus pedagogus.	3,06	0,42
	Bendra veikla vertinama teigiamai, akcentuojama jos svarba.	2,93	0,44
	Kiekvienas ugdymo proceso dalyvis gali laisvai pareikšti savo nuomonę.	2,91	0,53
	Mokykla aktyviai dalyvauja projektinėse veiklose ir ieško papildomų išteklių.	2,85	0,58
	Siekiant bendradarbiavimo yra aiškiai pasiskirstoma funkcijomis.	2,67	0,59

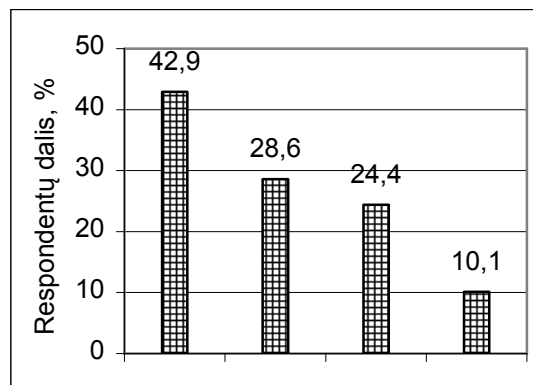
* Respondentai turėjo galimybę pasirinkti vieną iš šių atsakymo variantų su atitinkamu įverčiu: „Visiškai nepritariu“ – 1, „Nepritariu“ – 2, „Pritariu“ – 3, „Visiškai pritariu“ – 4.

Faktoriaus „Bendradarbiavimą skatinanti kultūra“ identifikavimas rodo, kad pedagogai ugdymo įstaigose pastebi bendradarbiavimą skatinančios kultūros požymius (*sėkmingai dirbantys pedagogai ir specialistai noriai dalijasi savo patirtimi* (M = 2,86); *mokykloje jaučiamas bendruomeniškumas* (M = 2,78)). Dauguma nurodo, kad *sprendimai priimami bendrai, atsižvelgiant į pokyčius* (M = 2,80), *prisiimama bendra atsakomybė už veiklos rezultatus* (M = 2,80). Rečiausiai pritarta teiginiui *entuziastingai siekiama bendradarbiauti tarpusavyje* (M = 2,59), žymint šį teiginį respondentų nuomonė labiausiai išsiskyrė (SD = 0,60).

Pagal gautus duomenis galima konstatuoti, jog pedagogai linkę teigti, kad jų mokykloje siekiama bendradarbiauti, o bendradarbiavimas yra skatinamas ir vertinamas labai pozityviai. Pedagogai inicijuoja sąveikas su savo kolegomis, ieško pagalbos. Tačiau, nagrinėjant tyrimo rezultatus, galima įžvelgti ir tam tikrus sunkumus, vyraujančius mokyklose, siekiant bendradarbiavimo stokojama entuziazmo, ne visada pavyksta aiškiai pasidalyti funkcijomis ir vaidmenimis. Remiantis gautais rezultatais, galima daryti prielaidą, jog bendrojo lavinimo mokyklose vyrauja tendencija siekti bendradarbiavimo, tačiau kol kas tai yra tik bendradarbiavimo proceso užuomazgos. Vykstant tikrajam bendradarbiavimui, kiekvienas šio proceso dalyvis savanoriškai ir entuziastingai turėtų į jį įsitraukti, aiškiai žinoti savo bei kolegų funkcijas. Šių bendradarbiavimo elementų svarbą akcentuoja daugelis autorių (Meijer, 2005; Dettmer ir kt., 2009; Friend ir kt., 2010; Kohler-Evans, 2006). Galkienė (2003) bei Mitchell (2007), pateikdami

bendradarbiavimo principus, akcentuoja pasidalinimą funkcijomis, pasitikėjimą ir kolegų pagarbą. Tai yra bendradarbiavimo proceso pagrindas.

Bendradarbiavimo įsivertinimas. Respondentai buvo paprašyti įsivertinti bendradarbiavimą su kitais pedagogais ir specialistais. Rezultatai pateikiami paveiksle.



Pav. Bendradarbiavimo proceso vertinimas, %

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

Vietovės, kurioje respondentas dirba, įtaka savo bendradarbiavimo proceso vertinimui tikrinta ANOVA testu. Gauti rezultatai parodė, jog kaime dirbantys pedagogai dažniau nei kiti

linę teigti, kad bendradarbiavimui lieka mažai laiko ($M = 1,52$).

Respondentų amžiaus įtaka tikrinta Kruskal-Wallis testu. Dauti duomenys rodo, jog 55–65 m. pedagogai dažniau nei kiti linę manyti, kad bendradarbiauja pakankamai ($M = 1,64$).

Pedagogų bendradarbiavimą skatinantys veiksniai. Siekiant išsiaiškinti, kokių motyvų vedami pedagogai siekia bendradarbiauti ir ieško kontaktų su kitais kolegomis, pedagogų buvo klausama, kokiais atvejais ir į ką kreipiasi pagalbos susidūrę su mokinių SUP. Apibendrinti rezultatai pateikiami 5 lentelėje.

5 lentelė

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

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

Gauti tyrimo duomenys rodo, kad didžiausia dalis pedagogų žymėjo teiginį *kai kyla sunkumų dirbant su vaiku ir man reikia patarimų* (92 %). Norėdami išspręsti paminėtus sunkumus, daugiau nei pusė respondentų (61 %) kreipiasi į specialiuosius pedagogus. Daugiausia pedagogų pagalbos kreipėsi vertinimo proceso metu: *kai kyla sunkumų dirbant su vaiku ir man reikia patarimų* (92 %), *kai norima išsiaiškinti, kodėl mokiniui nesiseka* (90 %). Vertindami mokinio sunkumus, pedagogai pagalbos linę kreiptis į specialiuosius pedagogus. Tai patvirtina Ališausko (2002) išreikštą teiginį, jog mokytojai kreipiasi į specialistą, kai reikia nustatyti ugdytinių proble-

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

Pedagogų tarpusavio bendradarbiavimo būdai bei formos (N = 168)

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

Bendradarbiavimo formų ir būdų analizė (žr. 6 lentelę) atskleidė statistiškai reikšmingą skirtumą tarp realiai taikomų bendradarbiavimo būdų ir jų poreikio. Didžiausias skirtumas tarp esamos situacijos ir poreikio yra renkantis teiginį *bendradarbiaujame klasėje (kartu vedame pamokas)*. Pedagogai nėra linkę bendradarbiauti, vesdami kartu pamokas, tačiau norėtų šį būdą taikyti. Mokytojai išreiškė didelį poreikį stebėti kitų pedagogų ar specialistų vedamas atviras pamokas, jų darbo su SUP mokiniais būdus. Mažiausias statistiškai reikšmingas skirtumas tarp esamos situacijos ir poreikio užfiksuotas renkantis teiginį *konsultuojamės su specialistais ar kitais pedagogais, kaip galime pritaikyti konkrečią mokomąją medžiagą SUP vaikams*.

Remiantis gautais duomenimis, galima teigti, kad dažniausiai pedagogų taikoma bendradarbiavimo forma yra konsultacijos, kai reikia pritaikyti konkrečią mokomąją medžiagą, kadangi užfiksuotas mažiausias statistiškai reikšmingas skirtumas tarp esamos situacijos ir poreikio. Galima daryti prielaidą, jog rečiausiai respondentai bendradarbiauja klasėje, kartu vesdami pamokas, nes renkantis šį teiginį užfiksuotas didžiausias statistiškai reikšmingas skirtumas tarp esamos situacijos ir poreikio. Pedagogai išreiškia poreikį labiau plėtoti mokymo bendradarbiaujant klasėje patirtis.

