



Specialiojo pedagogo vaidmens kaita įtraukiojo švietimo sąlygomis

2023
lapkritis,
Nr. 4 (209)

ISSN 2669-0977



macrovector / Freepik

Pagrindiniai klausimai

Kokia yra šiuolaikinė įtraukiojo švietimo samprata?

Kokios svarbiausios žinios ir gebėjimai reikalingi specialiesiems pedagogams įtraukiojo švietimo kontekste?

Kokios yra bendrojo ugdymo mokytojų ir specialiųjų pedagogų mokymo bendradarbiaujant patirtys įvairiose šalyse?

Kokios yra galimos mokymo bendradarbiaujant formos ir kokios prielaidos svarbios jo sėkmei?

Kaip ugdomos bendrojo ugdymo mokytojų ir specialiųjų pedagogų mokymo bendradarbiaujant kompetencijos? (Suomijos ir JAV patirtys)

Įtraukiojo švietimo samprata plečiasi. Siekiama tikslo – sukurti bebarjerę mokymosi aplinką visiems besimokantiejiems, nepriklausomai nuo jų individualių skirtumų. Šiame pokyčių kontekste vis svarbiau plėtoti įvairias bendrojo ugdymo mokytojų ir spec. pedagogų bendradarbiavimo formas.

Analizė atskleidžia pagrindines spec. pedagogo veiklos pobūdžio pokyčių, įgyvendinant įtrauktį, prielaidas, sąlygas ir galimybes. Spec. pedagogams svarbiausia įgyti gerų profesinių, pedagogikos žinių, gebėti bendradarbiauti, išsiugdyti įtraukčiai palankias nuostatas.

JAV keliais dešimtmečiais anksčiau nei Europoje pradėti įtraukiuųjų klasių kūrimo procesai. Šiose klasėse kartu mokosi negalių, specialiųjų ugdymosi poreikių (SUP) turintys ir neturintys mokiniai, o bendrojo ugdymo mokytojas ir spec. pedagogas bendradarbiauja ugdymo procese. Tokia pedagogų bendradarbiavimo praktika lėtai, bet ima rasti ir Europoje, nes pastebima, kad ji pasiteisina: gerėja pamokos kokybė, visi mokiniai geriau perpranta žinias, SUP turintys mokiniai išmoksta socialinių, elgesio, kultūrinių normų, išvengiama stigmatizacijos, kurią šie mokiniai patiria tada, kai mokomi atskirai nuo klasės, o SUP neturintys mokiniai išmoksta tolerantiškiau reaguoti į individualius skirtumus.

Mokymo bendradarbiaujant formos skiriasi, priklausomai nuo mokytojų atsakomybės, pareigų pasidalijimo. Siekiant mokymo bendradarbiaujant sėkmės, svarbiausia – skirti pakankamai laiko bendram pamokų planavimui ir vertinimui aptarti, refleksijai, dalytis atsakomybe, tobulinti kompetenciją, svarbi ir mokyklos vadovų parama.

Suomijos ir JAV tyrėjai rekomenduoja įtraukti mokymo bendradarbiaujant studijų modulius ir praktiką į universitetines pedagogų rengimo programas, nes tai keičia nuostatas, būsimojus pedagogus išmoko kurti įtraukią ugdymo aplinką, kurioje atpažįstami visų mokinių skirtingi ugdymosi poreikiai ir į juos atliepiama.

Kokia yra šiuolaikinė įtraukiojo švietimo samprata?

1995 m. Salamankos deklaracijoje suformuluoti įtraukties principai padėjo pagrindą suprasti įtraukiojo švietimo svarbą. Nuo to laiko įtraukties samprata buvo tobulinama. Pastaruoju metu keliamas įtraukiojo švietimo tikslas – užtikrinti, kad visiems besimokantiems būtų sudarytos galimybės gauti tinkamą ir kokybišką ugdymą vietos ugdymo įstaigose kartu su bendraamžiais (Lietuva. Švietimas šalyje ir regionuose 2022). Švietimo įtrauktis teikia naudą visiems – ir SUP ar negalių turintiems, ir neturintiems besimokantiems. Hehir ir kt. (2016) apžvelgė 280 tyrimų, atliktų 25 šalyse, duomenis ir nustatė, kad mokinių su negalia, ugdomų *įtraukiosiose klasėse*¹ kartu su bendraamžiais, neturinčiais negalių, kognityvinė ir socialinė raida vyksta sėkmingiau nei mokinių, ugdomų segreguotose aplinkose. Mokyklasis įtraukiojoje klasėje turi teigiamą poveikį ir neturintiems negalių mokiniams – jie išmoksta priimti kitokius nei jie žmones, užmezga ilgalaikės abipusės draugystės ryšius.

Taigi, kiekvienas besimokantysis yra vienodai svarbus ir turi teisę turėti lygias prieinamo ir kokybiško švietimo galimybes, todėl daugelis šalių stengiasi didinti švietimo įtrauktį. Kai kuriose Europos šalyse įtraukiojo švietimo užtikrinimas vis dar suvokiamas gana siaurai – kaip mokinių, turinčių SUP ir (ar) negalių, ugdymas bendrosios paskirties klasėse ar bendrosios paskirties mokyklose (EASIE, 2018), tačiau kelią po truputį skinasi platesnė įtraukiojo švietimo samprata, pagal kurią akcentuojama bebarjerės mokymosi aplinkos visiems besimokantiems kūrimo svarba, nepriklausomai nuo jų individualių skirtumų, ir siekiant tai įgyvendinti, kuriamos naujos pagalbos sistemos ir formos (EASIE, 2022).

Kokios svarbiausios žinios ir gebėjimai reikalingi specialiesiems pedagogams įtraukiojo švietimo kontekste?

Florian ir Black-Hawkins (2011) išskyrė esmines įtraukiosios pedagogikos (angl. *inclusive pe-*

dagogijos) įgyvendinimo prielaidas (1 pav.), kurios gali būti pritaikytos įvairių pedagogų praktinėje veikloje, dirbant su skirtingų ugdymosi poreikių mokiniais. Pabrėžiama nuostatų, palankių įtraukčiai, svarba. Švietimo pagalbos organizavimas priklauso nuo daugelio veiksnių: teisinės bazės, išteklių, mokyklos vadovybės ir bendruomenės nuostatų, paplitusios pagalbos teikimo praktikos. Švietimo pagalba suvokiama, kaip mokiniams, jų tėvams (globėjams, rūpintojams), mokytojams ir švietimo teikėjams specialistų teikiama pagalba, kurios tikslas – didinti švietimo veiksmingumą (LR švietimo įstatymas, 2011), ir apima psichologinę, socialinę pedagoginę, specialiąją pedagoginę ir specialiąją pagalbą, tačiau šioje analizėje bus koncentruojamasi į spec. pedagogo vaidmenį įtraukiojo švietimo plėtros kontekste. Spec. pedagogo vaidmens svarbą pagrindžia Lietuvos mokslininkų tyrimo išvados: „*Specialioji pedagoginė pagalba tampa apsaugos veiksniu mokiniams, turintiems specialiųjų ugdymosi poreikių, nes turi įtakos geresniam mokinių savijautos, pagalbos kultūros ir veiksmingumo vertinimui, padidina vaiko ir šeimos pripažinimą ir priėmimą, mokinių įtraukimą ir dalyvavimą sprendžiant su jų mokymusi susijusius klausimus*“. Mokslininkai rekomenduoja didinti specialiosios pedagoginės (ypač spec. pedagogo) pagalbos lankstumą ir ugdymosi aplinkų įvairovę (Lietuvos pedagoginės psichologinės pagalbos teikimo modelio ekspertinis vertinimas, 2021). Sundqvist ir kt. (2023) taip pat pabrėžia, kad vis labiau rūpinantis įtraukiojo švietimo plėtra, kyla nauji reikalavimai bendrojo ugdymo mokytojams ir spec. pedagogams: stiprėja tarpusavio bendradarbiavimo būtinybė, siekiant teikti aukštos kokybės ugdymą visiems bendrosios paskirties klasėse besimokantiems mokiniams – skirtingų gebėjimų, turintiems ir neturintiems SUP ar negalių (Sundqvist ir kt., 2023). Todėl aktualu peržiūrėti spec. pedagogams svarbias žinias ir gebėjimus įtraukiojo švietimo kontekste, numatyti jų ugdymo ir tobulinimo galimybes.

dagogijos) įgyvendinimo prielaidas (1 pav.), kurios gali būti pritaikytos įvairių pedagogų praktinėje veikloje, dirbant su skirtingų ugdymosi poreikių mokiniais. Pabrėžiama nuostatų, palankių įtraukčiai, svarba.

¹ Svarbu pabrėžti, kad įtraukiosios klasės sampratos įvairiose šalyse skiriasi. Pavyzdžiui, Vokietijoje taikomas tik vienas kriterijus: jei klasėje mokosi bent vienas SUP turintis mokinytis, ji jau yra laikoma įtraukiaja klase (Paseka ir Schwab, 2019), tačiau JAV įtraukiosios klasės samprata platesnė – pabrėžiamas bendras dviejų pedagogų darbas, mokant mokinius.

