

ISSN 1392-5369

Specialusis ugdymas. 2011. Nr. 2 (25), 90–100

Special Education. 2011. No. 2 (25), 90–100

PASIDALYTOS KOMPETENCIJOS PL TOJIMO PRIELAIDOS ANKSTYVOSIOS INTERVENCIJOS KOMANDOJE

Stefanija Ališauskienė, Daiva Kairienė

Šiaulių universitetas

P. Višinskio g. 25, LT-76351 Šiauliai

Šis straipsnis grindžiamas teorini šaltini bei empirini duomen analize. Teorin s analiz s tikslas – pristatyti teorin bendrosios pasidalytos komandos kompetencijos model bei atskleisti šios kompetencijos pl tojimo prielaidas. Pasidalytos kompetencijos analiz grindžiama komandinio darbo procesais specifiniame kontekste, t. y. tenkinant vaik ankstyvuosius specialiuosius ugdymosi poreikius ir teikiant pagalb šeimoms. Straipsnyje atskleidžiami skirtingi komandinio darbo kompetencij lygmenys bei j pl tojimo galimyb s. Remiantis teorini šaltini analize ir laikantis konstruktyvistinio poži rio kompetencijos koncept bei bendro poži rio komandos kompetencijos pl tojim , straipsnyje konstruojamas teorinis bendrosios pasidalytos kompetencijos modelis. Empirin duomen analiz , remiantis apklausos raštu rezultatais, pad jo atskleisti ankstyvosios intervencijos specialist refleksijas apie komandiniam darbui b tinas kompetencijas. Empirinio tyrimo rezultatai parod , kad ankstyvosios intervencijos srityje dirbantys specialistai svarbiausiomis kompetencijomis laiko individuali sias profesines bei individuali sias komandinio darbo kompetencijas.

Esminiai žodžiai: ankstyvoji intervencija vaikyst je, interprofesin komanda, bendroji pasidalyta komandos kompetencija, pasidalytas supratimas.

vadas

Tenkindami vaik specialiuosius ugdymosi poreikius, vairi sri i specialistai dažniausiai dirba komandose. Tai sudaro galimyb jiems bendradarbiauti tarpusavyje ir su šeimomis, papildant vieniems kitus, siekiant vaiko ir šeimos gyvenimo kokyb s (Ališauskienė, 2007).

Multiprofesin ankstyvoji pagalba vaikui ir šeimai Lietuvoje gali b ti teikiama skirtingose institucijose: ikimokyklin se ugdymo staigose, pedagogin se psichologin se tarnybose, ankstyvosios reabilitacijos tarnybose. Ankstyvosios reabilitacijos tarnybos šalyje prad tos steigti 1996 m., jose teikiama multiprofesin pagalba ankstyvojo amžiaus vaikams ir j šeimoms.¹ Švietimo sektoriuje skirting sri i specialistai nuo 2000 m.²

Vaiko gerov s komisijose³ (iki 2011 m. Specialiojo ugdymo komisijos) kartu sprendžia vairius vaik speciali j ugdymosi poreiki tenkinimo klausimus. Pedagogin s psichologin s tarnybos komandos veiklos modelis patvirtintas 2003 m.⁴, tam tikri ši tarnyb veiklos aspektai papildyti 2011 m.⁵ Nauja švietimo pagalbos teikimo kryptis, akcentuojanti, jog kiekvienas vaikas ir jo šeima, kuriems reikia pagalbos, turi j gauti kuo anks iau, teisinta kompleksiskai teikiamos pagalbos ikimokyklinio amžiaus vaikams ir šeimoms tvarka⁶ (2011 m.). Ši tvarka reglamentuoja

¹ D l vaik raidos sutrikim ankstyvosios reabilitacijos antrinio ir tretinio lygio paslaug organizavimo princip , aprašymo ir teikimo reikalavim . Lietuvos Respublikos sveikatos apsaugos ministro sakymas. 2000 m. gruodžio 14 d. Nr. 728.

² D l švietimo staigos specialiojo ugdymo komisijos sudarymo ir darbo organizavimo tvarkos. Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro sakymas. 2000 m. rugpj io 17 d. Nr. 1057.

³ D l Mokyklos vaiko gerov s komisijos sudarymo ir jos darbo organizavimo tvarkos aprašo patvirtinimo. Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro sakymas. 2011 m. balandžio 13 d. Nr. 45-2121.

⁴ D l pedagogin s ir psichologin s pagalbos teikimo modelio. Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro sakymas. 2003 m. birželio 25 d. Nr. 897.

⁵ D l Pedagogini psichologini tarnyb darbo organizavimo tvarkos aprašo patvirtinimo. Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro sakymas. 2011 m. liepos 28 d. Nr. 97-460.

⁶ D l kompleksiskai teikiamos švietimo pagalbos, socialin s paramos, sveikatos prieži ros paslaug ikimokyklinio ir priešmokyklinio amžiaus vaikams ir j t vams (glob jams) tvarkos aprašo patvirtinimo. Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro, Lietuvos Respublikos sveikatos apsaugos ministro ir Lietuvos Respublikos socialin s apsaugos ir darbo

pagalb vaikams nuo gimimo iki privalomojo mokymo pradžios bei j šeimoms ir yra grindžiama specialist bendradarbiavimu bei paslaug koordinavimu tarpinstituciniu lygmeniu.

Komandinis darbas, teikiant pagalb vaikui ir šeimai, gali būti skirtingai realizuojamas, priklausomai nuo komandos nari sutelktumo lygmens. Aukštesnio lygmens komandoms būdingas efektyvus bendradarbiavimas, tarpusavyje pagalba ir pasitikėjimas, bendrumo ir viariapusiškumo pusiausvyra, vis komandos nari dalyvavimas sprendžiant problemas, atvirumas naujovėms, pasidalyta vaidmenų atsakomybė ir kompetencija, mokymasis ir darbas visose srityse, laikantis bendro tikslo, bendras sutarimas dėl komandos vaidmens ir misijos, veiksmų koordinavimas (Ališauskienė, 1998; Dunaway, Kenney, 2006; Baker et al., 2005; Žydžiūnaitė, 2005; Chmiel, 2005).

Atlikti tyrimai (Ališauskienė, 2005; Ruškus, Mažeikis, 2007) atskleidžia, jog specialistai dažniausiai linkę dirbti individualiai. Dirbant komandose stokojama gebėjimai veikti kooperuotai: trūksta bendro pasidalyto situacijos supratimo, bendro intereso, resursų (kompetencijų, patirties) sutelkimo, kurie skatint kolektyvinį veiklą. Komandų profesinio tobulėjimo skatinimas, analizuojant ir reflektuojant profesinį veiklą, laikomas viena iš tobulinti sritis ankstyvosios pagalbos teikimo sistemoje Lietuvoje (Ališauskienė, 2005; 2007). Guralnick (2005), Guralnick ir kt. (2007), išskirdami ankstyvosios pagalbos teikimo vaikui ir šeimai tyrimų ir praktikos kryptis, svarbiu laiko specialist rengimo, grąžinto sprendimų priėmimo procesu, tobulinimui, kuriame būtina laikomasi sutartų konceptualių principų ir praktikos vieno vėsių.

Anksčiau atliktuose komandų tyrimuose orientuotasi struktūrinių savybių (komandos sudėtis, dydis, užduoties pobūdis). Tačiau išaiškėjus, jog šie veiksniai turi nedidelį tokos darbo efektyvumui (Dillenbourg, 1996; Webb, Palincsar, 1996, cit. Bossche ir kt., 2006), daugiausia dėmesio skiriama komandoje vykstantiems procesams, kurie nulemia komandinio darbo kokybę.

Kyla šie **probleminiai klausimai**: *kokiais kriterijais remiantis turėtų būti apibrėžiamas kompetencijos konceptas, kaip komandinio darbo efektyvumo indikatorius? Kokia komandinio darbo kompetencijos samprata pateikiama mokslinėje*

literatūroje? Kokios savybės lemia komandos bendrosios pasidalytos kompetencijos kriterijus? Kokias komandinio darbo kompetencijas akcentuoja specialistai, tenkinantys vaikų specialiuosius ugdymosi poreikius?

Tyrimo tikslas – pateikti teorinį bendrosios pasidalytos komandos kompetencijos koncepto modelį bei atskleisti specialistų refleksijas apie kompetencijas, būtiną ankstyvajai pagalbai vaikui ir šeimai teikiamose komandose.

Tyrimo metodai: teorinė šaltinių analizė bei apklausa raštu.

Teorinė analizė

Kompetencijos koncepto apibrėžtis.

Kompetencijos konceptas vairi autorių apibrėžiamas skirtingai, tačiau dažniausiai išskiriamos tokios esminės savybės, kuriomis atskleidžiama *kompetencijos apibrėžtis*: aukšto lygio praktinį veiklą, nuolat aktyviai mokantis ir tobulėjantis, lemiantis kmingą darbo rezultatą konkrečiame profesiniame kontekste ir leidžiantis veikti nenumatytose sudėtingose situacijose (Stoof et al., 2002; Jucevičienė, 2007; Žydžiūnaitė, 2005; Žydžiūnaitė ir kt., 2007; Freden, Nilsson, 2003). Kadangi kompetencijos savybės voka suprantama ne vienodai, tikslinga apibrėžti jos santykį su kitomis koncepcijomis: 1) kompetencija, kaip *efektyvus veiksmų atlikimas*; 2) kompetencijoje *kvalifikacija yra tik komponentas*; 3) kompetencija, kaip *asmeninės savybės, kuri reikia veiksmams atlikti*; 4) kompetencija, kaip *metakognicija apie savo turimas žinias, gebėjimus, nuostatas*; 5) kompetencija, kaip *profesionalumas, aukštos kokybės veikla* (Stoof et al., 2002).

Kompetencijos turinio požymių svarbūs tokie gebėjimai, kaip: asmeninis savo veiklos bei elgesio reguliavimas, t. y. gebėjimas integruoti savo asmenines savybes, reakcijas, veiksmus (Aramavičiūtė, Martišauskienė, 2006), gebėjimas atlikti profesinį vaidmenį, bendradarbiauti, efektyviai komunikuoti, spręsti konfliktines situacijas, aktyviai dalyvauti diskusijose, koordinuoti veiklą, strategiškai mąstyti, kritiškai vertinti situacijas, planuoti, priimti sprendimus, kryptingai spręsti problemas (Žydžiūnaitė, 2007; Stoof et al., 2002; Freden, Nilsson, 2003). Stoof ir kt. (2002) teigia, jog, apibrėžiant *kompetencijos koncepto turinį*, reikia numatyti, kokia bus kompetencijos interpretacija: 1) *asmeninė žmonių charakteristika ar užduoties atlikimo ir jos rezultatų charakteristika*; 2) *individualioji kompetencija ar bendroji pasidalyta*

ministro sakymas. 2011 m. lapkričio 4 d. Nr. V-2068/A1-467/V-946.

kompetencija; 3) specifin , konkre ios funkcijos kompetencija ar bendroji profesijos kompetencija; 4) kompetencija, turinti sud ting jan ius patirties lygmenis, ar kompetencija kaip siektinas aukš-iausias patirties lygmuo; 5) ugdytina kompetencija (profesin s žinios ir geb jimai) ar s lygiškai ugdytina kompetencija (asmenin s savyb s, vertyb s).

Kompetencija dažniausiai apib dinamą, atsižvelgiant išorinius l kes ius (darbo situacijos poreikius), geb jim perkeliamumą , vertinimo galimybes, s sajas su darbo aplinka ir žmoni santykiais (kontekstualum), efektyvi praktin veikl (Žydži nait ir kt., 2007; Žydži nait , 2005). Kai kompetencijai paaiškinti ieškoma savitos, situacij ir poreikius nusakan ios sampratos, remiamasi *konstruktivistiniu poži riu*, kuriame kitaip nei remiantis *pozityvistiniu poži riu* – neieškoma absoliutaus kompetencijos apibr žimo. Taigi, kompetencija tur t b ti apibr žiama pagal j realizuojan i žmoni bendr supratim , taikymo tiksl , organizacijos kontekst (Stoof, Martens, van Merriënboer, Bastiaens, 2002).

