



Pedagogų bendradarbiavimas pamokoje siekiant įtraukiojo ugdymo: klasės mokytojo ir logopedo praktinės patirties analizė

Lina Miltenienė¹, Olesia Drungilienė²

¹ Vytauto Didžiojo universitetas, Švietimo akademija, K. Donelaičio g. 58, LT-44248 Kaunas, Lietuva, lina.milteniene@vdu.lt

² Vytauto Didžiojo universitetas, Švietimo akademija, K. Donelaičio g. 58, LT-44248 Kaunas, Lietuva, o.drungiliene@gmail.com

Anotacija. Straipsnyje pristatomas kokybinės prieigos tyrimas, kuriame analizuojamos logopedo ir klasės mokytojo realios bendradarbiavimo pamokoje patirtys. Tyrimu nustatyta, kad pastebimas teigiamas strategijos taikymo poveikis tiek asmeniniam ir profesiniam augimui, tiek mokiniams, tiek institucijai, tačiau iššūkių kelia pedagogų kompetencijų stoka praktiškai taikyti strategiją, administracijos palaikymo ir reikalingų išteklių (pvz., nepakanka specialistų) trūkumas.

Esminiai žodžiai: *pedagogų bendradarbiavimas pamokoje, logopedas, klasės mokytojas, įtraukusis ugdymas.*

Įvadas

Įtraukusis ugdymas, kurio vienas iš tikslų yra užtikrinti mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, visavertį dalyvavimą ir pasiekimus mokantis bendrojo ugdymo mokyklose, šiuo metu yra vienas pagrindinių tiek Lietuvos (Švietimo įstatymas, 2025), tiek tarptautinės švietimo politikos (UN, 2015) prioritetų. Remiantis 2023–2024 mokslo metų Lietuvos statistikos departamento duomenimis, net 12,41 % visų bendrojo ugdymo mokyklų mokinių turi specialiųjų ugdymosi poreikių, iš jų beveik pusė (44,33 % arba

19 075 mokiniai) patiria kalbėjimo ir kalbos sutrikimų. Daniel & McLeod (2017) tyrimas atskleidžia, kad mokiniai, turintys kalbėjimo ir kalbos sutrikimų, dažnai vengia dalyvauti klasės veikloje, patiria skaitymo ir rašymo sunkumų, o tai gilina jų socialinę izoliaciją. Plesea-Condratovici et. al. (2018) nurodo, kad šie sutrikimai daro didelį poveikį mokinių savivertei, dažnai sukelia irzlumą, padidėjusį jautrumą ir nuovargį, kas dar labiau apsunkina jų dalyvavimą mokyklos gyvenime. Pabrėžiama, kad mokinių, turinčių kalbėjimo ir kalbos sutrikimų, sėkminga įtrauktis priklauso nuo kompleksinės tarpdisciplininės pagalbos (Daniel & McLeod, 2017; Plesea-Condratovici et al., 2018; Armstrong et al., 2023). Tad veiksminga logopedo pagalba, ją derinant su pedagogo darbu klasėje, tampa svarbia sąlyga siekiant gerinti mokinių bendravimo įgūdžius ir įveikti kalbos sunkumus, o pedagogų ir specialistų bendradarbiavimas – vienu svarbiausių veiksnių, lemiančių įtraukiojo ugdymo sėkmę (Ware et al., 2011; Florian, 2015; Archibald, 2017; Zimmerman et al., 2022).

Bendradarbiavimo tarp logopedo ir klasės mokytojo tema yra daugialypė ir tyrinėjama įvairiais aspektais: nuo tarpdisciplininio komandinio darbo konkrečiame instituciniame kontekste (Armstrong et al., 2023) iki bendradarbiavimo pamokoje siekiant apibrėžtų didaktinių tikslų (Iacono et al., 2021). Gerai suplanuotas bendras darbas leidžia lengviau įveikti mokinių kalbėjimo bei kalbos sunkumus ir sudaryti sąlygas mokiniams siekti tiek asmeninių, tiek akademinų ir socialinių tikslų. Įvairių tarptautinių organizacijų analizėse ir rekomendacijose dėl įtraukiojo ugdymo praktinio įgyvendinimo siūloma dažniau taikyti mokymo bendradarbiaujant (angl. *co-teaching*) strategiją (angl. *European Agency for Development in Special Needs Education*, 2004). Tai pedagogų bendradarbiavimo pamokoje strategija, kuri nurodoma kaip viena iš veiksmingų įtraukiosios pedagogikos strategijų, rekomenduotinų taikyti siekiant atliepti įvairius mokinių poreikius bendrose klasėse. Šiame straipsnyje sąvoka „mokymas bendradarbiaujant“ yra vartojama kaip tarptautiškai pripažinto strategijos pavadinimo *co-teaching* atitikmuo, o „mokymas“ matomas kaip neatsiejama mokymosi proceso organizavimo dalis labiau pabrėžiant dviejų pedagogų tarpusavio sąveiką ir bendradarbiavimą planuojant savo vaidmenį ir visų mokinių dalyvavimą pamokoje, taip pat lankstų, aktyvų, įtraukiantį mokymosi procesą klasėje. Pastaruosius kelis dešimtmečius įvairiose šalyse stebimas vis didesnis domėjimasis šios strategijos taikymo galimybėmis, inicijuojami individualūs ir instituciniai projektai, skatinantys strategijos diegimą. Užsienio šalyse atlikti realios praktikos tyrimai rodo strategijos teigiamą poveikį mokinių pažangai ir pasiekimams, įtraukiojo ugdymo kultūros ir praktikos plėtrai (Weigel et al., 2001; Iacono et al., 2021).

Tuo metu Lietuvos tiek politikoje, tiek praktikoje vis dar dominuoja orientacija į logopedo pagalbą mokiniui už klasės ribų, pasitelkiant individualius ir grupinius pagalbos specialistų užsiėmimus atskiruose kabinetuose (NŠA, 2021). Reifler (2021) pažymi, kad pagalba teikiama už klasės ribų gali sumažinti šių mokinių galimybes visapusiškai dalyvauti pamokose, o bendras logopedo ir mokytojo darbas klasėje

leidžia logopedines intervencijas įtraukti tiesiogiai į ugdymo turinį ir skatinti aktyvų mokinių dalyvavimą. Užsienio šalyse ši tema aktyviai tyrinėjama, tačiau Lietuvos nacionaliniame kontekste galima rasti tik bendresnio pobūdžio tyrimų, nagrinėjančių Lietuvos pedagogų ir specialistų bendradarbiavimą tenkinant mokinių specialiuosius ugdymosi poreikius (Miltenienė, 2005; Miltenienė & Venclovaitė, 2012; Kantanavičiūtė & Tomėnienė, 2020; Kazlauskienė & Valaitienė, 2021). Specifinių tyrimų, skirtų mokymo bendradarbiaujant (angl. *co-teaching*) strategijos taikymui pamokoje, kai mokytojas ir logopedas bendradarbiauja, beveik nėra, kas rodo tyrimų apie įtraukiosios pedagogikos strategijų taikymo trūkumą ir jų aktualumą.