1 pav. Įtraukiosios pedagogikos įgyvendinimas praktikoje

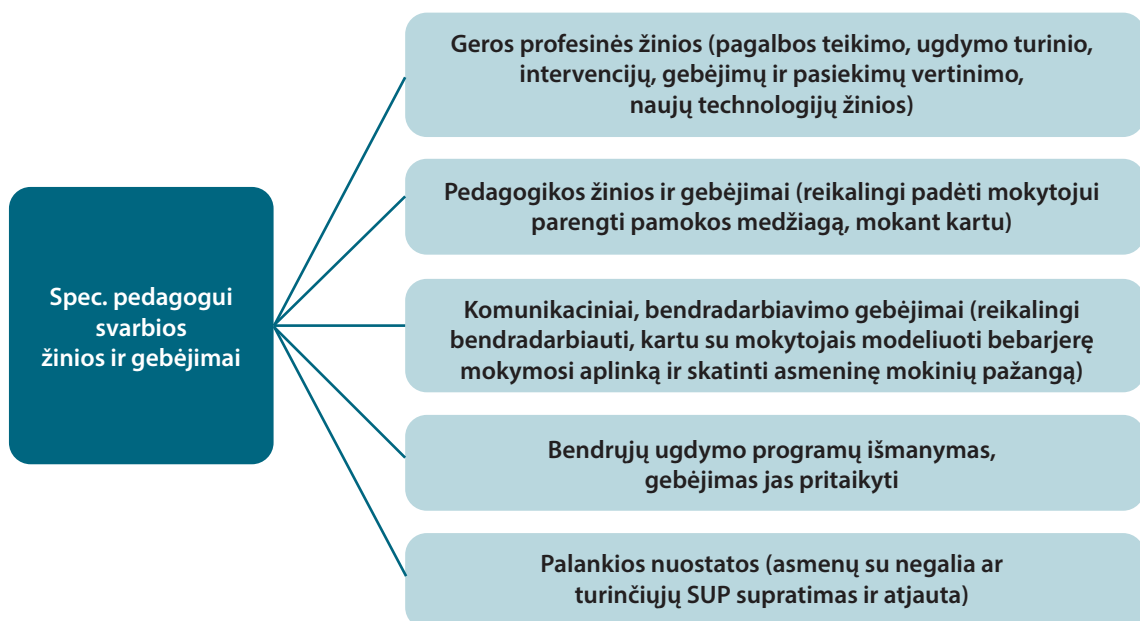
Įtraukiosios pedagogikos įgyvendinimo prielaidos	Prielaidų raiška praktinėje pedagogo veikloje
<i>Dėmesio perkėlimas nuo individų, kurie identifikuoti kaip turintys „papildomų poreikių“, prie visų mokinių mokymo (ne daugumos ar kai kurių)</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Visiems prieinamo mokymo(si) galimybių sukūrimas, kad kiekvienas mokinys galėtų dalyvauti klasės gyvenime; • išplėtimas to, kas paprastai prieinama <i>kiekvienam</i> mokiniui (turtingos mokymosi bendruomenės kūrimas), užuot taikius mokymo ir mokymosi strategijas, tinkamas <i>daugumai</i>, kartu su kažkokiais papildomais ar skirtingais elementais, skirtais <i>kai kuriems</i> mokiniams, patiriantiems sunkumų; • koncentravimasis į tai, <i>ko turi būti mokoma (ir kaip)</i>, o ne į tai, <i>kas yra tas, kuris mokosi</i>.
Deterministinių įsitikinimų dėl gebėjimų (ir su jais susijusių idėjų, kad kai kurių mokinių buvimas stabdys kitų pažangą) atmetimas	<ul style="list-style-type: none"> • Įsitikinimas, kad kiekvienas vaikas pasieks pažangą, išmoks ir turės pasiekimų; • mokymo ir mokymosi koncentravimas į tai, <i>ką vaikai gali daryti</i>, o ne į tai, <i>ko jie negali</i>; • įvairių grupavimo strategijų taikymas, siekiant padėti kiekvienam besimokančiajam, užuot grupavus į homogenines grupes pagal gebėjimus (taip atskiriant „gebančius“ nuo „mažiau gebančių“ mokinių); • formuojamojo vertinimo taikymas.
<i>Darbo su kitais suaugusiaisiais ir juos pasitelkiant būdai, kuriuos taikant gerbiamas besimokančiųjų, kaip visateisių klasės bendruomenės narių, orumas</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Naujų veiklos metodų paieška ir išbandymas, siekiant padėti mokytis kiekvienam mokiniui; • bendras darbas su kitais suaugusiaisiais (ir juos pasitelkiant), gerbiančiais mokinių, kaip visateisių klasės bendruomenės narių, orumą; • įsipareigojimas tęsti profesinį tobulėjimą, siekiant kurti įtraukesnę praktiką.

Šaltinis: pagal Florian ir Black-Hawkins (2011)

Leko ir kt. (2015) apibendrinio JAV atliktus tyrimus ir situaciją, o Byrd ir Alexander (2020) surengė interviu su spec. pedagogais, jiems užduodami klausimą, ko-

kie gebėjimai ir įgūdžiai turėtų būti būdingi puikiam spec. pedagogui. Apibendrinti visų šių tyrimų rezultatai pateikti 2 pav.

2 pav. Spec. pedagogui svarbios žinios ir gebėjimai



Duomenų šaltiniai: Leko ir kt. (2015); Byrd ir Alexander (2020)

Kokios yra bendrojo ugdymo mokytojų ir specialiųjų pedagogų mokymo bendradarbiaujant patirtys įvairiose šalyse?

JAV mokinių, turinčių negalių, įtrauktis į švietimą yra stipriai pažengusi, nes pastangos į bendrosios paskirties klases integruoti mokinius su negalia prasi-dėjo dar praeito amžiaus aštuntojo dešimtmečio pradžioje. Siekiant įveikti negalių turinčių mokinių ugdymo bendrosiose klasėse iššūkius, buvo sukurta daug pagalbos modelių, pavyzdžiui: mokytojų bendradarbiavimas, konsultacijos, kolegų ugdomasis vadovavimas (angl. *peer coaching*), bendradarbiaujančios mokymosi bendruomenės ir mokymas bendradarbiaujant. Plėtojantis įtraukiojo švietimo sampratai, laikui bėgant, priimant atitinkamus teisės aktus, JAV ir kitose šalyse vis labiau imta akcentuoti visų besimokančiųjų, o ne tik turinčiųjų negalią ar specialiuosius ugdymosi poreikius, mokymą įtraukioje bendrojo ugdymo aplinkoje, taikant įvairias mokymo strategijas, įskaitant ir mokymą bendradarbiaujant, kuris, Faraclas (2018) teigimu, yra populiariausias mokymo būdas.

Mokymas bendradarbiaujant (anglų k. vartojami atitikmenys – *collaborative teaching, cooperative teaching, co-teaching, team teaching*) – tai mokymo modelis, kai bendrojo ugdymo mokytojas ir spec. pedagogas klasėje kartu moko skirtingų ugdymosi poreikių mokinius. Šio modelio populiarumo priežastis paaiškina *Hanover Research* (2012) apžvelgti tyrimai – jie rodo, kad šis mokymo modelis stiprina švietimo įtrauktį, nes padeda **mažinti stigmą** (ir didinti supratimą bei pagarbą) SUP turintiems mokiniams ir sukurti heterogenišką klasės bendruomenę, **pagerinti kiekvieno mokinio pamokos supratimą ir mažinti mokinių, turinčių SUP, žinių fragmentiškumą**, atsirandantį tada, kai jie mokomi ne klasėje, kartu su kitais mokiniais, o mokytojai jaučiasi pajėgūs sėkmingai suteikti pagalbą mokiniams. Mokymas bendradarbiaujant gali vykti įvairiais būdais. JAV dalyko mokytojas ir spec. pedagogas dažniausiai dirba kartu klasėje per visas pamokas, nors taikomas ir toks modelis, kai spec. pedagogai veda kelias pamokas per dieną, o likusias – tik bendrojo ugdymo mokytojai. Be to, spec. pedagogai kartu su dalykų mokytojais gali vertinti mokinius, įvesti klasės taisykles, bendradarbiauti atliekant kitas klasės veiklas. Įvairūs mokymo bendradarbiaujant modeliai skiriasi pagal atsakomybės pasiskirstymą, darbo krūvį (American University School of Education, 2020).

Friend (2014) atliko JAV vykdytų tyrimų rezultatų apžvalgą – šie rezultatai patvirtino mokymo bendradarbiaujant naudą mokinių pasiekimams. Autorius pažymi, kad nors tyrimų atlikta daug, sudėtinga juos palyginti dėl skirtingų metodologijų. Reikalingos sis-

temingos pastangos, toliau tyrinėjant įvairius veiksmus, kurie gali paveikti bendrai mokomų dalykų mokymo kokybę ir turėti įtakos mokinių pasiekimams. Mokymas bendradarbiaujant gali vykti įvairiomis formomis (5 pav.), todėl svarbu išsiaiškinti, kokios praktikos pasiteisina geriausiai.