Komandinio darbo kompetencij lygmenys. Komandinio darbo kompetencijos gali b ti skirstomos tokius lygmenis (Baker et al., 2005):

- 1) *individualiosios kompetencijos* – žinios, g džiai, nuostatos, reikalingos komandos nariams atlikti *specifin* jiems skirt užduot (profesin s kompetencijos);
- 2) *komandinio darbo kompetencijos individualiu lygmeniu* – žinios, g džiai, nuostatos, reikalingos bendrai veiklai komandoje. Šios kompetencijos yra *mobilies*, gali b ti perkeliamos varias komandas ir aplinkas (žinios apie komandin elges , komunikacijos, sprendim pri mimo, tarpasmenini santyki g džiai, pozityvios nuostatos komandin darb , kolektyvin orientacija);
- 3) *komandinio darbo kompetencijos komandos lygmeniu* – specifin s žinios, g džiai, nuostatos, reikalingos tam tikrai komandai specifin ms užduotims atlikti (žinios apie komandos nari vaidmenis, atsakomybes ar j specifines charakterio savybes).

Individualiosios kompetencijos negali b ti atsiejamos nuo individuali j komandinio darbo kompetencij . Teorin je komandinio darbo kompetencij analiz je tikslinga atskleisti *bendrosios pasidalytos komandos kompetencijos koncepto samprat* , laikantis komandinio darbo kompe-

tencij skirstymo *individualiuoju* ir *komandos lygmenimis*.

Bendrai pasidalyta komandos kompetencija: individualusis lygmuo. Komandinio darbo element pasiskirstymas individuali j komandinio darbo kompetencij strukt roje (žinios, geb jimai, nuostatos, vertyb s) išryšk ja apibendrinus vairi autori pateikiamus komandinio darbo kompetencij aiškinimus (Baker et al., 2005; Taa-tila, 2004; Salas, cit. Žydži nait , 2005; Pretis, 2006). Autoriai išskiria *individualias žinias*, reikalingas komandiniame darbe, kurias galima suskirstyti : komandinio darbo (komandinio darbo procesai; komandos misija, tikslai, normos, ištekliai; specifin s funkcijos komandoje; asmeniniai sipareigojimai, susij su komandos tikslais); komunikacijos (komunikacija, keitimasis informacija tarp komandos nari); tarpusavio santyki (tarpusavio s veikos; pagalbos komandos nariams teikimas; sav s ir kit pažinimas; tarpusavio konflikt sprendimas); administravimo / koordinavimo (veiklos planavimas; komandos veiklos kokyb s vertinimas; dalijimosi uždaviniais procesas; strateginis klaid vertinimas); sprendim pri mimo (sprendimo pri mimo b dai); profesines.

Individualieji komandinio darbo geb jimai gal t b ti skirstomi : komunikacijos (aiškus informacijos pateikimas; efektyvus klausymas; klausim pateikimas; atviras dalijimasis id jomis; vis nari komunikavimas; naudojimasis rodymais gr sta informacija), tarpusavio santyki (darbo pasidalijimas; bendro sprendimo ieškojimas; skirting b d darbui atlikti svarstymas; diskusij valdymas; tarpusavio paramos teikimas; bendravimas; veism derinimas; konflikt sprendimas), administravimo / koordinavimo (geb jimas kurti ir vykdyti tiriam j projekt ; bendros veiklos koordinavimas; lyderiavimas komandoje; strategij numatymas; komandos vidaus ištekli skirstymas; užduo i skirstymas; gr žtamojo ryšio teikimas), sprendim pri mimo (komandini sprendim primimas; situacij vertinimas), profesinius geb jimus (mokslini tyrim duomen taikymas darbe; k rybiškumas; profesin s praktikos derinimas su šeim sitikinimais; konfidencialumas – šeim duomen apsauga; atvirumas poky iams).

Individualiosios asmenin s savyb s, nuostatos, vertyb s, reikalingos komandiniame darbe: komandinio darbo (komandos moral s laikymasis; kolektyvin orientacija; pasidalyta komandos vizi-ja; nari sutelktumas; motyvacija dirbti komandoje; tik jimas komandinio darbo svarba; nuolatinis mokymasis ir tobul jimas komandoje; savireflek-

sija; lankstumas; aktyvumas) bei tarpusavio santyki (tarpusavio pasitikėjimas; pagarba; atsakingumas; kruopštumas ir kt.).

Bendrai pasidalyta komandos kompetencija: komandos lygmuo. Bendroji pasidalyta komandos kompetencija apima komandos veiklos pobūdį, gebėjimą bendrai veikti, bendrus motyvus, žinias (Ellstrom, 1992, cit. Fredden, Nillon, 2003) ir yra nusakoma lyderiavimo, administravimo gebėjimais, bendrais specifiniais profesiniais gūdžiais ir žiniomis, tarpasmeniniais gebėjimais, asmeninių charakteristikų derinimu (Mahmoodi, King, cit. Žydzienaitė, 2005). Lambert (2007) išskiria *kolektyvinės komandos kompetencijos komponentus*: 1) *galinimas* – efektyvi komunikacija, resursų ir veiksmų sutelktumas, atvirumas pokyčiams, efektyvus kolektyvinis problemų sprendimas, pasidalytas, bendras situacijos supratimas, specialistų skatinimas tobulėti; 2) *orientacija ištekliams ir jų panaudojimas* – akcentuojamas pasidalytas supratimas apie atliekamą užduotį, bendras supratimas apie organizaciją, tikslus, struktūrą, stiprią ir silpną komandos sritį ir narių pažinimas; 3) *glaudumas* – emocinė branda, empatija vienas kitam, atvirumas, sąžiningumas, konfidencialumas, diskusijos apie tobulintinus dalykus, sutelktumas; 4) *motyvavimas* – kolektyvinis atsakomybės,sipareigojimas pasidalytoje veikloje, tikėjimas komandos verte, dalijimasis pozityvia kritika.

Organizacinės kompetencijos savybės, susijusios su *organizacijos struktūra* (Taatila, 2004), yra laikomos kompetencijos charakteristikomis komandos lygmeniu: 1) darbuotojų vaidmenys, 2) principai, kuriais grindžiama organizacijos veikla, 3) nustatyti procesai, kuriais kuriama organizacinė kompetencija, 4) kultūra – psichosocialiniai procesai, darbo praktika, realizuojama intuityviai veikiant, 5) tikrosios vertybės (ne formaliai apibrėžtos), 6) atmosfera, t. y. paslėpta organizacijos nuotaika, 7) darbo praktika, apibrėžiama pačiu darbuotoju, 8) tarpusavio pasitikėjimo lygis, interakcijos būdai, veiksmai, 9) pasidalytos (angl. *shared*) žinios, taikomos praktikoje, 10) kolektyvinės žinios – individualios tarpusavyje pasidalytos žinios, kuriomis laikomasi praktikoje, 11) veiklos koordinavimo praktika, 12) organizacijos mokymasis, 13) informacijos sistemos, t. y. būdai, kuriais informacija dalijamasi organizacijoje, 14) palankios darbai (fizinės, psichologinės, socialinės, mitymos) aplinkos kūrimas. Remiantis Margerison (2001) teigimu, komandos kompetencijos turin galima papildyti ir šiais komponentais: informaci-

jos surinkimo ir perteikimo, naujų idėjų kūrimo ir eksperimentavimo, galimybių išnaudojimo, naujų požiūrių taikymo / vertinimo, veiklos proceso numatymo, skirstymo, rezultatyvumo, kontrolės, standartų laikymosi, koordinacijos, visų komponentų integracijos.

Pateikti komandos kompetencijos aiškiniškai (ne)tiesiogiai akcentuoja šiuos komponentus: pasidalytas supratimas (apie tikslus, vertybes, lankstius, atsakomybes); problemų sprendimo procesas (komunikacija, resursų sutelktumas, problemų sprendimas ir sprendimų priėmimas); mokymosi aplinka (mokymasis, dalijimasis žiniomis ir naujų idėjų kūrimas, kokybiškas vadyba); pozityvus psichologinis klimatas; pasidalyta lyderystė; koordinavimas.

Daug dėmesio komandos kompetencijos tyrimams skiria edukologijos, vadybos ir psichologijos mokslai. Taatila (2004) apžvelgia teorijas, leidžiančias analizuoti *organizacijos kompetenciją*: *organizacijos mokymosi teorija*, aiškinanti, kokiais būdais organizacijos mokosi; *žmogiškąją išteklių valdymo teorija*, kuri kolektyvinės komandos pagrindžia per santykius ir skiriamą dėmesį pasidalytiems darbo metodams, komandos požiūriams; *žinių vadybos teorija*, kuri organizacijos darbą aiškina, kaip žinių kūrimo, valdymo ir kaitos organizacijoje procesas. Brown ir kt. (1989), Laister, Koubek (2001) teigimu, *išplitusio žinojimo teorija* aiškina, jog žinojimas yra pltojamas ne individualiai, bet grindžiamas organizacijos narių atmintimi, faktais, žiniomis tam tikroje aplinkoje. Šis požiūris jungia individą, artefaktą (reikalavimą) ir aplinkos faktorius.

Komandos kompetencijos konceptas gali būti aiškinamas vairiais aspektais, priklausomai nuo teorinio metodologinio požiūrio, konteksto ir tyrimo tikslo. Šiame straipsnyje bendroji pasidalyta komandos kompetencija siejama su siekiu atskleisti komandos kompetencijos pltojimo prielaidas, grindžiamas komandinio darbo procesais, aktualiais specifiniame kontekste, t. y. tenkinant ankstyvojo amžiaus vaikų specialiuosius poreikius ir teikiant pagalbą šeimoms.

Komandos kompetencijos pltojimo prielaidos. Išryškinti bendrosios pasidalytos komandos kompetencijos turinys leidžia išskirti procesus, skatinančius komandinio darbo kokybę: a) *bendradarbiavimo kultūrų kūrimas* (Kepalaitė, 2005; Laister, Koubek, 2001; Ruškus, Mažeikis, 2007; Ališauskienė, Miltenienė, 2004); b) *efektyvi profesinė raida* (Guskey, 2000; Friedman, Phillips, 2004; Hopkins et al., 1998); c) *edukacinis*

aplinkos k rimas (Wade, 2003; Bossche et al., 2006; Jucevi en , 2007).

Bendradarbiavimo kult ros k rimas.

Bendradarbiavimo kult ros prigimtis yra savaimin (Hopkins et al., 1998), kai bendradarbiavimo santykius lemia bendruomen , veiklos specifika. Efektyvaus bendradarbiavimo kult ra formuojasi savanoriškos, skatinan ios tobul ti veiklos pagrindu. Skirting profesij žmoni derinys komandoje daro tak jos veiklos rezultatams. Komunikavimui tarp komandos nari reikia bendro supratimo, bendr reikšmi ir bendros kalbos vartojimo (Chmiel, 2005). Efektyvus bendradarbiavimas suprantamas kaip komandos nari *tarpusavio santyki (socialini veiksn)* ir *žini k rimo (kognityvi j veiksn) s veikos rezultatas*, lemiantis bendr pasidalyt supratim ir problem sprendim komandoje (Bossche et al., 2006). Bendras pasidalytas žinojimas sukuria kontekst veiksmingam problem sprendimui: 1) sudaro galimyb mokytis iš kit , lyginant vairius poži rius, nuomones, priimant pagr stus alternatyvius poži rius; 2) skatina koordinuoti veiksmus, užtikrina vis nari dalyvavim , sprendžiant problemas; 3) skatina k rybiškai spr sti problemas, atsižvelgiant alternatyvias galimybes, argumentus (Bossche et al., 2006).