Šiame straipsnyje pristatomo tyrimo tikslas – išanalizuoti logopedo ir klasės mokytojo realias bendradarbiavimo pamokoje patirtis ir atskleisti mokymo bendradarbiaujant strategijos taikymo galimybes ir iššūkius, siekiant mokinių, turinčių kalbėjimo ir kalbos sutrikimų, įtraukties Lietuvos mokyklose. Problemos esmę apibūdina šie keliami klausimai:

- Kokios yra realios logopedo ir klasės mokytojo bendradarbiavimo patirtys pamokoje ir vyraujantys mokymo bendradarbiaujant modeliai?
- Su kokiais pagrindiniais iššūkiais susiduria logopedai ir klasės mokytojai organizuodami bendrą darbą pamokoje?

Pedagogų bendradarbiavimas pamokoje logopedinės pagalbos kontekste

Įvairiose šalyse jau ne vieną dešimtmetį analizuojamos pedagogų bendros veiklos pamokoje galimybės ir mokymo bendradarbiaujant (angl. *co-teaching*) strategijos taikymas. Galima rasti įvairių šios strategijos apibrėžimų (Friend & Cook, 1995; Weigel et al., 2001; Murawski & Bernhardt, 2016; *European Agency for Special Needs and Inclusive Education*, 2025), tačiau jiems būdingi tokie esminiai požymiai:

- toje pačioje fizinėje erdvėje (klasėje) dirba du ar daugiau pedagogų,
- jie kartu planuoja ir organizuoja tos pačios grupės mokinių mokymosi ir pasiekimų vertinimo procesą,
- abu pedagogai yra atsakingi už visos klasės mokinių mokymąsi.

Remiantis šiais požymiais galima teigti, kad mokymas bendradarbiaujant yra lanksti ir įtraukūji ugdymą palaikanti strategija, kai keli pedagogai (pvz., klasės mokytojas ir švietimo pagalbos specialistas) veikia kaip komanda – kartu planuoja pamokas, jas veda ir stebi mokinių pažangą, siekdami atliepti skirtingus besimokančiųjų poreikius. Ši strategija pasižymi pamokoje taikomų bendradarbiavimo modelių įvairove, todėl svarbu pasirinkti tinkamiausią, atsižvelgiant į mokinių poreikius, mokytojų kompetencijas ir ugdymo programos tikslus (Murawski, 2010). Friend & Cook (1995) pirmieji išskyrė ir apibūdino šešis pagrindinius pedagogų bendradarbiavimo pamokoje

modelius, kurie pasižymi aiškiu vaidmenų pasiskirstymu ir leidžia lanksčiai reaguoti į skirtingus mokinių poreikius bendroje klasėje: 1) „vienas moko, kitas stebi“; 2) „vienas moko, kitas padeda“; 3) alternatyvus mokymas; 4) lygiagretusis mokymas; 5) stotelių mokymasis; 6) komandinis mokymas.

Reikia pripažinti, kad mokslinėje literatūroje dažniau analizuojamos klasės mokytojo ir specialiojo pedagogo bendradarbiavimo pamokoje patirtys, tačiau vis daugiau atliekama tyrimų, kuriuose specifiskai tyrinėjamos klasės mokytojo ir logopedo bendradarbiavimo pamokoje galimybės (Cirrin et al., 2010; McCartney et al., 2011; Heisler & Thousand, 2019). Lygių galimybių visiems mokiniams ir įtraukties idėjų plėtra paskatino pergaltoti logopedo pagalbos formas ir modelius. McCartney et al. (2011), Fernandez & Hynes (2016), McGhie-Richmond & Haider (2020) išskiria keturis pagrindinius logopedo pagalbos ir bendradarbiavimo su kitais ugdymo proceso dalyviais modelius: individualaus ugdymo (angl. „pull-out“), konsultavimo, tarpdisciplininį ir transdisciplininį. *Individualaus ugdymo* (angl. „pull-out“) modelis dažniausiai taikomas, kai mokinys trumpam atskiriamas nuo klasės ir su juo dirbama individualiai ar mažoje grupėje. Kaip teigia Cirrin et al. (2010), šis modelis leidžia logopedui koncentruotai lavinti specifinius kalbos gebėjimus, tačiau jis veiksmingesnis individualios pagalbos atvejais (Dockrell & Lindsay, 2001; Hurt, 2012). McCartney et al. (2011) atkreipia dėmesį į tai, kad šis modelis gali mažinti mokinių socialinį įsitraukimą, todėl rekomenduojama jį derinti su kitais modeliais. *Konsultavimo modelis* taikomas netiesioginės pagalbos atveju, kai logopedas teikia rekomendacijas ir metodinę pagalbą mokytojui, bet nedirba tiesiogiai su mokiniu (Boyle et al., 2010; Law et al., 2002). Hartas (2004) nurodo, kad šis modelis ypač tinkamas, kai skirtos pagalbos ištekliai yra riboti ir reikia suteikti pagalbą didesniai mokinių skaičiui. Taikant *tarpdisciplininį modelį*, logopedas ir mokytojas dirba kartu klasėje, kur kiekvienas taiko tiek bendrus, tiek specifinius ugdymo metodus veikdami savo profesinės kompetencijos ribose. Baxter & Brookes (2009) pabrėžia, kad toks bendradarbiavimas leidžia mokytojui geriau suprasti kalbėjimo ir kalbos sutrikimų poveikį mokiniams, o logopedui – aktyviau įsitraukti į ugdymo procesą. Šis modelis skatina mokinių dalyvavimą ir komunikacinių įgūdžių ugdymą (Girolametto & Weitzman, 2006; Chow, 2022), tačiau jo veiksmingumą lemia aiškus vaidmenų pasiskirstymas ir gera komunikacija (McCartney et al., 2011). Pažangiausiai ir labiausiai rekomenduotinu įtraukiojo ugdymo aplinkose laikomas *transdisciplininis modelis*. Taikant šį modelį mokytojai ir specialistai, įskaitant logopedus, kartu veda pamokas, nustato ugdymo tikslus ir dalijasi atsakomybe (Baxter & Brookes, 2009). Mokymas bendradarbiaujant yra būtent šio modelio strategija, suteikianti praktinį pagrindą partnerystei klasėje. Pasak Cirrin et al. (2010), taikant transdisciplininį modelį, kalbos lavinimo užduotys įtraukiamos į kasdienes pamokas, todėl mokiniams tampa lengviau pritaikyti žinias praktiškai. Heisler & Thousand (2019) tyrimo metu nustatė, kad specialistų bendra veikla klasėje teigiamai atsiliepia mokinių kalbėjimo bei kalbos pažangai ir didina jų įtrauktį. Siekiant sėkmingai taikyti šį modelį būtinas

aiškus vaidmenų pasiskirstymas, kompetencijų ribų susitarimas ir papildomas laikas planavimui (McCartney et al., 2011). Pasak White & Spencer (2018), logopedams aktyviau dalyvaujant mokyklos gyvenime pagerėja mokinių pasiekimai, matomas didesnis tėvų ir pedagogų įsitraukimas. Komandinis darbas leidžia sukurti įtraukią aplinką, kurioje mokiniai jaučia palaikymą ir gali sėkmingai tobulėti (Stephenson et al., 2024). Bendradarbiavimo sėkmę lemia aiškiai apibrėžtos funkcijos, tinkamai parinkti ugdymo metodai ir įtraukus požiūris į kiekvieno mokinio poreikius. Mokytojas, glaudžiai bendradarbiaujantis su logopedu, ne tik pritaiko pamokos turinį, bet ir motyvuoja mokinius, o logopedas, stebėdamas pažangą, gali pasiūlyti alternatyvių ugdymo būdų, atitinkančių konkrečias galimybes (Hartas, 2024).