Išvados

- Inkluzinis ugdymas yra mūsų šalies švietimo siekiama. Jis neįmanomas be ugdymo proceso dalyvių bendradarbiavimo, kuriame svarbiausia – pozityvios nuostatos, savanoriškas dalyvavimas, komandos narių santykiai, turimi resursai, bendri tikslai, motyvuoti pedagogai.
- Tyrimo dalyviai išreiškė pozityvias nuostatas į pedagogų bendradarbiavimą ir mokymą bendradarbiaujant. Bendradarbiavimas pripažįstamas kaip viena iš profesinio tobulėjimo priemonių. Bendradarbiavimo idėjoms dažniau linkę pritarti jauni (iki 25 m. ir 25–35 m.), žemesnę kvalifikacinę kategoriją turintys pedagogai.
- Pedagogų bendradarbiavimo patirtis rodo, kad ugdymo įstaigose siekiama kurti bendradarbiavimą skatinančią kultūrą, skatinti pedagogų bendradarbiavimo procesą inicijuojant sąveikas ir teikiant tarpusavio pagalbą. Respondentai iš esmės pozityviai vertina savo bendradarbiavimo patirtis ugdymo institucijoje. Bendradarbiavimo su kolegomis situacija labiausiai patenkinti vyresnio (55–65 m.) amžiaus ir metodinio kvalifikacinę kategoriją turintys pedagogai.
- Palankiausiai yra vertinama iniciatyva iškilus sunkumams kreiptis pagalbos į specialistus ir kitus pedagogus, galimybė laisvai išreikšti savo nuomonę, kolegų dalijimasis savo patirtimi. Aktyvumas inicijuojant sąveikas su kolegomis ir papildomų išteklių paieška efektyvesnei pagalbai bei profesiniam tobulėjimui labiau būdinga miesto

mokykloms. Sunkumų kyla pasiskirstant funkcijomis ir apsibrėžiant vaidmenis bendradarbiavimo procese, kai kuriais atvejais stokojama entuziazmo, pagarbos tarp kolegų.

- Dažniausiai pedagogus bendradarbiauti skatina pagalbos poreikis, kai reikia įvertinti SUP turinčių mokinių sunkumus, suplanuoti jų ugdymą ir jį įgyvendinti. Didžioji dalis respondentų bendradarbiavimo partneriu dažniausiai renkasi specialųjį pedagogą. Didžiuosiuose miestuose dirbantys pedagogai dažniau pagalbos kreipiasi ugdymo procese, o miesteliuose ir rajono centro mokyklose dirbantieji bei jauni respondentai – SUP pažinimo ir vertinimo proceso metu. Planuojant SUP mokinių ugdymą, bendradarbiauti su specialistais labiau linkę pradinųjų klasių ir metodininko kvalifikacinę kategoriją turintys mokytojai.
- Identifikuotas labiausiai pedagogus bendradarbiauti su kolegomis skatinantis poreikis geriau pažinti ugdytinio specialiuosius ugdymosi poreikius ir gauti vertingų patarimų dėl tolesnio ugdymo lemia ir dažniausiai taikomą bendradarbiavimo ir dalijimosi informacija formą – konsultacijas, kurios užtikrina keitimąsi žiniomis ir informacija, tačiau mažai orientuoja į aktyvesnes ir geresnę ugdymo kokybę užtikrinančias mokymo bendradarbiaujant veiklas. Tik nedidelė dalis pedagogų bendradarbiauja pamokoje mokydami kartu, suvienija savo pastangas kartu rengdami pritaikytas ar individualizuotas programas.

Literatūra

1. Ališauskas, A., Gerulaitis, D., Miltenienė, L. (2011). Ugdymo modelių, tenkinant mokinių specialiuosius poreikius, realizavimas Lietuvoje. *Specialusis ugdymas, 1 (24)*, 105–116.
2. Ališauskienė, S. (2003). Specialistų ir tėvų bendradarbiavimo predispozicija ir bendradarbiavimo kūrimas. *Specialusis ugdymas, 1 (8)*, 129–138.
3. Ališauskienė, S., Miltenienė, L. (2004). *Bendradarbiavimas tenkinant specialiuosius ugdymosi poreikius*. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
4. Arthaud, T. J., Aram, R. J., Breck, S. J., Doelling, J. E., Bushrow, K. M. (2007). Developing Collaboration Skills in Pre – service Teachers: A Partnership Between General and Special Education. *Teacher education and Special Education, 1*, 1–12.
5. Burbank, M. D., Kauchak, D. (2003). An alternative model to Professional development: Investigations into effective collaboration. *Teaching and Teacher Education, 19*, 499–514.
6. Cook, L., Friend, M. (1995). Co-teaching: Guidelines for creating effective practices. *Focus on Exceptional Children, 28 (3)*, 1–15.
7. Daniels, E. R., Stafford, K. (2000). *Atvirų visiems vaikams grupių kūrimas: specialiųjų poreikių vaikų integravimas*. Vilnius: Gimtasis žodis.
8. Dettmer, P., Dyck, N., Thurson, L. P. (2009). *Consultation, Collaboration, and Teamwork for Students with Special Needs*. Boston: Allyn and Bacon.
9. Eccleston, St. T. (2010). Successful Collaboration: Four Essential Traits of Effective Special Education Specialists. *The Journal of International Association of Special Education, 11 (1)*, 40–47.
10. Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D., Shamberger, C. (2010). Co-Teaching: An Illustration of the Complexity of Collaboration in Special Education. *Journal of Educational and Psychological Consultation, 20*, 9–27.
11. Galkienė, A. (2003). *Pedagginė sąveika integruoto ugdymo sąlygomis*. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
12. Galkienė, A., Dudzinskienė, R. (2004). Veiklos koordinavimo reikšmė specialiosios pedagoginės pagalbos efektyvumui ugdant heterogenines moksleivių grupes. *Specialusis ugdymas, 1 (10)*, 39–48.
13. Gerber, P. J., Popp, P. A. (2000). Making Collaborative Teaching More Effective for Academically Able Students: Recommendations for Implementation and Training. *Learning Disability Quarterly, 23*, 229–236.
14. Kaffemanienė, I., Žukaitė, S. (2008). Auklėtojų ir logopedų nuostatos į bendradarbiavimą, ugdant ikimokyklinio amžiaus vaikus. *Jaunųjų mokslininkų darbai, 4 (20)*, 169–175.
15. Kauffman, J. M., Hallahan, D. P. (ed.) (2011). *Handbook of Special Education*. Taylor and Francis.