Bendradarbiavimo kult ra ankstyv j pagalb teikian i specialist komandoje užtikrina kooperacij tarp specialist (kaip teorini žini ekspert) ir su t vais (kaip vaiko kasdienio gyvenimo ekspert), kuri vaikams reikia pagalbos. *Kooperacija* laikoma esminiu ankstyv j pagalb teikian ios komandos veiklos principu (Ališauskien , 2005).

Praktikoje t vai dar n ra lygiaver iai, aktyv s komandos nariai. Kaip rodo atlikti tyrimai (Ališauskien , Miltenien , 2004), specialistai tik iš dalies link bendradarbiauti su t vais, t vai retai traukiami bendr komandos veikl , tr ksta veiklos organizavimo lankstumo, atsižvelgiant vaiko ir šeimos poreikius. Tyrimo duomenys (Ališauskien , 2005) rodo, jog specialistai siekia kartu su t vais ieškoti galim bendradarbiavimo b d . Išskirti tokie komandos nari bendradarbiavimo teorinio modelio, teikiant ankstyv j pagalb , kriterijai: šeimos galinimas bei individualumo pripažinimas, keitimasis informacija, bendras problemos sprendimas, pozityvumas, konkretumas, empatija, kalbos paprastumas, specialist komandos santyki stabilumas, komandos veiklos organizavimas. Vieni svarbiausi bendradarbiavimo su šeima modelio k rimo element yra specialist ir

t v edukacija, kompleksiškas ir bendras problem sprendimas bei poky i siekimas (Ališauskien , 2005). Apskritai bendradarbiavimo kult ra komandoje gali egzistuoti tuomet, kai visi jos nariai yra aktyv s dalyviai, kurie dalijasi savo patirtimi ir kompetencijomis.

Veiksminga profesin raida.

Tolesn s pedagog ir specialist profesin s raidos esm siejama su žini , g dži ir nuostat koordinavimu, gr stu savikontrolė, atsakomybe, reflektvyvi ja praktika ir mokymusi (Friedman, Phillips, 2004). Profesin raida (interprofesin se komandose, teikian iose ankstyv j pagalb vaikui ir šeimai) yra sisteminis procesas, kuriuo siekiama ilgalaiki poky i visuose organizacijos lygmenyse. Profesinis tobul jimas *sisteminu poži riu* vertinamas ne tik kaip individo tobul jimas, bet ir kaip organizacijos geb jimo spr sti problemas ir vykdyti poky ius komandoje pl tojimas (Guskey, 2000). Profesinis tobul jimas turi b ti planuojamas, kai numatomi, tikslinami ir tenkinami individual s darbuotoj poreikiai visos institucijos kontekste (Hopkins et al., 1998). Kompetencijos pl tojimas komandoje skatina naujas žinias, g dži, geb - jimus perkelti veikian i sistem ir taikyti konkre iomis s lygomis. T stinio tobul jimo procesas kuria komandoje kognityvinius, su darbu susijusius elgsenos poky ius, kurie rodo, jog komandinis darbas realizuojamas nuolatini poky i kontekste (Friedman, Phillips, 2004).

Lietuvoje, kaip ir daugelyje kit Europos šali , kol kas n ra ankstyv j pagalb vaikams teikian i specialist rengimo ar ši specialist profesinio tobulinimo sistemos, tod l dauguma specialist , teikian i ankstyv j pagalb vaikui ir šeimai, neturi tinkamo specializuoto pasirengimo dirbti su ankstyvojo amžiaus vaikais (Ališauskien , Miltenien , 2004). Besikei iantys praktikos prioritetai (šeim dalyvavimas priimant sprendimus, j galinimas, orientacija šeimos poreikius bei l kes ius, socialin s pagalbos vaikui ir šeimai teikimas) lemia specialist profesinio rengimo turinio poky ius, siekiant ne tik gyti konkre ios profesin s srities kompetencij , bet ir dalytis turimomis kompetencijomis komandoje. Tyrim rezultatai (Ališauskien , egyt , 2008) rodo, jog specialistai daugiausiai turi gij speciali j kompetencij (susijusi su profesin s srities veiklos turiniu), ta iau stokojama bendr j kompetencij (komunikacijos, informacijos valdymo, bendradarbiavimo, tiriamosios veiklos, organizacijos tobulinimo, poky i valdymo), taip pat svarbi ankstyvosios intervencijos praktikoje kompetenci-

j . Šiame kontekste efektyvi profesin raida vertinama kaip reflektyviosios praktikos procesas, skatinantis kognityvinius (m stymo modeli), darbo (veiksm atlikimo) elgsenos poky ius bei mokymosi poreikius bei leidžiantis identifikuoti poky i sritis ankstyv j pagalb vaikui ir šeimai teikian i komandos nari (specialist , šeim , vaik) situacijoje.

Mokymosi aplinkos k rimas. Kompetencija glaudžiai susijusi su aplinka, kurioje ji realizuojama. Viena vertus, komandos kult ra lemia jos nari kompetencij pl tot , kita vertus, nari turimos kompetencijos veikia komandos kult ros raišk . Mokymosi kult ra komandoje apibr žiama kaip jos nari t stinis kompetencij pl tojimas, siekiant laukiam rezultat , ugdant naujas m stymo strategijas, nuolat mokantis iš patirties, skatinant komandos nari mokym si vieniems iš kit , taikant žinias variose praktikos situacijose (Wade, 2003). Mokymosi aplinka yra vieta, kurioje žmon s bendradarbiauja ir, pasinaudodami turimais ištekliais, ieško geriausi problemos sprendimo b d (Lipinskien , 2002). Tokioje aplinkoje nustatomi mokymosi tikslai ir poreikiai, naudojamos ir vertinamos visos potencialios priemon s ir ištekliai, generuojamos ir tikrinamos hipotez s, pl tojami reikalingi g džiai. Komandos mokymosi aplinkoje komandos nariai išmoksta kritiškai vertinti savo ir kit nari kompetencijas, mokosi iš patirties, reflektuoja veikl (Žydži nait , 2005). Edukacin aplinka suprantama, kaip informacijos ir veiklos erdv komunikacijos procese, kuri galima asmenis veikti ne tik tam tikru momentu, bet ir ruošiantis nenumatytoms ateities situacijoms (Lipinskien , 2002; Jucevi ien , 2007).

Mokymasis darbo vietoje yra aiškinamas *situacinio mokymosi* teorijos, išpl totos Lave, Wenger (1998). Ši teorija krypta nuo individualiojo mokymosi link bendruomen s mokymosi ir akcentuoja, jog mokymasis yra integralus ir neatskiriamas praktikos aspektas (Day, 2006).

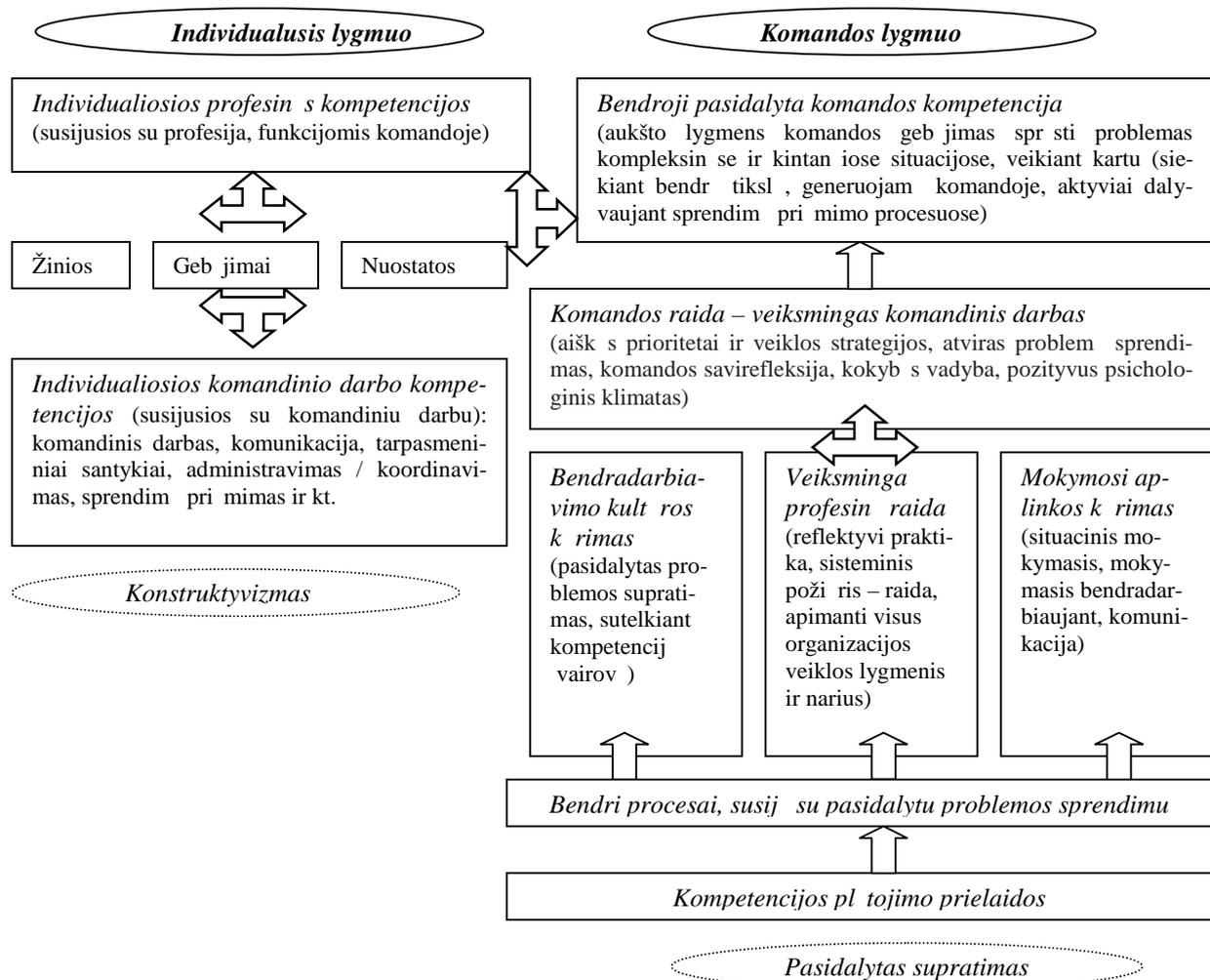
Mokymosi aplinka, kuriama komandoje, gali b ti apib dinama bendru komandos nari raidos procesu, atliekant profesines užduotis, sprendžiant aktualias problemas tam tikrose praktikos bendruomen se (kuriose siekiama bendro vis nari sitraukimo veiklas, laikantis savito supratimo apie praktikos prioritetus ir funkcijas). Mokymosi aplinka komandose gali b ti laikoma

svarbia prielaida bendrosios pasidalytos komandos kompetencijos pl tojimui.