Anksčiau pateiktų modelių įvairovė rodo, kad logopedo ir mokytojo bendradarbiavimas gali būti daugialypis, o modelio pasirinkimas priklauso nuo konkrečių mokinių poreikių, ugdymo tikslų ir aplinkos.

Tyrimo metodologija ir metodai

Siekiant ištirti logopedų bei mokytojų bendradarbiavimo pamokoje patirtis ir mokymo bendradarbiaujant strategijos taikymo ypatumus mokykloje, buvo pasirinkta kokybinio tyrimo prieiga, leidžianti atskleisti ne tik formalius bendradarbiavimo aspektus, bet ir gilesnius emocinius, psichologinius bei kontekstinius veiksnius, kurie dažnai nepastebimi kiekybiniuose tyrimuose (Cypress, 2015). Tyrime taikyta indukcinė logika – teorinės išvados buvo kuriamos tiesiogiai iš dalyvių patirčių, o ne remiantis iš anksto suformuluotomis hipotezėmis.

Tyrimo metodas ir procedūra. Duomenims rinkti naudotas pusiau struktūruotas interviu, kuris leido ne tik išlaikyti pagrindinį tyrimo objektą, bet kartu prisitaikyti prie kiekvieno dalyvio individualios patirties, užduoti papildomus klausimus ar gilintis į netikėtus aspektus (Bitinas et al., 2008). Braun & Clarke (2021) pabrėžia, kad toks lankstumas ypač svarbus tiriant sudėtingus socialinius reiškinius, tokius kaip tarpdisciplininis bendradarbiavimas, kur dalyvių nuomonės ir patirtys gali labai skirtis.

Logopedų ir klasių mokytojų patirtims tirti buvo iš anksto numatyti atviro tipo klausimai, kurie suformuluoti remiantis mokslinės literatūros analize bei kontekstinais veiksniais, susijusiais su Lietuvos įtraukiojo ugdymo įgyvendinimu ir pagalbos organizavimu. Klausimai apėmė tris pagrindines temas:

- Strategijos pasirinkimo aplinkybės ir motyvai (informacijos apie strategiją šaltiniai, taikymo motyvai ir tikslingumas).
- Bendradarbiavimo organizavimas ir praktika (pamokų planavimas, atsakomybės, metodai, iššūkiai).

- Strategijos vertinimas ir tobulinimo galimybės (nauda, ribojantys veiksniai, sprendimai, tobulinimo poreikiai).

Tai leido surinkti įvairiapusiųs kokybinius duomenis apie specialistų bendradarbiavimo praktiką, iššūkius ir tobulinimo galimybes, atskleidžiant tiek praktinius aspektus, tiek asmeninę patirtį. Tyrimo duomenys rinkti atliekant interviu gyvai arba per nuotolinę „MS Teams“ pokalbių platformą. Interviu atlikimo būdo pasirinkimą lėmė informantų nurodytos galimybės arba interviu kliūtys (pvz., didelis užimtumas, techniniai aspektai).

Tyrimo duomenų apdorojimas. Tyrimo duomenys analizuoti taikant teminę analizę, remiantis Braun & Clarke (2006, 2021) metodologija, pritaikyta kokybinių duomenų interpretacijai. Šis metodas pasirinktas dėl savo tinkamumo išskirti prasmines struktūras tyrimo dalyvių pasisakymuose, kurios leidžia atskleisti jų patirtis taikant mokymo bendradarbiaujant strategiją ugdymo praktikoje.

Surinkus empirinius duomenis buvo atliktas interviu transkribavimas ir nuoseklus teksto skaitymas, kad būtų galima geriau suprasti turinį ir išskirti svarbiausias mintis. Šiame etape buvo pažymėtos frazės, kurios geriausiai atitiko tyrimo tikslus ir padėjo pradėti formuoti pagrindines temas. Vėliau iš dažniausiai pasitaikančių pasisakymų buvo išskirtos pagrindinės temos ir jų potemiai, išanalizuotos ir paaiškintos pagrindinės idėjos, siekiant pastebėti tiek dažnai pasikartojančius, tiek išskirtinius atvejus. Remiantis šios analizės rezultatais, buvo suformuluotos pagrindinės tyrimo išvados.

Imtis. Sudarant tyrimo imtį buvo taikyta kriterinė atranka, kai į tyrimą įtraukiami tik aiškūs ir iš anksto nustatytus kriterijus atitinkantys dalyviai (Memon et al., 2025). Numatyta apklausti logopedus ir klasės mokytojus, kurie savo klasėse ugdo mokinius, turinčius kalbėjimo ir kalbos sutrikimų. Dalyviai buvo atrenkami pagal šiuos du kriterijus: 1) praktinė patirtis taikant mokymo bendradarbiaujant strategiją; 2) logopedas ir klasės mokytojas dirba kartu toje pačioje klasėje kaip komanda. Kadangi šis bendradarbiavimo modelis Lietuvoje dar nėra plačiai paplitęs, tokia atranka buvo būtina tam, kad gauti duomenys atspindėtų realias ir aktualias patirtis. Siekta laikytis aiškiai apibrėžtų atrankos kriterijų, kuriais užtikrinama, kad surinkta informacija būtų prasminga, kontekstuali ir atitiktų tyrimo tikslą (Dahal et al., 2024), t. y. atskleistų realias specialistų ir mokytojų bendradarbiavimo patirtis ir galimybes pamokoje.

Tyrimo dalyvavo 12 nustatytus atrankos kriterijus atitinkančių informantų – 6 logopedės ir 6 klasės mokytojos, dirbančios poroje 6 mokyklose iš penkių skirtingų Lietuvos savivaldybių. Logopedžių grupėje buvo dvi metodininkės (18 ir 31 metų stažas), viena vyresnioji logopedė (15 metų patirtis) ir trys logopedės be kategorijos (3–4 metų stažas). Klasės mokytojų grupę sudarė trys vyresniosios mokytojos (16, 19 ir 23 metų patirtis), dvi metodininkės (21 ir 25 metų patirtis) ir jaunesnioji mokytoja (5 metai darbo). Pateikiant tyrimo rezultatus naudojamas kodavimas: logopedės žymimos raide L, mokytojos – raide M.