16. Kairienė, D. (2010). Komandos narių bendradarbiavimas teikiant ankstyvąją pagalbą vaikui ir šeimai: atvejo analizė. *Specialusis ugdymas, 1* (22), 84–96.
17. Keefe, E. B., Moore, V. (2004). The Challenge of Co-Teaching Inclusive Classrooms at the High School Level: What the Teachers Told As. *American Secondary Education, 32* (3), 77–88.
18. Kohler-Evans, P. A. (2006). Co-Teaching: How to Make this Marriage Work in Front of the Kids. *Education, 127*, 260–264.
19. Leišienė, A. (2007). Tėvų ir pedagogų bendradarbiavimas ugdant specialiųjų poreikių vaikus bendrojo lavinimo darželyje. *Specialusis ugdymas*. Priedas, 46–52.
20. LR švietimo įstatymo pakeitimo įstatymas. 2011 m. kovo 17 d. Nr. XI-1281. Vilnius. *Valstybės žinios*, 2011, Nr. 38-1804.
21. Magiera, K., Smith, S., Zigmond, N., Gebauer, K. (2005). Benefits of Co-Teaching in Secondary Mathematics Classes. *Teaching Exceptional Children, 37* (3), 20–24.
22. Meijer, C. J. W. (2003). *Inclusive education and classroom practices*. Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education.
23. Miltenienė, L. (2005). Bendradarbiavimo realybė tenkinant vaiko specialiuosius ugdymosi poreikius bendrojo lavinimo mokykloje. *Specialusis ugdymas, 2* (13), 34–44.
24. Miltenienė, L., Mauricienė, D. (2010). Komandinio darbo struktūra ir kryptingumas tenkinant specialiuosius ugdymo(si) poreikius mokykloje. *Specialusis ugdymas, 2* (23), 116–126.
25. Mitchell, D. (2007). *What Really Works in Special and Inclusive Education*. London and New York: Routledge.
26. Rea, P. J., McLaughlin, V. L., Walther-Thomas, C. (2002). Outcomes for Students with Learning Disabilities in Inclusive and Pullout programs. *Exceptional Children, 68*, 203–222.
27. *Salamankos deklaracija* (1994) [žiūrėta 2012-01-10]. Prieiga internete: <http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF>.
28. Simonaitienė, B. (2007). *Mokyklos – besimokančios organizacijos vystymas*. Kaunas: Technologija.
29. Stanovich, P. J. (1996). Collaboration – the key to successful instruction in today’s inclusive schools. *Intervention in School and Clinic, 32*, 39–42.
30. Scruggs, T. E., Mastropieri, M. A., McDuffie, K. A. (2007). Co-teaching in inclusive classrooms: A meta-synthesis of qualitative research. *Exceptional Children, 73*, 392–416.
31. Takala, M., Uusitalo-Malmivaara, L., (2012). A one-year study of the development of co-teaching in four Finnish schools. *European Journal of Special Needs Education, 27* (3), 373–390.
32. *Teacher Education for Inclusion. Profile of inclusive teachers* (2012). European Agency for Development in Special Needs Education. Prieiga internete: <<http://www.european-agency.org/publications/ereports/teacher-education-for-inclusion-profile-of-inclusive-teachers/TE4I-Profile-EN.pdf>>.
33. Vaicekauskienė, V. (2003). Neįgalių vaikų ugdytojų požiūris į bendradarbiavimą. *Socialinis darbas, 1* (3), 57–71.
34. *Valstybinė švietimo 2013–2022 m. strategija*. 2012-08-07 PROJEKTAS. Prieiga internete: <<http://www.smm.lt/strategija/docs/VSS%202013%20metmenys%202012-05-16.pdf>>.
35. Walther-Thomas, Ch., Korinek, L., McLaughlin, V. L., Williams, B. T. (2000). *Collaboration for Inclusive Education: Developing Successful Programs*. Allyn and Bacon.
36. Wiggins, K. C., Damore, Sh. J. (2006). “Survivors” or “Friends”? A Framework for Assessing Effective Collaboration. *Teaching Exceptional Children, Vol. 38, Issue 5*, 49–56.

ISSN 1392-5369

Specialusis ugdymas. 2012. Nr. 2 (27), 111–123

Special Education. 2012. No. 2 (27), 111–123

TEACHER COLLABORATION IN THE CONTEXT OF INCLUSIVE EDUCATION

Lina Miltenienė

Šiauliai University

25 P. Višinskio st., LT-76351 Šiauliai

Indrė Venclovaitė

Vilnius Karaliaus Mindaugo High School

9/1 Mindaugo st., LT-03225 Vilnius

The paper presents a quantitative research study that revealed the specifics of collaboration between pedagogues and special educators in meeting the special educational needs of students in the context of inclusive education. Positive attitudes of pedagogues and special educators were identified towards their collaboration and collaborative teaching and their collaboration experiences at school were revealed. It was established that teachers are highly stimulated to collaborate with their colleagues through the need to discern the special educational needs of their students and to receive useful advice regarding their further education. This also determines the most frequently used collaboration form – consultations, which ensure the sharing of knowledge and information, but hardly orient towards the more active collaborative teaching activities necessary for the provision of quality education.

Keywords: *teacher collaboration, collaborative teaching/co-teaching, meeting special educational needs, inclusive education.*

Introduction

In Lithuania, as well as in most other European countries, inclusive education is described in official governmental documents as an aspiration¹, while meeting the special educational needs (further SEN) of the students is discussed in the context of inclusive education. Already in the Salamanca Declaration (1994), signed by all European countries, inclusive education has been recognised as a key strategy, helping the creation of an open and tolerant society, ensuring equal opportunities and quality education for all society members. The inclusive school and an efficiency of meeting of SEN cannot be imagined without collaboration-based relationships (the Salamanca Declaration, 1994; Walther-Thomas et al., 2000, Galkienė, 2003; Ališauskienė, Miltenienė, 2004; Mitchell, 2007; Dettmer. et al., 2009; Eccleston, St. T., 2010). Collaboration in the context of inclusive education is understood as an inseparable

feature of a learning organisation that means working together. It is a social interaction, during which joint activities are organised, efforts are joined and actions coordinated, mutual help is provided and problems are solved together (Galkienė, 2003; Vaicekauskienė, 2003; Ališauskienė, Miltenienė, 2004, Miltenienė, 2005; Mitchell, 2007; Simonaitienė, 2007). At the same time it is an expression of participation in the activity, community and solidarity. It is inevitable that in order to provide quality education for students with SEN, collaboration between the special educator and other teachers working at school is required. These professionals should coordinate their competences and experiences so that the child can learn more than if they had been working separately (Ališauskas et al., 2011; Eccleston, St. T., 2010). Arthaud et al. (2007) emphasise that collaborative skills are necessary for the modern teacher and this has to be taken into consideration while developing teacher training programmes. The Profile of Inclusive Teachers, published by the European Agency for Development in Special Needs Education in 2012,² states that an ability to

¹ *The Law on Amendment of the Law on Education of RL. 2011 March 17th. No. XI-1281. Vilnius. Announced in: 2011-03-31, Valstybės žinios, 2011, Nr. 38-1804; Valstybinė švietimo 2013–2022 m. strategija. 2012-08-07 PROJEKTAS. <http://www.smm.lt/strategija/docs/VSS%202013%20metmenys%202012-05-16.pdf>*

² *Teacher Education for Inclusion. Profile of inclusive teachers. (2012). European Agency for Development in Special Needs Education. <http://www.european->*

work with other people and collaborate is an essential requirement for every pedagogue.

Numerous research concerning collaboration among high school teachers, whilst educating students with SEN, have been carried out in foreign countries. Rea et al., (2002), Keefe and Motore (2004), Magiera, et al. (2005), Scruggs et al. (2007), who conducted research in this area, have arrived at the conclusion that teachers tend to support the ideas of collaboration, teachers and specialists achieve better results in teaching students with SEN whilst collaborating; however, they still lack a clearer division of functions.

In Lithuania research into the pedagogue / specialist and parent collaboration (Leišienė, 2007; Ališauskienė, 2003; Ališauskienė, Miltenienė, 2004) or teacher collaboration in pre-school school institutions (Kairienė, 2010; Kaffe-manienė, Žukaitė, 2008) predominates.

Some aspects of teacher collaboration at school have been analysed in the context of other research (Ališauskienė, Miltenienė, 2004; Miltenienė, 2004; Miltenienė, 2005). It has been established that essentially pedagogues accept collaboration; however, they are more geared towards individual development rather than teamwork. Similar results have also been obtained by Miltenienė and Mauricienė (2010), who examined teamwork in a mainstream school. This research has established that teamwork really occurs only during joint meetings and discussions. While in the process of actually educating students with SEN, teachers tend to employ the individual activity model.