Komandos raida. Visos šios komandos kompetencijos pl tojimo prielaidos yra tiesiogiai susijusios su komandos raidos perspektyvomis. Apibendrinant varias komandos raidai b dingas fazes (formavimosi, performavimo, koordinavimo, formalizavimo, brandos), siekiant komandinio darbo efektyvumo, pažymimos dvi svarbiausios: *naryst s* ir *kompetencijos*. *Naryst s faz je* siekiama vis nari identifikacijos su *grupe*. Komandos *kompetencijos faz je* paž stami nari ir komandos poreikiai, veikiama išnaudojant turimus resursus, jau iama kolektyvin energija atliekant užduotis, tarpusavio pasitik jimas, pasitenkinimas s kmingai atliktos užduoties rezultatais (Bushe, Coetzer, 2007). Komandos raidos kriterijais laikoma savirefleksija, racionalumas, galia veikti, identitetas su komanda (Bushe, Coetzer, 2007). Komandos branda pasiekama, kai atvirai kei iamas informacija, kartu kuriamos komandos darbo ir veiklos normos, apibr žiami funkciniai vaidmenys, atsižvelgiant komandos poreikius bei nari kompetencijas, nuostatas, prisiimama atsakomyb , nustatomos veiklos kryptys, jau iamas nari sutelktumas (Barvydien , Kasiulis, 2001; Žydži nait , 2005; ir kt.). Komand raidos modeliuose išskiriamos brandžios komandos savyb s (Bushe, Coetzer, 2007), tokios kaip: pasirengimas kalb ti apie viduje kylan ias problemas; tiksl orientuotas elgesys; s kmingai pritaikomi vair s geb jimai; aiškus identitetas su komanda ir atvirumas poky iams.

Komandos raida bendradarbiaujant komandos nariams mokymosi erdv je ir siekiant efektyvios profesin s raidos kuria s lygas bendrajai pasidalytai komandos kompetencijai ir rodo komandos brand .

Teorinis bendrosios pasidalytos komandos kompetencijos modelis. Remiantis teorini šaltini analize, laikantis konstruktyvistinio poži rio kompetencijos koncepto apibr žt bei pasidalyto supratimo poži rio komandos kompetencijos pl tojim , autori konstruojamas teorinis bendrosios pasidalytos komandos kompetencijos modelis. Teorinis modelis, priklausomai nuo realios komandos situacijos, gali b ti pl tojamas (1 pav.).



1 pav. Teorinis komandos kompetencijos ir jos pltojimo modelis

Individualiosios komandos kompetencijos bei kiti veiksniai (bendradarbiavimo kultūros, profesinės raidos ir mokymosi aplinkos) yra svarbūs kuriant bendrai pasidalytą supratimą, kuris laikomas bendrosios pasidalytos kompetencijos pltojimo bei komandos brandos prielaida veikiant praktikos bendruomenėse.

Empirinio tyrimo rezultatų analizė

Remiantis skirtingose komandose (ankstyvosios reabilitacijos tarnybose, pedagoginėse psichologinėse tarnybose, vaikų lopšeliuose / darželiuose) dirbančių specialistų vertinimu, išskirtos, specialistų nuomone, svarbiausios kompetencijos, reikalingos dirbant komandoje.

Tyrimo imtis ir metodai. Apklausa raštu (taikant atviro tipo klausimyną) atlikta 2008 m.

spalio – gruodžio mėn. Apklausoje dalyvavo 29 specialistai iš 6 komand (ankstyvosios reabilitacijos tarnyb (ART), pedagoginių psichologinių tarnyb (PPT), ikimokyklinio ugdymo staig (VLD)).

Atlikta kokybinė turinio analizė, leidžianti identifikuoti komandas, tenkinančias vaikų specialiuosius poreikius skirtingose edukacinėse aplinkose, komandinio darbo kompetencijų lygmenis (individualiosios profesinės, individualiosios komandinio darbo, bendrosios pasidalytos komandos kompetencijos). Lygmenys išskirti remiantis turiniu, pateiktu teoriniame komandos kompetencijos modelyje (žr. 1 pav.).

ANKSTYVOSIOS REABILITACIJOS TARNYBŲ KOMANDŲ (N = 2) SPECIALISTAI (N = 8) IŠSKYRŲJAMŲYMU, BŪTINIAUSIAS ANKSTYVOSIOS PAGALBOS KOMANDOS SPECIALISTŲ KOMPETENCIJAS (1 lentelė).

1 lentel

**Svarbiausios kompetencijos dirbant komandoje
(ankstyvosios reabilitacijos tarnyb specialist nuomon)**

Žinios	Geb jimai / g džiai	Asmenin s charakteristikos
Individualiosios profesin s kompetencijos		
Savo darbo srities (3); vaik rai- da (2), pagalbos b dai (2), darbo etika (2)	Teorini žini taikymo praktikoje (3); nauj metod taikymo (1)	K rybiškumas (1); veiksm nuoseklumas (1)
Individualiosios komandinio darbo kompetencijos		
Tarpusavio santykiai: bendravi- mas (psichologin s žinios) (3)	Komandinio darbo: darbo komandoje (2); Ko- munikacijos: nuomon s išsakymo (2); išklau- symo (1); informacijos apibendrinimo (1); Tarpusavio santyki : bendravimo (2)	Susijusios su komandiniu darbu: savi- kontrol (3), atsakingumas (2) Susijusios su tarpusavio santykiais: nuoširdumas (3); empatija (2)
Bendroji komandos kompetencija		
Bendri procesai: bendradarbiavimas (2)		

ART specialist išskirtos kompetencijos rodo, jog daugiausia d mesio komandoje skiriama *profesin ms kompetencijoms* bei *individualio- sioms komandinio darbo kompetencijoms*. J ma- nymu, svarbiausios yra *tarpusavio santyki* (nuo- širdaus bendravimo, empatijos) ir *komunikacijos kompetencijos* (nuomoni išsakymo, išklausymo).

Dalies specialist išskiriamas bendradarbiavimo proceso aktualumas pažymi vien iš bendrosios komandos kompetencijos prielaid .

Pedagogini psichologini tarnyb (N = 2) specialistai (N = 9) išskyr b tinausias žinias, geb jimus bei asmenines savybes, svarbias darbui komandoje (2 lentel).

2 lentel

**Svarbiausios kompetencijos dirbant komandoje
(pedagogini psichologini tarnyb specialist nuomon)**

Žinios	Geb jimai / g džiai	Asmenin s charakteristikos
Individualiosios profesin s kompetencijos		
Specialusis ugdymas (2); speciali j ug- dymosi poreiki pažinimas (1); ugdymo program rengimas, derinant ugdymo tu- rin , metodus (1); vaik raidos ypatumai (2); sutrikim grup s (2); pagalbos teiki- mas (1); savo darbo srities (3); susijusios sritys (1); švietimo statymai (2)	Konfidencialumo laikymosi (1); vaik speciali j poreiki nustatymo (1); t v / pedagog konsultavimo, informacijos perteikimo, rekomendacij rengimo (4)	K rybiškumas (2)
Individualiosios komandinio darbo kompetencijos		
Tarpusavio santykiai: bendravimas su komandos nariais (2)	Komunikacijos: argumentavimo (1); kit išklausymo (2); Tarpusavio santyki : tarpusavio konflikt sprendimo (1); ben- dravimo (5); Administravimo / koordina- vimo: apibr žt funkcij atlikimo (1); strategij numatymo (3); organizuotumo (1)	Susijusios su komandiniu darbu: lankstumas (3), atsakomyb (2); si- pareigojimais (1), aktyvumas (1); konkretumas (1); žvalgumas (1); Susijusios su tarpusavio santykiais: pasitik jimas (3); tolerancija (3); nuoširdumas (1); s žiningumas (1); empatiškumas (3); pagarba kitiems (3); geranoriškumas (1)
Bendroji komandos kompetencija		
Bendri procesai: bendradarbiavimas (7); bendro tikslo siekimas (2)		

PPT specialistai taip pat link svarbiausiomis laikyti *profesines* bei *individualias komandinio darbo kompetencijas*. Išryškinamos *tarpusavio santyki* (bendravimas, konflikt sprendimas, pasitikėjimas, tolerancija, tarpusavio pagarba) *kompetencijos* ir *administravimo / koordinavimo kompetencijos* (strategij numatymas, organizuotumas, lankstumas, atsakingas funkcijų atlikimas). PPT specialistai, dažniau nei ART

komand nariai, akcentuoja bendradarbiavimo bei bendro tikslo siekimo svarb (bendrosios pasidalytos komandos kompetencijos elementai).

Ikimokyklin se ugdymo staigose veikianči komand (N = 2) pedagogai ir specialistai (N = 12) išskyr šias b tinausias žinias, gebėjimus, asmenines savybes (3 lentelė).

3 lentelė

Svarbiausios kompetencijos dirbant komandoje
(vaik lopšeli / darželi specialist nuomonė)

Žinios	Gėjimai / gėdžiai	Asmeninės charakteristikos
Individualiosios profesinės kompetencijos		
Savo darbo srities (3); vaiko raidos vertinimas (3); vaiko raida (3); pedagogika (5); raidos sutrikimai (2); intervencijos metodai (2); specialist ir šeimos santykiai, bendravimo stilius (2); aplinkos taka vaiko raidai (1)	Žini taikymo praktikoje (2); ugdymo (1); vaiko raidos vertinimo (1)	Savikritiškumas (2); pareiingumas (1); kruopštumas (2); darbštumas (1); k rybiškumas (5).
Individualiosios komandinio darbo kompetencijos		
Komandinis darbas: kit komandos nari veikla ir jos kryptys, funkcijos (4); Tarpusavio santykiai: konflikt valdymas, j prevencija (2); bendravimas (5)	Administravimo / koordinavimo: darbo organizavimo (2); Komunikacijos: nuomonė s teorinio pagrindimo (1); išklausymo (3); keitimosi informacija (žiniomis ir patirtimi) (4); Tarpusavio santyki : bendravimo komandoje (4); vienas kito supratimo (1); Sprendim pri mimo: situacij analizė, vertinimo (5); sprendim pri mimo (2)	Susijusios su komandiniu darbu: atsakingumas (8); savarankiškumas (1); tobulėjimas, inovatyvumas (2); Susijusios su tarpusavio santykiais: atvirumas (2); tolerantiškumas (5); nuoširdumas (3); pagarba (1); pasitikėjimas (1); paprastumas (2)
Bendroji komandos kompetencija		
Bendri procesai: nari sutelktumas (1); bendradarbiavimas (4); komandinės atsakomybės laikymasis (2)		

VLD darbuotojų nuomone, svarbiausios – *profesinės* bei *individualiosios komandinio darbo kompetencijos*. J manymu, reikšmingiausios *tarpusavio santyki* (bendravimas, konflikt valdymas, tolerantiškumas), *komunikacijos* (keitimasis informacija, išklausymas), *sprendim pri mimo* (situacij analizė ir vertinimas, atsakingumas, sprendim pri mimas) *kompetencijos*. Dalis specialist akcentuoja ir *bendradarbiavimo, komandinės atsakomybės laikymosi* bei *nari sutelktumo* reikšm komandos darbe (bendrosios pasidalytos komandos kompetencijos komponentai).

Visose komandose reikšmingiausiomis išskiriamos *individualiosios profesinės kompetencijos, susijusios su*: vaiko raidos pažinimu bei vertinimu, žiniomis apie raidos sutrikimų grupes, specialiosios pedagoginės pagalbos teikimo būdus, specialist ir šeimos santykiais.

Apklauso duomenys parodė, jog specialistai, dirbantys interprofesinėse komandose, itin vertina profesines kompetencijas, komandos nari tarpusavio santykius, komunikaciją bei administracinius gebėjimus. Dažniau išryškinamos *individualiosios komandinio darbo kompetencijos* nei *bendroji pasidalyta komandos kompetencija*.

Atlikta koncepto teorinė analizė bei žvalgomojo tyrimo rezultatai leidžia manyti, kad specialistai, dirbantys interprofesinėse komandose, turėtų būti traukiami bendrosios pasidalytos kompetencijos kėrimui, siekiant teikti pagalbą pažeidžiamiesiems asmenims, t. y. ankstyvojo amžiaus vaikams ir jėeimoms, patiriančioms vairi sunkum . Bendroji pasidalyta komandos kompetencija laikoma veiksmingo komandinio darbo prielaida, palaikanti tam tikr komandos kultūrą bei edukacinį specialist ir šeim aplink .