Austrijoje taip pat galime rasti bendrojo ugdymo mokytojų ir spec. pedagogų mokymo bendradarbiaujant pavyzdžių. Bendrosios paskirties mokyklose taikomi du vaikų, turinčių SUP, integracijos modeliai:

- *integuotos klasės*; jose nuolatos dirba du pedagogai: bendrojo ugdymo mokytojas ir spec. pedagogas;
- *spec. pedagogo pagalbos klasės*; šiose klasėse spec. pedagogai veda pamokas tam tikrą valandų skaičių per savaitę.

Pastarasis modelis taikomas kaimo vietovėse, kur mažiau vaikų, turinčių SUP, o miestuose vyrauja integruotų klasių modelis. Sostinėje Vienoje daugiau nei 300 integruotų klasių yra įkurtos pradinėse mokyklose (1–4 klasės), 350 klasių – vidurinėse mokyklose (5–8 klasės) (Proyer ir kt., 2021).

Norvegija – viena iš pirmųjų Europos šalių, sukūrusių teisinę bazę, palaikančią įtraukią mokyklos sistemą. Įtraukties sąvoka įstatymuose ir ugdymo programose įtvirtinta nuo 1997 metų (Aas, 2022), tačiau, realizuojant šį idealą, susiduriama su įvairiais iššūkiais. Apskritai, kaip teigia Aas, nors ir pripažįstama, kad įtraukčiai užtikrinti reikia papildomų pastangų, mokytojų nuostatos įtraukties atžvilgiu šalyje yra teigiamos. Mokyklų praktika, kai švietimo pagalba SUP turintiems mokiniams teikiama klasės, o ne segreguotoje aplinkoje, taip pat padeda palaikyti įtraukį ugdymą. Vis dėl to, kaip rodo Aas (2022) tyrime analizuoti mokytojų pokalbiai, aptariant pamokų organizavimą klasėse, kuriose kartu mokosi SUP turintys ir neturintys mokiniai, mokytojams būdingos kai kurios toliau nurodytos nuostatos, neatitinkančios šiuolaikinės įtraukiojo ugdymo sampratos.

- *Individualizavimas*: mokymas suprantamas kaip individualus reiškiny, o poreikiai – kaip individuali **mokinio turima problema**, kurią galima išspręsti iš anksto suplanuotomis intervencijomis, kurių kūrimas ir įgyvendinimas reikalauja daug laiko, todėl tai realizuoti yra pernelyg sudėtinga. Ši nuostata skiriasi nuo įtraukaus požiūrio, kai mokymasis suprantamas kaip veikla, kurią atlikdami mokiniai mokosi vienas iš kito, dalyvaudami besimokančioje bendruomenėje, o poreikiai yra tai, kas atsiranda, susidūrus mokiniui ir mokymosi aplinkai ir kur įvairovė yra mokymosi išteklius.
- *Dėmesio centre yra mokytojas*: tai reiškia, kad mokymas suvokiamas kaip tai, ką mokytojas teikia kiekvienam mokiniui. Pats mokytojas mato save kaip mokinio **mokymosi proceso vadovą**,

o mokinius – kaip **pasivius mokymo gavėjus**. Įtraukusis mokymas grįstas bendradarbiavimu tarp įvairių mokinių grupių kaip varomąja mokymosi proceso jėga.

- *Ribotas požiūris į mokymą*: mokytojai savo svarbiausia pareiga laiko **mokinių akademinį gebėjimų ugdymą**, o socialiniai ir elgesio iššūkiai suvokiami kaip „triukšmas“ – kažkas, ką jie privalo kontroliuoti, o ne kaip galimybė padėti mokiniams ugdytis socialinius ir savireguliacijos gebėjimus.

Jortveit ir Kovač (2022) Norvegijos bendrojo ugdymo mokyklose surengė interviu su bendrojo ugdymo mokytojais ir spec. pedagogais, kurie turėjo sėkmingos mokymo bendradarbiaujant patirties. Tyrimo duomenys rodo, kad sėkmingas mokytojų bendradarbiavimas klasėje yra **nuolatinis susiderinimo procesas**, kuriame svarbu tiek kognityvinės žinios, reikšmingos pamokoms planuoti, ugdymo teorijoms taikyti ir pan., tiek mokytojo **emocinė kompetencija**, padedanti spręsti iššūkių keliančias situacijas, kylančias mokymo bendradarbiaujant procese.

UNESCO (2020) išskyrė pozityvias įtraukiojo švietimo plėtros tendencijas keliose šalyse. **Italijoje** dar 1977 m. uždarytos visos specialiosios mokyklos ir uždraustos kitos neįtraukios ugdymo formos. Tačiau pastaruoju metu šalyje vis dažniau pagalba mokiniams teikiama ne klasėje, atskirai nuo kitų bendramokslų (lanes ir kt., 2019, cit. UNESCO, 2020). Kitas pavyzdys – **Portugalija**, kuri įstatymais įtvirtino mokinių, turinčių ir neturinčių negalių, įtrauktį į švietimą. Šalyje visi mokiniai yra įvertinami, ar jiems reikalinga švietimo pagalba, o tokį poreikį nustatčius, ji turi būti teikiama mokykloje. Už pagalbos poreikį nustatymą yra atsakingos vietinės iš daugelio specialistų sudarytos komandos, kurios

turi užtikrinti, kad visi mokiniai (nepaisant jokių „eti-kečių“ – skirstymo pagal poreikius ar negalias) turėtų galimybių ir būdų efektyviai dalyvauti švietimo procese, siekiant visapusės jų įtraukties į visuomenę (UNESCO, 2020).

Suomijos švietimo pagalba laikoma įtraukiaja, nes dedama daug pastangų, kad visi SUP turintys mokiniai mokytųsi bendrose klasėse kartu su SUP neturinčiais mokiniais. Tačiau ir šioje šalyje specialieji pedagogai su SUP turinčiais mokiniais dar gana dažnai dirba atskirai nuo klasės. Takala ir kt. (2009) 2006 m. Suomijoje atliko spec. pedagogų apklausą apie jų darbo su SUP turinčiais mokiniais ypatumus, kuri parodė, kad gana mažai Suomijos pedagogų palaikė mokymą bendradarbiaujant su klasės ar dalyko mokytoju klasėje. Mokymas bendradarbiaujant dažniau vyko su vyresniais nei 12 metų mokiniais, vidurinėse, taip pat didelėse mokyklose. Panašius rezultatus, rodančius, kad su SUP turinčiais mokiniais dažniausiai dirbama mažomis grupėmis, gavo Sundqvist, Björk-Åman ir Ström, 2019 (cit. Michailovic, 2020). Saloviita (2017) atlikta mokytojų (N = 2 276) apklausa parodė, kad mokymą bendradarbiaujant bent vieną kartą per savaitę taikė 42 proc. mokytojų.

Takala ir kt. (2009) nustatė keletą priežasčių, kodėl linkstama prie segreguoto pagalbos teikimo: **specialistų trūkumas, laiko bendrai su kitais mokytojais planuoti pamokas ar kompetencijos stoka, išankstinės nuostatos**. Tyrėjai taip pat teigia, kad pedagogų rengimo programoje nepakankamai dėmesio skiriama bendradarbiavimo svarbai ir būdams, gebėjimams stiprinti.

Prasminga susipažinti su Takala ir kt. (2009) tyrimo duomenimis apie skirtingų ugdymo aplinkų privalumus ir trūkumus, kuriuos įvardijo tyrime dalyvavę spec. pedagogai (3 pav.).

3 pav. Mokymo aplinkų, kuriose ugdomi SUP turintys mokiniai, privalumai ir trūkumai

Mokymo aplinka	Privalumai	Trūkumai
Individualus mokymas	Labai intensyvus, efektyvus, palaikantis. Rami aplinka padeda geriau susikonzentruoti į mokymąsi. Mokytojas gali geriau pažinti kiekvieną mokinį.	Trūksta kontaktų su kitais mokiniais; kai mokinys išeina mokytis atskirai, jis gali būti stigmatizuojamas ; mokinys gali jaustis spaudžiamas pasiekti rezultatą. Tai daugiau finansinių išteklių reikalaujantis būdas.
Mokymas mažomis grupelėmis	Gana individualus, todėl mokytojas gali geriau pažinti kiekvieną mokinį. Kai įmanoma suformuoti homogenišką grupelę, kurioje visi mokomi to paties dalyko, tai leidžia efektyviai išnaudoti laiką; planuoti lengva . Kadangi pagalba reikalinga visiems grupelės mokiniams, atskiri mokiniai nesijaučia, kad jiems reikia išskirtinio dėmesio. Todėl mokiniai drąsiau užduoda klausimus.	Kai kurie vaikai, mokydamiesi atskirai nuo savo klasės, vis tik jaučiasi stigmatizuojami . Mokydamiesi ne su klase, jie praleidžia tai, ko moko klasė . Net ir mažoje grupelėje ne visada pakanka galimybių skirti laiko kiekvienam mokiniui. Spec. pedagogams ne visada užtenka laiko suderinti mokymą su dalykų mokytojais. O kartais, ypač mokant aukštesniųjų klasių mokinius, jiems trūksta dalyko žinių .