Teacher collaboration. A collaboration process cannot be imagined without recognising equality and the importance of different competences. Without a readiness to learn from one another, without any identification of the aims of education and distribution of functions/roles, without the joint planning of activities and problem solving, without assuming responsibility for the outcomes of joint activities and joint discussion of the efficiency of these activities, then collaborative endeavour is not possible (Galkienė, 2003; Miltenienė, 2005; Mitchell, 2007). The efficiency of collaboration and its positive role is revealed in the research of Lithuanian and foreign scientists. Stanovich (1996), Daniels, Stafford (2000), Burbank and Kauchak (2003),

Ališauskienė and Miltenienė (2004), Miltenienė and Mauricienė (2010), Eccleston (2010) emphasise that in collaboration, a very important role is played by the relationships between the special educator and other teachers and by the constructiveness of their interaction. Summing up, it can be stated that it is important to make contacts at the emotional level, without being afraid to show one's weaknesses, and to help and support each other, without waiting until somebody else does something for you. It is important to receive colleagues' support and to use it in one's own practical activities, because it is through close collaboration that information is disseminated, knowledge is shared and missing skills are developed. Meijer (2005), Kohler-Evans (2006), Dettmer et al. (2009), Friend et al. (2010) consider the ability of the members of the team to share their functions on the basis of efficient collaboration. The researchers emphasise that it is most important for all to know clearly who does what and when, to understand their role, to feel equality with other colleagues, to build on their competences, to attempt to provide flexible and considered support. In having common knowledge about the problems of some of their students, teachers can help in a much more efficient way than if they took care of the student's problems on their own. Galkienė and Dudzinskienė (2004), having carried out research into the functions of providers of special educational support in a mainstream school arrived at the conclusion that for the support to be efficient, it is not enough for the specialists to perform their functions alone. It is necessary to develop purposeful and constructive collaborative relationships and provide complex support by collaborating and coordinating their actions. Teachers, while collaborating, complement each other and can provide comprehensive support to their students with SEN. Head teachers should not be forgotten either; their activities together with those of specialists, should be "joined by a chain of purposeful collaboration, in which interaction manifests itself in various directions: in specialists' pairs, in the whole group of specialists, it should expand into the whole school community and beyond it" (Galkienė, Dudzinskienė, 2004, p. 46).

Other authors argue that in striving for collaboration, it is not only relationships and functions that are important. It is also resources, management and leadership, as well as professional development. Wiggins and Damore (2006) point out the following preconditions for successful

collaboration: a) a positive attitude, manifested through a common philosophy towards the education of students with SEN and a recognition of the colleague's competences; b) teamwork, when the members interact and communicate among themselves in an active way; c) developing one's professional skills and competences by participating in various in-service courses, seminars, lectures and discussions, by sharing best practices and engaging in various ways of self-study; d) management and leadership, when the leader shows everybody his/her firm position, is able to organise, to involve school personnel in joint activities by providing an opportunity for every teacher to feel as a highly competent professional; e) resources, i.e. an ability to find them (time and material resources) and manage in order to achieve quality education; f) efficiency. Gerber et al. (2000) reveal that often the crucial importance in successful teacher collaboration depends essentially on how much time is allocated for joint planning, on the setting of the aims and strategies of education and on discussing the means and outcomes of class management.

The role of special educators in the collaboration process. Eccleston (2010) singles out the main qualities of special pedagogues necessary in the process of collaboration with colleagues.

Reflectivity. Every special educator participating in the collaborative process should reflect on his/her activities, their strengths and weaknesses. Reflective practice and sharing experiences stimulates professional development. Special educators reflecting on their activities, have to be ethical, they have to possess such qualities as confidence, conscientiousness, respect and care.

Subject competence. Special educators in order to efficiently collaborate with the school administration, teachers, support teachers and other participants of the educational process, have to know well the educational policy of the country, its implementation strategy, and the specifics of the organisation of work in meeting SEN. Also the specialist has to continuously gather information and accumulate experience in educating students with various special needs, s/he should be able to choose, apply and recommend appropriate educational methods, and know how to differentiate and individualise teaching.

Empathy. The special educator, whilst being a teacher, a counsellor and a coordinator, has to be sincere in accepting students with SEN, to con-

sider their feelings, their learning needs, to be empathetic and caring. S/he also has to accept the members of the team, their different attitudes and opinions and to try to find a compromise in order to create a supporting partnership.

Leadership. Special educators should lead a collaborating team, because a constant search for information about the educational opportunities for students with SEN and experience open to them should make it possible for them to become leaders among teachers in collaborating with the school administration and in explaining to it the needs of students with SEN and those of the teachers working with them. These specialists while working with students with SEN can also gather information about them and acquaint teachers with the most suitable teaching methods. Special educators are closest to the students with SEN, they can understand their needs best and show other teachers how the suggested teaching methods could be best implemented in practice.

Collaborative teaching. One of the teacher collaboration spheres within research – collaborative teaching or co-teaching – has been recently actively researched. It is not a universally efficient means to educate students with SEN; however, it provides opportunities for the pedagogues to share their knowledge, skills and experiences, whilst for the students it is a chance to get more support and a more varied education (Friend et al., 2010). Collaborative teaching is defined as the joint educational activity of two professionals – most often a class teacher and a special educator – in the same physical space, e.g. in one classroom (Cook, Friend, 1995; Kauffman, Hallahan, 2011). The activity encompasses three obligatory collaboration fields: joint planning, joint classroom instruction and joint assessment (Takala, Uusitalo-Malmivaara, 2012). For collaborative teaching to be successful, special preparation is necessary. Friend et al. (2010) single out groups of educators whose participation is obligatory. *Group 1 – special educators.* These specialists should understand how their knowledge and skills could be useful for collaboration. While collaborating, they also have to be able to agree on the sharing of roles and responsibilities and to provide the necessary support for the students with SEN so that they would become teaching partners and not class assistants. *Group 2 – class teachers.* The professional development of teachers should take place while preparing them for co-teaching and demonstrating how such a

programme can help students with SEN so that the experience when only one teacher works in the classroom would be changed. *Group 3 – school administration.* To this group, co-teaching should be the main priority, because teachers on their own cannot change educational practice if administration doesn't put any effort into it. School management has to take responsibility for preparing pedagogues for co-teaching by making suitable timetables, by allocating convenient time for all to have frequent meetings, by providing information to the members of the school community about co-teaching, and by ensuring a consistent implementation of such a programme. When the three groups are ready to collaborate, a leader, capable of uniting all these people for the common aim, should appear. Special educators could be the main initiators of co-teaching.

While collaborating, teachers develop their competences and learn from colleagues how to apply the acquired knowledge in practice. The ideal would be the creation of a collaboration system in which all participants of educational process can take an active part and help students with SEN (Wiggins, Damore, 2006).

The following questions reflect the essence of the problem: how do pedagogues view collaboration in meeting SEN? What are the experiences of Lithuanian pedagogues and special pedagogues in terms of collaboration? Why is collaboration sought? What forms of collaboration are most popular?

Research subject is collaboration among pedagogues and special educators in meeting SEN of the students in a mainstream school.

Research aim is to reveal the specifics of collaboration among pedagogues and special educators in meeting SEN of the students in inclusive education environments.