Išvados

- Teorini šaltini analiz leidžia teigti, kad kompetencijos konceptas apibr žiamas kaip praktinis veiklos tobulinimas, lemiantis s kming darbo rezultat konkre iame profesiniame kontekste ir leidžiantis specialistams veikti nenumatytose sud tingose situacijose. Apibr žiant kompetencij svarbi s - vok , kuriomis atskleidžiama jos strukt ra bei turinys, apibr žtis. Remiantis konstruktyvistiniu poži riu, kompetencijos apibr žtis grindžiama j taikan i specialist bendru supratimu, tikslais, kontekstu.
- Interprofesin se komandose, tenkinaniose ankstyvuosius vaik specialiuosius ugdymosi poreikius bei teikianiose pagalb šeimai, bendroji pasidalyta komandos kompetencija pristatoma, kaip turinti didel reikšm profesinei praktikai. Bendroji pasidalyta komandos kompetencija – aukš iausio lygmens kompetencija, kurios strukt roje dera individualiosios komandos nari profesin s ir komandinio darbo kompetencijos. Bendrajai pasidalytai komandos kompetencijai b dingos tokios charakteristikos: aukšta kiekvieno specialisto ir bendra kvalifikacija, asmenyb s bruožai, vadybos srities kompetencija, nuolatinis mokymasis vienas iš kito, aukšta komandos veiklos kult ra. Bendroji pasidalyta kompetencija komandos lygmeniu aiškinama laikantis sisteminio poži rio komandos nari s veikas, skatinanias bendr problem ir proces supratim komandoje.
- Bendroji pasidalyta kompetencija pl tojama bendro komandinio darbo metu ir grindžiama bendru problem sprendimu: kuriant bendradarbiavimo kult r , siekiant efektyvios profesin s raidos, pl tojant edukacin aplink ir santykius. Bendroji pasidalyta kompetencija pasiekama aukš iausio lygmens komandos veiklos, t. y. brandos, laikotarpiu. Bendradarbiavimo kult ra siekiama bendro pasidalyto supratimo apie problemas bei sutelktumo, veiksmingo resurs panaudojimo. Tikslinga ir planuojama komandos nari profesin raida užtikrina poky ius visuose organizacijos veiklos lygmenyse ir yra reflektyviosios praktikos pasekm . Tinkama edukacin aplinka skatina komunikacij ir kuria praktikos bendruo-

menes, kuriose nariai bendradarbiaudami darbo vietoje mokosi.

- Remiantis specialist , dirban i interprofesin se komandose, tenkinaniose vaik ir j šeim specialiuosius poreikius, vertinimu, svarbiausiomis komandiniame darbe laikomos individualiosios profesin s kompetencijos bei individualiosios komandinio darbo kompetencijos. Bendrajai pasidalytai komandos kompetencijai b dingos charakteristikos minimos retai, nors bendradarbiavimo svarb išryškina dauguma respondent .

Literat ra

1. Ališauskien , S. (2005). *Ankstyvoji intervencija vaikyst je*. Šiauliai: Šiauli universiteto leidykla.
2. Ališauskien , S. (2007). Ankstyvoji intervencija vaikyst je: Lietuvos situacija Europos kontekste. *Specialusis ugdymas*, 16 (1), 151–161.
3. Ališauskien , S. (1998). Ankstyvojo amžiaus vaik korekcinis ugdymas. Šiauliai.
4. Ališauskien , S., Miltenien , L. (2004). Bendradarbiavimas tenkinant specialiuosius ugdymosi poreikius. Šiauliai.
5. Ališauskien , S., egyt , D. (2008). Ankstyvosios intervencijos vaikyst je specialist profesinio pasirengimo turinio analiz . *Specialusis ugdymas*, 2 (19), 79–92.
6. Aramavi i t , V., Martišauskien , E. (2006). Vertybi ugdymas – pedagogini kompetencij pamatas. *Pedagogika*, 84, 33–37.
7. Baker, D. P., Horvatl, L., Campino, M., Offermann, L., Salas, E. (2005). The ALL Teamwork Framework. Measuring Adult Literacy and Life Skills: New Frameworks for Assessment. Kanada.
8. Barvydien , I., Kasiulis, I. (2001). Vadovavimo psichologija. Kaunas: Technologija.
9. Bossche, P. V., Gijsselaers, W. H., Segers, M., Kirschnier, P. A. (2006). Social and Cognitive Factors Driving Teamwork in Collaborative Learning Environments: Team Learning Beliefs and Behaviours. *Small Group Research*, 37, 490–521.
10. Bushe, G. R., Coetzer, G. H. (2007). Group Development and Team Effectiveness: Using Cognitive Representations to Measure Group Development and Predict Task Pe-

- formance and Group Viability. *Journal of Applied Behavioral Science*, 43, 184–212.
11. Chmiel, N. (Ed.) (2005). Darbo ir organizacinė psichologija. Kaunas: Poligrafija ir informatika.
 12. Day, J. (2006). Interprofessional Working: an essential guide for health and social care professionals. Nelson Thornes.
 13. Dunaway, C., Kenney, E. (2006). Forming Transdisciplinary Teams. A Process Manual. San Diego: California [ži r ta 2008-09-27]. Prieiga internete: <http://www.sandi.net/depts/specialed/transdisciplinary_manual.pdf>.
 14. Freden, K., Nillson, F. (2003). The Individual's Expectations on Competence Development in Transnational Organization. Linköping University [ži r ta 2008-02-05]. Prieiga internete: <www.divaportal.org/diva/getDocumenturn_nbn_se_liu_diva-1780-1_fulltext.pdf>.
 15. Friedman, A., Phillips, M. (2004). Continuing Professional Development: Developing a Vision. *Journal of Education and Work*, 17 (3), 361–376.
 16. Guralnick, M. I. (2005). Early Intervention of Children with Intellectual Disabilities: Current Knowledge and Future Prospect. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 18, 313–324.
 17. Guralnick, M. I., Conlon, C. I. (2007). Early Intervention. In M. Batshaw, L. Pelligrino, N. Roizen (Eds.). *Children with Disabilities*. Baltimore: Paul H. Brookes.
 18. Guskey, T. R. (2000). Profesinio tobulinimosi vertinimas. Vilnius: Garnelis.
 19. Hopkins, D., Ainscow, M., West, M. (1998). Kaita ir mokyklos tobulinimas. Vilnius: Tyto alba.
 20. Jucevičienė, P. (2007). Besimokantis miestas: monografija. Kaunas: Technologija.
 21. Kepalaitis, A. (2005). Pedagogų profesinio santykių ypatumai. *Pedagogika*, 76, 12–16.
 22. Laister, J., Koubek, A. (2001). 3rd Generation Learning Platforms Requirements and Motivation for Collaborative Learning. EURODL [ži r ta 2009-01-06]. Prieiga internete: <<http://www.eurodl.org/materials/contrib/2001/icl01/laiste>>.
 23. Lambert, T. (2007). Team Competency. Research Report. Penna [ži r ta 2009-01-05]. Prieiga internete: <www.penna.com/newsopinion/research/Team_Competency.pdf>.
 24. Lave, J., Wenger, E. (1998). Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity: Cambridge University Press.
 25. Lipinskienė, D. (2002). Edukacinis studentų galinanti studijuoti aplinka. Daktaro disertacija. Kaunas: Kauno technologijos universitetas.
 26. Margerison, Ch. (2001). Team Competencies. Team Performance Management. *An International Journal*, 7 (8), 117–122.
 27. Pretis, M. (2006). Curriculum for the Professional Training in Early Childhood Intervention. Graz [ži r ta 2008-11-05]. Prieiga internete: <http://www.eTm-pd.com/ebiff/download/EBIFF_Curriculum_08_06_engl.pdf>.
 28. Ruškus, J., Mažeikis, G. (2007). Ne galimas ir socialinis dalyvavimas: kritinis patirties ir galimybių Lietuvoje refleksija. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
 29. Stoof, A., Martens, R. L., van Merriënboer, J. J. G., Bastiaens, T. J. (2002). The Boundary Approach of Competence: A Constructivist Aid for Understanding and Using the Concept of Competence. *Human Resource Development Review*, 1 (3), 345–365.
 30. Taatila, V. (2004). The Concept of Organizational Competence – A Foundation Analysis. University of Jyväskylä. Academic Dissertation [ži r ta 2008-11-15]. Prieiga internete: <<http://dissertations.jyu.fi/studcomp/9513917185.pdf>>.
 31. Wade, J. (2003). Creating a Learning Culture. Perseus Asia Pacific Centre for Innovation & Development. Report [ži r ta 2008-11-15]. Prieiga internete: <www.unisa.edu.au/cid/publications/development/learningculture.pps>.
 32. Žydžiūnaitė, V., Mitkienė, L., Mikulevičienė, A. (2007). Vadybinis kompetencijos realizavimas slaugoje: mokslo studija. Klaipėda: Klaipėdos kolegija.
 33. Žydžiūnaitė, V. (2005). Komandinio darbo kompetencijos ir jų tyrimo metodologija slaugytojų veiklos požiūriu: monografija. Kaunas: Judex.

ISSN 1392-5369

*Specialusis ugdymas. 2011. Nr. 2 (25), 101–112**Special Education. 2011. No. 2 (25), 101–112*

PRESUMPTIONS OF MUTUALLY SHARED TEAM COMPETENCE DEVELOPMENT IN EARLY CHILDHOOD INTERVENTION

Stefanija Ališauskienė, Daiva Kairienė
Šiauli universitetas
P. Višinskio st. 25, LT-76351 Šiauliai

The article is based on theoretical study as well as on written survey. The aim of theoretical analysis is to present a theoretical model of the concept of the mutually shared team competence in an inter-professional team meeting early special needs of child and family and to find out presumptions of its development. The mutually shared team competence is analysed on the basis of the teamwork processes in a specific context, i. e. meeting special needs of young children and providing support for their families. The authors stress on different levels of teamwork competences and its development, also on mutually shared conception of team members. On the basis of analysed sources, constructivist approach towards the definition of the competence and distributed cognition approach to the development of team competence, the theoretical model of mutually shared team competence has been constructed. The aim of survey is to reveal professionals' (working in early childhood intervention - ECI) reflections about competences necessary for teamwork. The empirical survey showed that individual professional and individual teamwork competences are considered to be most important for teamwork.

Keywords: *early childhood intervention, inter-professional team, mutually shared competence, distributed cognition.*

Background

Meeting special needs of children and their families, professionals usually work in teams. This offers an opportunity for professional collaboration as well as professional - parent cooperation, for supporting and supplementing one another striving for the quality of life of the child and a family (Ališauskienė, 2005; 2007).

Early multiprofessional support in a team for the child and the family is provided in different institutions. In Lithuania early childhood intervention (ECI) centres, have been established in 1996, where early support is provided¹. In educational settings professionals from different fields are usually working in cooperation since 2000² as Special education committee (currently – Child

welfare committee³) by dealing with the issues of meeting the special educational needs of children. The teamwork model of pedagogical psychological services has been approved in 2003⁴ and specified in 2011⁵. In 2011⁶ was developed the order, which regulates the collaboration at inter-institutional level and coordination of services providing support for early age children and their families.

Teamwork can be based on different principles considering to the level of cohesion between team members. The highest level teams are characterised by efficient collaboration, trust,

¹ Due to demands of organizing principles, description and rendering of service for children with developmental disorders in early rehabilitation. Order of Health Care Minister in LT. 2001 12 14. No 728.

² Due to demands of Special needs committee establishment in educational institutions. Order of Education and Science Minister in LT. 2000 08 17. No 1057.

³ Due to demands of Child welfare committee creation in schools and its work organisation. Order of Education and Science Minister in LT. 2011 04 13. No 45-2121.

⁴ Due to demands of pedagogical psychological support model. Order of Education and Science Minister in LT. 2003 06 25. No 897.

⁵ Due to demands of Pedagogical psychological teams' work organisation. Order of Education and Science Minister in LT. 2011 07 28. No 97-460.

