

II. SPECIALIOSIOS IR SPECIALIOSIOS PEDAGOGINĖS PAGALBOS TEIKIMAS

II. PROVISION OF SPECIAL AND SPECIAL EDUCATIONAL SUPPORT

ISSN 1392-5369

Specialusis ugdymas. 2010. Nr. 2 (23), 116–126

Special Education. 2010. No. 2 (23), 116–126

KOMANDINIO DARBO STRUKTŪRA IR KRYPTINGUMAS TENKINANT SPECIALIUOSIUS UGDYMO(SI) POREIKIUS MOKYKLOJE

Lina Miltenienė

Šiaulių universitetas

P. Višinskio g. 25, LT-76351 Šiauliai

Daiva Mauricienė

Ukmergės mokykla-darželis „Varpelis“

Stoties g. 8, LT-20119 Ukmergė

Straipsnyje, remiantis pedagogų anketinės apklausos rezultatais, atskleidžiami komandinio darbo ypatumai bendrojo lavinimo mokykloje, tenkinant mokinių specialiuosius ugdymo(si) poreikius. Apklausus 117 pedagogų iš įvairaus tipo bendrojo lavinimo mokyklų Rytų Lietuvos regione nustatyta, jog bendrojo lavinimo mokykloje vaikų specialieji ugdymo(si) poreikiai tenkinami tarpdisciplininėje komandoje, kurioje tėvai pripažįstami kaip komandos nariai, tačiau ugdytinio, turinčio specialiųjų ugdymosi poreikių, dalyvavimas komandos veikloje yra ribotas. Pedagogų nuomonė apie komandinį darbą realiose ugdymo aplinkose gana prieštaringa. Viena vertus, nurodoma, kad komandinis darbas vyksta tarantis visiems komandos nariams, tarpusavyje derinant sprendimus, dalijantis atsakomybę, teikiant paramą ir pagalbą vienas kitam, tačiau kartu pripažįstama, jog kiekvienas komandos narys su vaiku dirba atskirai, individualiai ir dažnai yra susitelkęs tik į savo sritį. Komandinis darbas neretai vyksta komandos susitikimo lygmenyje – tol, kol vyksta bendra diskusija ir komandos narių pasitarimas, o ugdymo procese grįžtama prie labiau įprasto ir patogesnio – individualios veiklos modelio.

Esminiai žodžiai: *specialieji ugdymo(si) poreikiai, komandinis darbas.*

Įvadas

Bendrojo lavinimo mokykloje vis aktualesnis tampa įvairių sričių specialistų pagalbos koordinavimas. Efektyvi specialioji pedagoginė pagalba esti tose ugdytojų bendruomenėse, kuriose yra kryptingai koordinuojama specialistų ir pedagogų veikla, kai kiekvienas specialistas savo veikloje realizuoja koordinavimo-komunikavimo funkciją. Šiai funkcijai būdinga bendravimo, informacijos perdavimo, ryšio palaikymo veikla, todėl ji lemia specialiosios pedagoginės pagalbos lankstumą ir sąveikos ryšius tarp specialiosios pagalbos teikėjų, mokytojų, mokinių ir jų šeimų (Galkienė, Dudzinskienė, 2004). Mokytojams svarbu bendradarbiauti ir gauti praktinės bei

lanksčios paramos iš kolegų. Kartais mokiniams, turintiems specialiųjų ugdymo(si) poreikių, reikia pagalbos, kurios mokytojas negali suteikti kasdienių pamokų metu. Tokiu atveju į pagalbą gali ateiti kiti mokytojai ir padedantis personalas, sunkias situacijas įveikdami lankstumu, kokybišku planavimu, bendradarbiavimu ir komandiniu darbu¹.

Pastaruoju metu Lietuvoje į specialiųjų ugdymo(si) poreikių vertinimo ir tenkinimo procesą įsitraukia vis daugiau ugdymo proceso dalyvių: tėvų, mokinių, įvairių dalykų pedagogų,

¹ Specialusis ugdymas Europoje: švietimo paslaugų teikimo ypatumai (2006). Europos specialiojo ugdymo plėtros agentūra.

administracijos atstovų. Tėvai skatinami būti aktyviais proceso dalyviais, pasakyti, kokios pagalbos jiems reikia. Šiame procese svarbus ir paties vaiko vaidmuo. Miltenienės (2008) atlikto tyrimo rezultatai parodė, kad didžioji dauguma moksleivių (77 %) niekada nedalyvavo susitikimuose, kuriuose tėvai ir mokytojai sprendė jų mokymosi problemas. Taip yra todėl, kad vaikai, turintys specialiųjų ugdymo(si) poreikių, o neretai ir jų tėvai, vis dar nėra pripažįstami kaip lygiaverčiai partneriai. Su jais mažai bendraujama, pagalba ir veiklos būdai dažniausiai parenkami vaikams ir tėvams nedalyvaujant komandos susitikimuose. Anot Ališauskienės ir Miltenienės (2003), specialistai ir tėvai, sudarydami vaiko ugdymo planą ir kartu jį įgyvendindami, supranta, kad darbas komandoje yra žymiai efektyvesnis. Specialusis ugdymas yra sritis, reikalaujanti visų ugdymo proceso dalyvių (vaiko, tėvų, bendrojo ugdymo pedagogų, specialistų ir kt.) bendrų pastangų ir komandinio darbo. **Komandinis darbas** (angl. *teamwork, teaming*) pačia bendriausia prasme apibūdinamas kaip darbas suvienijus pastangas, kai aiškiai apibrėžiamos kiekvieno nario funkcijos, kontroliuojamas individualios veiklos efektyvumas ir įtaka bendram rezultatui (Webster's, 2008). Mokslininkai, tyrinėję komandinio darbo specifiką, specialiojo ugdymo komandą apibūdina kaip nedidelę žmonių grupelę, kuri turi papildomų įgūdžių, leidžiančių siekti bendrų tikslų, siekia suvienyti požiūrį, kuris įpareigoja būti tarpusavyje atsakingus, o komandos funkcionavimo pagrindu esti sąveika susitikimų metu bei bendradarbiavimas (Fleming, Monda-Amaya, 2001; Dettmer ir kt., 2009).

Konkrečių empirinių tyrimų, kuriuose būtų nagrinėjami komandinio darbo klausimai bendrojo lavinimo mokyklose, yra mažoka. Gumuliauskienės, Tapučio (2005) atliktuose tyrimuose pabrėžiama, kad komandinis darbas gerina veiklos kokybę, darbuotojų aktyvumą, informacijos perdavimą, psichologinį klimatą, suteikia darbuotojams platesnių saviraiškos galimybių, didėja jų suinteresuotumas, pasitenkinimas darbu ir kt. Specialiųjų ugdymosi poreikių tenkinimo kontekste labiau tyrinėtas bendradarbiavimas ir jo procesas kaip komandinio darbo pagrindas (Ališauskienė, 2002; Ališauskienė, Miltenienė, 2003; Miltenienė, 2005a, b; Kairienė, 2010). Socialinės pedagoginės pagalbos komandos veiklą tyrinėjo Merfeldaitė (2007). Komandinio darbo aktualumas, pozityvus jo vaidmuo pabrėžiamas įvairių sričių mokslininkų darbuose: Dettmer ir kt.

(2009), Stoner ir kt. (1999), Tamošiūno (1999), Vijeikienės, Vijeikio (2000), Želvio (2001). Savo darbuose šie mokslininkai išryškino komandinio darbo svarbą, atskleidė jo esmę ir bruožus, pabrėžė komandinio, grupinio ir individualaus darbo skirtumus. Komandos vaidmenų modelį pristatė Vijeikienė ir Vijeikis (2000) bei Barvydienė ir Kasiulis (1998).

Tyrimo problema apibūdina šie klausimai: *kokie yra darbo komandoje ypatumai, kai vaiko specialieji ugdymo(si) poreikiai tenkinami bendrojo lavinimo mokykloje? Kaip organizuojamas komandinis darbas? Ar vaikas dalyvauja specialiojo ugdymo komisijos posėdžiuose, kai sprendžiamos jo ugdymo(si) problemos? Ar tėvai laikomi lygiaverčiais partneriais komandos pasitarimuose?* **Tyrimo objektas** – komandinio darbo struktūra ir kryptingumas ugdant specialiųjų poreikių vaikus bendrojo lavinimo mokykloje. **Tyrimo tikslas** – remiantis pedagogų požiūriu, įvertinti komandinio darbo ypatumus bendrojo lavinimo mokykloje, tenkinant mokinių specialiųjų ugdymo(si) poreikius. Tyrimas buvo atliekamas 2009/2010 m. m. įvairiose Rytų Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklose (mokyklose-darželiuose, pradinėse, pagrindinėse, vidurinėse, jaunimo mokyklose, gimnazijose). **Tyrimo imtis** – 117 pedagogų iš įvairaus tipo bendrojo lavinimo mokyklų Rytų Lietuvos regione. Daugiausia apklausta pedagogų, dirbančių pagrindinėje mokykloje (41 %) bei vidurinėje ir pradinėje mokykloje (21 %). Didžiąją dalį apklaustųjų sudarė pradinė klasių (32 %) ir aukštesniųjų klasių (31 %) mokytojai bei mokyklų vadovai (10 %). Apklausoje taip dalyvavo mokyklose dirbantys specialistai – specialieji pedagogai (6 %), logopedai (2 %), socialiniai pedagogai (3 %), psichologai (3 %) ir kiti. Imtis buvo sudaroma neatsitiktinės atrankos būdu. Tiriamųjų grupė formuojama iš turinčių kokių nors tipinių požymių asmenų – tai bendrojo lavinimo mokyklų pedagogai, dirbantys su specialiųjų ugdymo(si) poreikių turinčiais vaikais ir dalyvaujantys komandos veikloje. Kiek įmanoma atsitiktine tvarka buvo siekiama pasirinkti mokyklas, kurių pedagogai buvo įtraukti į tyrimą.