Pedagogų bendradarbiavimas pamokoje vyko klasėse, kuriose mokėsi 12–14 mokinių (rajono savivaldybių mokyklose) arba 19–24 mokiniai (miestų ir didmiesčių mokyklose). Daugumoje klasių logopedo pagalba teikiama vidutiniškai 3–5 mokiniams, turintiems kalbėjimo ir kalbos sutrikimų, 1–5 mokiniams, turintiems mokymosi sutrikimų. Visose klasėse buvo 1–2 mokiniai, kuriems nustatyti dideli specialieji ugdymosi poreikiai. Dažniausiai logopedo pagalba buvo teikiama 1 kartą per savaitę, o išskirtiniais atvejais, kai vaikui nustatyti dideli kalbėjimo ir kalbos sutrikimai arba jis mokosi pradinėje klasėje, pagalba gali būti teikiama 2 ar net 3 kartus per savaitę. Pagalbos dažnumas priklauso nuo specialistų darbo krūvio ir mokyklos turimų žmogiškųjų išteklių. Dalyvių patirtis taikyti strategiją yra įvairi – nuo pirmųjų bandymų prieš metus ar dvejus, iki ilgesnės, kelių ar net dešimties metų, praktikos.

Tyrimo etika. Tyrimas buvo vykdomas laikantis kokybinių tyrimų etikos principų, ypatingą dėmesį skiriant dalyvių savanoriškumui, informuotam sutikimui, anonimiškumui ir duomenų konfidencialumui (Creswell & Poth, 2018; Hammersley & Traianou, 2012). Prieš interviu visi dalyviai buvo supažindinti su tyrimo tikslais ir eiga, pabrėžta, kad dalyvavimas yra visiškai laisvas ir galima bet kada atsisakyti dalyvauti be jokių paaiškinimų. Interviu vyko dalyviams patogiu laiku ir pasirinktoje aplinkoje arba nuotoliniu būdu, be griežtų laiko apribojimų, siekiant sukurti atvirą ir pagarbią atmosferą, kuri skatintų laisvą dalijimąsi patirtimi (Creswell & Poth, 2018). Visi surinkti duomenys buvo tvarkomi atsakingai, užtikrinant, kad analizėje nebūtų informacijos, iš kurios būtų galima identifikuoti dalyvius ar jų darbovietes.

Tyrimo rezultatai

Atlikta teminė analizė leido išskirti keturias pagrindines temas, kurios atskleidžia logopedo ir klasės mokytojo realias bendradarbiavimo pamokoje patirtis ir mokymo bendradarbiaujant strategijos taikymo galimybes bei iššūkius siekiant mokinių, turinčių kalbėjimo ir kalbos sutrikimų, sėkmingo ugdymo ir įtraukties: 1) strategijos pasirinkimas, tikslai ir motyvai; 2) proceso organizavimas; 3) strategijos privalumai; 4) strategijos taikymo iššūkiai ir kliūtys. Kiekviena tema apima po keletą potemių, kurios detalizuoja tyrimo dalyvių mokymo bendradarbiaujant strategijos pasirinkimo ir praktinio taikymo aspektus (žr. 1 lentelę).

Strategijos pasirinkimas, tikslai ir motyvai

Gauti tyrimo rezultatai atskleidė, kokie šaltiniai ar aplinkybės paskatino dalyvius pradėti taikyti mokymo bendradarbiaujant strategiją. Supratimas, iš kur ir kaip specialistai bei mokytojai sužinojo apie mokymo bendradarbiaujant strategiją, padeda atskleisti, kokie informaciniai kanalai ar profesinės patirtys buvo reikšmingiausi ir kaip jie galėjo paveikti šios praktikos paplitimą bei įgyvendinimą.

1 lentelė

Klasės mokytojo ir logopedo bendradarbiavimo pamokoje patirties analizė: temos ir potemiai

Pagrindinė tema	Potemiai	Esminės idėjos
1. Strategijos pasirinkimas, tikslai ir motyvai	Informacijos apie strategiją šaltiniai	Studijos ir neformalusis švietimas Savišvieta Kolega kolegai
	Strategijos taikymo motyvai	Efektyvaus ugdymo ir įtraukties siekis Mokyklos administracijos paskatinimas Ribota fizinė aplinka individualiam darbui
	Pirminės emocinės reakcijos	Baimės ir abejonės Skepticizmas
2. Proceso organizavimas	Planavimas	Tikslingas planavimas Planavimo stoka
	Bendradarbiavimas pamokoje	Lankstus vaidmenų pasiskirstymas Mokymo bendradarbiaujant modelių pasirinkimai Ugdymo diferencijavimas ir individualizavimas Kalbos stebėseną ir logopedinę intervenciją
	Sėkmės kriterijai	Aiškų tikslą Tarpusavio pasitikėjimas ir atvirumas Kokybiškas planavimas Nuolatinė komunikacija Abipusis išsipareigojimas Refleksija
3. Strategijos privalumai	Įtraukios kultūros kūrimas	Priimanti bendruomenė Mokinių vertybinis ugdymasis
	Mokinių, turinčių kalbėjimo ir kalbos sutrikimų, įtrauktis	Natūralus įtraukties pojūtis Greitas grįžtamasis ryšys ir pagalba
	Komandinis darbas ir profesinis tobulėjimas	Asmeninis ir profesinis augimas Kolegiškumas ir bendradarbiavimas
4. Strategijos taikymo iššūkiai ir kliūtys	Išteklių stoka	Laiko ištekliai Žmogiškieji ištekliai
	Pedagogų kompetencija	Požiūrio ir vertybiniai skirtumai Klasės valdymo ir pagalbos organizavimo gebėjimai Pedagogų švietimas
	Administracinis palaikymas	Lanksti administracinė struktūra Išteklių užtikrinimas

Informacijos apie strategiją šaltiniai. Analizuojant informantų atsakymus apie pirminius šaltinius, išryškėja kelios pagrindinės informacijos gavimo kryptys. Dauguma logopedžių pabrėžė, kad apie strategiją pirmą kartą sužinojo profesinio tobulėjimo **mokymų ar studijų metu** – pavyzdžiui, dalyvaudamos paskaitose apie šiuolaikinius ugdymo metodus, įtrauktį arba savarankiškai domėjosi naujais ugdymo metodais, ieškojo informacijos švietimo portaluose ar straipsniuose:

L1: <...> sužinojau dalyvaudama mokymuose ir paskaitose apie pokyčio metodus.

L3: <...> išgirdau dar 2016 metais, dalyvaudama [nurodoma lektorės pavardė] mokymuose apie įtrauktį.

M4: <...> kai mokykla dalyvavo projekte, skirtame įtraukties stiprinimui.

L4: <...> 2022–2023 mokslo metais, kai buvo pradėta garsiai kalbėti apie įtraukujį ugdymą, besidomint, akys užkliuvo už straipsnio ŠMM tinklalapyje.

Tuo tarpu mokytojos dažniau mini, kad apie šią strategiją sužinojo tiesiogiai iš **kolėgių logopedžių**, kurios pasiūlė išbandyti bendradarbiavimo modelį pamokose:

M5: <...> sužinojau prieš kelerius metus, kai į mokyklą atėjo logopedė ir pasiūlė išbandyti šį modelį.

M6: <...> papasakojo kolegė logopedė.

Informacijos šaltiniai ne tik atskleidžia, kaip specialistai ir mokytojai susipažįsta su ugdymo naujovėmis, bet ir parodo, kas tampa pokyčio iniciatoriais ugdymo įstaigoje. Būtent pagalbos specialistės – logopedės, pasinaudodamos įgytomis žiniomis ir savo turimomis kompetencijomis, pačios imasi iniciatyvos skleisti šią praktiką mokyklos bendruomenėje.