⁶ Due to demands of support for pre-school age children and their families in multiprofessional way, provided by education, health and social care services. Order of Education and Science Minister, Social Security and Labour Minister, Health Care Minister in LT. 2011 11 04. No. V-2068/A1-467/V-946.

support, a balance between community and variety, participation of all members in problem solving, openness to novelties, shared responsibilities and competences, learning, working by adhering to the common aim, a joint agreement regarding the role, the mission of the team, coordination of activities etc. (Ališauskien , 1998; Dunaway, Kenney, 2006; Baker, et al, 2005; Žydži nait , 2005; Chmiel, 2005).

As current researches shows (Ališauskien , 2005, Ruškus, Mažeikis, 2007) professionals in teamwork practice mostly are inclined to work and make decisions on individual level. Therefore in order to work in teams they need to learn how to act in cooperation, share understanding of the situation, common interests, resources, join forces etc. Encouraging the professional development in teams by analysing and reflecting upon professional work is considered to be one of the spheres for improvement of ECI as well as of other services in LT (Ališauskien , 2005; 2007). Guralnick (2005), Guralnick, et al (2007), by singling out the trends of research and practice to support the child and the family, considers the development of professional training based on the decision making process as very important issue in order to guarantee the unity between the agreed conceptual principles and practices of services for child and family provision.

Previous research into teamwork was focused on structural conditions (e.g. composition and the size, nature of the task etc.). It became clear, that these factors have a little influence on the efficacy of teamwork (Dillenbourg, 1996, Webb, Palincsar, 1996, quoted from Bossche, et al, 2006) and more attention has to be paid to the processes within the team, which play a major role for the teamwork quality.

Problem questions arise: What are the common criteria for defining the concept of the competence as the indicator of teamwork efficacy? What conception of the teamwork competence is offered by the scientific literature? What determines the development of mutually shared team competence? What teamwork competences are emphasised by professionals working in ECI and similar settings?

The **research aim** was to construct the theoretical model of mutually shared team competence concept as well as to reveal professionals' reflections about competences necessary for ECI teams.

Methods: the study of scientific publications (35 sources has been reviewed) and written survey has been applied.

Theoretical analysis

The definition of competence. The concept of competence has been defined differently by various authors. However, most often the following key qualities are singled out, which can be included into the definition of competence: it is practical activities of a high level by continuously learning and developing, determining successful outcomes in a professional context and allowing professionals for acting in unexpected and complex situations (Stoof, et al, 2002; Jucevi en , 2007; Žydži nait , 2005; Žydži nait , et al, 2007; Fredden, Nillson, 2003). Because of variety of competence concept interpretations, it makes sense to define its relationship with other concepts: 1) competence as *an efficient performance of an action*; 2) competence, in which *qualification is only a component*; 3) competence as *personal qualities necessary to perform an action*; 4) competence as *metacognition about one's own knowledge, skills and attitudes*; 5) competence as *professionalism, a high level activity* (Stoof, et al 2002).

In terms of the *content of competence*, the following abilities are important: personal control of one's activity and behaviour, i.e. an ability to integrate one's personal qualities, reactions and actions (Aramavi i t , Martišauskien , 2006), an ability to perform one's professional role, to collaborate, to communicate in an efficient way, to critically evaluate and solve conflict situations, to take an active part in discussions, to coordinate activities, to think strategically, to plan, to make decisions, etc. (Žydži nait , et al, 2007; Stoof, et al 2002; Fredden, Nillson, 2003). Stoof, et al (2002) pointed out that whilst defining the *content of competence* one has to foresee the interpretation of competence: 1) *a personal characteristic of people or a characteristic of the performance of a task and its outcomes*; 2) *an individual competence or a mutually shared competence*; 3) *a competence of a specific function or general professional competence*; 4) *a competence with ever increasing levels of difficulty of experience or a competence as the highest level of experience to be achieved*; 5) *competence to be developed (professional knowledge and skills) or a relatively*

developed competence (personal qualities and values).

Competence is most often described with regard to external expectations (needs of the work situation), transferability, assessment opportunities, links with working environment and human relationships (contextuality), effective practical activities (Žydži nait et al, 2007; Žydži nait, 2005). When to explain competence as distinctive conception, description of the situation is necessary and *constructivist approach* is employed, which, contrary to the positivist philosophy, don't look for an absolute definition. Thus competence has to be defined through the *common understanding* of people realising it, through *the aim of application* and *organisational context* (Stoof, et al, 2002).

Levels of teamwork competences.

Teamwork competences can be divided into the following levels (Baker, et al, 2005):

- 1) *individual competences* – knowledge, skills and attitudes necessary for the team member to perform a specific task allocated to them (professional competences);
- 2) *team competences on the individual level* – knowledge, skills and attitudes necessary for the generic activities in a team. These competences are transportable and can be transferred to various teams and environments (knowledge about team behaviour, communication, decision making, interpersonal relationship skills, positive attitudes towards teamwork, collective orientation);
- 3) *team competences on team level* – specific knowledge, skills and attitudes necessary for a certain team to perform specific tasks (knowledge about the roles, responsibilities and specific features of character of the team members).

Individual professional competences in a certain sphere cannot be separated from the individual teamwork competences. In the theoretical analysis it was aimed to reveal the *concept of mutually shared team competence* by dividing it into the *individual* and *team* levels.

Mutually shared team competence: individual level. The distribution of the elements of teamwork in the structure of individual teamwork competences (knowledge, skills, attitudes and values) becomes obvious having generalised explanations of teamwork competences provided by various authors (Baker, et al, 2005; Taatila, 2004; Salas, quoted from Žydži nait, 2005; Pretis,

2006). The authors point out the *individual knowledge*, necessary in teamwork, which can be divided into the following: teamwork (teamwork processes; the mission, aims, norms and resources of the team; specific functions in team; personal commitment linked with the aims of team); communication (communication, exchange of information among the team members); interpersonal relationships (interpersonal interaction, provision of support for team members, knowing oneself and others, solving interpersonal conflicts); administration/coordination (planning activities; assessment of quality of team activities; the sharing task process; strategic assessment of mistakes); decision making (ways of decision making), and professional knowledge.

Individual *teamwork skills* can be subdivided into: communication (clear presentation of information; efficient listening; asking questions; open interest in various ideas; communication among all the members; using evidence based information); interpersonal relationships (division of work; looking for a common solution; discussing various ways of performing a task; discussion management; provision of support to each other; communication, coordination of activities, conflict solution); administration/ coordination (an ability to create and implement a research project; coordination of joint activities; leadership in the team; foreseeing strategies; division of the internal resources of the team; task allocation; provision of feedback); *decision making* (decision making; evaluation of the situation); professional skills (application of the research data in work; creativity; combining professional practice with beliefs of families; confidentiality – protection of the data; openness to changes).

Individual *personal qualities*, attitudes and values necessary in the teamwork are critically important as teamwork (pursuance of the team morals; collective orientation; shared vision of the team; motivation to work in a team; belief in the importance of teamwork; constant learning and development in a team; self-reflection; flexibility; activeness) and interpersonal relationships (trust in each other, respect; responsibility; accuracy, etc.).

Mutually shared team competence: team level. Team competence unites the nature of the activities of the team, an ability to act together, common motives and knowledge (Ellstrom, 1992, quoted from Fredden, Nilsson, 2003) and is defined through coordination of leadership and ad-

ministrative abilities, general specific professional skills and knowledge, interpersonal abilities, personal characteristics (Mahmoodi, King, quoted from Žydži nait , 2005). Lambert (2007) singles the following *components of the collective team competence*: 1) *enabling* – an efficient communication, concentration of resources and actions, openness to changes, efficient creative solution, mutually shared understanding of the situation, stimulation of professional development; 2) *re-sourcing* – mutually shared understanding of the task, a common understanding of the organisation, its aims, structure, knowing the strengths and weaknesses of the team and its members; 3) *fusing* – emotional maturity, empathy towards each other, openness, honesty, confidentiality, discussion about things to be improved; 4) *motivation* – collective responsibility, sharing obligations, belief in the value of the team, sharing positive criticism.

Qualities of competence connected with the *structure of an organisation* (Taatila, 2004) are considered to be the qualities of competence on the team level: 1) roles of the team members; 2) principles on which the activities of the organisation are based; 3) set processes used to create organisational competence; 4) culture – psychosocial habits, work practice, implemented by intuitive actions; 5) real values (formally not defined), 6) atmosphere, i.e. hidden moods of the organisation; 7) work practice, as defined by the employees themselves; 8) the level of trust in each other, ways of interaction and actions, 9) shared knowledge, applied in practice; 10) collective knowledge – individual mutually shared knowledge, adhered to in practice; 11) activities coordination practice; 12) organisational learning; 13) ways to share information in an organisation; 14) creation of an environment conducive to work (physical, psychological, social, intellectual). According to Margerison (2001), the content of the team competence could be also described by such components as information gathering and conveyance, creation of new ideas and experimenting, use of opportunities, application of new approaches, foreseeing the processes, distribution and usefulness of activities, adhering to the standards of control, coordination and integration of all the components.

The presented concept of the team competence (in)directly emphasises these components: shared understandings (aims, values, beliefs, responsibilities); problem solving processes (com-

munication, cohesion of resources, problem solving, decision making); learning environment (learning, sharing and creating knowledge, quality management); positive psychological climate; shared leadership, coordination.

Education, management and psychology research pay a lot of attention to study team competence. Taatila (2004) reviews the following theories which are employed to analyse it: an *organisational learning* – oriented towards the ways which organization learns and adapts; *human resources management* – maintains, that collective success is sought through relationships and the main attention is paid to the shared methods of work and team attitudes; *knowledge management theory*, where organisational work is understood as a process of creating new knowledge, management, changes. In Brown, et al., (1989), Laister, Koubek (2001) considered opinion, *distributed cognition theory*, emphasizes that human knowledge and cognition is developed not individually, but by placing memories, facts, or knowledge on the objects, individuals and tools in environment (i. e. people acting in an organisation). This approach involves coordination between individuals, artifacts (requirements) and the environment.

The concept of team competence can be explained in various aspects depending on theoretical methodological approach, context and the aims of research. Theoretical analysis of shared team competence conception in this study is related with aiming to disclose presumptions of team competence development on the basis of teamwork processes in specific context (meeting special educational needs of young children and providing support for their families).

Presumptions of team competence development. The revealed content of mutually shared team competence allows to distinguish the main processes encouraging teamwork quality: a) *collaborative culture creation* (Kepalait , 2005; Laister, et al, 2001; Ruškus, et al, 2007; Ališauskien , et al, 2004); b) *efficient professional development* (Guskey, 2000; Friedman, Phillips, 2004; Hopkins, et al.,1998); c) *creation of learning environment* (Wade, 2003; Bossche, et al, 2006; Jucevi ien , 2007).

Collaborative culture creation. The nature of collaboration culture is self-contained (Hopkins, et al, 1998), when the collaboration relationships are determined by the community and the specificity of activities. The culture of efficient collaboration is formed on the basis of

voluntary activities, encouraging development. The combination of professionals from different fields in a team as it is in ECI makes an impact on the outcomes of teamwork. To communicate, team members need a common conception, common meanings and the use of a common language (Chmiel, 2005). Efficient collaboration is understood as a *result of an interaction between the interpersonal relationships among the team members (social factors) and knowledge creation (cognitive factors)*, determining the mutually shared conception of the problem in a team (Bossche, et al, 2006). Mutually shared conception creates a context for the efficient problem solving: 1) makes it possible to learn from others by comparing various opinions, by accepting well-grounded alternative attitudes; 2) stimulates coordinated actions, ensures participation of all team members in problem solving; 3) encourages a creative problem solving with regard to the alternative possibilities, arguments etc. (Bossche, et al, 2006).