Mokymo aplinka	Privalumai	Trūkumai
Mokymas bendradarbiaujant	Kai kurie spec. pedagogai mano, kad darbas su visa klase padeda jiems geriau susipažinti su savo mokiniais. Be to, du mokytojai vienoje klasėje gali nuveikti daugiau negu vienas, tad mokiniai gauna daugiau pagalbos . Pasilikdami klasėje, SUP turintys mokiniai nepraleidžia pamokos, mokosi to paties, ko ir visi kiti. Kai pamokos turinį kuria du mokytojai, pagerėja pamokos kokybė .	Retai kada užtenka laiko bendrai planuoti pamoką , tad spec. pedagogas dažnai dirba labiau kaip padėjėjas ir junta, kad jo išteklių yra švaistomi. Be to, mokytojai dažnai nėra pratę dirbti kartu su kitais pedagogais, todėl teigia, kad jiems tai trukdo. Spec. pedagogas gali nepažinti visų klasės mokinių, ir tai gali sukelti sudėtingų situacijų.

Šaltinis: pagal Takala ir kt., 2009

Kiekviena ugdymo aplinka turi ir privalumų, ir trūkumų. Mokymo bendradarbiaujant privalumai – daugiau pagalbos mokiniui, kokybiškesnė pamoka, o trūkumai susiję su nuostatomis, nusistovėjusiais mokymo įpročiais. Suomijos spec. pedagogų įvardytus mokymo bendradarbiaujant privalumus galima papildyti Friend (2014) išskirtais pranašumais:

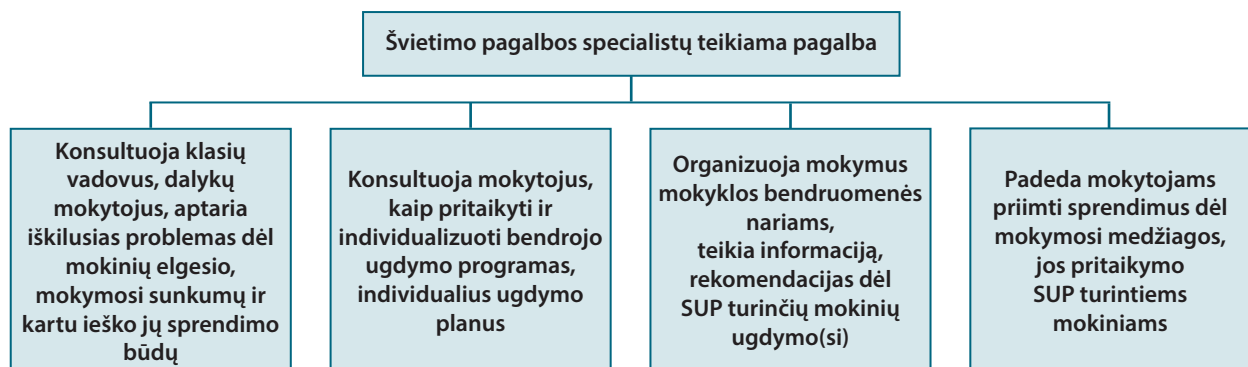
- klasėse, kuriose moko keli pedagogai, besimokantys mokiniai dažnai turi geresnių galimybių **išmokti socialinių, elgesio ir kultūrinių normų**, neformaliai bendraudami su bendraamžiais ir specialistais;
- keli mokytojai, turėdami įvairius požiūrius, daro pamokas **turtingesnes, gilesnes**, labiau pritaikytas kiekvieno mokinio poreikiams;
- kadangi šiais laikais daugeliui mokyklų būdinga gana didelė besimokančiųjų su individualiais poreikiais įvairovė, paslaugos, kurias spec. pedagogai teikia bendrosios paskirties klasėse, suteikia **naudos ne keletui, bet daugeliui mokinių**.

Friend (2014) taip pat pažymi, kad mokiniai, besimokantys ne gimtąja kalba, neretai patiria izoliaciją vien dėl kalbos barjero. Todėl kai pedagogai teikia

švietimo pagalbą atskirai nuo kitų besimokančiųjų², izoliacijos problema dar labiau aštrėja. Ši įžvalga aktuali ir Lietuvai, kurioje vien per paskutinius metus (nuo 2022 m. vasario pabaigos) apsigyveno apie 20 tūkst. 6–17 metų vaikų ir jaunuolių karo pabėgėlių iš Ukrainos, kurių didelė dalis įtraukta į ugdymą šalies mokyklose ir kai kurie iš jų turi negalių ar SUP (2022-06-01 duomenimis, 65 vaikai iš Ukrainos mokėsi šalies bendrojo ugdymo mokyklų specialiosiose lavinamosiose klasėse (Lietuva. Švietimas šalyje ir regione 2022).

Lietuvoje, kaip rodo NŠA 2022 m. atlikto išorinio vertinimo duomenys, švietimo pagalbos specialistų teikiama pagalba mokytojams apima kelias pagrindines veiklos sritis (4 pav.). Bendradarbiavimas su mokytojais vyksta, ieškant sprendimų dėl mokinių elgesio ar mokymosi problemų, pritaikant ugdymo programą, mokymosi medžiagą ir pan. **Tačiau mokymas bendradarbiaujant per pamoką šalyje dar netapo norma**, nes nėra nusistovėjusios bendradarbiavimo praktikos. Pagalbą mokiniui gali teikti mokytojo padėjėjas (jei yra), tačiau jam nekeliama reikalavimų turėti pedagogikos žinių, nusimanyti apie įvairius sutrikimus, negalias ir pan.

4 pav. Lietuvoje švietimo pagalbos specialistų teikiama pagalba mokytojams



Duomenų šaltinis: *Teminio išorinio vertinimo ataskaita, 2022*

² Reikia pabrėžti, kad ne tik šiems, bet ir kitiems – SUP turintiems mokiniams, kurie neretai turi įvairių komunikacijos sunkumų, iškyla ta pati problema, kai jie ugdomi atskirai nuo bendraamžių.

Mokyklų išorinio vertinimo duomenys rodo, kad tik 13,5 proc. stebėtų pamokų mokytojai numatė ir taikė mokymo metodus, pateikė mokiniams ugdymo turinį, užduotis, atsižvelgdami į mokinių mokymosi poreikius ir galimybes. Kas antroje pamokoje mokytojai taikė visiems mokiniams vienodus mokymo metodus, mokiniai naudojami tomis pačiomis priemonėmis ir visai klasei buvo skiriamos bendros užduotys. Keturiuose mokyklose didžiojoje dalyje stebėtų pamokų ugdymo turinys nebuvo diferencijuojamas ir individualizuojamas. Vienoje iš vertintų mokyklų „69,44 proc. pamokų, kurių klasėse būdavo mokynys, turintis SUP, buvo skiriamos tos pačios užduotys arba jų SUP mokiniui nebuvo skiriama iš viso“. Dalyje pamokų (11 proc.) pagalbos teikimas mokiniams buvo neefektyvus, netikslingas, dalis mokinių nesulaukė individualios pagalbos. Todėl išorinio vertinimo ataskaitoje **rekomenduojama stiprinti švietimo pagalbos mokiniui specialistų ir mokytojų padėjėjų bendradarbiavimą su mokytojais**, aktyviau įsitraukiant ir dalyvaujant ugdymo(si) procesuose, pavyzdžiui, planuojant ir organizuojant pamokas, **prireikus teikiant švietimo pagalbą pamokoje**.

Pedagoginės psichologinės pagalbos teikimo modelį šalyje analizavę mokslininkai taip pat rekomenduoja didinti spec. pedagoginės pagalbos (ypač spec. pedagogo) lankstumą ir ugdymosi aplinkų įvairovę, **sukuriant prielaidas vaikui gauti pagalbą ne tik atskirame kabinete, bet ir mokantis kartu su bendraamžiais klasėje ar grupėje**, t. y. daugiau pagalbos teikti kartu su ugdančiu pedagogu, konsultuoti ir šviesti ugdymo proceso dalyvius apie universalias įtraukiojo

Kokios yra galimos mokymo bendradarbiaujant formos ir kokios prielaidos svarbios jo sėkmei?

Mokymas bendradarbiaujant gali vykti įvairiomis formomis (5 pav.), todėl svarbu pasirinkti tinkamas formas, atsižvelgiant į mokinių ypatumus ir jų ugdymosi poreikius, mokytojų asmenybes, ugdymo programos turinį ir mokymo strategijas, patogumą naudoti.



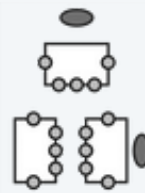

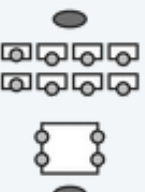

Gately ir Gately Jr. (2001) teigia, kad mokymasis mokyti bendradarbiaujant yra procesas, kuriam vykstant bendradarbiaujantys mokytojai iš pradžių sąveikauja atsargiai, vėliau pereina į kompromiso etapą, o galiausiai pasiekia abipusiškai naudingą bendradarbiavimą. Norint, kad bendradarbiavimas būtų sėkmingas, mokytojai turi **kartu planuoti** pamokas ir jų vertinimą, **struktūruoti fizinę erdvę** klasėje taip, kad ji būtų įtrauki, laisvai komunikuoti tarpusavyje, **dalytis klasės valdymo atsakomybe** ir pamokos medžiagos **mokyti kartu**. Iš spec. pedagogo tikimasi, kad jis bus susipažinęs su dalyko turiniu, o iš dalyko mokytojo – kad bus susipažinęs su negalių ypatumais.

ugdymo strategijas ir veiksmingus pagalbos specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems vaikams būdus klasėje ar grupėje (Lietuvos pedagoginės psichologinės pagalbos teikimo modelio ekspertinis vertinimas, 2021). Svarbu pabrėžti, kad spec. pedagogo vaidmuo neturi būti tapatus mokytojo padėjėjo vaidmeniui.