Tyrimo metodologija ir metodai

Duomenims rinkti naudojamas apklausos metodas – individualus anketavimas. Buvo pasirinktos uždaro tipo anketos, sudarytos iš dviejų blokų: demografinio ir pagrindinio. Demogra-

finiame bloke objektyviems duomenims apie respondentus nustatyti buvo naudojamos *nominalinės skalės*. Tokiu būdu buvo įvertinamas dalyvių amžius, lytis, gyvenamoji vieta, darbinės veiklos pobūdis, išsimokslinimas ir kiti demografiniai duomenys. Šiame bloke pateikiama viena *intervalinė skalė* su nelyginiais intervalais, kurioje respondentų klausiama, kiek narių sudaro mokyklos specialiojo ugdymo komisiją. Demografiniame bloke yra ir vienas atviras klausimas, kuriuo tiriamųjų prašoma nurodyti komandos, padedančios spręsti vaikui iškilusias problemas, narius. Pagrindiniame bloke buvo naudojamos *ranginės skalės*. Ir pedagogų, ir tėvų anketose buvo pateikiamos nuostatų skalės, dar vadinamos Likerto skalėmis. Respondentai, išreikšdami savo nuomonę, ar pritaria duotiems teiginiams, galėjo pasirinkti vieną iš jiems labiausiai tinkamų atsakymų variantų: *tikrai ne, turbūt ne, turbūt taip, tikrai taip*. Pagrindinis blokas buvo skirstomas į keletą smulkesnių dalių, kuriose esančiais teiginiais buvo siekiama išsiaiškinti tyrimo dalyvių nuomonę apie vyraujančią atmosferą komandoje, jų požiūrį į komandinį darbą, komandinio darbo ypatumus, tiriamųjų nuomonę apie darbo organizavimą komandoje. Anketinė apklausa buvo vykdoma tik gavus bendrojo lavinimo mokyklų, kuriose vyko tyrimas, vadovų leidimą. Tyrimo dalyviams buvo išsamiai paaiškintas tyrimo tikslas ir anketos paskirtis bei pateikta pildymo instrukcija. Po instruktažo anketavimas vyko individualiai. Šiuo atveju tiriamieji atsakymams į anketos klausimus galėjo skirti laiko, kiek tik norėjo, jų neveikė aplinka ir pats tyrėjas.

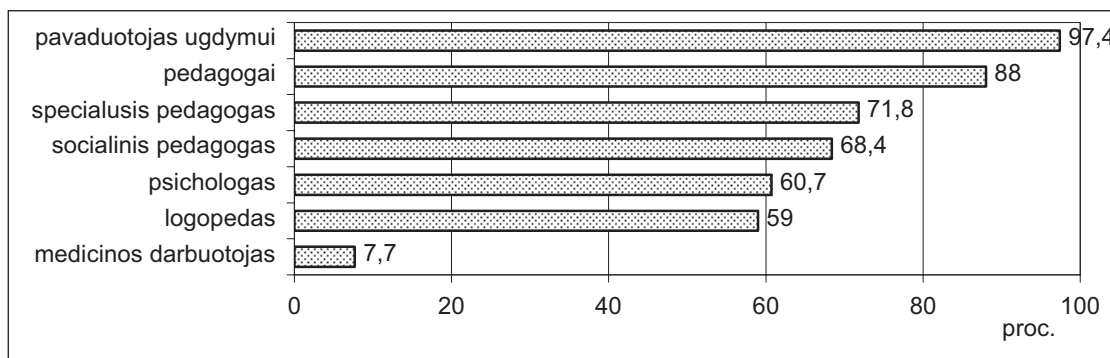
Tyrimo duomenims apdoroti buvo naudojamas kompiuterinis duomenų analizės paketas SPSS for Windows 12 (Statistical Packet for Social Sciences 12). Analizuojant tyrimo duome-

nis, taikyta *aprašomoji statistika, neparametrinis Pearsono χ^2 kriterijaus testas, faktorinė analizė*.

Komandos, tenkinančios mokinių specialiųjų ugdymo(si) poreikius, struktūra

Bendrojo lavinimo mokyklose dirbančių specialiojo ugdymo komisijų veiklą galima pagrįstai pavadinti komandiniu darbu, nes komandos nariai, dirbdami kartu, siekia bendro tikslo – tenkinti vaikų specialiųjų ugdymo(si) poreikius mažiausiai varžančioje aplinkoje. Švietimo įstatymas (2007) ir Specialiojo ugdymo įstatymas (1998) mokinių tėvus pripažįsta kaip lygiaverčius partnerius ir suteikia jiems teisę dalyvauti vaikų įvertinimo ir ugdymo procese, teikti siūlymus pedagogams bei gauti išsamią informaciją apie vaikų įvertinimo rezultatus. Anketine apklausa buvo siekiama išsiaiškinti, kiek narių sudaro mokyklos specialiojo ugdymo komisiją, kas dažniausiai įtraukiami į specialiojo ugdymo komisijos sudėtį.

Tyrimo rezultatai rodo, jog dažniausiai specialiojo ugdymo komisiją (SUK) sudaro 5–7 nariai (taip teigia 76,1 % pedagogų). Beveik penktadalis pedagogų nurodė, kad SUK sudaro 2–4 nariai, o 4,3 % – kad 8 ir daugiau narių. Didžiausias procentas (24,8 %) respondentų nurodė, kad į komisijos sudėtį įeina 6 asmenys: direktoriaus pavaduotojas ugdymui, specialusis pedagogas, logopedas, psichologas, socialinis pedagogas, kiti pedagogai. Išanalizavus apklausoje dalyvavusiųjų atsakymus, matyti, kad dažniausiai specialiojo ugdymo komisiją sudaro pavaduotojas ugdymui (tai teigia 97,4 % pedagogų) ir pedagogai (88 %). 71,8 % respondentų teigia, kad į komisiją įeina specialusis pedagogas, o 68,4 % – kad įeina socialinis pedagogas. Po du penktadalius tyrime dalyvavusiųjų pedagogų tvirtina, kad komisijos sudėtyje yra psichologas, logopedas. Tik 7,7 % tiriamųjų teigia, kad komisijoje dirba medicinos darbuotojas (žr. 1 pav.).



1 pav. Specialiojo ugdymo komisijos sudėtis pedagogų požiūriu, %

Atmosfera komandoje. Sėkmingam darbui komandoje didelę įtaką turi jos narių tarpusavio santykiai, vyraujanti emocinė atmosfera. Siekiant atskleisti nuomonių struktūrą, apibūdinančią at-

mosferą komandoje, kuri atsakinga už mokinių specialiųjų ugdymo(si) poreikių tenkinimą, buvo atlikta faktorinė analizė. Buvo išskirti 3 faktoriai (žr. 1 lentelę).

1 lentelė

Pedagogų nuomonės apie vyraujančią atmosferą komandoje faktorinė analizė (N = 117)
(skalė nuo 1 iki 4)

M	Struktūriniai komponentai (faktoriai) ir testo žingsniai	L	%	r/itt	Cronbach α	KMO		
Draugiškumas ir palaikymas M = 3,48								
3,75	Komandos nariai yra draugiški, bendrauja vieni su kitais	0,813	25,15	0,688	0,876	0,883		
3,4	Komandos nariai palaiko vieni kitus	0,788		0,791				
3,46	Komandos susitikimuose vyrauja šiluma ir jaukumas	0,781		0,723				
3,38	Tarp komandos narių vyrauja sutarimas ir darnūs santykiai	0,625		0,623				
3,42	Visi klausimai keliami ir svarstomi atvirai	0,577		0,591				
3,48	Komandoje vyrauja pagarbos ir pagalbos atmosfera	0,521		0,680				
Atvirumas ir pasitikėjimas M = 3,24								
3,34	Komandos nariai susirinkimuose drąsiai atskleidžia savo mintis, požiūrį	0,734	18,64	0,441	0,760		0,883	
3,23	Dalyvavimas komandos veikloje sukelia pasitenkinimą	0,641		0,588				
3,11	Komandos nariai mėgsta ir traukia vienas kitą	0,583		0,551				
3,48	Dauguma komandos narių yra simpatiški, geri, malonūs žmonės	0,564		0,513				
3,08	Komandoje kylantys prieštaravimai sprendžiami viešai	0,493		0,458				
3,25	Komandos nariai pasitiki vieni kitais	0,491		0,521				
Konfliktai ir konkurencija M = 1,67								
1,43	Komandai būdingos rietenos, vaidai, konfliktai	0,837	15,33	0,661	0,730			0,883
1,66	Komandos nariai bijo viešai išreikšti savo nuomonę	0,760		0,500				
1,92	Tarp komandos narių jaučiama konkurencija	0,681		0,523				

Pirmasis faktorius „Draugiškumas ir palaikymas“ paaiškina 25,15 % sklaidos. Šis faktorius identifiktuotas, kaip labiau apibendrintas komandinį darbą apibūdinantis struktūrinis komponentas. Antrasis faktorius „Atvirumas ir pasitikėjimas“ paaiškina 18,64 % sklaidos, trečiasis faktorius „Konfliktai ir konkurencija“ – 15,33 % sklaidos. Pedagogų apklausos rezultatai rodo, kad komandos, tenkinančios mokinių specialiųjų ugdymo(si) poreikius, atmosferą geriausiai apibūdintų *draugiškumo ir palaikymo* charakteristikos (M = 3,48). Teiginiui, kad komandos nariai draugiški ir bendrauja vieni su kitais, dažniau pritaria didesnei nei 10 metų darbo stažą turintys pedagogai (11–20 m. – 63 %, 21–30 m. – 64,5 %, daugiau kaip 30 m. – 65 %). Tuo tarpu taip manančių mokytojų, turinčių iki 10 m. darbo stažą, yra tik 8,3 % ($p < 0,01$)². Kita tarp-

disciplininei specialiųjų ugdymo(si) poreikių tenkinimo komandai būdinga charakteristika – *atvirumas ir pasitikėjimas* (M = 3,24). Respondentai nurodo, kad komandoje vyrauja pagarbos ir pagalbos atmosfera. Komandoje vyraujanti palanki emocinė atmosfera vykstančių susirinkimų metu jos narius įgalina atvirai kelti ir svarstyti rūpimus klausimus, drąsiai atskleisti savo mintis, požiūrį. Pastarąją nuomonę pradinėse mokyklose dirbantys mokytojai (76 %) išsakė kur kas dažniau, nei pagrindinėse (46,4 %) ar vidurinėse (33,3 %) mokyklose dirbantys respondentai ($\chi^2 = 18,860$; $p < 0,01$).