Strategijos taikymo motyvai. Motyvų analizė leidžia suprasti, kas paskatina pedagogus rinktis šį ugdymo modelį, kokias problemas ar poreikius jie tikisi išspręsti ir kokius lūkesčius sieja su bendradarbiavimo praktika. Atliekant informantų atsakymų analizę, paaiškėjo, kad dažniausiai dalyviai šį modelį pasirenka siekdami **pamokas padaryti efektyvesnes bei įtraukesnes**, geriau atliepti individualius mokinių poreikius:

L1: Pradėjau taikyti vedama smalsumo ir ieškodama efektyvesnių būdų pasiekti vaikus. Strategija pasirodė labai tinkama, nes padeda individualizuoti pagalbą vaikui.

M2: Norėjau, kad pamokos būtų įtraukesnės ir efektyvesnės. Vaikai labai skirtingi, tad vienai dirbti tampa vis sunkiau – strategija padeda padalyti atsakomybę ir geriau reaguoti į individualius mokinių poreikius.

L3: Nusprendžiau taikyti šią strategiją, nes tikiu, kad logopedas neturi būti kabinete uždarytas. Dalyvavimas pamokose leidžia geriau pažinti vaiką, sekti jo elgesį, būti šalia.

Mokyklos administracijos paskatinimas (labiau pastebėta mokytojų atsakymuose) neretai paskatina imtis naujų praktikų ir taikyti inovacijas:

M6: <...> vadovybė aiškiai pasakė, kad turime išbandyti šį metodą, nes įtraukusis ugdymas tampa prioritetu.

M4: Pavaduotoja ugdymui visaip kaip ragino mus bendradarbiauti su logopedais ir spec. pedagogais pamokų metu.

Kai kuriais atvejais strategija pasirenkama dėl praktinių aplinkybių, pvz., dėl **ribotos fizinės aplinkos individualiam darbui**, nes nebuvo logopedui galimybės dirbti su vaikais atskirame kabinete, todėl dalyvavimas pamokose tapo vieninteliu būdu užtikrinti pagalbą. Apibendrinti rezultatai rodo, kad logopedams būdingesnė vidinė motyvacija suvokiant pagalbos natūralioje aplinkoje svarbą, o mokytojų motyvai labiau nulemti išorinių aplinkybių – administracijos skatinimo ir kolegų iniciatyvos.

Pirminės emocinės reakcijos. Tiek logopedams, tiek mokytojams naujo ugdymo modelio taikymo pradžia kėlė nepasitikėjimą. Iš pradžių abi grupės pasižymėjo atsargumu ir abejonėmis – mokytojai dažniau jautėsi nesaugiai dėl naujų vaidmenų, o logopedai labiau nerimavo dėl naujovės įgyvendinimo sėkmės:

M2: Žiūrėjau į šią strategiją atsargiai, tikrai buvo daug abejonių dėl jos veiksmingumo.

M3: Priėmiau be didelio noro, nesupratau, kodėl reikia keisti esantį darbo modelį <...>.

L4: <...> iš pradžių buvo baimių, kad nepavyks <...>.

Viena mokytoja atvirai pripažino, kad netikėjo sėkme ir skeptiškai vertino šios strategijos taikymo galimybes, M5: „Sunkiai atsisakiau įprastos pamokos, skeptiškai žiūrėjau <...>“.

Proceso organizavimas

Planavimas. Mokytojo ir logopedo sutarimas mokyti drauge sukuria prielaidas pereiti prie realios praktinės veiklos ir jos planavimo. **Tikslingas** bendrų pamokų **planavimas** yra vienas svarbiausių veiksnių, kuris daro įtaką mokymo bendradarbiaujant strategijos sėkmei. Šią patirtį, kaip svarbią pasiruošimo proceso dalį, atskleidė tiek logopedai, tiek mokytojai:

M4: Viskas aptariama iš anksto – tema, tikslai, kas kokią dalį veda.

L3: Aptariame struktūrą, metodines priemones, modelius.

L4: Veiklas planuoju kartu su mokytoju, derinant su tos dienos temomis.

M4: Planuojame pamokas iš anksto, nors trūksta laiko.

Visgi tyrimo duomenys rodo, kad bendrų pamokų **planavimo praktika** yra labai įvairi ir **kelianti iššūkių** – nuo nuoseklaus, iš anksto apgalvoto planavimo ir aiškaus atsakomybių pasiskirstymo iki minimalaus ar epizodinio pasiruošimo ar net visiško

planavimo nebuvimo. Kai kurie specialistai apsiriboja tik trumpais, neoficialiais pokalbiais prieš pamoką arba planavimas vyksta pamokos metu:

M3: Ruošiamės per trumpus susitikimus prieš pamoką.

M5: Planavimas vyksta gana neformaliai.

L5: Neturiu galimybės ruoštis kartu su mokytoju.

Pagrindinės planavimo problemos yra laiko stygius ir per didelis darbo krūvis, todėl pasiruošti kokybiškai dažnai nepavyksta (L3: „Didžiausias iššūkis – laiko stoka“; L2: „Susitikimų reikia ne vieno ir ne dviejų“). Be to, pasitaiko nesutarimų dėl pamokos tikslų, užduočių ar jų sudėtingumo – ypač tada, kai mokytojas labiau žiūri į visos klasės poreikius, o logopedas – į atskirų vaikų situaciją (M3: „<...> logopedė orientuojasi į vaiką, aš – į visą klasę.“; L5: „Būtų daug efektyviau, jei mokytojas pasidalintų net mėnesio planu.“). Trūkstant informacijos apie pamokų planus ar mokinių poreikius, tampa sunkiau tinkamai pasiruošti ir efektyviai bendradarbiauti.

Bendradarbiavimas pamokoje. Vienas svarbiausių mokymo bendradarbiaujant strategijos aspektų – aiškus ir lankstus specialistų **vaidmenų pasiskirstymas** pamokoje, tinkamų bendro mokymo modelių ir metodų pasirinkimas. Tyrimo dalyvių patirtys rodo, kad yra siekiama lankstumo pasiskirstant vaidmenis, jų lygiavertiškumo:

M1: Dirbame kartu, pasidalijame klasę į dvi grupes ir abi vedame veiklas <...>.

L2: Kiekviena pamoka reikalauja atsakingo pasirinkimo, kas kuo būsime.

Ar tai mokytoja vadovaus, ar aš, ar padėsime viena kitai – būna įvairiai.

Mokymo bendradarbiaujant modelių pasirinkimo patirčių analizė rodo, kad itin dažnai yra taikomas modelis „vienas moko, kitas padeda“, kai pamokoje mokytojas išlaiko pagrindinį vaidmenį, o logopedas atlieka pagalbininko funkciją – padeda vaikams, stebi, paaiškina užduotis ar įsiterpia, kai reikia papildomos pagalbos:

M4: Dažnai dirbame taip, kad viena iš mūsų veda pamoką, kita padeda vaikams – atsako į klausimus, paaiškina užduotis.

L5: <...> kai mokytoja moko, o aš padedu vaikams – dažniausias variantas.