Pastaruoju metu šalyje, įgyvendinant įtraukiojo ugdymo principus, išbandomas ir populiarinamas **universalusis dizainas mokymuisi** (UDM). Taikant UDM modelį, ugdymo diferencijavimo objektu tampa ne atskiro mokinio poreikių patenkinimas, bet lankčios ir universalios ugdymo aplinkos sukūrimas, sudarant sąlygas kiekvienam mokiniui veikti be kliūčių. Todėl užuot labiausiai susitelkus į individualią pagalbą mokiniams, turintiems specialiųjų ugdymosi poreikių, ugdymo programa ir jos įgyvendinimo priemonėmis bei ugdymo aplinka siekiama atliepti *kiekvieno* mokinio poreikių įvairovę ir sumažinti mokymosi kliūtis. UDM naudojamos įvairios mokymosi priemonės ir būdai, kuriuos mokynys gali pasirinkti, įvairios aplinkos, skirtos veikti individualiai ar grupėmis, keičiasi pedagogų, kaip žinių teikėjų, ir mokinių, kaip žinių gavėjų, vaidmenys. Mokytojas tampa veiklos moderatoriumi, dizaineriu, konsultantu, o mokynys – mokymosi ekspertu, kuris suvokia mokymo procesą, modeliuoja žinias, daro prasminius pasirinkimus. Spec. pedagogai ir kiti specialistai buria bendrą profesinę komandą, suteikia galimybę visiems vaikams mokymosi procese dalyvauti lygiaverčiais pagrindais (Šileikytė, 2021). Tai gi, plečiant UDM modelio taikymą šalies mokyklose, turėtų atsiverti platesnės mokytojų ir švietimo pagalbos specialistų bendradarbiavimo galimybės.

Ringl (2021) JAV atliko tyrimą, kurio dalyviai buvo keletą metų mokymą bendradarbiaujant praktikuojantys dalykų mokytojai ir spec. pedagogai. Tyrimo rezultatai parodė, kad mokytojai, turėję mokymo bendradarbiaujant patirties, iš esmės **pozityviai vertino savo partnerius** ir santykius su jais, tačiau daugiausia iššūkių kilo dėl **komunikacijos prieš pamokas stokos**: pamokos eigos ir turinio planavimo, išankstinio susitarimo, kaip dalysis darbo krūvį klasėje, kokį mokymo bendradarbiaujant modelį pritaikys. Krūvio pasiskirstymui turėjo įtakos ir mokomasis dalykas – matematikos, tikslųjų mokslų mokytojai ėmėsi daugiau atsakomybės už pamokos turinį nei jų kolegos spec. pedagogai. Mokymas bendradarbiaujant nebuvo toks efektyvus, koks galėjo būti, būtent dėl **laiko planuoti** pamoką kartu stokos, darbo krūvio pasiskirstymo netolygumo. Mokytojai išreiškė norą, kad jiems būtų skirta laiko pamokoms planuoti ir organizuoti **kompetencijos tobulinimas** – mokymo bendradarbiaujant kursai. Šį poreikį pagrindžia ir tai, kad tyrime dalyvavę mokytojai nesirinko įvairių mokymo modelių, bet pasikliovė vieninteliu: *vienas moko, kitas padeda*.

5 pav. Mokymo bendradarbiaujant formų įvairovė

Mokymo bendradarbiaujant forma	Aprašymas	Kokiais atvejais tinka taikyti?	Kiek reikia planavimo?
Vienas moko, kitas stebi 	Vienas stebi tam tikrus aspektus, kol kitas moko. Po pamokos abu kartu analizuoja informaciją.	<ul style="list-style-type: none"> → Naujose mokymo bendradarbiaujant situacijose; → kai kyla klausimų dėl kai kurių mokinių; → siekiant stebėti mokinio pažangą; → norint palyginti kai kurių mokinių pasiekimus su kitų klasės mokinių pasiekimais. 	Mažai
Vienas moko, kitas padeda 	Vienas, paprastai dalyko mokytojas, veda pamoką, o kitas dirba kaip asistentas (pavyzdžiui, prieina prie mokinių, kuriems reikalinga pagalba, ir ją suteikia).	<ul style="list-style-type: none"> → Kai pamokos medžiaga tinkamesnė išdėstyti vienam mokytojui; → kai vienas iš mokytojų turi išskirtinių ekspertinių žinių, susijusių su konkrečios pamokos turiniu; → naujose mokymo bendradarbiaujant situacijose; → pamokose, kuriose pagrindinis dėmesys skiriamas procesui, kai svarbu atidžiai stebėti, kaip mokiniui sekasi dirbti. 	Mažai
Mokymas grupėmis 	Mokymas grupėmis vyksta klasę padalijus į grupes. Vieną grupę moko vienas mokytojas, kitą – kitas, vėliau apsikeičia.	<ul style="list-style-type: none"> → Kai mokymo turinys yra sudėtingas, bet ne didėjančio sudėtingumo; → pamokose, kuriose dalį planuotos pamokos sudaro žinių patikrinimas; → kai mokymas apima kelias temas. 	Vidutiniškai
Paralelinis mokymas 	Klasė suskirstoma į dvi grupes, kiekvienai grupei tenka po vieną mokytoją, kiekvienas moko sinchroniškai, tuo pačiu metu.	<ul style="list-style-type: none"> → Kai mokymo efektyvumui padidinti reikia, kad mokytojui tektų mažiau mokinių; → siekiant paskatinti mokinių dalyvavimą diskusijose; → per pratimus ir atliekant praktines veiklas; dar kartą mokant tos pačios medžiagos; testuojant žinias. 	Vidutiniškai
Alternatyvus mokymas 	Vienas mokytojas moko didesnę grupę mokinių, o kitas tuo metu dirba su mažesne grupe, kuriai reikalingas didesnis individualus dėmesys.	<ul style="list-style-type: none"> → Kai labai skiriasi klasės mokinių žinių lygis; → kai iš visų mokinių tikimasi ypač gero dalyko supratimo; → kai dalis mokinių mokosi pagal kitą programą. 	Daug
Komandinis mokymas 	Abu tuo pačiu metu moko klasę kartu (dalijasi vienoda atsakomybe; pasikeisdami dėsto pamokos turinį dalimis).	<ul style="list-style-type: none"> → Kai mokytojai turi daugumą tiek pat mokymo patirties; → pamokose, kuriose priimtina mokytojams kalbėtis tarpusavyje; → situacijose, kai mokytojai turi daug patirties ir jaučiasi patogiai, mokydami tokiu būdu; → kai pamokos tikslas yra pademonstruoti mokiniams tam tikrą tarpusavio sąveiką. 	Daug

Scruggs ir kt. 2007 (cit. Ringl 2021) teigia, kad siekiant pagerinti bendradarbiavimą mokant ir išvengti paplitusios praktikos, kai dalyko mokytojas vadovauja, o spec. pedagogas atlieka asistento vaidmenį, labai padeda administracinė – **mokyklos vadovo parama**. Direktorius turi užtikrinti kartu mokančius mokytojus, kad abu jie yra lygūs lyderiai klasėje. Efektyvų mokymą bendradarbiaujant taip pat gali paskatinti dalijimosi teigiama patirtimi veiklų organizavimas; laiko, skirto mokymui planuoti, numatymas; reikalavimas, kad mokytojai raštu užfiksuotų įvairias komandines veiklas; funkcionuojančių įtraukusių aplinkų stebėjimas; pakankamų išteklių užtikrinimas; sėkmės pastebėjimas ir apdovanojimas už ją.

Hanover Research (2012) pažymi, kad mokymas bendradarbiaujant pasiteisina tik tada, kai išlaikoma tam tikra pusiausvyra: kai klasėje pagal individualizuotą ugdymo programą ugdoma **ne daugiau kaip trečdalis mokinių**, o likę mokiniai – mišri grupė, sudaryta iš aukštų, vidutinių ir žemų pasiekimų mokinių, neturinčių negalių ar SUP.