Research objectives:

1. To identify the attitudes of pedagogues and special educators towards mutual collaboration and co-teaching.
2. To reveal teacher collaboration experiences and factors stimulating collaboration at school.
3. To establish the methods and strategies of teacher collaboration.

Research subjects. Teachers who work with students with SEN from seven mainstream schools took part in the present research. 168 teachers were surveyed: 12 special educators, 118 subject and 35 primary school teachers. Research

subjects were acquainted with the aim of the research and the purpose of the questionnaire, they were provided with instructions for filling it out. The questionnaires were filled out individually after the briefing. Research subjects could allocate enough time for their answers; they were not influenced by the environment or the researcher. While surveying the respondents, the principles of interest protection, voluntary participation and information confidentiality were adhered to. The research took place between February and March 2012. Teachers from Vilnius and Radviliškis city schools, also Klaipėda, Plungė, Raseiniai, and Radviliškis regional mainstream schools participated in the research.

Research methodology and methods. To collect data, a survey was used. Having performed the operationalisation of the research subject, a semi-close ended two-part questionnaire was designed. The first part, a demographic block, contained nominal scales to establish objective data about the research subjects. The following was taken into consideration: the respondents' gender, age, qualification category, working experience, the place of work (location), the type of school, and the respondent's position. The main block was divided into several smaller parts aiming to identify the following: 1) pedagogues' attitudes towards collaboration process; 2) spheres of teacher collaboration; 3) the ways and forms of teacher collaboration and their demand; 4) collaboration situation at school; 5) attitudes towards co-teaching; 6) personal self-assessment of collaboration. To evaluate the respondents' attitudes, a sum responses Likert scale was used. Every statement was evaluated on the 4-point scale (when 4 meant "strongly agree" and 1 meant "strongly disagree"). The survey was carried out having secured permissions from the senior management of the mainstream schools. The questionnaires were distributed in Vilnius and Radviliškis city mainstream schools and Klaipėda, Plungė, Raseiniai and Radviliškis region mainstream schools. Out of 200 questionnaires, 168 were returned (the return rate of 84 %).

For data analysis the following statistical methods were employed: descriptive statistics, factor analysis, while the influence of social-demographic variables on the components of the attitudes was tested by non-parametric ANOVA and parametric Kruskal-Wallis tests.

Research outcomes

Pedagogues' attitudes towards the collaboration process and co-teaching. In order to identify the attitudes of the pedagogues' who

work with students with SEN towards the process of collaboration, a sum responses Likert's scale was used. Pedagogues were presented with 10 statements describing the process of collaboration (see Table 1).

Table 1

Pedagogues' Attitudes towards Collaboration (N = 168)*

No.	Statements	Mean (M)	Standard deviation (SD)
1.	All participants of the educational process have to seek collaboration.	3.32	0.62
2.	I think that while collaborating it is possible to acquire new skills and competences.	3.31	0.67
3.	Collaboration is necessary for everybody to strive for common goals together.	3.30	0.61
4.	By collaborating, better results in educating students with SEN can be achieved.	3.27	0.60
5.	While collaborating, it is possible to share one's experiences and to help colleagues.	3.23	0.55
6.	It is a very complicated process, requiring extra effort.	2.77	0.85
7.	In reality, there are no conditions for collaborating, because everybody has enough on their hands as it is.	2.50	0.76
8.	Collaboration is only a high-sounding concept, used by many, without understanding of what it really means.	2.29	0.74
9.	Collaboration takes a lot of time and actually is of little use.	2.16	0.69
10.	It is better to work on your own and try to improve oneself.	1.98	0.62

* The scale is from 1 to 4. The respondents had an opportunity to choose one of the variants of the answers with an appropriate rating: "strongly disagree" – 1, "disagree" – 2, "agree" – 3, "strongly agree" – 4.

Pedagogues tend to evaluate the process of collaboration positively. The respondents most often agreed to the statements that *all participants of the educational process have to seek collaboration* (M = 3.32) and *while collaborating it is possible to acquire new skills and competences* (M = 3.31). The most homogeneous opinion was expressed regarding the statement *while collaborating, it is possible to share one's experiences and to help colleagues* (SD = 0.55). The strongest disagreement was expressed by the respondents with the statement *it is better to work on your own and try to improve oneself* (M = 1.98), and the attitude was quite unanimous (SD = 0.62). The

greatest variety of attitudes was recorded with the statement *it is a very complicated process, requiring extra effort* (SD = 0.85). The respondents quite unanimously expressed their agreement with the positive statements concerning collaboration, while their points-of-view diverged when they had to evaluate the negative statements. It could be said that pedagogues evaluate the process of collaboration positively and view it as a possibility to develop and share experiences.

The pedagogues' attitudes towards co-teaching were quite similar. The scale consisted of 5 statements (see Table 2).

Table 2

Pedagogues' Attitudes towards Co-Teaching (N = 168)*

No.	Statement	Mean (M)	Standard deviation (SD)
1.	Co-teaching would give an opportunity for the pedagogue and specialist to learn from each other.	3.07	0.47
2.	I believe that by working together in the classroom a more efficient support would be provided for students with SEN.	3.01	0.60
3.	Students with SEN would not be separated from their peers.	2.90	0.58
4.	Students with SEN would feel uncomfortable with support being provided in the classroom.	2.53	0.71
5.	Such teaching would distract other students.	2.49	0.75

* The respondents had an opportunity to choose one of the variants of the answers with an appropriate rating: "strongly disagree" – 1, "disagree" – 2, "agree" – 3, "strongly agree" – 4.

The results show that the pedagogues most often tended to agree with the statement *co-teaching would give an opportunity for the pedagogue and specialist to learn from each other* ($M = 3.07$). The respondents' views were very homogeneous ($SD = 0.47$). The statement *such teaching would distract other students* was mostly disagreed with ($M = 2.49$). The results indicated that pedagogues view co-teaching in a very positive way. However, the idea of co-teaching in the same classroom is rather new and one cannot eliminate an assumption that not all the participants of the research understand the essence of co-teaching in the same way. It can be the case that most of them imagine that co-teaching means providing support for students with SEN by a special educator, while class or subject teacher is working with the rest of the class. Research carried out by Keefe and Moore (2004), Magieros et al. (2005), Scruggs et al. (2007) revealed that during the co-teaching, class or subject teachers paid most attention to the rest of the classroom, while special educator worked with students with SEN; the latter tended to assume the role of a support teacher, not a co-teacher.

The influence of independent variables on the pedagogues' attitudes towards collaboration. ANOVA and Kruskal-Wallis tests were employed to check the influence of independent variables (location of work, respondents' age, qualification category, etc.) on the dependent variables.

The influence of the place where the respondents work on the pedagogues' attitudes towards collaboration process was checked by ANOVA test ($p \leq 0.05$ was chosen as significance threshold). Statistically significant coincidences between the location of work and negative attitudes towards collaboration were established. The data showed that residents of major cities tended to disagree with the statement *collaboration takes a lot of time and actually is of little use* ($M = 1.76$). People working in regional centres expressed negative attitudes towards the process of collaboration; they often chose statements such as *it is a very complicated process, requiring extra effort* ($M = 3.26$) and *in reality, there are no conditions for collaborating, because everybody has enough on their hands as it is* ($M = 2.71$). The respondents working in rural schools most often chose the statement *collaboration is only a high-sounding concept, used by many, without understanding of what it really means* ($M = 2.74$). The

research outcomes show that teachers of urban schools view collaboration in meeting SEN of their students in a more positive way, while those working in regional centres and rural schools are more sceptical.