Daugumai pedagogų dalyvavimas komandos veikloje sukelia pasitenkinimą. Tam pradinėse

1) skirtumas tarp dažnių *statistiškai reikšmingas*, kai reikšmingumo lygmuo $p < 0,05$; 2) skirtumas tarp dažnių *esminis*, kai reikšmingumo lygmuo $p < 0,01$; 3) skirtumas tarp dažnių *labai ryškus*, kai reikšmingumo lygmuo $p < 0,001$; 4) *visiškas skirtumas* tarp dažnių, kai reikšmingumo lygmuo $p < 0,0001$; 5) skirtumai tarp dažnių *statistiškai nereikšmingi*, kai reikšmingumo lygmuo $p > 0,05$ (Bitinas, 2006, p. 304).

² Aptariant tyrimo rezultatus, vadovautasi tokia skirtumų tarp dažnių interpretacija, remiantis reikšmingumo lygmeniu p :

mokyklose dirbantys pedagogai (56 %) pritaria dažniau, nei pagrindinėse (25 %) ar vidurinėse (30,6 %) mokyklose dirbantys respondentai ($p < 0,05$). Šiek tiek mažiau pedagogai pritarė, palyginti su kitais to paties faktoriaus teiginiais, teiginiui, kad „komandoje kylantys prieštaravimai sprendžiami viešai“ ($M = 3,08$).

Konfliktai ir konkurencija nėra būdingi komandai, tenkinančiai mokinių specialiuosius ugdymo(si) poreikius ($M = 1,67$). Pasak daugumos pedagogų, komandai visai nebūdingos rietenos, vaidai, konfliktai. Tam vyresni nei 50 m. amžiaus pedagogai (76 %) pritaria dažniau, nei

kiti (iki 30 m. – 37,5 %, 31–40 m. – 54,8 %, 41–50 m. – 66 %) ($p < 0,0001$). Taip pat tokios nuomonės dažniau laikosi didesni nei 10 m. darbo stažą turintys pedagogai (11–20 m. – 63 %, 21–30 m. – 71 %, daugiau nei 30 m. – 70 %).

Pedagogų požiūris į komandinį darbą.

Atlikus skalės, susijusios su pedagogų požiūriu į komandinį darbą, faktorinę analizę buvo išskirti trys faktoriai – apibendrinti struktūriniai vienetai: „Neigiama nuostata į komandinį darbą“, „Komandinis darbas – galimybė dalytis informacija ir tobulėti“, „Komandinis darbas – bereikalingas laiko gaišimas“ (žr. 2 lentelę).

2 lentelė

Kintamųjų, susijusių su pedagogų požiūriu į komandinį darbą, faktorinė analizė (N = 117)
(skalė nuo 1 iki 4)

M	Struktūriniai komponentai (faktoriai) ir testo žingsniai	L	%	r/itt	Cronbach α	KMO	
Neigiama nuostata į komandinį darbą M = 1,62							
1,41	Komandinis darbas yra beprasmis, tik vieni rūpesčiai	0,774	21,39	0,591	0,793	0,881	
1,72	Visiškas absurdas, kai įstatymai tėvams suteikia lygias teises dalyvauti ugdyme	0,668		0,548			
1,74	Abejoja komandinio darbo naudingumu, nes vaiko rezultatai vis tiek prasti	0,632		0,652			
1,62	Kur kas geriau dirbti vienam (-ai)	0,496		0,627			
Komandinis darbas – galimybė dalytis informacija ir tobulėti M = 3,48							
3,59	Dirbant komandoje, galima pasiekti geresnių rezultatų	0,783	18,64	0,709	0,839		
3,41	Dirbdamas komandoje, gali išgirsti visų komandos narių nuomonę	0,747		0,612			
3,74	Komandinis darbas yra reikalingas, nes vienas žmogus negali visko žinoti ir mokėti	0,742		0,614			
3,27	Komanda – tai vieta kiekvienam jos nariui tobulėti	0,710		0,540			
3,44	Patinka dirbti komandoje	0,629		0,605			
3,48	Komandinis darbas naudingas, nes dirba įvairių sričių pedagogai	0,475		0,479			
3,45	Komandoje jaučiasi tokiu pat svarbiu nariu, kaip ir kiti	0,404		0,650			
Komandinis darbas – bereikalingas laiko gaišimas M = 1,6							
1,79	Komanda taip tik vadinasi, o realiai visą darbą padaro vienas žmogus	0,717	14,82	0,521	0,697		
1,45	Naudingiau dirbti po vieną, negu komandoje	0,619		0,548			
1,42	Darbas komandoje – tik bereikalingas laiko gaišimas	0,541		0,646			
1,74	Erzina, kai tėvai ir vaikas kišasi į ugdymą	0,518		0,305			

Neigiamą nuostatą atspindintys struktūriniai vienetai („*Neigiama nuostata į komandinį darbą*“ ($M = 1,62$) ir „*Komandinis darbas – bereikalingas laiko gaišimas*“ ($M = 1,6$)) nėra dominuojantys, nes juos sudarantiems teiginiais pedagogai dažniau nepritarė.

Didesnę daugumą pedagogų komandinį darbą vertina kaip *galimybę dalytis informacija ir tobulėti* ($M = 3,48$). Dauguma pedagogų sutinka

su teiginiu, kad komandinis darbas yra reikalingas, nes vienas žmogus negali visko žinoti ir mokėti, todėl, dirbant komandoje, galima pasiekti geresnių rezultatų. Pedagogai komandoje jaučiasi svarbiais ir vertingais jos nariais. Beje, 31–40 m. amžiaus (71 %) ir vyresni nei 50 m. (72 %) tam pritaria dažniau nei 41–50 m. (35,8 %) ir jaunesni negu 30 m. (25 %) ($p < 0,01$). Jie išvelgia tokio darbo naudą – gali išgirsti visų komandos narių

nuomonę (su tuo sutinka – 45,4 %, turbūt sutinka – 51,3 % pedagogų), todėl kiekvienas jos narys kartu gali ir tobulėti (pritaria teiginiui 37,6 %, turbūt pritaria – 53 % respondentų).

Tačiau kai kurie pedagogų atsakymai verčia atkreipti dėmesį į pedagogų abejones komandinio darbo vertingumu ir efektyvumu. Beveik du penktadaliai respondentų teigia, kad komandoje dirbti sunku, nes kartu dirba skirtingi žmonės (sutinka – 12,8 %, turbūt sutinka – 26,5 %). Beveik tiek pat apklaustųjų darbą komandoje vertina kaip

bereikalingą laiko gaišimą (atitinkamai 3,5 % ir 35 %).

Komandinio darbo raiška ir kryptingumas. Atlikus kintamųjų skalės, susijusios su komandinio darbo raiška ir kryptingumu faktorinę analizę. Buvo išskirti 4 faktoriai. Faktorinės analizės pagrindu identifikuota tokia komandinio darbo raiškos ir kryptingumo struktūra: „Pasidalijimas vaidmenimis ir atsakomybe komandoje“, „Vaiko ir tėvų įtraukimas“, „Visų reikalingų asmenų įtraukimas“, „Dalyvavimo komandos darbe patirtis“ (žr. 3 lentelę).

3 lentelė

Kintamųjų, susijusių su komandinio darbo raiška ir kryptingumu, faktorinė analizė (N = 117)
(skalė nuo 1 iki 4)

M	Struktūriniai komponentai (faktoriai) ir testo žingsniai	L	%	r/itt	Cronbach α	KMO	
Pasidalijimas vaidmenimis ir atsakomybe komandoje M = 3,1							
3,5	Komandoje su manimi visada tariamasi, kaip ir su kitais komandos nariais	0,704	17,74	0,483	0,431	0,771	
3,45	Dirbdamas komandoje, visuomet pasidalija savo lūkesčiais, pastebėjimais	0,696		0,462			
3,52	Komandos narių tarpusavio santykiai posėdžių metu draugiški	0,676		0,551			
3,46	Iškilius problemoms, visada sulaukia kitų komandos narių pagalbos	0,590		0,447			
1,76	Tėvai, dalyvaujantys pasitarimuose, tik trukdo komandos nariams dirbti	0,539		0,228			
3,45	Puikiai žino, už ką atsakingas komandoje, kad pasisektų	0,516		0,290			
1,92	Kai iškyla problema, sunku suteikti pagalbą, nes visi esame užsiėmę savais reikalais	0,505		0,257			
3,38	Susitikimų metu kalbama tik aktualiais klausimais	0,503		0,324			
Vaiko ir tėvų įtraukimas M = 2,69							
3,0	Posėdžiuose vaiko tėvai išreiškia savo nuomonę ir pageidavimus	0,730	12,58	0,378	0,315		
2,22	Pasitarimuose dalyvauja ir vaikas, turintis specialiųjų poreikių	0,686		0,335			
3,26	Žino, ko tikisi kiti komandos nariai	0,623		0,238			
1,88	Per pasitarimus dažnai nukrypstama į pašalinius dalykus	0,448		0,317			
3,09	Kai komandos susitikimuose dalyvauja vaikas, visi nariai kalba vaikui suprantamais žodžiais	0,425		0,280			
Visų reikalingų asmenų įtraukimas M = 3,2							
3,41	Specialiojo ugdymo komisijos nariai noriai dalyvauja posėdžiuose	0,716	10,88	0,397	0,542		
3,38	Pasitarimuose visada dalyvauja vaiko, kurio problemos aptariamos, pedagogai	0,560		0,396			
2,69	Posėdžiuose visada dalyvauja vaiko tėvai, kai sprendžiamos vaiko problemos	0,527		0,309			
3,1	Komandoje yra aiškus lyderis	0,499		0,268			
Dalyvavimo komandos darbe patirtis M = 3,44							
3,6	Yra dalyvavęs įstaigos specialiojo ugdymo komisijos posėdžiuose	0,811	9,80	0,511	0,628		
3,15	Yra dalyvavęs pedagogų, kurie rūpinasi vaiko problemomis, pasitarimuose	0,762		0,608			
3,58	Galutiniai sprendimai yra priimami visų komandos narių	0,421		0,314			

Dauguma pedagogų ($M = 3,6$) yra dalyvavę įstaigos specialiojo ugdymo komisijos posėdžiuose, arba pedagogų, kurie rūpinasi vaiko problemomis, pasitarimuose. Todėl pedagogų *dalyvavimo komandos darbe patirtis* gali būti vertinama kaip pakankama ar net didelė. Minėtuose pasitarimuose pradinėse (80 %) ir pagrindinėse (76,8 %) mokyklose dirbantys pedagogai yra dalyvavę dažniau, nei vidurinėse mokyklose dirbantys respondentai (58,3 %) ($p < 0,05$).