Įsivertinti mokymo bendradarbiaujant sėkmę gali padėti įvairios priemonės. Pavyzdžiui, JAV Išskirtinių vaikų taryba sukūrė mokymo bendradarbiaujant vertinimo skales, skirtas bendradarbiaujantiems mokytojams jų bendro darbo efektyvumui matuoti (žr. Hanover Research, 2012). Skalės yra sudarytos iš 24 teiginių ir yra šiek tiek skirtingos dalyko mokytojui ir spec. pedagogui. Reikia įvertinti, kaip dažnai vyksta vieni ar kiti dalykai. Pavyzdžiui, spec. pedagogo prašoma įvertinti:

- ✓ kiek laisvai jis jaučiasi, judėdamas po bendrai mokomos klasės patalpą;

Kaip ugdomos bendrojo ugdymo mokytojų ir spec. pedagogų mokymo bendradarbiaujant kompetencijos? (Suomijos ir JAV patirtys)

Sundqvist ir kt. (2023) apžvelgė specialiojo ugdymo ir bendrojo ugdymo **pedagogų rengimo praktiką JAV**, kaip vyksta mokymas bendradarbiaujant per studentų praktiką, nes nerado Europoje atliktų tyrimų. Apžvalga patvirtino, kad tokia praktika studijuojant **turėjo įtakos pedagogų požiūrio pokyčiui** – bendradarbiavimas mokant imtas vertinti pozityviau. Būsimieji pedagogai iš pradžių jautė nerimą dėl bendro mokymo ir neaiškių vaidmenų, tačiau per studijų praktiką ugdėsi tarpasmeninio bendravimo gebėjimus, kurie jiems buvo pravartūs darbinėje veikloje: mokėsi klausytis, atkreipti dėmesį į partnerio požiūrį, gerbti skirtingas nuomones, siekti kompromisų ir konsensuso. Bendradarbiavimą sunkinusių **iššū-**

- ✓ ar klasės taisyklės ir tvarka kuriamos, bendradarbiaujant abiem mokytojams;

- ✓ ar pamokos planavimas yra abiejų mokytojų atsakomybė;

- ✓ ar mokytojų tarpusavio bendravimas yra atviras ir nuoširdus;

- ✓ ar abu mokytojai sutaria dėl mokymo tikslų;

- ✓ ar taikomos įvairios klasės valdymo technikos, siekiant pagerinti visų mokinių ugdymą, ir t. t.

Be to, kai kurie tyrėjai, pavyzdžiui, Murawski ir Dieker (cit. Hanover Research, 2012) siūlo mokykloms atlikti vidinius mokymo bendradarbiaujant **efektyvumo vertinimus**. Vertinant efektyvumą siūloma iš anksto įvertinti mokinių dalyko žinias, o vėliau, pasibaigus mokymui, paprašyti mokinių užpildyti klausimyną apie patirtį dviejų pedagogų mokomoje klasėje, arba atlikti programos turiniu paremtą žinių patikrinimą ir įvertinti mokinių pažangą. Šiuos duomenis būtų galima palyginti su tų dalykų, kur moko vienas mokytojas, mokinių pasiekimais. Taip pat galima vertinti mokinio pažangą, siekiant individualios ugdymo programos tikslų (taikytina mokiniams su negalia), ir taip įvertinti mokymo bendradarbiaujant efektyvumą.

Hanover Research (2012) teigia, kad mokytojai turėtų mokytis bendradarbiauti per **pedagogų rengimo praktiką**, kadangi viena iš mokymo bendradarbiaujant kliūčių yra žinių, kaip tai daryti, stoka. Taip pat svarbu organizuoti **mokymus mokyklų administracijai**, kadangi mokymo bendradarbiaujant sėkmė mokykloje labai priklauso nuo administracijos paramos, skatinimo.

kių dažniausiai kilo dėl skirtingų **asmeninių savybių, mokymo stilių, laiko planuoti** ir bendrauti **stokos ir požiūrių į klasės valdymą skirtumų**. Taip pat nustatyta **kompetencijos skirtumų svarba** – kai kurie tyrime dalyvavę būsimieji spec. pedagogai labiau jautėsi ne kaip lygiaverčiai kolegoms su mokytojais, bet **kaip šių asistentai**. Neretai studentai pastebėjo, kad skiriasi jų žinių bagažas: kai kurie būsimieji spec. pedagogai jautė, kad jiems trūksta mokomojo dalyko žinių, o būsimi dalyko mokytojai jautėsi stokoiantys žinių, kaip mokyti vaikus, turinčius SUP.

Pateiksime informaciją apie **Suomijos pedagogų rengimo sistemą**, padedančią geriau suprasti kontekstą. Šioje šalyje visi būsimieji mokytojai privalo įgyti magistro laipsnį. Studijų programų turinys skiriasi, priklausomai nuo būsimos profesijos: ar siekiama tapti klasės mokytoju (kuris yra atsakingas už visos klasės ugdymą 1–6 klasėse), dalyko mokytoju (kuris moko vieno dviejų dalykų 7–9 klasėse), ar specialiojo ugdymo mokytoju (kuriam tenka tam tikra atsakomybė už mokinius, turinčius SUP). Būsimieji dalyko mokytojai

studijuoja pasirinktus mokytis dalykus, o pedagogikos mokosi vienus metus (60 Europos kreditų perkėlimo ir kaupimo sistemos – ECTS – kreditų). Būsimieji klasės mokytojai kaip savo pagrindinį dalyką studijuoja bendrojo ugdymo dalykus, o spec. pedagogai – specialiojo ugdymo dalykus. Be to, kvalifikuotu spec. pedagogu galima tapti, iš pradžių įgijus klasės mokytojo ar dalyko mokytojo kvalifikaciją, o tada baigus vienų metų (60 ECTS kreditų) magistrantūros studijų programą, skirtą spec. pedagogams rengti. Į klasės mokytojų ir dalykų mokytojų studijų programas yra įtrauktas vienas privalomas (5 kreditų) dalykas apie specialiujų poreikių mokinių ugdymą. Nepaisant turinio skirtumų, į visas pedagogų rengimo programas yra įtraukti pedagoginės praktikos laikotarpiai.

Praktika organizuojama daugiausia specializuotose pedagogų rengimo mokyklose, tačiau kartais ji vyksta ir bendrosios paskirties mokyklose. Studijuojant magistrantūroje būsimiems pedagogams privaloma atlikti 20 kreditų praktiką mokyklose: trys mokymo praktikos dalykų mokytojams, keturios – klasės mokytojams ir keturios – spec. pedagogams. Per mokymo praktiką būsimieji pedagogai stebi praktiką kuriojančio mokytojo vedamas pamokas ir moko tam tikrą pamokų skaičių (Sundqvist ir kt., 2023).

Sundqvist ir kolegų tyrime Suomijoje (2023) dalyvavo 22 būsimieji pedagogai (12 spec. pedagogų, 6 klasės mokytojai, 4 dalykų mokytojai), studijuojantys magistrantūroje ir turėję mokymo bendradarbiaujant praktiką – vedę pamokas 1–6 ar 7–9 klasių mokiniams. Prieš atlikdami praktiką, visi tyrimo dalyviai, įskaitant juos kuriojančius mokytojus, iš klausė 90 min. trukmės įžanginę paskaitą apie mokymo bendradarbiaujant formas, privalumus bei iššūkius ir stebėjo vieną mokymo bendradarbiaujant pamoką. Po praktikos, per interviu, būsimieji pedagogai įvardijo įvairius mokymo bendradarbiaujant privalumus ir iššūkius. Apibendrinami rezultatus, kurie iš dalies sutampa ir su JAV tyrimų rezultatais, autoriai daro išvadą, kad mokymas bendradarbiaujant per studijų praktiką buvo vertinga patirtis, o norint, kad **mokymas bendradarbiaujant** būtų sėkmingas, svarbiausia užtikrinti šias prielaidas:

- ✓ turi būti skirta **pakankamai laiko** pamokoms planuoti, vienas kitam ir mokiniams pažinti;
- ✓ vykstant mokymo procesui, svarbi sisteminga **kuratoriaus**, susipažinusio su mokymo bendradarbiaujant specifika, **parama**;
- ✓ būtina **dalytis vaidmenimis ir atsakomybe**, nes tai skatina teigiamas būsimų mokytojų nuostatas, asmeninį ir profesinį augimą.

Autoriai taip pat pažymi, kad senoms tradicijoms sulaužyti, atsisakyti segregacinių mokymo būdų ir naujiems ugdymo modeliams įdiegti reikia laiko, bet mokymo bendradarbiaujant praktika studijuojant gali prie to prisidėti, jei būsimieji pedagogai išmoka

sukurti įtraukią ugdymo aplinką, kurioje atpažįstami skirtingi visų mokinių ugdymosi poreikiai ir į juos atliepiama.

Cramer ir bendraautorės (2006), apibendrinamos keletą tyrimų JAV, parengė rekomendacijas dėl mokytojų rengimo. Šios autorės universitetams siūlo **organizuoti praktines pratybas ir bendrą praktiką būsimiems dalykų mokytojams ir spec. pedagogams**. Tokia praktika ir pratybos galėtų prasidėti jau studijų pradžioje, siekiant geriau įtvirtinti bendradarbiavimo įgūdžius.