The collaborative culture in ECI team ensures cooperation between the professionals (as the experts in theoretical knowledge) and the parents (as the experts of everyday life of their child) whose children need a support. This kind of cooperation is viewed as a key principle of the team providing ECI (Ališauskien , 2005). In practice, parents often feel that they are not equal partners in the team yet. As is demonstrated by the research (Ališauskien , Miltenien , 2004), professionals are only inclined to collaborate with parents to a certain degree, parents are seldom included into common activities of the team, activities themselves lack in flexibility in terms of needs of the child and the family. The research data (Ališauskien , 2005) show that professionals together with parents seeking for collaboration singled out the following criteria of collaboration model: empowerment of the family and recognition of its individuality, information exchange, mutually shared problem solving, positive attitudes, concreteness, empathy, clarity of language, stability of the relationships among the professionals in a team, organisation of the team activities, etc. One of the key elements in creating the collaboration with the family is education of parents and professionals, joint problem solving and striving for agreed changes. In the most general sense, collaboration culture in a team can be created when all members are interactive partners,

mutually sharing their experiences and competences.

Efficient professional development. The nature of teachers' professional development consists of coordination of knowledge, skills and attitudes, based on self-control, responsibility, reflective practice and learning (Friedman, Phillips, 2004). Professional development (especially in inter-professional team as ECI is) is a systematic process, in which long-term changes are foreseen on all levels of an organisation. From a *systemic point-of-view*, professional development is viewed not only on individual level, but also as strengthening of an ability of an organisation to solve problems, striving for changes in a team (Guskey, 2000). This can be a planned process of development, when individual needs of the employees are foreseen, adjusted and met within the context of the whole institution (Hopkins, et al, 1998). The development of competence in a team stimulates the transfer of new knowledge, skills and abilities into the functioning system and their application under concrete circumstances. The process of continuous development creates cognitive changes in behaviour connected with the teamwork, which is realised in the context of a constant change (Friedman, Phillips, 2004).

In Lithuania, as well as in many other European countries, so far there hasn't been a system of ECI professional training. That is why most professionals providing ECI do not have appropriate special training (Ališauskien , Miltenien , 2004). The constantly changing priorities in the sphere of practice (participation of families in decision making, empowerment, focus on needs and expectations of the child and the family, provision of social support etc.) determine changes in the content of training of the professionals when not only the acquisition of competences in a particular sphere is sought but also sharing of these competences in a team. The research results (Ališauskien , egypt , 2008) show that professionals mostly have special competences (connected with the content of professional field), however, they lack general competences (communication, information management, collaboration, research, organisation development, management of changes etc.), which are important in ECI practice. In this context the efficient professional development is viewed as a process of reflective practice stimulating cognitive (models of thinking), working (action performance) behaviour changes and learning needs, which has posi-

tive influence for change of all ECI team members' (professionals, families, children) situation.

Creation of learning environment. Competence is closely connected with the environment in which it is applied. The team culture determines the development of competences of its members; on the other hand, the competences of the team members influence the expression of the team culture. Learning culture in a team is defined as a continuous development of the competences of its members in striving for the expected results by developing new strategies of thinking, by constant action learning, by developing systemic problem solving abilities, by experimenting, by learning from experience, by encouraging team members to learn from one another, by applying new knowledge in practice etc. (Wade, 2003). Learning environment is a space where people collaborate and, by using the available resources, are looking for the best ways of problem solving (Lipinski , 2002). In such environment learning aims and needs are established, most of potential means and resources are employed, hypotheses are generated and adjusted, and necessary skills are developed; members of the team learn to critically evaluate their own and others' competences, they learn from experience, and reflect upon their activities (Žydži nait , 2005). Learning environment is understood as an information space gained in the process of communication and empowering people to act not only at a certain moment but also in respect of unforeseen future situations (Lipinski , 2002; Jucevi ien , 2007).

Learning in workplace is explained in *situated learning theory*, developed by Lave, Wenger (1998). This theory moves from individual learning towards the community, emphasising the view that learning is an integral and inseparable aspect of practice (Day, 2006).

Therefore learning environment created in team can be described as common development of team members in carrying out professional tasks, solving actual problems within particular communities of practice (which are developed by mutual members' engagement in these activities, their own understanding about priorities of practice, functions). Learning environment in teams can be an important presumption for the development of mutually shared competence of team.

Team development. All these presumptions of team competence development are directly related with team development perspectives. Whilst generalising various phases typical for the development of team (forming, storming, norming, performing, maturity), in striving for the efficiency of the teamwork, two most important issues are singled out: *membership* and *competency*. In the *membership phase* an identification of all the members with the team is sought. In the *team competency phase* the needs of the members and the team are recognised, resources are used in the teamwork process, collective energy, interpersonal trust while performing tasks and satisfaction with the outcomes of the performed tasks are felt (Bushe, Coetzer, 2007). The team development criteria are considered to be self-reflection, rationality, power to act, and identity with the team (Bushe, Coetzer, 2007). The maturity of the team is achieved when there is an open exchange of information, the norms of teamwork and activities are created together, when functional roles are described with regard to the needs, competences and attitudes of the team members, when responsibility is assumed, directions for actions are set (Barvydien , Kasiulis, 2001; Žydži nait , 2005). In the team development models, the following qualities of a mature team are singled out (Bushe, Coetzer, 2007): preparedness to talk about the internal problems of a team; goal-oriented behaviour; a better application of various abilities; a clear identity with a team and openness for change etc. The development of the team in the educational environment (as in ECI), collaboration among the team members and efficient professional development create appropriate preconditions for ensuring the mutually shared team competence and show the maturity of the team.

Theoretical model of the mutually shared competence of the team. On the basis of analysed sources and constructivist approach towards the definition of the competence and *distributed cognition approach to the development of team competence* a theoretical model of the mutually shared team competence has been constructed by the authors of the article. The theoretical model depending on the real situation of team should be modified and developed (Figure 1).

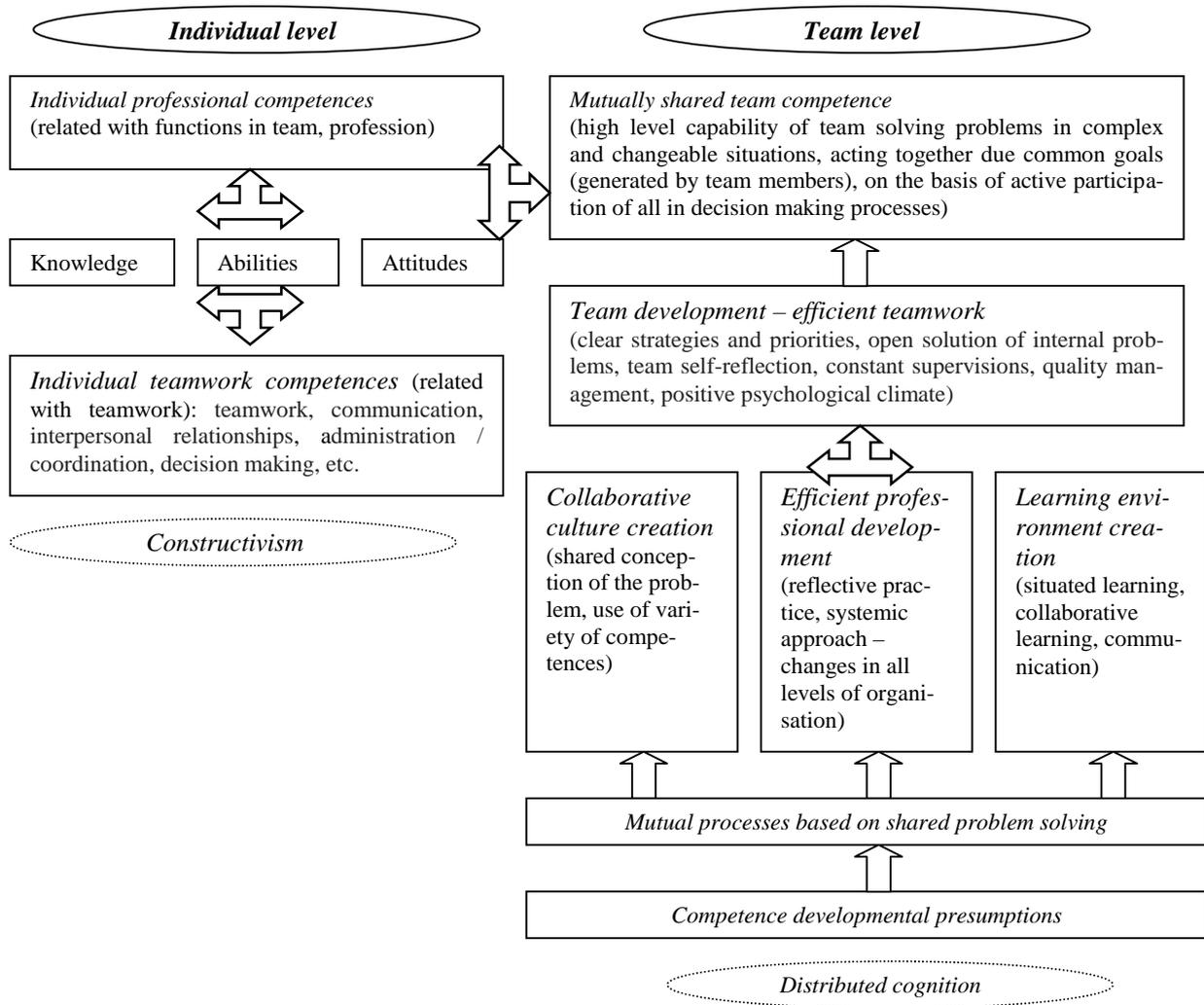


Fig. 1. Theoretical model of team competence and its' development

Individual teamwork competences together with other factor are considered to be important to create the mutual competence. Realised collaboration, professional development and learning in the team, individual teamwork competences encourage mutually shared conception, which testifies to the maturity of the team and ensures a community of practice.

Analysis of survey results

On the basis of self-evaluations of interprofessional teams (early intervention centres, pedagogical psychological centres, child welfare committee) the most important competences necessary for professionals in a team were singled out.

The research sample and methods. A written survey (using open-ended questionnaire)

was carried in 2008 by the authors. Professionals (N = 29) from 6 teams (early intervention centres, pedagogical psychological centres, child welfare committee) took part in the survey.

A *qualitative content analysis* was carried out for the identification of the levels of the teamwork competences (individual professional, individual teamwork and shared team competences) of professional teams meeting special educational needs of children in educational environments. The level of team competence has been established on the basis of the content presented in the theoretical model (Fig. 1).

Professionals (N = 8) from 2 *early intervention teams* pointed out the following competences, in their opinion, most necessary for ECI professionals (see Table 1).

Table 1

The most important competences in a team
(according to *professionals of early intervention centres*)

Knowledge	Skills	Personal characteristics
Individual professional competences		
One's own sphere (3); child development (2), ways of support, (2), job ethics (2)	Knowledge application in practice (3); application of new methods (1)	Creativity (1); consistency of actions (1)
Individual teamwork competences		
Interpersonal relationships: social interactions (3)	Teamwork: work in a team (2); Communication: voicing an opinion (2); listening (1); information generalisation (1); Interpersonal relationships: social interactions (2)	Related to teamwork: self-control (3), responsibility (2) Related to interpersonal relationships: sincerity (3); empathy (2)
Mutual team competence		
Common processes: collaboration (2)		

The competences singled out by early intervention teams' professionals show that most attention in a team is paid to *professional competences* and *individual teamwork competences*. In their opinion, the most important among those are *interpersonal relationships* (sincerity, communication, empathy) and *communication competences* (opinion voicing, listening). Some professionals

singled out the importance of the collaboration process, which, in their opinion, is a precondition to the mutual team competence.

Professionals (N = 9) of the *pedagogical psychological centres* (N = 2) singled out the following necessary knowledge, skills and personal qualities for working in a team (Table 2).