Pedagogai mano, kad į komandos darbą įtraukiami *visi reikalingi asmenys* ($M = 3,2$), o komandos veikloje dominuoja *pasidalijimas vaidmenimis ir atsakomybe* ($M = 3,1$).

Dauguma pedagogų mano, kad susitikimų metu kalbama aktualiais klausimais, iškilus problemoms, jie sulaukia kitų komandos narių pagalbos, komandoje tariamasi su visais nariais. Pastarajam teiginiui vyresni nei 50 m. pedagogai pritaria dažniau nei 41–50 m. (45,3 %), 31–40 m. (54,8 %) ar jaunesni negu 30 m. apklausoje dalyvavusieji (37,5 %) ($p < 0,05$).

Komandoje yra galimybė pasidalyti savo lūkesčiais ir pastebėjimais. Beje, vyresni nei 50 m. pedagogai (76 %) taip mano dažniau nei 41–50 m. (41,5 %), 31–40 m. (48,4 %) ar jaunesni negu 30 m. respondentai (37,5 %) ($p < 0,01$). Didžiausią darbo stažą turintys pedagogai (65 %) lūkesčiais ir pastebėjimais taip pat pasidalija dažniau, nei trumpiau dirbantys apklaustieji (iki 10 m. – 33,3 %, 11–20 m. – 46,3 %, 21–30 m. – 54,8 %) ($p < 0,05$).

Efektyviam specialiųjų ugdymo(si) poreikių mokinių problemų sprendimui svarbus ne tik pedagogų, bet ir paties vaiko, jo tėvų dalyvavimas pasitarimuose. Kipro rekomendacijoje (2008) sakoma, kad visi mokiniai turi būti įtraukti ir privalo turėti galimybę paveikti savo pačių vertinimo procedūras, ugdymo(si) turinio, mokymo(si) būdų pasirinkimą, savo pačių iškeltų ugdymo(si) tikslų įvertinimą (Europos specialiojo ugdymo plėtros agentūra, 2008).

Tačiau reiktų atkreipti dėmesį į pedagogų nuomonių divergenciją: viena vertus, manoma, kad į komandinį darbą tenkinant specialiuosius ugdymo(si) poreikius yra įtraukiami *visi*

reikalingi asmenys, tačiau kita vertus – pripažįstama, jog nepakankamai dėmesio skiriama *vaiko ir tėvų įtraukimui* ($M = 2,69$). Tik 12 % respondentų pažymi, jog komandos pasitarimuose dalyvauja ir pats vaikas, o 26,5 % – kad visada dalyvauja ugdytinio tėvai. Pastebima tendencija, kad tėvų įtraukimo procesas vertinamas palankiau (pedagogai dažniau nepritaria teiginiui, kad „tėvai, dalyvaudami pasitarimuose, tik trukdo komandos nariams dirbti“; dalyvaujantys posėdžiuose tėvai, pedagogų manymu, išsako savo nuomonę ir pageidavimus vaiko ugdymo klausimais), negu vaiko įtraukimas ir jo galimybės dalyvauti. Vaikas nėra pripažįstamas kaip komandos narys.

Klausimyne buvo pateikta dar viena skalė, kuria buvo siekiama atskleisti **sprendimų priėmimo komandoje kryptingumą**. Buvo išskirti keturi struktūriniai vienetai (faktorai): „Bendras sprendimų priėmimas ir pasidalijimas atsakomybe“, „Tėvai – lygiaverčiai partneriai“, „Orientacija į individualią veiklą“, „Nelygiaverčiai santykiai“ (žr. 4 lentelę).

Dauguma pedagogų mano, kad, priimant svarbius sprendimus, komandoje vyrauja *bendras sprendimų priėmimas ir pasidalijimas atsakomybe* ($M = 3,34$), o *tėvai* priimami kaip *lygiaverčiai partneriai* ($M = 3,04$). Tėvų kompetencijas labiau pripažįsta vyresnio amžiaus pedagogai: vyresnių nei 50 m. yra daugiau (48 %) nei jaunesnių (iki 30 m. 12,5 %, 31–40 m. – 29 % ar 41–50 m. – 34 % apklaustųjų) ($p < 0,05$). Nuomonei, kad tėvai pripažįstami kaip lygiaverčiai partneriai, pradinių mokyklų pedagogai (64 %) pritaria dažniau nei pagrindinėse (17,9 %) ar vidurinėse (36,1 %) mokyklose dirbantys jų kolegos ($p < 0,01$). Pedagogų manymu, mažiausiai tėvai įtraukiami į vaikų pasiekimų vertinimą ir ugdymo proceso planavimą, neskatinamas vaiko išitraukimas. Tuo tarpu kiti komandos nariai dalijasi informacija ir aptaria turimus vaiko vertinimus, tarpusavyje derina sprendimus, taip pat dalijasi savo žiniomis, idėjomis, pasiekimais, gerąja patirtimi. Atsakomybė vienodai tenka visiems komandos nariams.

Kintamųjų, susijusių su spendimų priėmimo komandoje kryptingumu, faktorinė analizė (N = 117)
(skalė nuo 1 iki 4)

M	Struktūriniai komponentai (faktorai) ir testo žingsniai	L	%	r/itt	Cronbach α	KMO
Bendras sprendimų priėmimas ir pasidalijimas atsakomybe M = 3,34						
3,29	Komandos nariai draugiškai pasidalija atsakomybe	0,814	21,08	0,719	0,849	0,783
3,44	Komandoje sprendimai suderinami su visais pasitarimo dalyviais	0,778		0,712		
3,43	Komandos nariai, atlikdami savo srities vaiko gebėjimų vertinimą, bendradarbiauja ir tariasi	0,713		0,700		
3,45	Komandos nariai dalijasi informacija ir aptaria turimus vaiko vertinimus, tarpusavyje derina sprendimus	0,702		0,672		
3,51	Komandos nariai dalijasi savo žiniomis, idėjomis, pasiekimais, gerą patirtimi	0,658		0,564		
3,43	Komandoje atsakomybė vienodai tenka visiems komandos nariams	0,656		0,558		
3,22	Vyksta glaudus bendradarbiavimas tarp vaiko tėvų ir komandos narių	0,552		0,516		
2,98	Komandos narių gebėjimai, žinios, įgūdžiai susipina su kitų narių žiniomis, tarsi peržengia atskiro dalyko ribas	0,512		0,400		
Tėvai – lygiaverčiai partneriai M = 3,04						
2,95	Tėvai įtraukiami į vaikų vertinimą ir ugdymo proceso planavimą	0,829	15,34	0,700	0,825	0,783
3,14	Tėvai komandos susirinkimuose pripažįstami kaip lygiaverčiai partneriai	0,827		0,724		
3,00	Vaiko šeima yra įtraukiama į pasiekimų vertinimą ir į programos sudarymą	0,729		0,679		
3,26	Komandos pasitarimuose visada atsižvelgiama į tėvų nuomonę	0,643		0,559		
2,42	Vaikas dalyvauja komandos susitikimuose, kai aptariamos jo problemos	0,539		0,441		
3,47	Komandoje yra svarbus tėvų vaidmuo ir žinios apie vaiką	0,532		0,540		
Orientacija į individualią veiklą M = 2,89						
3,42	Komandoje yra įvairių sričių specialistų (specialusis pedagogas, logopedas, psichologas, mokytojas), kurių kiekvienas dirba su vaiku atskirai	0,795	10,62	0,194	0,677	
2,74	Kiekvienas komandos specialistas susitelkęs tik į savo sritį	0,725		0,596		
2,74	Darbas komandoje primena tarsi dėlionės surinkimą „iš gabalų“	0,721		0,523		
2,25	Darbą komandoje geriausiai apibūdina posakis „Vienas šalia kito, bet atskirai“	0,671		0,397		
3,3	Kiekvienas komandos narys ir dirba, ir vertina vaiką individualiai	0,668		0,493		
Nelygiaverčiai santykiai M = 2,47						
2,62	Vienas narys komandoje yra atsakingas už vaikui parengtos programos įgyvendinimą	0,745	7,28	0,399	0,516	
2,28	Tėvai gali tik susipažinti su išvadomis, kartais prieštaraujančiomis viena kitai	0,628		0,235		
2,77	Komandos veiklai dažniausiai vadovauja vienas narys – lyderis	0,604		0,320		
2,23	Komandoje yra narių, kurie save laiko „ekspertais“	0,485		0,276		

Nors deklaruojamas bendradarbiavimas ir efektyvus komandinis darbas, pedagogai vis dėlto pripažįsta, jog tenkinant mokinių specialiuosius ugdymo(si) poreikius neretai pasitaiko *orientavimasis į individualią veiklą* (M = 2,89), kada

kiekvienas komandos narys ir dirba, ir vertina vaiką individualiai; įvairių sričių specialistai (specialusis pedagogas, logopedas, psichologas, mokytojas) dirba su vaiku labiau atskirai negu kartu ir kiekvienas komandos specialistas

susitelkęs labiau į savo sritį negu į bendrą veiklą. Panašu, kad komandinis darbas labiau vyksta formaliai – tol, kol vyksta bendra diskusija ir komandos susitikimas, o ugdymo procese grįžtama prie įprastesnio ir patogesnio – individualios veiklos modelio. Aktuali išlieka ir komandos narių tarpusavio *santykių lygiavertiškumo* problema: nemažai pedagogų mano, kad atsakomybė už vaiko ugdymo(si) rezultatus tenka vienam žmo-

gui, o tėvai neretai gali tik susipažinti su išva-domis nedalyvaudami bendradarbiavimo procese.

Komandinio darbo organizavimas. Komandinio darbo organizavimo ypatumus apibū-dina šie faktoriinės analizės metu nustatyti struk-tūriniai komponentai: „Efektyvus komandinio darbo planavimas ir organizavimas“, „Pasiren-gimas dalyvauti komandos veikloje“, „Komandi-nio darbo organizavimo sunkumai“ (žr. 5 lentelę).