„Vienas moko, kitas padeda“ buvo įvardijamas kaip praktiškiausias kasdienėse situacijose, ypač kai klasėje yra skirtingų gebėjimų vaikų. Kaip pabrėžė viena mokytoja: „Man labai patogu, kai galiu ramiai vesti pamoką, o logopedė tuo metu pastebi, kas stringa, ir iš karto padeda vaikui, kol aš dirbu su visa klase“ (M4). Logopedė atkreipė dėmesį į tai, kad „<...> kartais užtenka tik šalia pasėdėti ar tyliai paaiškinti, ir vaikas iš karto įsitraukia, nes nesijaučia išskirtas iš kitų“ (L5). Dalyvių nuomone, toks modelis ypač naudingas vaikams, kuriems reikia logopedo pagalbos, nes jie gauna individualų dėmesį, o kiti mokiniai gali toliau dirbti be trikdžių. Visgi šio modelio pernelyg dažnas taikymas neužtikrina bendradarbiaujančių pedagogų vaidmenų lygiavertiškumo ir gali riboti strategijos taikymo efektyvumą.

Daugiau lankstumo ir galimybių keistis vaidmenimis suteikia stotelių ir alternatyvus mokymas:

M1: Pamokoje naudojame grupelių arba stotelių metodą <...>.

L2: Per pamoką dalijamės klase į dvi grupes – viena dirba su mokytoja, kita su manim, paskui keičiamės.<...> su mažesne grupe dirbu lėčiau ir aiškinu papildomai.

Stotelių modelis buvo išskirtas kaip veiksmingas, kai klasėje yra vaikų, turinčių didesnių ugdymosi poreikių ar reikia diferencijuoti užduotis. Kaip pasakojo logopedė: „Per stoteles dirbu su kiekviena grupe paeiliui – vieniems daugiau padedu su kalbinėmis užduotimis, kitiems su rašyba, o mokytoja tuo metu dirba su kita grupe“ (L3). Viena iš pedagogių papildė: „<...> per stoteles visi vaikai gauna tiek mano, tiek logopedės dėmesio ir gali mokytis skirtingais tempais“ (M2). Dalyvių teigimu, šis modelis padeda užtikrinti, kad nė vienas vaikas neliktų nuošalyje, o pažanga būtų matoma tiek vaikų, turinčių kalbėjimo ir kalbos sutrikimų, tiek visos klasės.

Alternatyvusis modelis, taip pat įvardijamas kaip vienas veiksmingiausių, ypač kai reikia individualizuotos pagalbos. Pasak vienos mokytojos: „<...> iš anksto susitariame, kad aš dirbsiu su visa klase, o logopedė tuo metu užsiima su keliais mokiniais, kuriems reikia daugiau pagalbos <...>“ (M1). Logopedė atkreipė dėmesį į tai: „Kai dirbu su mažesne grupe, galiu tiksliau pritaikyti užduotis pagal mokinio kalbos sunkumus ir stebėti kaip jam sekasi“ (L2). Dalyvių nuomone, šis modelis leidžia efektyviau individualizuoti užduotis ir užtikrinti, kad logopedinė pagalba būtų integruota į bendrą ugdymo procesą, netrukdant visos klasės darbui.

Informantų atsakymai rodo, kad veiksmingiausi modeliai yra tie, kurie leidžia logopedui būti šalia vaikų, stebėti jų pažangą ir reaguoti iš karto, o mokytojui – išlaikyti pamokos tempą ir dėmesį visai klasei. Remiantis tyrimo duomenimis galima teigti, kad sėkmingam mokinių, turinčių kalbėjimo ir kalbos sutrikimų, ugdymo(si) poreikių užtikrinimui pamokoje, taikant mokymo bendradarbiaujant strategiją, svarbiausi yra keli tarpusavyje susiję veiksniai. Pirmiausia tiek mokytojų, tiek logopedžių atsakymuose nuosekliai pabrėžiamas užduočių **diferencijavimas ir individualizavimas** – užduotys supaprastinamos, parenkami aiškesni žodžiai, o prireikus mokiniams skiriamos papildomos, jų gebėjimus atitinkančios užduotys:

M2: Pamokose dažnai taikome diferencijuotas užduotis – viena grupė gauna sudėtingesnes, kita – paprastesnes.

L4: Stengiuosi kiekvienam vaikui parinkti tokias užduotis, kurios labiausiai atitiktų jo galimybes.

M2: <...> užduotis visada supaprastiname, parenkame aiškesnius žodžius, o logopedė padeda jiems suprasti sąvokas.

M3: Kai vaikas, turintis kalbėjimo ir kalbos sutrikimų, vengia garsiai kalbėti, skiriame jam daugiau laiko atsakyti, o logopedė padeda formuluoti mintis.

Tokie metodai padeda mokiniams geriau suprasti pamokos medžiagą ir aktyviau dalyvauti veikloje. Kitas svarbus veiksnys – galimybė nuolat **stebėti vaikų kalbą** ir greitai reaguoti į iškilusius sunkumus, **taikyti logopedinės intervencijos** priemones: logopedė pamokos metu stebi, kaip vaikai kalba, iš karto padeda taisyklingai tarti žodžius ar paaiškina jų reikšmę:

L3: Pamokos metu stebiu, kaip vaikai taria žodžius, ir, jei reikia, iš karto įsiterpiu, kad padėčiau taisyklingai išstarti ar paaiškinu žodžio reikšmę.

L2: Stengiamės, kad logopedinės užduotys būtų įtrauktos į bendrą pamokos veiklą <...>.

M5: <...> logopedė dažnai pasiūlo kalbos žaidimų ar pratimų, kurie padeda vaikams drąsiau kalbėti.

Būtent savalaikė pagalba užtikrina, kad kalbos barjerai būtų sprendžiami natūraliose situacijose čia ir dabar, neatidedant vėlesniam laikui.

Mokymo bendradarbiaujant sėkmės kriterijai. Apibendrinus mokytojų ir logopedų praktinės veiklos patirtis kartu organizuojant mokymosi procesą klasėje, išryškėjo šeši sėkmingo strategijos taikymo pamokoje kriterijai: 1) aiškus tikslas, 2) tarpusavio pasitikėjimas ir atvirumas, 3) kokybiškas planavimas, 4) nuolatinė komunikacija, 5) abipusis įsipareigojimas, 6) refleksija (žr. 2 lentelę).