The influence of the respondents' age on the attitudes of the process of collaboration was checked by employing Kruskal-Wallis test, with $p \leq 0.05$ as significance threshold. The research data (see Table 5) revealed that young teachers (up to 25 years of age) tended to evaluate collaboration positively. The respondents who were below 25 also those between 25 and 35 chose the following statements most often: *by collaborating, better results in educating students with SEN can be achieved* ($M = 3.60$) and *all the participants of educational process have to seek collaboration* ($M = 3.60$). Pedagogues below 25 also mostly agreed with the statement *collaboration is only a high-sounding concept, used by many, without understanding of what it really means* ($M = 3.00$). It can be assumed that young teachers understand the essence of true collaboration and tend to be critically disposed towards collaboration efforts of their colleagues. On the basis of the research outcomes it can be stated that young pedagogues (up to 25) are most likely to accept changes and to agree with the positive impact of collaboration in the process of education. Such choices could have been determined by the teachers' wish to change the well-established order in their educational institution so that it would be possible to unite everybody for the common goal – to seek quality education for students with SEN and to develop their own competences.

The impact of *the qualification category* of the research subjects on the attitudes towards collaboration process was examined by Kruskal-Wallis test, with $p \leq 0.05$ as significance threshold. The data (see Table 6) show that people with a qualification category of a pedagogue most often agreed with the positive statements on collaboration and most of them disagreed with the statement *collaboration takes a lot of time and actually is of little use* ($M = 1.83$). Teachers with the qualification category of a senior pedagogue most often agreed with the statement *collaboration is necessary for everybody to strive for common goals together* ($M = 3.39$).

The results indicate that the respondents with the lowest qualification category have the most positive attitudes towards the collaboration process. It can be assumed that younger respon-

dents are those with the qualification category of a pedagogue. This confirms the previously expressed agreement with collaboration ideas by younger respondents; they are more interested in seeking collaboration in the process of education, in developing and learning from their colleagues.

Collaboration experiences in the educational institution. The structure of variables describing collaboration experiences in an educational institution consists of 11 statements, which were presented in the research instrument and checked empirically by carrying out a quantitative research. The 11 statements were generalised by applying factor analysis with a two-factor model (see Table 3).

Table 3

Collaboration Experience in the Educational Institution: the Outcomes of Factor Analysis (N = 168)

Title of the factor	Primary variables	Factor loading of the test item L	Item/ total correlation, r_{itt}	KMO	Cronbach α	Percentage of variance explained %
F1. Collaboration stimulating culture (M = 2.77)	Community spirit is felt at school.	0.835	0.614	0.843	0.807	20.93
	Colleagues respect one another, everybody feels important.	0.652	0.572			
	Solutions are made together with regard to changes.	0.477	0.585			
	Successful pedagogues and specialists willingly share their experiences.	0.458	0.516			
	People seek collaboration in an enthusiastic way.	0.437	0.499			
	Joint responsibility is assumed for the outcomes of activities.	0.343	0.419			
F2. Collaboration process and support (M = 2.88)	The school actively participates in project activities and looks for extra sources.	0.711	0.504		0.652	18.72
	Common activities are regarded positively, and their importance is emphasised.	0.584	0.446			
	In order to collaborate, the functions are clearly distributed.	0.497	0.593			
	Every member of the process of education can freely express her/his opinion.	0.455	0.391			
	If some difficulties arise, help is sought with specialists and other teachers.	0.423	0.411			

Having performed a factor analysis of the scale regarding the collaborative situation at the educational institution, two factors were singled out: "Collaboration stimulating culture" and "Collaboration process and support", comprising 6 and 5 statements respectively. The first factor "Collaboration stimulating culture" explains 20.93 % of variance. This factor is identified as a structural collaboration stimulation unit at the educational institution. The second factor "Collaboration process and support", explains 18.72 % of variance. This factor is identified as a structural component of the progress of collaboration process at the educational institution. *Kaiser-Meyer-Olkin* (KMO) coefficient is high (0.84); this

shows that the matrix is suitable for factor analysis. The internal consistence of separate factors evaluated by *Cronbach alpha* coefficient fluctuates between 0.65 and 0.81; that is why the factors are rather homogeneous. The obtained fluctuation limits of the values of correlation coefficient ($0.39 \leq r \leq 0.62$) show a moderate correlation between the ratings of the statements and the singled out factors. On the basis of the results it is possible to state that there exists a statistical relationship between the indicated statements.

The respondents, while evaluating the statements describing situations typical of their schools, most often expressed their agreement (see Table 4).

Table 4

Pedagogues' Collaboration Experiences in Educational Institutions (N = 168)*

No.	Statements	Mean (M)	Standard deviation (SD)
F1 M = 2.77	Successful pedagogues and specialists willingly share their experiences	2.86	0.53
	Solutions are made together with regard to changes.	2.80	0.53
	Joint responsibility is assumed for the outcomes of activities.	2.80	0.52
	Community spirit is felt at school.	2.78	0.55
	Colleagues respect one another, everybody feels important.	2.77	0.56
	People seek collaboration in an enthusiastic way.	2.59	0.60
F2 M = 2.88	If some difficulties arise, help is sought with specialists and other teachers.	3.06	0.42
	Common activities are regarded positively, and their importance is emphasised.	2.93	0.44
	Every member of the process of education can freely express her/his opinion.	2.91	0.53
	The school actively participates in project activities and looks for extra sources.	2.85	0.58
	In order to collaborate, the functions are clearly distributed.	2.67	0.59

* The respondents had an opportunity to choose one of the variants of the answers with an appropriate rating: "strongly disagree" – 1, "disagree" – 2, "agree" – 3, "strongly agree" – 4.

The means of the factors show that the statements of the factor "Collaboration process and support" were supported more often (M = 2.88), which highlights the pedagogues' involvement in the joint activities and mutual support. The pedagogues' initiative to look for contacts and apply to the specialists and other colleagues working at school also became obvious – *if some difficulties arise, help is sought with specialists and other teachers* (M = 3.06). Teachers feel the atmosphere supporting collaboration, and can express their opinions freely. However, while creating collaborative relationships, the work is not always efficient due to the insufficiently defined functions in the process of collaboration (*in order to collaborate, the functions are clearly distributed* (M = 2.67)).

The identification of the factor "Collaboration stimulating culture" shows that pedagogues notice evidence of collaboration stimulating culture in educational institutions (*successful pedagogues and specialists willingly share their experiences* (M = 2.86); *community spirit is felt at school* (M = 2.78)). Most of them point out that *solutions are made together with regard to changes* (M = 2.80), *joint responsibility is assumed for the outcomes of activities* (M = 2.80). The statement *people seek collaboration in an enthusiastic way* got least agreement (M = 2.59), and the respondents' opinion diverged most while marking this statement (SD = 0.60).

On the basis of the data it can be said that teachers tend to state that collaboration is sought in their schools, while collaboration is promoted and viewed in a very positive way. Pedagogues

initiate interactions with their colleagues and seek help. However, while analysing the research outcomes, one can notice certain difficulties dominating in schools: the lack of enthusiasm while seeking collaboration and the roles and functions are not always successfully distributed. On the basis of the research results it can be assumed that in mainstream schools the tendency for collaboration prevails, however, it is only the rudiments of the collaboration process. In the case of real collaboration, every participant of this process should voluntarily and enthusiastically be involved in it and clearly know his/her own and colleagues' functions. The importance of these elements of collaboration is emphasised by a number of authors (Meijer, 2005; Dettmer et al., 2009; Friend et al., 2010; Kohler-Evans 2006). Galkienė (2003) and Mitchell (2007), by presenting collaborative principles, emphasise sharing of functions, confidence and colleagues' respect. This is considered to be the basis of the collaboration process.