5 lentelė

Kintamųjų, susijusių su komandinio darbo organizavimu, faktoriinė analizė (N = 117)

M	Struktūriniai komponentai (faktorai) ir testo žingsniai	L	%	r/itt	Cron-bach α	KMO	
Efektyvus komandinio darbo planavimas ir organizavimas M = 3,32							
3,23	Komandos susitikimai organizuojami visiems dalyviams patogiu laiku	0,757	16,54	0,591	0,678	0,751	
3,18	Apie komandos susirinkimus sužino iš skelbimų prieš keletą dienų	0,747		0,268			
3,4	Komandos posėdžiuose visada suteikiama galimybė pasisakyti	0,676		0,527			
3,04	Komandos pasitarimai visada vyksta toje pačioje vietoje (aplinkoje)	0,630		0,357			
3,39	Visada pasiruošia dalyvavimui pasitarime, apmąsto, ką kalbės ir panašiai	0,593		0,404			
3,7	Komandoje yra žmogus, kuris organizuoja posėdžius, susitikimus	0,547		0,420			
Pasirengimas dalyvauti komandos veikloje M = 3,19							
2,76	Vaikas, kurio ugdymo(si) problemos aptariamos, iš anksto paruošiamas dalyvauti komandos susitikime	0,808	16,44	0,584	0,771		
3,32	Tėvai iš anksto informuojami apie klausimus, kurie bus svarstomi komandos susirinkime, kad galėtų psichologiškai pasiruošti	0,728		0,570			
3,1	Posėdį praleidę nariai visada informuojami apie komandos sprendimus	0,645		0,509			
3,47	Kasdienes vaiko problemas sprendžia kartu su specialistu (logopedu, specialiuoju pedagogu ar kitais)	0,585		0,407			
3,23	Komandos susitikimuose dalyvauja visi reikalingi asmenys (pedagogai, tėvai)	0,565		0,563			
3,26	Dažnai išskylančios vaiko problemos aptariamos komandoje, specialiai suburtoje to vaiko problemoms spręsti	0,502		0,470			
Komandinio darbo organizavimo sunkumai M = 1,58							
1,46	Komandos pasitarimai paprastai vyksta per pamokas	0,826	12,07	0,411	0,653		
1,49	Apie rengiamą komandos posėdį dažnai sužino „paskutinę minutę“ ar atsitiktinai iš kolegų	0,735		0,583			
1,79	Komandos posėdžiai vyksta atsitiktine tvarka, nepaisant eiliškumo	0,521		0,431			

Dauguma pedagogų mano, kad mokyk-lose vyksta *efektyvus komandinio darbo plana-vimas ir organizavimas* (M = 3,32). Paprastai komandoje yra žmogus, kuris organizuoja komandos susitikimus. Siekama, kad apie juos komandos nariai būtų informuojami iš anksto, parenkamas visiems tinkamas susitikimų laikas.

Vyresni nei 50 m. pedagogai (56 %) tai pažymi dažniau nei jaunesni jų kolegos (iki 30 m. – 12,5 %, 31–40 m. – 38,7 %, o 41–50 m. – 32,1 %) ($p < 0,05$). Komandos nariams sudaroma galimybė iš anksto *pasirengti dalyvauti komandos veikloje* (M = 3,19): tėvai ir kiti komandos nariai iš anksto informuojami apie

klausimus, kurie bus svarstomi komandos susirinkime; vaikas, kurio ugdymo(si) problemos bus aptariamoms, iš anksto paruošiamas dalyvauti komandos susitikime; posėdį praleidę nariai informuojami apie komandos sprendimus.

Išvados

- Bendrojo lavinimo mokykloje vaikų specialieji ugdymo(si) poreikiai tenkinami tarpdisciplininėje komandoje, kurioje tėvai pripažįstami kaip komandos nariai, tačiau ugdytinio, turinčio specialiųjų ugdymo(si) poreikių, dalyvavimas komandos veikloje yra ribotas.
- Daugumos tyrimo dalyvių požiūris į komandą ir komandinį darbą yra palankus. Komandinis darbas dažniau suvokiamas kaip galimybė dalytis informacija ir tobulėti, negu kaip bereikalingas laiko gaišimas. Pedagogai pažymi, kad dalyvavimas komandos veikloje jiems dažniausiai sukelia pasitenkinimą.
- Mokinių specialiųjų ugdymosi poreikių tenkinimo komandai būdingi tokie bruožai ir veiklos kryptingumas: didelė pedagogų dalyvavimo komandos darbe patirtis; draugiška, palaikanti, atvirumą ir pasitikėjimą skatinanti atmosfera; pasidalijimas vaidmenimis ir atsakomybe; orientacija į bendrą sprendimų priėmimą tėvus pripažįstant lygiaverčiais partneriais.
- Pedagogų nuomonė apie komandinį darbą realiose ugdymo aplinkose gana prieštaringa. Viena vertus, nurodoma, kad komandinis darbas vyksta tariantis visiems komandos nariams, tarpusavyje derinant sprendimus, pasidalijant atsakomybe, teikiant paramą ir pagalbą vienas kitam, tačiau kartu pripažįstama, jog kiekvienas komandos narys su vaiku dirba atskirai, individualiai ir dažnai yra susitelkęs tik į savo sritį. Komandinis darbas neretai vyksta komandos susitikimo lygmenyje – tol, kol vyksta bendra diskusija ir komandos narių pasitarimas, o ugdymo procese grįžtama prie labiau įprasto ir patogesnio – individualios veiklos modelio.
- Organizuojant ir koordinuojant komandinį darbą, stengiamasi iš anksto planuoti, laiku informuoti komandos narius apie numatomą susitikimą, suteikiant galimybę jam pasi-

ruošti. Tačiau nepakankamai rūpinamasi, kad tėvai iš anksto žinotų numatomus nagrinėti klausimus, nedalyvavę susitikime komandos nariai gautų informaciją apie priimtus sprendimus.

- Išnagrinėjus darbo komandoje ypatumus, paaiškėjo, kad dažniausiai, kuriant suaugusiųjų (pedagogų, tėvų) bendravimo ir bendradarbiavimo santykius, siekiama vadovautis lygiaverčių principais, skatinamas komandos narių į(si)traukimas ir dalyvavimas, tačiau vaikas nelaikomas lygiaverčiu partneriu ir dažniausiai nėra įtraukiamas į komandą, sprendžiančią ir tenkinančią jo specialiuosius ugdymo(si) poreikius.
- Pozityvesnis požiūris į komandinį darbą būdingesnis vyresnio amžiaus pedagogams bei pedagogams, dirbantiems su pradinių klasių mokiniais. Tėvų įtraukimas ir dalyvavimas komandos veikloje aktyvesnis ir labiau organizuotas tenkinant mokinių specialiuosius ugdymo(si) poreikius pradinėse klasėse, negu aukštesnėse.

Literatūra

1. Ališauskienė, S. (2002). Ankstyvosios reabilitacijos tarnybų veiklos optimizavimas konstruojant bendradarbiavimo su šeima modelį (Daktaro disertacija, Šiaulių universitetas).
2. Ališauskienė, S., Miltenienė, L. (2003). *Tėvų, specialistų ir specialiųjų poreikių turinčių vaikų bendradarbiavimo plėtotė ugdymo institucijose*. Tyrimo ataskaita [žiūrėta 2009-09-13]. Prieiga internete: <www.smm.lt/svietimo_bukle/docs/ataskaita_smm_03.doc>.
3. Barvydienė, V., Kasiulis, J. (1998). *Vadovavimo psichologija*. Kaunas: Technologija.
4. Dettmer, P., Thurson, L. P., Knackendoffel, A., Dyck, N. J. (2009). *Consultation, Collaboration and Teamwork for Students with Special Needs*. Upper Saddle River, N.J.
5. Fleming, J. L., Monda-Amaya, L. E. (2001). Process variables critical for team effectiveness: a Delphi study of wraparound team members. *Remedial and Special Education*, 22 (3), 158–171.

6. Galkienė, A., Dudzinskienė, R. (2004). Veiklos koordinavimo reikšmė specialiosios pedagoginės pagalbos efektyvumui ugdant heterogenines moksleivių grupes. *Specialusis ugdymas*, 1 (10), 39–43.
7. Gumuliauskienė, A., Taputis, E. (2005). Komandinis darbas švietimo organizacijoje: pedagogų požiūris. *Acta Paedagogica Vilnensia*, issue 15, 197–211 [žiūrėta 2009-07-15]. Prieiga internete: <www.ceeol.com/aspx/getdocument.aspx?logid=6&id=bfd78e4a-8a0b-4d28-93a6-4c9ad65a4410>.
8. Kairienė, D. (2010). Komandos narių bendradarbiavimas teikiant ankstyvąją pagalbą vaikui ir šeimai: atvejo analizė. *Specialusis ugdymas*, 1 (22), 84–96.
9. Merfeldaitė, O. (2007). Socialinės pedagoginės pagalbos komandos veiklos veiksmingumo sąlygos. *Socialinis ugdymas*, 14, 8–19.
10. Miltenienė, L. (2005a). *Bendradarbiavimo modelio konstravimas tenkinant specialiuosius ugdymosi poreikius* (Daktaro disertacija, Šiaulių universitetas).
11. Miltenienė, L. (2005b). Bendradarbiavimo realybė tenkinant vaiko specialiuosius ugdymosi poreikius bendrojo lavinimo mokykloje. *Specialusis ugdymas*, 2 (15), 34–44.
12. Miltenienė, L., Borkertienė, A. (2008). Bendrųjų programų adaptavimas specialiuju ugdymosi poreikių turintiems vaikams: programų turinio analizės rezultatai. *Jaunųjų mokslininkų darbai*, 2 (18), 156–163.
13. Specialusis ugdymas Europoje: švietimo paslaugų teikimo ypatumai (2006). Europos specialiojo ugdymo plėtros agentūra. Prieiga internete: <<http://www.european-agency.org/publications/ereports/special-needs-education-in-europe-volume-2/Thematic-LT.pdf>>.
14. Stoner, J. A. F., Freeman, R. E., Gilbert, D. R. (1999). *Vadyba*. Kaunas: Poligrafija ir informatika.
15. Vijeikienė, B., Vijeikis, J. (2000). *Komandinio darbo pagrindai*. Vilnius: Rosma.
16. Tamošiūnas, T. (1999). *Projektų metodas ugdymo praktikoje*. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
17. Želvys, R. (2001). *Švietimo vadybos pagrindai*. Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla.
18. *Webster's New Collegiate Dictionary*. (2008). Springfield, MA: Merriam Webster.