2 lentelė

Sėkmingo mokymo bendradarbiaujant strategijos taikymo pamokoje kriterijai

Kriterijus	Iliustruojantys teiginiai
1. Aiškus tikslas	M4: „<...> aiškus bendras tikslas <...>.“ L1: „<...> vienodas, šiuolaikiškas požiūris į pagalbos mokiniui teikimą <...>.“
2. Tarpusavio pasitikėjimas ir atvirumas	M4: „<...> pasitikėjimas, pagarba vienas kitam <...>.“ M5: „<...> tarpusavio susikalbėjimas ir svarbiausia - pasitikėti kolega ir palaikyti vienas kitą <...>.“
3. Kokybiškas planavimas	L1: „<...> geriau viena gerai suplanuota pamoka, nei daug padrikų bandymų.“ M2: „<...> skirti laiko pasiruošimui, tada matosi rezultatai.“
4. Nuolatinė komunikacija	L1: „<...> komunikacija <...>.“ L4: „<...> nuolatinis kontaktas <...>.“
5. Abipusis įsipareigojimas	L2: „<...> motyvacija, suinteresuotumas <...>.“ L5: „<...> mokytojo ir logopedo motyvacija. Kai abi pusės nori bendradarbiauti, net ir sudėtingiausios situacijos tampa įveikiamos <...>.“
6. Refleksija	M1: „<...> kalbėtis po pamokų, pasidalinti, kaip sekėsi.“ L6: „<...> nebijokit pasakyti, jei kažkas nepavyko, klaidos yra normalu, iš jų mokomės <...>.“

Pastebimas sutampantis požiūris, kad sėkmingam specialistų bendradarbiavimui pamokoje būtinas pasitikėjimas, aiškus tikslas ir atviras dialogas, požiūrių suderinamumas. Viena logopedė pripažįsta, kad „<...> jei su mokytoja nesutampa požiūriai, pagalba vaikams tampa nenuosekli“ (L6). Specialistę papildė mokytoja: „<...> kai nėra pasitikėjimo ar bendro sutarimo, bendradarbiavimas tampa tik formalus, o vaikai tai puikiai jaučia“ (M3). Tokios situacijos gali neigiamai paveikti tiek specialistų motyvaciją, tiek vaikų ugdymo patirtį. Mokytojos labiau akcentuoja tarpusavio pasitikėjimą ir atvirumą, o logopedės daugiau dėmesio skiria nuolatiniam kontaktui ir abipusiam įsipareigojimui atsakingai taikyti pasirinktą strategiją.

Strategijos privalumai

Įtraukios kultūros kūrimas. Strategiją taikantys pedagogai pastebi, kad tokio mokymosi organizavimo nauda juntama visai klasei bei mokyklos bendruomenei, jos nariai tampa labiau atviri, priimantys:

L4: Mokykloje jautiesi priimtas, atrodo, kad visi čia svarbūs, mokykla tampa bendruomeniškesnė, įtraukesnė.

Ne mažiau svarbu ir tai, kad strategijos taikymas prisideda prie visų mokinių vertybinio ugdymo ir tarpusavio santykių stiprinimo mokantis padėti vienas kitam, kuria emociškai saugią, visiems palankią mokyklos aplinką:

M4: Kiti mokiniai mokosi padėti, būti kantrūs – ugdomi ir bendravimo įgūdžiai, klasėje visi tampa draugiškesni, lengviau bendrauti.

Mokinių, turinčių kalbėjimo ir kalbos sutrikimų, įtrauktis. Tyrimo dalyviai atkreipė dėmesį, kad itin didelę naudą patiria mokiniai, turintys specialiųjų ugdymosi poreikių dėl kalbėjimo ir kalbos sutrikimų. Tyrimo dalyvių teigimu, šie vaikai gauna savalaikę, individualizuotą pagalbą įprastoje jiems klasės aplinkoje, patiria didesnę saugumo jausmą ir lengviau įsitraukia į ugdymo procesą. Pasak vienos logopedės „Matyti, kaip mokiniai žengia mažus žingsnius į priekį, yra didžiausia motyvacija, o vaikams – tai saugumo jausmas ir natūralus įtraukties pojūtis“ (L1). Kita logopedė pabrėžia, kad logopedui dirbant klasėje atsiranda galimybė mokiniui suteikti greitą grįžtamąjį ryšį natūralioje jo mokymosi aplinkoje, t. y. klasėje: „Vaikas nepaliekamas vienas su savo sunkumais – jis gauna pagalbą čia ir dabar, kai jos labiausiai reikia, ir tai labai svarbu“ (L6).

Visgi, šioje srityje išvelgiama ir tam tikrų rizikų, kurias svarbu iš anksto numatyti planuojant bendras veiklas klasėje. Jei procesas nėra gerai apgalvotas ir suplanuotas, o logopedas orientuojasi tik į darbą su keliais mokiniais klasėje, jie gali jaustis išskirti ar net stigmatizuojami: „Vaikai pastebi, kad dažniau einu prie tų, kuriems sunkiau, ir jie jaučiasi išskirti“ (L4), – pastebi logopedė. Specialistę papildė pedagogė: „kai logopedė visada tik padeda atskiriems vaikams, kiti pradeda manyti, kad ji skirta tik „silpniesiems“ (M4). Tokios situacijos gali ne tik mažinti vaikų motyvaciją, bet ir formuoti neigiamus stereotipus klasėje. Dar viena rizika – galimas mokinių sutrikimas ir

chaosas, kylantis dėl neaiškių specialistų vaidmenų ir atsakomybių. „Jei neaišku, kuris iš mūsų už ką atsakingas, vaikai klausia abiejų ir pasimeta“ (L5), – dalinasi logopedė. Tokiose situacijose vaikai blaškosi, pradeda nebežinoti, į ką kreiptis, o pagalba tampa mažiau veiksminga. Pastebima ir tai, kad ši strategija ne visada tinka absoliučiai visiems vaikams ar situacijoms, tad neturėtų būti taikoma kaip vienintelė logopedinės pagalbos forma. Kai kuriems mokiniams būtina visiškai individuali pagalba, kurios bendroje klasės veikloje užtikrinti nepavyksta. Viena apklaustųjų mokytojų atkreipia dėmesį į tai: „Kai kurie vaikai jautriai reaguoja į papildomą dėmesį klasėje ir nenori, kad logopedas prie jų prieitų viešai“ (M2).

Komandinis darbas ir profesinis tobulėjimas. Kaip rodo duomenų analizė, beveik visi tyrimo dalyviai pabrėžė, jog mokymo bendradarbiaujant strategijos taikymas paskatino ne tik profesinį tobulėjimą (pvz., L1: „<...> nes kiekviena diena atneša naujų iššūkių, bet ir galimybių mokytis“), bet ir sustiprino kolegialumą bei bendradarbiavimą komandoje:

L2: <...> strategija padėjo išeiti iš „kabinetinės“ darbo rutinos, parodyti logopedo darbą kitiems, būti aktyvia komandos nare.

L4: <...> kartu sprendžiame problemas, dalinamės idėjomis ir palaikome vienas kitą <...>.

L3: <...> jaučiu, kad esame viena komanda, o ne dvi atskiros grandys.

Strategijos taikymo iššūkiai ir kliūtys

Išteklių stoka. Iš mokytojų ir logopedų atsakymų matyti, kad nors ši strategija turi daug privalumų, ji taip pat turi tam tikrų ribotumų, kurie gali tapti kliūtimi sėkmingam jos diegimui ugdymo praktikoje. Viena iš tokių galimų kliūčių – išteklių stoka. Tyrimo rezultatai parodė, kad mokymo bendradarbiaujant strategiją įgyvendinti dažnai trukdo laiko išteklių ir specialistų stoka (žmogiškieji ištekliai):

L2: Didžiausias trūkumas – laiko stygius.

L3 : <...> specialistų trūksta, o darbų daugėja.

L1: Jei būtų daugiau specialistų, būtų lengviau dalintis atsakomybėmis.