Self-assessment in terms of collaboration. The respondents were asked to assess their own collaboration with other pedagogues and specialists. The results are presented in the figure below.

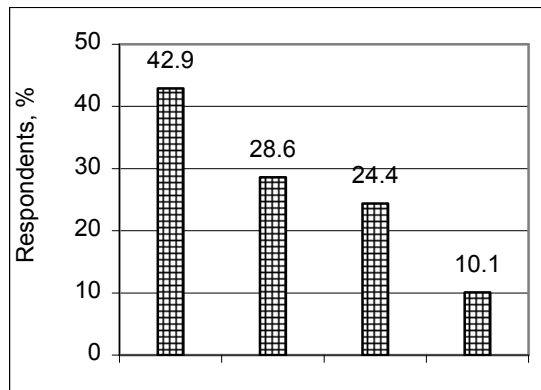


Fig. Evaluation of the collaboration process, %

Most respondents chose the answer *I collaborate enough* (42.9 %), fewest chose *I put little effort into joint activities with specialists and other pedagogues* (10.1 %). The diagram demonstrates that pedagogues mostly chose the statements which express their sufficient collaboration or efforts to collaborate. It can be concluded that

the respondents tend to evaluate their collaboration with colleagues in a positive way.

The impact of the place of work of the respondents on their evaluation of the process of collaboration was checked by ANOVA test. The test results showed that pedagogues working in rural areas tended to claim more often than others that little time is left for collaboration ($M = 1.52$).

The impact of the age of the respondents was checked by Kruskal-Wallis test. The data show that pedagogues aged 55–65 more often than others tend to believe that they collaborate enough ($M = 1.64$).

Factors stimulating teacher collaboration. In order to find out the motives promoting collaboration and search for contacts with other teachers, the respondents were asked when and with whom they collaborated when they encounter SEN of their students. Generalised results are presented in Table 5.

Table 5

With Whom and When is contact most often sought? % (N = 168)

No.	When help is sought	Respondents %	Who is applied to	
			Who is applied to	Respondents, %
1.	When difficulties arise while working with the child and I need advice.	91.7	Class teacher	54.8
			Other teachers working with the child	41.7
			Social pedagogue	45.2
			Special educator	60.7
			Others	20.8
2.	When I want to find out why the student has problems.	89.9	Class teacher	51.8
			Other teachers working with the child	32.7
			Social pedagogue	33.9
			Special educator	63.7
			Others	23.2
3.	When the student has difficulties in adjusting to the environment.	79.8	Class teacher	36.3
			Other teachers working with the child	16.1
			Social pedagogue	56.0
			Special educator	31.5
			Others	23.2
4.	When I don't know how to adapt learning materials and what methods to choose.	88.1	Class teacher	8.3
			Other teachers working with the child	20.2
			Social pedagogue	12.5
			Special educator	80.4
			Others	7.1
5.	When I have to write an individual programme or one adapted for students with SEN.	87.5	Class teacher	8.3
			Other teachers working with the child	14.9
			Social pedagogue	8.3
			Special educator	86.9
			Others	5.4
6.	When I need extra information while teaching students with SEN.	83.3	Class teacher	18.5
			Other teachers working with the child	19.6
			Social pedagogue	14.3
			Special educator	76.2
			Others	18.5

The research data show that most pedagogues marked the statement *when difficulties arise while working with the child and I need advice* (92%). In order to solve the above-mentioned difficulties, more than half of the respondents (61%) approach special educators. Most teachers applied for help during the process of assessment: *when difficulties arise while working with the child and I need advice* (92%), *when I want to find out why the student has problems* (90%). While assessing the student's difficulties, teachers tend to seek advice from the special educator. This supports Ališauskas' (2002) statement that teachers approach the specialist when they want to define the problem of their students and

their learning difficulties. Most teachers (86.9%) approach special educators *when they have to write an individual programme or one adapted for students with SEN*. The data revealed that the respondents tended to approach the special educator in all spheres (in assessment, planning and in actual education). This shows a recognition of the role of the special educator in the educational institution while teaching students with SEN. Among "other" variants, the respondents mentioned approaching a psychologist, students' parents, school administration, Pedagogical-Psychological Services, looking for information on the Internet.

Table 6

Ways and Forms of Teacher Collaboration (N = 168)

No.	Statements	Actual situation		Demand		Statistical significance (p ≤ 0.05)
		Mean (M)	Standard deviation (SD)	Mean (M)	Standard deviation (SD)	
1.	I write an adapted or individual programme together with specialists.	2.36	0.65	2.75	0.65	0.000
2.	We have consultations with specialists or other pedagogues about how we can adapt concrete teaching material for the students with SEN.	2.78	0.66	2.98	0.60	0.001
3.	I observe open door lessons delivered by other pedagogues and specialists, also their working methods with students with SEN.	2.58	0.71	2.89	0.71	0.000
4.	We collaborate in the classroom (deliver classes together).	2.20	0.66	2.70	0.78	0.000

An analysis of the ways and forms of collaboration revealed a statistically significant difference between actual ways of collaboration and their needs. The greatest difference between the present situation and the need is in choosing the statement *we collaborate in the classroom (deliver classes together)*. Pedagogues are not inclined to collaborate in delivering lessons together, but they would like to use this form. The teachers expressed a great need to observe open lessons delivered by their colleagues or specialists, to see their ways of working with students with SEN. The smallest statistically significant difference between the actual situation and the need is recorded in choosing the statement *we have consultations with specialists or other pedagogues about how we can adapt concrete teaching material for the students with SEN*.

On the basis of the data obtained it can be stated that the most often used form of collabora-

tion by pedagogues is consultation, when concrete learning materials have to be adapted, because the least statistically significant difference has been recorded between the actual situation and the need. It can be assumed that the respondents most seldom collaborate in the classroom by delivering lessons together, because while choosing this statement the greatest difference was recorded between the actual situation and the need. The pedagogues expressed the need to expand classroom collaboration experiences.

Conclusions

- Inclusive education is an aspiration of the educational system of our country. It is impossible without collaboration among the participants of the educational process, the most important thing in collaboration being positive attitudes, voluntary participation,

relationships between team members, actual resources, common goals and motivated teachers.

- Research participants expressed positive attitudes towards teacher collaboration and co-teaching. Collaboration is recognised as one of the means of professional development. Young teachers (up to 25 and 25–35), with lower qualification category tend to approve collaboration more.
- Teacher collaboration experiences show that in educational institutions efforts are made to create a collaboratively stimulating culture, to promote teacher collaboration processes by initiating interactions and by providing mutual support. The respondents have positive attitudes towards their collaboration experiences in the educational institution. Senior teachers (aged 55–65) with qualification category of a methodologist are most satisfied with their collaboration situation.
- The initiative to approach specialists and other teachers in case of difficulties, possibilities to express their opinion freely and to share one's experiences with colleagues are viewed in the most positive way. Activity in initiating interactions with colleagues and search for extra sources for a more efficient support and professional development are more typical of urban schools. Difficulties arise while distributing functions and defining roles in the process of collaboration, in some cases there is a lack of enthusiasm and respect among the colleagues.
- Most often teachers are induced to collaborate by the need for help, when the difficulties of students with SEN have to be assessed, their education planned and implemented. Most respondents choose a special educator as their collaborative partner. Teachers working in major cities more often apply for help in the process of education, while those teaching in smaller towns and regional centres as well as young teachers seek help in the process of recognition and assessment of SEN. Primary school teachers and those with the qualification category of a methodologist are more likely to collaborate with specialists in planning education of students with SEN.