Gauta 2010 10 14

ISSN 1392-5369

Specialusis ugdymas. 2010. Nr. 2 (23), 127–136

Special Education. 2010. No. 2 (23), 127–136

THE STRUCTURE AND PURPOSEFULNESS OF TEAMWORK MEETING SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS AT SCHOOL

Lina Miltenienė

Šiauliai University

25 P. Višinskio g., LT-76351 Šiauliai

Daiva Mauricienė

Ukmergė kindergarten "Varpelis"

Stoties g. 8, LT-20119 Ukmergė

The article based on the results of teachers' questionnaire reveals the peculiarities of team work in a mainstream school when meeting special educational needs of pupils. After questioning 117 teachers from different types of mainstream schools in the Eastern region of Lithuania, it has been found out *ascertained* that in mainstream school pupils' special educational needs are met in the interdisciplinary team, where parents are accepted as team members, however the participation of a pupil with special needs is limited to a team work. The teachers' opinion about teamwork in real educational environments is rather contradictory. On the one hand, they claim that team work is carried out through discussions, making resolutions, sharing responsibilities with all team members and providing support to each other. On the other hand, they admit that each team member works separately and individually with a child and is often concentrated on their own area of expertise. Team work is often carried out at team meeting level – so long as general discussion takes place, team members discuss and talk with each other, however in the educational process, they go back to a more usual and easy individual work model.

Keywords: *special educational needs, teamwork.*

Introduction

The coordination of the work of professionals from different areas of expertise is becoming increasingly urgent in a mainstream school. Effective special educational support is achievable in those educational communities where the work of specialists and pedagogues is purposefully coordinated, where each specialist realizes the function of coordination-communication in their work. The characteristic of this function is the activity of communication, dissemination of information, maintaining links. Therefore it determines special educational support flexibility and interrelations between the providers of special support, teachers, pupils and their families (Galkienė, Dudzinskienė, 2004). It is important for the teachers to collaborate and get practical and flexible support from their colleagues. Sometimes pupils with special educational needs are in need of support which a teacher cannot provide during the day to day lessons. This is when other teachers and supporting personnel can come to help, and

flexibly handle difficult situations, through efficient planning, collaboration and teamwork¹.

Recently more and more members of the educational process parents, pupils, teachers of different subjects, representatives of the administration are getting involved in the process of assessment and meeting special educational needs in Lithuania. Parents are encouraged to be active members of the process, to specify what kind of support they need. In this process, the role of a child is important, as well. The results of the research by Milteniene (2008) show, that the majority of pupils (77 %) have never taken part in the meetings where parents and teachers were solving their learning problems. This is due to the fact that children with special educational needs, and often their parents, are still not recognized as equal partners. They are very little involved in the communication process; support and activity

¹ Special Needs Education in Europe: provision in post primary education (2006). European Agency for Development in Special Needs Education <http://www.european-agency.org/publications/ereports/special-needs-education-in-europe-volume-2/Thematic-LT.pdf>

methods are usually chosen in the absence of children and their parents in the team meetings. According to Ališauskienė and Miltenienė (2003), specialists and parents, developing and implementing the educational plan for a child, understand that work in a team is much more effective. Special education is an area requiring mutual efforts and teamwork of all the members of the educational process (child, parents, mainstream teachers, specialists etc). **Teamwork** or teaming is in the broadest sense defined as work of collaborative efforts, when functions of each team member are clearly defined, the effectiveness and influence of individual activity to the mutual result is controlled (*Webster's*, 2008). Academics who researched the specifics of teamwork, define a special educational team as a small group of people, which has additional skills allowing to achieve mutual goals, aims to unify the attitude that commits to be inter-responsible; the basis of team functioning is interaction during the meeting and collaboration (Fleming, Monda-Amaya, 2001; Dettmer et al. 2009).

There is not much concrete empirical research where questions of teamwork in mainstream schools are analysed. The research by Gumuliauskienė, Taputis (2005) points out that teamwork improves the quality of work, activity of employees, dissemination of information, psychological climate and gives employees wider opportunities for self-realization and self-actualization, which results in the increase of their interest and satisfaction with their work, etc. In the context of meeting special educational needs, collaboration and its process as the basis of teamwork has been more researched (Ališauskienė, 2002; Ališauskienė, Miltenienė, 2003; Miltenienė, 2005 a, b; Kairienė, 2010). The activity of the social pedagogical support team has been researched by Merfeldaitė (2007). The relevance of teamwork, its positive role is being emphasised in the works of academics: Dettmer et al (2009), Stoner et al (1999), Tamošiūnas (1999), Vijeikienė, Vijeikis (2000), Želvys (2001). In their works the importance of teamwork has been highlighted, its nature and characteristics have been revealed, differences between a team, a group and individual work have been emphasised. The model of team roles was presented by Vijeikienė, Vijeikis (2000), Barvydienė, Kasiulis (1998).

The research problem is defined by the following questions: What are the peculiarities of

teamwork in meeting special educational needs of a child in a mainstream school? How teamwork is organized? Does a child take part in the meetings of special educational commission when his educational problems are being discussed? Are parents recognised as equal partners during the team meetings? **The subject of the research** – the structure of teamwork and its purposefulness when educating children with special educational needs in a mainstream school. The research was carried out in 2009–2010 in different mainstream schools in the Eastern part of Lithuania (Kindergartens, Primary, Secondary, Youth schools, High schools). The research sample includes 117 pedagogues from different types of mainstream schools in the Eastern region of Lithuania. The majority of questioned pedagogues work in mainstream schools (41 %), secondary and primary school (31 %). The majority of those questioned were primary class (32 %) and upper class (32 %) teachers and heads of school (10 %). In the survey specialists working in schools took part as well – special pedagogues (6 %), speech therapists (2 %), social pedagogues (3 %), psychologists (3 %) and others. The research sample was formed using the method of a non-random selection. The group of the respondents consists of persons with some typical characteristics – mainstream pedagogues working with children with special educational needs and participating in teamwork. The schools, whose pedagogues were involved in the research, were chosen in as random order as possible.

The methodology and methods of the research

For data collection the method of individual questioning with a questionnaire was used. Close type questionnaires consisting of two blocks: demographic and the main, were chosen. In the demographic block *nominal scales* were used to gather objective data about the respondents. This way was used to ascertain the respondents' age, sex, the place of residence, the type of work, education and other demographic data. In this block one interval scale with odd intervals was given, where the respondents were asked how many members there are in the school's special education commission. There is one open question in the demographic block which asks the respondents to list the team members, helping to solve the problems that a child may have. In the main block, *range scales* were used. In the pedagogues' and parents'

questionnaires – the *attitude scales*, or so called Likert scales have been used. The respondents, when expressing their opinion, could choose one of the answers that they thought most suitable: definitely not, probably not, probably yes, definitely yes. The main block was subdivided into a few smaller parts with some statements which were used to find out the respondents' opinion about the prevailing atmosphere in a team, their attitude to teamwork, the specifics of teamwork, and the respondents' opinion about the organization of work in a team. The questionnaire was being carried out only with the permission of the heads of mainstream schools where the research was carried out. The aim and purpose of the research were explained in detail to the research participants, they were also given the instruction as to how the questionnaire should be filled in. After the instructions, the questionnaire was carried out individually. In this instance, the respondents could take as much time as they wanted to answer the questions, as they were not affected by the environment and the researcher himself/herself.

The research data was processed using computer data analysis package SPSS for Windows 12 (Statistical Packet for Social Sciences 12). When analysing the data, the following was applied *descriptive statistics, non-parametrical test of Pirson χ^2 criterion, factorial analysis*.

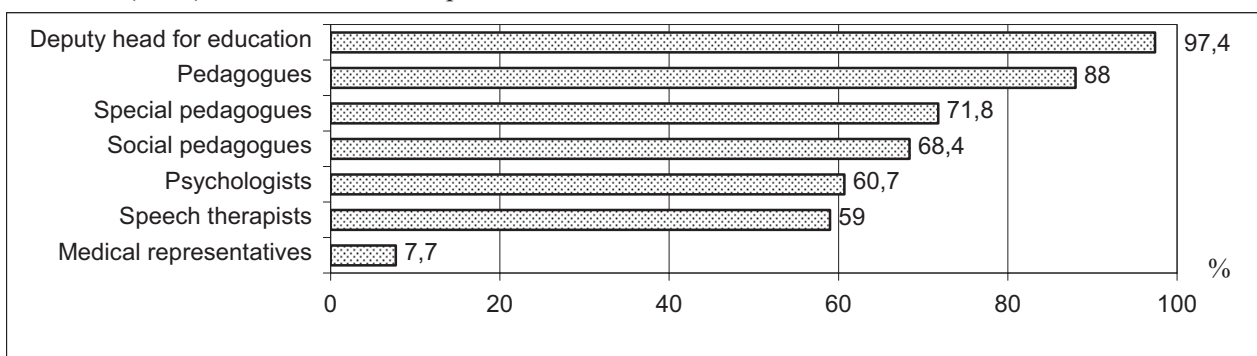
The structure of the team meeting special educational needs of the pupils

The work of special educational commissions (SEC) in mainstream schools can be justly called teamwork, because team members, working together, are aiming for the same goal – to satisfy special educational needs of children in the least restrictive environment. The Law of Education (2007) and the Law of Special Edu-

cation (1998) recognize pupils' parents as equal partners and gives them a right to participate in the process of child's assessment and education, give suggestions to pedagogues and receive detailed information about the result of child's assessment. The method of questionnaire was used to ascertain how many members the SEC consists of, who are usually included in the structure of SEC.

The results of the research show that most often the SEC consists of 5–7 members (76.1 % pedagogues claim this). Almost one fifth of pedagogues say that SEC consists of 2–4 members, and 4.3 % – 8 or more members. The biggest percentage (24.8 %) of the respondents point out that the commission consists of 6 people: deputy head for education, special pedagogue, speech therapist, psychologist, social pedagogue and other pedagogues. After analyzing the answers of the questionnaire participants, one can see that most often SEC consists of deputy head for education (this is claimed by 97.4 % of pedagogues) and pedagogues (88 %). 71.8 % respondents claim that a special pedagogue is included in the structure of the commission, and 68.4 % – that a social pedagogue is. Two fifths of the participating pedagogues indicate that a psychologist, speech therapist is included in the commission structure. Only 7.7 % of respondents say that a medical representative works in a SEC (see picture 1).