Steele ir kt. (2021) apibendrinamos tyrimus, kuriuose analizuota, kiek pasiteisina, kai rengiant pačius būsimus mokytojus **juos moko bendradarbiaujanti dėstytojų komanda**. Autoriai teigia, kad tokia patirtis būsimiems mokytojams buvo naudinga: jie įgijo žinių apie mokymą bendradarbiaujant, bendradarbiavimą ir komunikaciją mokantis dalyko turinio iš daugelio perspektyvų, **susiformavo teigiamas nuostatas ir pasitikėjimą** mokymo bendradarbiaujant metodu ir patys ėmė daugiau taikyti mokymo bendradarbiaujant strategijas savo darbo praktikoje. Gladstone-Brown (2018) išbandė mokymo bendradarbiaujant metodus, rengdama būsimuosius ikimokyklinio ugdymo mokytojus ir specialiuosius pedagogus. Autorė su kartu mokiusia pedagoge pritaikė įvairias mokymo bendradarbiaujant formas, kad studentai galėtų patys pamatyti visas bendradarbiavimo galimybes. Mokytojos filmavo ir vėliau analizavo savo pačių kartu dėstyty paskaitų vaizdo medžiagą ir užrašus, įvertino mokymo bendradarbiaujant privalumus ir iššūkius, kaip sėkėsi susitarti dėl vaidmenų, pasidalyti atsakomybę ir krūvį, o tada savo įžvalgomis pasidalijo su studentais. Gladstone-Brown teigimu, tokia praktinė metodų demonstracija leido pačioms pedagogėms patobulinti savo dėstomą kursą ir suvokti, kiek pastangų reikia, kad būsimieji mokytojai perprastų mokymo bendradarbiaujant metodus.

Faraclas (2018) atliko **mokytojų kompetencijos tobulinimo efektyvumo tyrimą**, kuriame dalyvavo mažiausiai vienus metus kartu dirbančios 24 mokytojų poros, sudarytos iš dalyko mokytojo ir spec. pedagogo. Apie 70 proc. mokytojų studijuodami nebuvo turėję paskaitų apie bendradarbiavimą mokant, o 73 proc. – iš klausę 6 ar mažiau valandų profesinės kompetencijos tobulinimo kursą šia tema. Buvo surengti mokymai (10 val.) šiomis temomis: *bendras planavimas, klasės valdymas, bendras pamokos vedimas, elgesio valdymas, bendras mokinių pažangos vertinimas*. Tyrimo duomenys atskleidė, kad kompetencijos tobulinimas buvo rezultatyvus. Prieš mokymus dauguma taikė „vienas moko, kitas padeda“ metodą, kiek mažiau – „vienas moko, kitas stebi“ metodą, o po jų sumažėjo šių metodų šalininkų ir bent trys poros mokytojų ėmė taikyti kitokius metodus. Be to, mokytojai išmoko tolygiau pasiskirstyti darbo krūvį: prieš moky-

mus už pamokos vedimą ir klasės valdymą dažniausiai buvo atsakingas vienas mokytojas, kitas įsikišdavo tik epizodiškai, o po mokymų, nors krūvio netolygumų liko, jie buvo ne tokie dideli. Tyrimo rekomendacijose siūloma į mokytojų rengimo universitetuose studijų programas įtraukti **kursą apie mokymą bendradarbiaujant**; vykdyti **tęstinį mokymą dirbantiems mokytojams**, jiems rengiant profesinio tobulinimo mokymus, panašius kaip aprašytieji arba ilgesnės trukmės, į juos įtraukiant naujų elementų, pavyzdžiui,

pamokų vaizdo įrašų darymą ir analizę; organizuoti mokytojų, kurie jau moko bendradarbiaudami, vedamus mokymus ir kt. (Faraclas, 2018).

Apibendrinant apžvelgtus tyrimus, galima daryti išvadą, kad mokymo bendradarbiaujant metodų ir praktikos integracija į pedagogų rengimo programas ir jau dirbančių pedagogų kompetencijos tobulinimas suteikia mokymo bendradarbiaujant žinių ir patirties, prisideda prie palankių švietimo įtraukčiai nuostatų plėtos.

Rekomendacijos

Švietimo politikos formuotojams

- Reglamentuoti teisės aktų lygmeniu specialiojo pedagogo darbą klasėje su mokytoju, siekiant SUP ar negalių turinčių mokinių įtraukties, mokantis klasėje su SUP ar negalių neturinčiais bendraamžiais taip, kad išliktų lankstaus reagavimo į įvairias ugdymo proceso situacijas galimybė, o sprendimai dėl spec. pagalbos teikimo aplinkos būtų priimami, teikiant prioritetą mokinio gerovei.
- Apsvarstyti galimybę reglamentuoti, kaip spec. pedagogo teikiama pagalba galėtų būti paskirstyta įvairiose erdvėse. Pavyzdžiui, kokią procentinę dalį spec. pedagogo darbo krūvio galėtų sudaryti individualus darbas su mokiniu, darbas su mokiniais grupėse, darbas su mokytoju klasėje.
- Nuo 2023 m. rugsėjo savivaldybių mokyklose steigiamos apie 100 bandomųjų įtraukčių – mokinių įvairovei atvirų klasių, kuriose įgyvendinamos įvairios įtraukties didinimo priemonės ir modeliai. Siūloma parengti ir praktiškai išbandyti mokymo pradinių klasių mokytojų ar dalyko mokytojų bendradarbiaujant su spec. pedagogu galimybes atvirosiose klasėse.
- Per rengiamas konsultacijas „Tūkstantmečio mokyklų“ projekte dalyvaujančioms mokykloms pristatyti mokytojų ir spec. pedagogų bendradarbiavimo ugdymo procese galimybes.

Pedagogų rengimo centrams, kitoms bendradarbiavimo pagrindais veikiančioms aukštosioms mokykloms

- Į pedagogų rengimo programas siūloma įtraukti naujų (papildomų) modulių, skirtų bendradarbiavimo gebėjimams ir kompetencijoms ugdyti.
- Organizuoti kompetencijos tobulinimo mokymus mokytojams ir švietimo pagalbos specialistams apie mokymo, klasėje bendradarbiaujant spec. pedagogui ir mokytoju, realizavimo variantus.

Mokykloms

- Galiojantys teisės aktai suteikia teisę spec. pedagogams per pamokas dirbti kabinetuose ir (arba) kitose pritaikytose erdvėse. Darbo formų, naujų žinių įgijimas išplėstų galimybes, pagerintų ugdymo kokybę. Todėl mokyklų vadovams rekomenduojama organizuoti mokytojams ir spec. pedagogams bendradarbiavimo gebėjimų ir kompetencijų ugdymo kursus, skatinti ir palaikyti bendradarbiavimo praktiką mokyklose.
- Vaiko gerovės komisijoms skatinti spec. pedagoginę pagalbą teikti klasėje, bendradarbiaujant su dalyko mokytoju, kai tokia pagalba tinkama pagal konkrečių bendroje klasėje ugdomų mokinių negalios, mokymosi sutrikimų ar sunkumų pobūdį. Mokyklos erdvės, kuriose teikiama spec. pedagoginė pagalba, turi skirtingų privalumų ir trūkumų. Pavyzdžiui, mokiniams, turintiems įvairiapusių raidos sutrikimų, kartais būtina sudaryti sąlygas atsitraukti, pailsėti nuo triukšmo, labiau susikaupti; turinčiuosius emocijų ir elgesio sutrikimų gali būti palankiau dalį laiko ugdyti atskirame kabinete ir pan.
- Mokyklos erdves, kuriose teikiama spec. pedagoginė pagalba, pritaikyti, atsižvelgiant į universaliojo mokymosi dizaino principus.
- Bendrosios paskirties grupėse ar klasėse ugdyti optimalų skaičių mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, – tiek, kad būtų užtikrinamos ugdymo sąlygos, geriausiai atitinkančios visų mokinių ugdymo poreikius ir galimybes. JAV rekomenduojama, kad turintieji SUP sudarytų ne daugiau kaip trečdalį visų klasės mokinių (skaičius priklauso ir nuo specialiųjų poreikių dydžio ir pobūdžio).
- Aktyviau formuoti teigiamas mokyklos bendruomenės nuostatas dėl žmonių įvairovės pagal poreikius, mokant atpažinti, priimti mokinius, turinčius įvairių ugdymosi poreikių, negalių, mokymosi sunkumų.