- The major need in motivating pedagogues to collaborate with their colleagues was identified: it is the need to better know the special educational needs of their students and to get valuable advice regarding their further education. It determined the most often used form of collaboration and sharing information – consultation. Consultations ensure sharing knowledge and information, however, they are little oriented towards more active forms of co-teaching, warranting higher quality education. Only a small proportion of teachers collaborate in the classroom by co-teaching or by uniting their efforts in preparing adapted or individual programs.

References

1. Ališauskas, A., Gerulaitis, D., Miltenienė, L. (2011). Ugdymo modelių, tenkinant mokinių specialiuosius poreikius, realizavimas Lietuvoje. *Specialusis ugdymas*, 1 (24), 105–116.
2. Ališauskienė, S. (2003). Specialistų ir tėvų bendradarbiavimo predispozicija ir bendradarbiavimo kūrimas. *Specialusis ugdymas*, 1 (8), 129–138.
3. Ališauskienė, S., Miltenienė, L. (2004). *Bendradarbiavimas tenkinant specialiųjų ugdymosi poreikius*. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
4. Arthaud, T. J., Aram, R. J., Breck, S. J., Doelling, J. E., Bushrow, K. M. (2007). Developing Collaboration Skills in Pre – service Teachers: A Partnership Between General and Special Education. *Teacher education and Special Education*, 1, 1–12.
5. Burbank, M. D., Kauchak, D. (2003). An alternative model to Professional development: Investigations into effective collaboration. *Teaching and Teacher Education*, 19, 499–514.
6. Cook, L., Friend, M. (1995). Co-teaching: Guidelines for creating effective practices. *Focus on Exceptional Children*, 28 (3), 1–15.
7. Daniels, E. R., Stafford, K. (2000). *Atvirų visiems vaikams grupių kūrimas: specialiųjų poreikių vaikų integravimas*. Vilnius: Gimtasis žodis.
8. Dettmer, P., Dyck, N., Thurson, L. P. (2009). *Consultation, Collaboration, and*

- Teamwork for Students with Special Needs*. Boston: Allyn and Bacon.
9. Eccleston, St. T. (2010). Successful Collaboration: Four Essential Traits of Effective Special Education Specialists. *The Journal of International Association of Special Education*, 11 (1), 40–47.
 10. Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D., Shamberger, C. (2010). Co-Teaching: An Illustration of the Complexity of Collaboration in Special Education. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20, 9–27.
 11. Galkienė, A. (2003). *Pedagoginė sąveika integruoto ugdymo sąlygomis*. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
 12. Galkienė, A., Dudzinskienė, R. (2004). Veiklos koordinavimo reikšmė specialiosios pedagoginės pagalbos efektyvumui ugdant heterogenines moksleivių grupes. *Specialusis ugdymas*, 1 (10), 39–48.
 13. Gerber, P. J., Popp, P. A. (2000). Making Collaborative Teaching More Effective for Academically Able Students: Recommendations for Implementation and Training. *Learning Disability Quarterly*, 23, 229–236.
 14. Kaffemanienė, I., Žukaitė, S. (2008). Auklėtojų ir logopedų nuostatos į bendradarbiavimą, ugdant ikimokyklinio amžiaus vaikus. *Jaunųjų mokslininkų darbai*, 4 (20), 169–175.
 15. Kauffman, J. M., Hallahan, D. P. (ed.) (2011). *Handbook of Special Education*. Taylor and Francis.
 16. Kairienė, D. (2010). Komandos narių bendradarbiavimas teikiant ankstyvąją pagalbą vaikui ir šeimai: atvejo analizė. *Specialusis ugdymas*, 1 (22), 84–96.
 17. Keefe, E. B., Moore, V. (2004). The Challenge of Co-Teaching Inclusive Classrooms at the High School Level: What the Teachers Told As. *American Secondary Education*, 32 (3), 77–88.
 18. Kohler-Evans, P. A. (2006). Co-Teaching: How to Make this Marriage Work in Front of the Kids. *Education*, 127, 260–264.
 19. Leišienė, A. (2007). Tėvų ir pedagogų bendradarbiavimas ugdant specialiųjų poreikių vaikus bendrojo lavinimo darželyje. *Specialusis ugdymas*. Priedas, 46–52.
 20. LR švietimo įstatymo pakeitimo įstatymas. 2011 m. kovo 17 d. Nr. XI-1281. Vilnius. *Valstybės žinios*, 2011, Nr. 38-1804.
 21. Magiera, K., Smith, S., Zigmond, N., Gebauer, K. (2005). Benefits of Co-Teaching in Secondary Mathematics Classes. *Teaching Exceptional Children*, 37 (3), 20–24.
 22. Meijer, C. J. W. (2003). *Inclusive education and classroom practices*. Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education.
 23. Miltenienė, L. (2005). Bendradarbiavimo reikšmė tenkinant vaiko specialiuosius ugdymosi poreikius bendrojo lavinimo mokykloje. *Specialusis ugdymas*, 2 (13), 34–44.
 24. Miltenienė, L., Mauricienė, D. (2010). Komandinio darbo struktūra ir kryptingumas tenkinant specialiuosius ugdymo(si) poreikius mokykloje. *Specialusis ugdymas*, 2 (23), 116–126.
 25. Mitchell, D. (2007). *What Really Works in Special and Inclusive Education*. London and New York: Routledge.
 26. Rea, P. J., McLaughlin, V. L., Walther-Thomas, C. (2002). Outcomes for Students with Learning Disabilities in Inclusive and Pullout programs. *Exceptional Children*, 68, 203–222.
 27. *Salamankos deklaracija* (1994) [žiūrėta 2012-01-10]. Prieiga internete: <http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF>.
 28. Simonaitienė, B. (2007). *Mokyklos – besimokančios organizacijos vystymas*. Kaunas: Technologija.
 29. Stanovich, P. J. (1996). Collaboration – the key to successful instruction in today’s inclusive schools. *Intervention in School and Clinic*, 32, 39–42.
 30. Scruggs, T. E., Mastropieri, M. A., McDuffie, K. A. (2007). Co-teaching in inclusive classrooms: A meta-synthesis of qualitative research. *Exceptional Children*, 73, 392–416.
 31. Takala, M., Uusitalo-Malmivaara, L., (2012). A one-year study of the development of co-teaching in four Finnish schools. *European Journal of Special Needs Education*, 27 (3), 373–390.
 32. *Teacher Education for Inclusion. Profile of inclusive teachers* (2012). European Agency for Development in Special Needs Education. Prieiga internete: <[122](http://www.european-agency.org/publications/ereports/teacher-

</div>
<div data-bbox=)

- education-for-inclusion-profile-of-inclusive-teachers/TE4I-Profile-EN.pdf>.
33. Vaicekauskienė, V. (2003). Neįgalių vaikų ugdytojų požiūris į bendradarbiavimą. *Socialinis darbas, 1 (3)*, 57–71.
 34. *Valstybinė švietimo 2013–2022 m. strategija*. 2012-08-07 PROJEKTAS. Prieiga internete: <<http://www.smm.lt/strategija/docs/VSS%202013%20metmenys%202012-05-16.pdf>>.
 35. Walther-Thomas, Ch., Korinek, L., McLaughlin, V. L., Williams, B. T. (2000). *Collaboration for Inclusive Education: Developing Successful Programs*. Allyn and Bacon.
 36. Wiggins, K. C., Damore, Sh. J. (2006). “Survivors” or “Friends”? A Framework for Assessing Effective Collaboration. *Teaching Exceptional Children, Vol. 38, Issue 5*, 49–56.

Received 2012 10 24