Atmosphere in a team. Successful teamwork is mainly influenced by inter-relations of its members, the prevailing emotional atmosphere. Trying to reveal the structure of opinions, describing the atmosphere in a team responsible for meeting pupils' special educational needs, a factorial analysis was carried out. Three factors were distinguished (see table 1).



Picture 1. Structure of the SEC according to pedagogues, %

Table 1

Factorial analysis of pedagogues' opinion about prevailing atmosphere in a team (N = 117) (Scale 1 to 4)

M	Structural components (factors) and items of test	L	%	r/itt	Cronbach α	KMO	
Friendliness and support M = 3.48							
3.75	Team members are friendly, communicate with each other	0.813	25.15	0.688	0.876	0.883	
3.4	Team members support each other	0.788		0.791			
3.46	In team meetings, warmth and cosiness prevail	0.781		0.723			
3.38	Team members get on well, their relationship is harmonious	0.625		0.623			
3.42	All questions are raised and discussed openly	0.577		0.591			
3.48	The atmosphere of respect and help prevails in a team	0.521		0.680			
Openness and trust M = 3.24							
3.34	Ideas and attitudes are openly revealed in the team meetings	0.734	18.64	0.441	0.760		
3.23	Participation in a team work gives satisfaction	0.641		0.588			
3.11	Team members like and attract each other	0.583		0.551			
3.48	Majority of team members are amiable, kind, nice people	0.564		0.513			
3.08	Contradictions in the team are resolved openly	0.493		0.458			
3.25	Team members trust each other	0.491		0.521			
Conflicts and competition M = 1.67							
1.43	Quarrels, arguments, conflicts are common in a team	0.837	15.33	0.661	0.730		
1.66	Team members are afraid to express their opinion openly	0.760		0.500			
1.92	The competition is felt between team members	0.681		0.523			

The first factor 'Friendliness and support' explains 25.12 % of dispersion. This factor is identified as a more generalized structural component describing teamwork. The second factor 'Openness and trust' explains 18.64 % of dispersion. Third factor explains 15.33 % of dispersion. It could be called 'Conflicts and competition'.

The results of the pedagogue questionnaire shows that the atmosphere in a team, meeting special educational needs, is best described by characteristics of *friendliness and support* (M = 3.48). The statement that team members are friendly and communicate with each other is supported mostly by the pedagogues with more than 10 years of work experience (11–20 years – 63 %, 21–30 years – 64.5 %, more than 30 years – 65 %). In the meantime, only 8.3 % of teachers with less than 10 years of work experience think the same ($p < 0.01$)². Another

characteristic common to the interdisciplinary team meeting special educational needs – *openness and trust* (M = 3.24). The respondents indicate that the atmosphere of respect and support prevails in a team. The positive emotional atmosphere prevailing in a team during the meetings enables its members to openly raise and discuss questions and concerns, encourages them to reveal their thoughts and attitude. This opinion was spoken out by the primary school teachers (76 %) much more often than by the respondents working in basic (46.4 %) or secondary (33.3 %) schools ($p < 0.01$).

To the majority of pedagogues, participation in teamwork gives satisfaction. Primary school pedagogues (56 %) agree with this more, than the respondents who work in basic (25 %) or secondary (30.6 %) schools ($p < 0.05$). Slightly fewer pedagogues agreed [comparing with other statements of the same factor) with the statement that 'contradictions within a team are solved publicly' (M = 3.08)].

Conflicts and competition are not common to a team meeting pupils' special educational needs (M = 1.67). According to the majority of pedagogues, bickering, quarrels and conflicts are not at all common to a team. This statement is more supported by the pedagogues who are over 50 (76 %) than the rest ones (up to 30 y. – 37.5 %,

² When discussing the results of the research, the following interpretation of differences between frequencies, based on the level of significance p , was used: 1) difference between frequencies is *statistically significant* when significance value $p < 0,05$; 2) difference between frequencies is *essential*, when $p < 0,01$; 3) difference between frequencies *very obvious*, when significance value $p < 0,001$; 4) *total difference* between frequencies when significance value $p < 0,0001$; 5) differences between frequencies *statistically insignificant*, when significance value $p > 0,05$ (Bitinas, 2006, p. 304).

31–40 y. – 54.8 %, 41–50 y. – 66 %) ($p < 0.0001$). Also, this opinion is more often upheld by the pedagogues with more than 10 years of work experience (11–20 y. – 63 %, 21–30 y. – 71 %, more than 30 y. – 70 %). Those with less than 10 years of work experience only constitute 33.3 % ($p < 0.001$).

Pedagogues' attitude to teamwork.

After carrying out factorial analysis of the scale, related to pedagogues' attitude to a teamwork, three factors as generalized structural units were distinguished: 'Negative attitude to teamwork', 'Teamwork as an opportunity to share the information and to develop', 'Teamwork – a useless waste of time' (see table 2).

Table 2

Factorial analysis of variables, related to pedagogues' attitude towards teamwork (N = 117)

M	Structural components (factors) and steps of a test	L	%	r/itt	Cronbach α	KMO	
Negative attitude to teamwork M = 1.62							
1.41	Teamwork is useless, only hassle	0.774	21.39	0.591	0.793	0.881	
1.72	Total absurd when the laws give parents equal rights to participate in the education	0.668		0.548			
1.74	Doubt the usefulness of teamwork, because child's results are poor anyway	0.632		0.652			
1.62	It is much better to work on your own	0.496		0.627			
Team work – opportunity to share information and develop M = 3.48							
3.59	One can reach better results when working in a team	0.783	18.64	0.709	0.839		
3.41	When working in a team you can hear the opinion of all team members	0.747		0.612			
3.74	Teamwork is necessary because one person cannot know everything	0.742		0.614			
3.27	Team is a place for each member's development	0.710		0.540			
3.44	Like working in a team	0.629		0.605			
3.48	Teamwork is useful as professionals from different areas are working together	0.475		0.479			
3.45	Feels as important as the other members in a team	0.404		0.650			
Teamwork – useless waste of time M = 1.6							
1.79	Team is only called so, in reality all the work is done by one person	0.717	14.82	0.521	0.697		
1.45	It is more useful to work individually rather than in a team	0.619		0.548			
1.42	Work in a team is only a useless waste of time	0.541		0.646			
1.74	It's annoying when parents and a child interfere with education	0.518		0.305			

Structural units reflecting negative opinion [*Negative attitude towards teamwork* (M = 1.62) and *Teamwork – useless waste of time* (M = 1.6)] are not predominant as the pedagogues mostly disagreed with the statements constituting those units.

The majority of the pedagogues see teamwork as an opportunity to *share information and develop* (M = 3.48). The majority of the pedagogues agree with the statement that teamwork is necessary because one person cannot know everything, thus, better results can be achieved working in a team. The pedagogues feel important and valuable members in a team. Actually, the professionals aged 31–40 (71 %) and over 50 (72 %) agree with this more often than those aged 41–50 (35.8 %) and the ones under 30 (25 %) ($p < 0.01$).

and over 50 (72 %) agree with this more often than those aged 41–50 (35.8 %) and the ones under 30 (25 %) ($p < 0.01$).

The display and purposefulness of teamwork. After carrying out factorial analysis of the scale, related to the display and purposefulness of teamwork, four factors were distinguished. On the basis of factorial analysis, the following structure of the display and purposefulness of team work has been identified: 'Sharing roles and responsibility in a team', 'Including child and parents', 'Including all relevant persons', 'Experience of participation in teamwork' (see table 3).

Table 3

Factorial analysis of variables, related to the display and purposefulness of teamwork (N = 117)
(Scale 1 to 4)

M	Structural components (factors) and steps of test	L	%	r/itt	Cronbach α	KMO	
Sharing roles and responsibility in a team M = 3.1							
3.5	Team members always confer with me and with each other.	0.704	17.74	0.483	0.431	0.771	
3.45	Always share my expectations and ideas when working in a team	0.696		0.462			
3.52	The relationship between team members during the meetings is friendly	0.676		0.551			
3.46	When problems arise, always receive help from other team members	0.590		0.447			
1.76	Parents, participating in the meetings, only disturb other team members' work	0.539		0.228			
3.45	Know very well his/her responsibilities in order to succeed	0.516		0.290			
1.92	When a problem arises, it is difficult to provide any help because everyone is busy with their own work	0.505		0.257			
3.38	During the meetings, only relevant issues are being discussed	0.503		0.324			
Child and parents inclusion M = 2.69							
3.0	During the meetings, parents express their opinion and wishes	0.730	12.58	0.378	0.315		0.771
2.22	A child with special needs also participates in the meetings	0.686		0.335			
3.26	Know what other team members are expecting	0.623		0.238			
1.88	During the meetings, the discussion strays from the subject	0.448		0.317			
3.09	When a child participates in the meetings, all the members use adequate terms for a child to understand	0.425		0.280			
Inclusion of all relevant persons M = 3.2							
3.41	Members of special education commission willingly take part in the meetings	0.716	10.88	0.397	0.542	0.771	
3.38	Pedagogues of the child, whose problems are being discussed, always participate in the meetings	0.560		0.396			
2.69	Parents always participate in the meetings when their child's problems are being discussed	0.527		0.309			
3.1	There is a clear leader in a team	0.499		0.268			
Experience of participating in teamwork M = 3.44							
3.,6	Have participated in the meetings of the institution's special education commission	0.811	9.80	0.511	0.628		0.771
3.15	Have participated in the meetings of the pedagogues who deal with child's problems	0.762		0.608			
3.58	Final decisions are made by all team members	0.421		0.314			

The majority of the pedagogues (M = 3.6) have participated in the meetings of the special education commission, or in the meetings of the pedagogues, who deal with child's problems. Therefore the pedagogues' experience of participation in teamwork can be considered as sufficient or even rich. The pedagogues from primary (80 %) and basic (76.8 %) schools have participated in the above mentioned meetings more often than those working in secondary schools (58.3 %) ($p < 0.05$).

According to the pedagogues, *all relevant persons* are included in teamwork (M = 3.2), *sharing of roles and responsibility* in teamwork prevails (M = 3.1).

According to the majority of the pedagogues, during the meetings, relevant questions are discussed, when problems arise, they get help from other team members and all members are consulted in a team. This latter statement is supported more often by the pedagogues over 50, than the ones aged 41–50

(45.3 %), those aged 31–40 (54.8 %) or under 30 (37.5 %) ($p < 0.05$).