Šaltiniai

- American University School of Education (2020). The Role of Special Education Teachers in Promoting an Inclusive Classroom. Prieiga per internetą: <https://soeonline.american.edu/blog/promoting-an-inclusive-special-education-classroom/>.
- Aas H. K. (2022). Teachers talk on student needs: exploring how teacher beliefs challenge inclusive education in a Norwegian context, *International Journal of Inclusive Education*, 26:5, 495-509. Prieiga per internetą: DOI: 10.1080/13603116.2019.1698065.
- Byrd D., Alexander M. (2020). Investigating special education teachers' knowledge and skills: Preparing general teacher preparation for professional development. *Journal of Pedagogical Research* Volume 4, Issue 2, 2020. Prieiga per internetą: <http://dx.doi.org/10.33902/JPR.2020059790>.
- Cramer E., Nevin A., Thousand J., Liston A. (2006). Co-Teaching in Urban School Districts to Meet the Needs of all Teachers and Learners: Implications for Teacher Education Reform. Presentation paper for American Association for Colleges of Teacher Education. Prieiga per internetą: <https://eric.ed.gov/?id=ED491651>.
- EASIE. European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2018. Raising the Achievement of All Learners in Inclusive Education: Lessons from European Policy and Practice. (V.J. Donnelly and A. Kefallinou, eds.). Odense, Denmark. Prieiga per internetą: <https://www.european-agency.org/resources/publications/raising-achievement-all-learners-project-overview>.
- EASIE. European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2022. Inclusive or special needs education? Current trends and considerations across Europe. Prieiga per internetą: <https://school-education.ec.europa.eu/en/insights/viewpoints/inclusive-or-special-needs-education>.
- Faraclas K. L. (2018). A Professional Development Training Model for Improving Co-Teaching Performance. *International Journal of Special Education*, Vol. 33, No. 3, 2018. Prieiga per internetą: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1196707.pdf>.
- Florian L. ir Black-Hawkins K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*. Vol. 37, No. 5, October 2011, pp. 813-828. Prieiga per internetą: DOI: 10.1080/01411926.2010.501096.
- Friend, M., (2014). Co-Teaching: Classroom Partnerships for Student Success. Prieiga per internetą: <https://wyominginstructionalnetwork.com/wp-content/uploads/2018/05/Mon-Dr-Friend-Co-Teaching-Basic.pdf>.
- Gately, S. E., ir Gately, Jr., F. J. (2001). Understanding coteaching components. *Teaching Exceptional Children*. 33(4), 40-47.
- Gladstone-Brown, W. (2018). Staging Co-Teaching: An Investigation of College Faculty Leading a Course on Collaboration for Inclusion. *Journal for Leadership and Instruction*, v17 n1 p13-19 Spr 2018. Prieiga per internetą: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1187068>.
- Hanover Research (2012). The Effectiveness of the Co-Teaching Model. Literature Review. Prieiga per internetą: <https://www.ousd.org/cms/lib/CA01001176/Centricity/Shared/The%20Effectiveness%20of%20the%20Co-Teaching%20Model-Inclusion%20Material.pdf>.
- Hehir T., Gridal T., Freeman B., Lamoreau R., Boquaye Y., Burke S. (2016). A Summary of the Evidence on Inclusive Education. Prieiga per internetą: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED596134.pdf>.
- Įtraukties švietime plėtros gairės (2022). Švietimo, mokslo ir sporto ministerija. Prieiga per internetą: <https://smsm.lrv.lt/uploads/smsm/documents/files/aalaikini/Įtraukties%20svietime%20pletros%20gaires.pdf>.
- Jašinauskas L., Lauciuvienė A., Norkūnienė R. E., Papšienė P., Pavlovič-Jančis A., Zablackė R., Zabolionienė J. Įtraukiojo ugdymo įgyvendinimo kryptingumas mokyklose, vykdančiose bendrojo ugdymo programas. Teminio išorinio vertinimo ataskaita. Vilnius: NŠA, 2022. Prieiga per internetą: https://www.nsa.smm.lt/wp-content/uploads/2022/03/2021-m.-teminio-isorinio-vertinimo-ataskaita_22-3-3-GV_TA.pdf.
- Jortveit M. ir Kovač Velibor Bobo (2022). Co-teaching that works: special and general educators' perspectives on collaboration, *Teaching Education*, 33:3, 286-300. Prieiga per internetą: DOI: 10.1080/10476210.2021.1895105.
- Leko, M. M., Brownell, M. T., Sindelar, P. T., & Kiely, M. T. (2015). Envisioning the future of special education personnel preparation in a standards-based era. *Exceptional Children*, 82(1), 25-43. Prieiga per internetą: <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/0014402915598782>.
- Lietuva. Švietimas šalyje ir regionuose 2022. Įtraukusis ugdymas. Švietimo, mokslo ir sporto ministerija, Vilnius, 2022.
- Lietuvos pedagoginės psichologinės pagalbos teikimo modelio ekspertinis vertinimas (2021). Šapelytė O., Ališauskas A., Ališauskienė S., Melienė R., Miltenienė L., Ruplienė D. Prieiga per internetą: https://smsm.lrv.lt/uploads/smsm/documents/files/tyrimai_ir_analizes/2021/PPP_modelio_ekspertinis_vertinimas_2021.pdf?lang=uk.
- Michajlovic C. (2020). Special educators' perceptions of their role in inclusive education: A case study in Finland *Journal of Pedagogical Research* Volume 4, Issue 2, 2020. Prieiga per internetą: <http://dx.doi.org/10.33902/JPR.2020060179>.
- Paseka A., Swab S. (2020). Parents' attitudes towards inclusive education and their perceptions of inclusive teaching practices and resources. *European Journal of Special Needs Education* Volume 35, Issue 2, p. 254-272. 2020. Prieiga per internetą: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/08856257.2019.1665232?src=recsys>.
- Proyer M., Kreamer G., Biewer G. (2021). Good Practice in Inclusive Education: Participatory Reinterpretation of Already Existing Elaborate Classroom Practices Under a UDL Perspective// A. Galkienė, O. Monkevičienė (eds.) (2021), *Improving Inclusive Education through Universal Design for Learning, Inclusive Learning and Educational Equity* 5. Prieiga per internetą: https://doi.org/10.1007/978-3-030-80658-3_10.
- Rekomendacijos dėl atnaujintų bendrųjų programų pritaikymo specialiuųjų ugdymosi poreikių turintiems mokiniams, 2022. Prieiga per internetą: <https://www.emokykla.lt/bendrasis/bendrosios-programos/atnaujintos-bendrosios-programos>.
- Ringl S. J. (2021). Co-teaching practices of general and special educators in secondary science classrooms.// The-

- ses and Dissertations--Education Sciences. 92. Prieiga per internetą: https://uknowledge.uky.edu/edsc_etds/92.
25. Saloviita T. (2017). How common are inclusive educational practices among Finnish teachers? *International Journal of Inclusive Education*, Volume 22, 2018 - Issue 5. Prieiga per internetą: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13603116.2017.1390001?journalCode=tied20>.
 26. Steele J. S., Cook L., Ok M. W. (2021). What makes co-teaching work in higher education? Perspectives from a merged teacher preparation program//. *Issues in Teacher Education*, Fall 2021.
 27. Sundqvist C., Björk-Åman C. ir Ström K. (2023). Co-Teaching During Teacher Training Periods: Experiences of Finnish Special Education and General Education Teacher Candidates, *Scandinavian Journal of Educational Research*, 67:1, 20-34. Prieiga per internetą: DOI: [10.1080/00313831.2021.1983648](https://doi.org/10.1080/00313831.2021.1983648).
 28. Takala M., Pirttimaa R., Törmänen M. R. (2009). Inclusive special education: the role of special education teachers in Finland. *British Journal of Special Education* 36(3): p.162 - 173. Prieiga per internetą: DOI: [10.1111/j.1467-8578.2009.00432.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.2009.00432.x).
 29. UNESCO (2020). *Towards inclusion in education: Status, trends and challenges. The UNESCO Salamanca Statement 25 years on.* The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, Paris, France.

ŠVIETIMO PROBLEMOS ANALIZĖ – Švietimo, mokslo ir sporto ministerijos leidinių serija, skirta politikams, savivaldybių švietimo padaliniių specialistams, mokyklos bendruomenei ir plačiajai visuomenei, nušviečianti kylančias ir sprendžiamas švietimo problemas. Leidiniai skelbiami internete adresais: <https://smsm.lrv.lt/lt/teisine-informacija-1/ti-tyrimai-ir-analizes/ti-leidiniai-svietimo-problemos-analize>; <https://www.nsa.smm.lt/bendruju-reikalu-departamentas/leidiniai/naujausi/>; <https://www.nsa.smm.lt/stebesenos-ir-vertinimo-departamentas/svietimo-politikos-analize/tyrimai-ir-analizes/>. Pasiūlymus, pastabas ar komentarus prašome siųsti Švietimo, mokslo ir sporto ministerijos Strateginio planavimo skyriaus vedėjui Ričardui Ališauskui (ricardas.alisauskas@smsm.lt). Autorius, norinčius publikuoti savo parengtas analizes, prašome kreiptis į Švietimo, mokslo ir sporto ministerijos Strateginio planavimo skyriaus vyriausiąją specialistę Eveliną Raudytę-Lipeikienę (el. p. evelina.raudyte-lipeikiene@smsm.lt, tel. +370 687 96 177).

Analizę parengė **dr. Svajonė Mikėnė**, Nacionalinės švietimo agentūros Strategijos ir plėtros skyriaus specialistė.

Konsultavo: **prof. dr. Alvyra Galkienė**, Vytauto Didžiojo universiteto profesorė; **Ieva Vedeikytė**, Švietimo, mokslo ir sporto ministerijos Bendrojo ugdymo departamento Švietimo pagalbos skyriaus vyriausioji specialistė; **Asta Lauciuvienė** ir **Ana Pavilovič-Jančis**, Nacionalinės švietimo agentūros Ugdymo departamento Ugdymo įvairovės skyriaus specialistės.

Specialiojo pedagogo vaidmens kaita įtraukiojo švietimo sąlygomis

Redaktorė *Anželika Tekutienė*
Maketavo *Valdas Daraškevičius*

2023-11-22

Išleido Nacionalinės švietimo agentūros Bendrųjų reikalų departamento Administravimo skyrius, K. Kalinausko g. 7, LT-03107 Vilnius