Table 2

The most important competences working in a team
(according to professionals of *pedagogical psychological centres*)

Knowledge	Skills	Personal qualities
Individual professional competences		
Special education (2); recognition of special educational needs (1); developing of educational programs adapting the content and methods of education (1); child development specificity (2); groups of disorders (2); support provision (1); one's own sphere of work (3); connected spheres(1); official documents on education (2)	Confidentiality (1); identification of special needs of the child (1); parent consulting, conveying information, preparing recommendations (4)	Creativity (2)
Individual teamwork competences		
Interpersonal relationships: social interactions with team members (2)	Administration/ coordination: carrying out definite functions (1); foreseeing strategies (3); being organised (1) Communication: evidence based communication (1); listening to others (2) Interpersonal relationships: interpersonal conflict solving (1); social interactions (5)	Related to teamwork: flexibility (3), responsibility (2); commitment (1), activeness (1); concreteness (1); sagacity (1) Related to interpersonal relationships: trust (3); tolerance(3); sincerity (1); honesty (1); empathy (3); respecting others (3); benevolence (1)
Mutual team competence		
Common processes: collaboration (7); striving for the common aim (2)		

Professionals from pedagogical psychological centres are also inclined to view as the most important competences as *professional and individual teamwork competences*. *Interpersonal relationships competences* (communication, conflict solution, trust, tolerance, respect) and *administration/coordination competences* (foreseeing strategies, being organised, flexibility, responsible performance of functions) are emphasised. These professionals more often than those from early

intervention teams emphasise *the importance of collaboration* and striving for the common aim (the elements of the mutually shared team competence).

Educators and professionals (N = 12) of *child welfare committee teams*, working in pre-school institutions (N = 2) singled out the following necessary knowledge, skills and personal qualities (see Table 3).

Table 3

The most important competences working in a team
(according to professionals of *child welfare committee teams*)

Knowledge	Skills	Personal qualities
Individual professional competences		
One's own sphere (3); assessment of the child's development (3); child's development (3); pedagogy (5); developmental disorders (2); methods of intervention (2); relationships between professionals and family, communication style (2); the impact of the environment on the child's development (1)	Knowledge application in practice (2); education (1); assessment of the child's development (1)	Self-criticism (2); dutifulness (1); accuracy (2); industriousness (1); creativity (5)
Individual teamwork competences		
Teamwork: about the activities and the directions of other team members (4); Interpersonal relationships: conflict management and prevention (2); communication (5)	Administration/coordination: organisation of work (2) Communication: theoretical substantiation of an opinion (1); listening (3); information exchange (sharing knowledge) (4) Interpersonal relationships: communication in a team (4); understanding each other (1); Decision making: situation analysis and assessment (5); decision making (2)	Related to teamwork: responsibility (8); independence (1); development, innovation (2); Related to interpersonal relationships: openness (2); tolerance (5); sincerity (3); respect (1); confidence (1); simplicity (2)
Mutual team competence		
Common processes: concentration of the members (1); collaboration (4); team responsibility (2)		

According to members of *child welfare committee teams*, *professional and individual teamwork competences* prevail. They believe that the most important competences are those of *interpersonal relationships* (communication, conflict management, tolerance), *communication* (information exchange, listening), *decision making* (analysis and assessment of the situation, responsibility, decision making). Some of them emphasised the importance of collaboration, team responsibility etc. (components of the mutually shared team competences).

All teams participated in the survey, emphasised *individual professional competences related to*: the identification and assessment of the child's development, knowledge about disorders, ways of providing special educational support, relationships between the professionals and the family as the most important ones.

The survey showed that professionals of inter-professional team, highly value professional competences, interpersonal relationships among the members of the team, communication and administrative abilities. *Individual teamwork*

competences are highlighted more than the mutually shared competence of the team.

The concept analysis on theoretical level together with the outcomes of the pilot survey allows assuming that for professionals working in an inter-professional team it is necessary to develop mutually shared competence in order to support most vulnerable persons, especially young children in difficulties and their families. The mutually shared competence is estimated as efficient teamwork supporting appropriate team culture and learning environment for professionals and families.

Conclusions

- The study of scientific literature and the review of research publications showed that the concept of competence is described as developing practical activities, determining a successful work in a concrete professional context and allowing the professionals for the action in unforeseen complex situations. In defining the competence, it is important to delineate the concepts revealing its structure and a content. On the basis of a constructivist paradigm, the definition of competence is based on the common conception, aims and context of professionals applying it.
- For inter-professional teams, providing ECI and meeting the needs of children and their families, the mutually shared team competence is presented as having highest importance in professional practice. The highest level competence – mutually shared team competence combines individual professional competences of the team members and teamwork competences in its structure. The following characteristics can be stressed: a high individual and general qualification of every professional, their personal qualities, managerial competence in a certain sphere, continuous learning from each other, and high culture of teamwork. The mutually shared competence on the team level is based on a systemic approach towards the interactions among the team members, stimulating a common conception of processes in the team.
- The mutually shared competence of the team is developed in the mutually processes

of the teamwork based on common problem solving: collaboration culture creation, efficient professional development, building of learning environment and relations, and usually is reached at the period of the highest point of the development of the team – the period of the maturity. Collaborative culture is aimed at shared conception of problems and cohesion, efficient use of resources. The purposeful and planned professional development of the team members ensures changes in all levels of the organisation, as outcome of reflective practice. The suitable learning environment stimulates communication and creates communities of practice which members collaboratively learn in the setting of workplace.

- On the basis of the survey with professionals working in teams meeting special educational needs of young children and their families, it can be stated that individual professional and individual teamwork competences are considered to be most important in the teamwork. Characteristics typical for the mutually shared team competence are seldom mentioned, although the importance of collaboration is emphasised by a number of respondents.

References

1. Ališauskien , S. (2005). *Ankstyvoji intervencija vaikyst je*. Šiauliai: Šiauli universiteto leidykla.
2. Ališauskien , S. (2007). *Ankstyvoji intervencija vaikyst je: Lietuvos situacija Europos kontekste. Specialusis ugdymas, 16 (1)*, 151–161.
3. Ališauskien , S. (1998). *Ankstyvojo amžiaus vaik korekcinis ugdymas*. Šiauliai.
4. Ališauskien , S., Miltenien , L. (2004). *Bendradarbiavimas tenkinant specialiuosius ugdymosi poreikius*. Šiauliai.
5. Ališauskien , S., egyt , D. (2008). *Ankstyvosios intervencijos vaikyst je specialist profesinio pasirengimo turinio analiz . Specialusis ugdymas, 2 (19)*, 79–92.
6. Aramavi i t , V., Martišauskien , E. (2006). *Vertybi ugdymas – pedagogini kompetencij pamatas. Pedagogika, 84*, 33–37.
7. Baker, D. P., Horvatl, L., Campino, M., Offermann, L., Salas, E. (2005). *The ALL*

- Teamwork Framework. Measuring Adult Literacy and Life Skills: New Frameworks for Assessment. Canada.
8. Barvydien , I., Kasiulis, I. (2001). Vadovavimo psichologija. Kaunas: Technologija.
 9. Bossche, P. V., Gijsselaers, W. H., Segers, M., Kirsclner, P. A. (2006). Social and Cognitive Factors Driving Teamwork in Collaborative Learning Environments: Team Learning Beliefs and Behaviours. *Small Group Research*, 37, 490–521.
 10. Bushe, G. R., Coetzer, G. H. (2007). Group Development and Team Effectiveness: Using Cognitive Representations to Measure Group Development and Predict Task Performance and Group Viability. *Journal of Applied Behavioral Science*, 43, 184–212.
 11. Chmiel, N. (Ed.) (2005). Darbo ir organizacin psichologija. Kaunas: Poligrafija ir informatika.
 12. Day, J. (2006). Interprofessional Working: an essential guide for health and social care professionals. Nelson Thornes.
 13. Dunaway, C., Kenney, E. (2006). Forming Transdisciplinary Teams. A Process Manual. San Diego: California [accessed 2008-09-27]. Internet address: <http://www.sandi.net/depts/specialed/transdisciplinary_manual.pdf>.
 14. Freden, K., Nillson, F. (2003). The Individual's Expectations on Competence Development in Transnational Organization. Linköping University [accessed 2008-02-05]. Internet address: <www.divaportal.org/diva/getDocumenturn_nbn_se_liu_diva-1780-1_fulltext.pdf>.
 15. Friedman, A., Phillips, M. (2004). Continuing Professional Development: Developing a Vision. *Journal of Education and Work*, 17 (3), 361–376.
 16. Guralnick, M. I. (2005). Early Intervention of Children with Intellectual Disabilities: Current Knowledge and Future Prospect. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 18, 313–324.
 17. Guralnick, M. I., Conlon, Cl. I. (2007). Early Intervention. In M. Batshaw, L. Pelligrino, N. Roizen (Eds.). *Children with Disabilities*. Baltimore: Paul H. Brookes.
 18. Guskey, T. R. (2000). Profesinio tobulinimo vertinimas. Vilnius: Garnelis.
 19. Hopkins, D., Ainscow, M., West, M. (1998). Kaita ir mokyklos tobulinimas. Vilnius: Tyto alba.
 20. Jucevi en , P. (2007). Besimokantis miestas: monografija. Kaunas: Technologija.
 21. Kepalait , A. (2005). Pedagog profesini santyki ypatumai. *Pedagogika*, 76, 12–16.
 22. Laister, J., Koubek, A. (2001). 3rd Generation Learning Platforms Requirements and Motivation for Collaborative Learning. EURODL [accessed 2009-01-06]. Internet address: <<http://www.eurodl.org/materials/contrib/2001/icl01/laiste>>.
 23. Lambert, T. (2007). Team Competency. Research Report. Penna. Internet address [accessed 2009-01-05]: <www.penna.com/newsopinion/research/Team_Competency.pdf>.
 24. Lave, J., Wenger, E. (1998). Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity: Cambridge University Press.
 25. Lipinskien , D. (2002). Edukacin student galinanti studijuoti aplinka. Daktaro disertacija. Kaunas: Kauno technologijos universitetas.
 26. Margerison, Ch. (2001). Team Competencies. Team Performance Management. *An International Journal*, 7 (8), 117–122.
 27. Pretis, M. (2006). Curriculum for the Professional Training in Early Childhood Intervention. Graz [accessed 2008-11-05]. Internet address: <http://www.eTmPd.com/ebiff/download/EBIFF_Curriculum_08_06_engl.pdf>.
 28. Ruškus, J., Mažeikis, G. (2007). Ne galimas ir socialinis dalyvavimas: kritinis patirties ir galimybi Lietuvoje refleksija. Šiauliai: Šiauli universiteto leidykla.
 29. Stoof, A., Martens, R. L., van Merriënboer, J. J. G., Bastiaens, T. J. (2002). The Boundary Approach of Competence: A Constructivist Aid for Understanding and Using the Concept of Competence. *Human Resource Development Review*, 1 (3), 345–365.
 30. Taatila, V. (2004). The Concept of Organizational Competence – A Foundation Analysis. University of Jyväskylä. Academic Dissertation [accessed 2008-11-15]. Internet address: <<http://dissertations.jyu.fi/studcomp/9513917185.pdf>>.

31. Wade, J. (2003). Creating a Learning Culture. Perseus Asia Pacific Centre for Innovation & Development. Report [accessed 2008-11-15]. Internet address: <www.unisa.edu.au/cid/publications/development/learningculture.pps>.
32. Žydži nait , V., Mitkien , L., Miku-levi ien , A. (2007). Vadybin s kompeten-
cijos realizavimas slaugoje: mokslo studija. Klaip da: Klaip dos kolegija.
33. Žydži nait , V. (2005). Komandinio darbo kompetencijos ir j tyrimo metodologija slaugytoj veiklos poži riu: monografija. Kaunas: Judex.

Received 2011 12 01