There is a possibility to share one's expectations and ideas in a team. Actually, the pedagogues older than 50 (76 %) do this more often than those aged 41–50 (41.5 %), aged 31–40 years of age (48.4 %) or those under 30 (37.5 %) ($p < 0.01$). The pedagogues with the richest work experience (65 %) also share their expectations and ideas more often than those with less work experience (up to 10 years – 33.3 %, 11–20 years – 46.3 %, 21–30 years – 54.8 %) ($p < 0.05$).

In order to solve problems of the pupils' with SEN effectively, the child's and his/her parents' participation in the meetings is important. The Cyprus recommendation (2008) states that all pupils should be included and should have an opportunity to influence the procedure of their assessment, the contents of education, choice of learning/teachings ways, assessment of their own educational goals (European Agency For Development in Special Needs Education, 2008).

However, one should note the divergence of the pedagogues' opinions: on the one hand, it is thought, that *all relevant persons* are included in

teamwork when meeting SEN of children; on the other hand, it is admitted, that not enough attention is paid to *child and parents' involvement* ($M = 2.69$). Only 12 % of the respondents agree that a child also participates in the team meetings, and 26.5 % – that a pupil's parents always participate. The tendency is observed that the process of including parents is valued more favourably (pedagogues more often disagree with the statement that 'parents, participating in the meetings, only disturb team members' work'; parents participating in the meetings, in pedagogues' opinion, express their opinion and wishes with regards to a child's education). A child is not recognized as a team member.

There was one more scale given in the questionnaire, which aimed to reveal the **purposefulness of team decisions**. 4 structural units (factors) have been distinguished: 'Mutual decision making and sharing the responsibility', 'Parents – equal partners', 'Orientation to individual work', 'One-sided relationship' (see table 4).

Table 4

Factorial analysis of variables related to purposefulness of team decisions (N = 117) (Scale 1 to 4)

M	Structural components (factors) and steps of test	L	%	r/itt	Cronbach α	KMO
Mutual decision making and sharing responsibility M = 3.34						0.783
3.29	Team members friendly share the responsibility	0.814	21.08	0.719	0.849	
3.44	Decisions within a team are coordinated with all the members of the meeting	0.778		0.712		
3.43	Team members collaborate and consult each other when assessing a child's abilities in their own field.	0.713		0.700		
3.45	Team members share information and discuss a child's assessments that they already have, coordinate their decisions	0.702		0.672		
3.51	Team member share their knowledge, ideas, achievements, success experience.	0.658		0.564		
3.43	In a team, responsibility falls equally on all team members	0.656		0.558		
3.22	Close collaboration between parents and team members is evident	0.552		0.516		
2.98	Team members' abilities, knowledge, skills intertwine with other members' knowledge and are likely to exceed the bounds of an individual subject	0.512		0.400		
Parents – equal partners M = 3.04						0.825
2,95	Parents are included in the child's assessment and planning of educational process	0.829	15.34	0.700		
3.14	Parents are recognized as equal members in the team meetings	0.827		0.724		
3.00	Child's family is included in the assessment of the achievements and developing of the programme	0.729		0.679		
3.26	Parents' opinion is always considered in the team meetings	0.643		0.559		
2.42	Child participates in team meetings when his/her problems are being discussed	0.539		0.441		

3.47	Parents' role and knowledge about their child is important in a team	0.532		0.540	
Orientation to individual work M = 2.89					
3.42	There are specialists from different fields in a team (special pedagogue, speech therapist, psychologist, teacher), and each of them works individually with a child	0.795	10.62	0.194	0.677
2.74	Each team member is concentrated only on their own field	0.725		0.596	
2.74	Work in a team reminds the game of 'Puzzle'	0.721		0.523	
2.25	Work in a team is best described by saying 'Next to each other, but separately'	0.671		0.397	
3.3	Each team member works and assesses the child individually	0.668		0.493	
One-sided relationship M = 2.47					
2.62	One team member is responsible for implementation of the programme prepared for a child	0.745	7.28	0.399	0.516
2.28	Parents can only get acquainted with the conclusions, which are often contradictory	0.628		0.235	
2.77	Most often team work is led by one member - the leader	0.604		0.320	
2.23	There are some members in a team who consider themselves as an 'experts'	0.485		0.276	

The majority of the pedagogues think that when making important decisions in a team, **mutual decision making and sharing the responsibility** prevails ($M = 3.34$), and parents are recognized as **equal partners** ($M = 3.04$). Parents' competence is more acknowledged by pedagogues older in their age: there are more of those older than 50 y. (48 %), than younger ones (up to 30 y. 12.5 %, 31–40 y. – 29 %, 41–50 y. – 34 % of the respondents ($p < 0.05$)). The opinion that parents are recognized as equal partners is upheld more often by primary school pedagogues (64 %) than their colleagues from basic (17.9 %) or secondary schools ($p < 0.01$). In pedagogues' opinion, parents are least involved in the assessment of a child's achievement and planning of the educational process, the child's involvement is not encouraged. In the meantime, other team members share information and discuss child's achievements, coordinate decisions, as well as share their knowledge, ideas, achievements, positive experience. Responsibility falls equally on all team members.

Although collaboration and effective team work is declared, the pedagogues, however, admit that when meeting pupils' special educational

needs, often **orientation to individual work** occurs ($M = 2.89$) and each team member works and assesses a child individually; specialists from different fields (special pedagogue, speech therapist, psychologist, teacher) work with a child more separately than together and each team member is more concentrated on their own field rather than on mutual activity. It looks as if teamwork is more of a formal thing – during the general discussion and team meeting, and during the education process they return to more usual and convenient model of individual work. Another urgent problem also remains – **equality of team members' interrelationship**: quite a few pedagogues think that the responsibility for the results of a child's education befalls on one person, while parents often can only familiarize themselves with the conclusions without participating in the collaboration process.

Organizing teamwork. Specifics of team work organization are defined by those structural components distinguished during the factorial analysis: 'Effective planning and organizing of teamwork', 'Readiness to participate in teamwork', 'Difficulties of organizing teamwork' (see Table 5).

Table 5

Factorial analysis of variables related to organization of teamwork (N = 117) (Scale 1 to 4)

M	Structural components (factors) and steps of test	L	%	r/itt	Cronbach α	KMO	
Efektyvus komandinio darbo planavimas ir organizavimas M = 3.32							
3.23	Team meetings are organized at mutually convenient time	0.757	16.54	0.591	0.678	0.751	
3.18	Finds out about team meeting from the notice on the board a few days before	0.747		0.268			
3.4	During team meetings one is always given an opportunity to speak out	0.676		0.527			
3.04	Team discussions are always held in the same place (environment)	0.630		0.357			
3.39	Always prepares for participation in the meeting, thinks about what will be speaking about, etc.	0.593		0.404			
3.7	There's a person in a team who organizes sittings, meetings	0.547		0.420			
Readiness to participate in teamwork M = 3.19							
2.76	The child whose educational problems are being discussed is prepared for the participation in the team meeting in advance	0.808	16.44	0.584	0.771		
3.32	Parents are informed in advance about the questions that will be discussed in the meeting, so they prepare psychologically	0.728		0.570			
3.1	Members who missed the sitting, are always informed about the team decisions	0.645		0.509			
3.47	Child's day to day problems are solved together with a specialist (speech therapist, special pedagogue and others)	0.585		0.407			
3.23	In the team meetings, all relevant parties are present (pedagogues, parents)	0.565		0.563			
3.26	Often arising child's problems are discussed in the team specifically gathered to solve the problems of a particular child	0.502		0.470			
Difficulties of organizing teamwork M = 1.58							
1.46	Team meetings normally take place during the lessons	0.826	12.07	0.411	0.653		
1.49	Finds out about team sitting 'the last minute' or accidentally from the colleagues	0.735		0.583			
1.79	Team sittings are held in random order, not considering the sequence	0.521		0.431			

The majority of the pedagogues supported the idea that in schools, *effective planning and organizing of teamwork* is carried out ($M = 3.32$). Usually there's a person in a team who organizes team meetings. It is strived to notify team members about them in advance, to choose convenient time for all the members. Pedagogues over 50 (56 %) point this out more often than their younger colleagues (up to 30 y. – 12.5 %, 31–40 y. – 38.7 %, 41–50 y. – 32.1 %) ($p < 0.05$). Team members are given an opportunity *to prepare for the team activity* in advance ('Readiness to participate in teamwork' $M = 3.19$): parents and other team members are informed in advance about the questions which will be discussed in the meeting; the child, whose educational problems will be discussed, is prepared for the meeting in

advance; the members who have missed the sitting are informed about the team decisions.

Conclusions

- In mainstream school, children's special educational needs are met in a disciplinary team, where parents are recognized as team members, however, a pupil's with special educational needs, participation in a team is limited.
- The attitude of the majority of the respondents towards a team and teamwork is positive. Teamwork is more often considered as an opportunity to share information and develop rather than a useless waste of time. The pedagogues point

out that participation in teamwork usually gives them satisfaction.

- The following features and purposefulness are common to a team who meets pupils' special educational needs: pedagogues' rich experience in teamwork; friendly, supportive openness and trust encouraging atmosphere; sharing roles and responsibility; orientation to mutual decision making, recognizing parents as equal partners.
- The pedagogues' opinion about teamwork in real practical educational environments is rather contradictory. On the one hand, they claim that teamwork is carried out with all team members consulting each other, coordinating their decisions, sharing responsibility, providing support to each other. On the other hand, they admit that each team member works individually with a child, and is often focused only on their own field. Teamwork often happens at team meeting level – while there's a general discussion and members discuss with each other, whereas during the educational process they return to a more usual model of individual work.
- When organizing and coordinating teamwork, it is strived to plan in advance, to inform team members about the planned meeting on time, giving them the opportunity to prepare. However, not enough is done to inform parents in advance about the

questions which will be discussed, to inform the members who have missed the meeting about the decisions made.

- After analyzing the specifics of teamwork, it has become clear that in the majority of cases, when creating adult (pedagogues, parents) communication and collaboration relationships, the principle of equality is strived to adhere to, inclusion and participation of team members are encouraged, but a child is not considered as an equal partner and most often is not included in a team which deals with his educational needs.
- A more positive attitude to teamwork is more prevalent among older pedagogues and the pedagogues who work with primary school pupils. Parents' inclusion and participation in teamwork is more active and more organized when meeting pupils' special educational needs in primary classes than in upper school.

**References attached to the original paper
(pp. 125–126)**

Received 2010 10 14