M2: <...> daugiau specialiųjų pedagogų ar logopedų – visa tai prisidėtų prie sėkmingesnio bendradarbiavimo <...>.

Kai trūksta specialistų ir laiko, pasiruošimas pamokoms dažnai būna paviršutiniškas, o individuali pagalba mokiniams – ribota. Tai ypač aktualu didelėse klasėse, kur mokinių su kalbėjimo ir kalbos sutrikimais itin daug.

Pedagogų kompetencija. Kliūtimi inovatyviems ugdymo modeliams diegti gali tapti pedagogų kompetencijos stoka, ypač **požiūrio ir vertybiniai skirtumai**. Kaip teigia tyrimo dalyvavusios logopedės: „<...> man didžiausias iššūkis – kolegų įsitikinimai“ (L1); „Ne visi mokytojai nori keisti nusistovėjusį modelį ir įsileisti specialistą“ (L3). Pripažįstama, kad įgyvendinimo procese kartais pritrūkstama **klasės valdymo**

ir pagalbos organizavimo gebėjimų bei igūdžių, kai tenka dirbti dviem pedagogams vienoje klasėje:

L1: <...> trūksta laiko individualiai pagalbai, ypač kai klasėje daugiau vaikų, turinčių kalbėjimo ir kalbos sutrikimų.

L3: <...> tenka improvizuoti, nes nėra aiškių pavyzdžių, kaip viską organizuoti.

M4: <...> trūksta bendro sutarimo, kaip paskirstyti užduotis.

Tai kelia papildomų sunkumų, ypač kai klasėje daug vaikų ir yra triukšminga. Mokytojams tenka vienu metu rūpintis visa klase ir atsižvelgti į atskirus mokinių ugdymosi poreikius, todėl nuolat reikia keisti dėmesio kryptį ir greitai reaguoti į situaciją, o tai savo ruožtu didina emocinį krūvį. Informantai pripažįsta **pedagogų švietimo** poreikį, susijusį su inovatyviomis strategijoms, konkrečiomis metodinėmis gairėmis, kaip praktiškai taikyti strategiją:

L5: <...> reikalingas pedagogų švietimas apie bendradarbiavimą, seminarai, atvirų durų dienos įstaigose, kur bendradarbiavimas yra sėkmingai taikomas.

M4: <...> labai praverstų daugiau metodinės medžiagos, skirtos konkrečiai mokymui bendradarbiaujant.

Administracinis palaikymas. Efektyviam mokymo bendradarbiaujant įgyvendinimui būtinas ir visapusiškas administracijos palaikymas, tiek **užtikrinant išteklius**, tiek sukuriant **lanksčią administracinę struktūrą** mokykloje:

L1: <...> administracijos palaikymas, aiškiai padalytos atsakomybės.

M3: <...> dabar tai tik mūsų su logopede iniciatyva <...> kitiems neįdomu.

L4: <...> būtų naudinga turėti laiko ir erdvės planavimui su mokytoju.

L2: <...> reikalingi žmogiškieji resursai <...>.

Diskusija

Kitose šalyse atlikti tyrimai rodo, kad tiek mokytojai, tiek logopedai dažnai pozityviai vertina tarpusavio bendradarbiavimą pamokoje ir mato mokymą bendradarbiaujant kaip galimybę pritaikyti ugdymą pagal skirtingus mokinių gebėjimus ir užtikrinti, kad kiekvienas mokinys gautų reikiamą pagalbą (Law et al., 2017; Zimmerman et al., 2022). Kolegų iniciatyva, pasitikėjimas ir noras diegti naujoves dažnai tampa svarbiu motyvacinio veiksnio (Armstrong et al., 2023). Kitas dažnas pedagogų motyvas, skatinantis bendradarbiauti pamokoje, – siekis užtikrinti visų mokinių įtrauktį. Logopedai dažnai akcentuoja pagalbos teikimą klasėje kaip prioritetą siekdami, kad vaikai nebūtų atskiriami nuo bendraamžių, o pagalba taptų natūralia ugdymo proceso dalimi (Tremblay, 2013). Tokie motyvai, kaip rodo užsienio autorių darbai (Villa et al., 2004; Friend &

Cook, 2013; Law et al., 2017), yra esminiai sėkmingam mokymo bendradarbiaujant diegimui ugdymo praktikoje. Ne mažiau svarbus sėkmingam strategijos įgyvendinimui yra tinkamas bendradarbiavimo pamokoje modelių pasirinkimas. Vis dar pastebimas per dažnas modelio „vienas moko, kitas padeda“ taikymas ugdymo praktikoje, kai logopedas atlieka labiau pagalbininko, o ne lygiaverčio partnerio pamokoje vaidmenį. Atlikti tyrimai rodo, kad kai pasirenkami lankstesni modeliai (stotelių, alternatyvusis, komandinio mokymo), specialistai jaučiasi labiau lygiaverčiais partneriais, galinčiais aktyviai organizuoti veiklas ir dalintis atsakomybe tiek už skirtingas mokinių grupes, tiek už visos klasės mokinių mokymą (Dieker & Murawski, 2003; Murawski, 2010). Vaidmenų pasiskirstymas turėtų kisti priklausomai nuo pamokos tikslo, vaikų poreikių ir abiejų specialistų kompetencijų. Rekomenduojama siekti lygiavertiškesnio bendradarbiavimo pamokoje, kuris leidžia išnaudoti abiejų partnerių kompetencijas ir geriau atliepti visų mokinių poreikius (Murawski, 2010; Honigsfeld & Dove, 2019).

Analizuojant kitose šalyse atliktų tyrimų rezultatus, pastebimas pozityvus strategijos taikymo poveikis tiek pedagogams, tiek mokiniams. Armstrong et al. (2023) bei Heisler & Thousand (2019) pabrėžia, kad bendradarbiavimu grįstas mokymas padeda pedagogams nuolat tobulėti, skatina kūrybiškumą ir atvirumą naujoms idėjoms. Tokie privalumai išryškėja ir Villa et al. (2013) bei Wilson & Michaels (2006) tyrimuose, kuriuose atkreipiamas dėmesys į pasitikėjimo stiprinimą ir efektyvesnę problemų sprendimą dirbant drauge. Strategijos taikymo teigiamą poveikį mokiniams patvirtina Scruggs et al. (2007), Glover et al. (2015), Vembye, Weiss et al. (2024) tyrimai, kuriuose pastebima, kad pedagogų bendradarbiavimu grįstas mokymas(is) padeda stiprinti mokinių tarpusavio santykius, kuria atviresnę, visiems palankią mokyklos aplinką ir padeda užtikrinti individualių poreikių atliepimą, taip pat gerina mokinių, turinčių kalbėjimo ir kalbos sutrikimų, pasiekimus. Užsienio šalių tyrimuose vienas iš dažniausiai akcentuojamų mokymo bendradarbiaujant privalumų yra mokinių, tiek turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, tiek ne, ugdymosi rezultatų gerėjimas (Murawski, 2006; Vembye et al., 2024), tačiau svarbu atkreipti dėmesį į tai, kad mūsų tyrime šis aspektas specialistų atsakymuose nebuvo išryškintas – daugiausia dėmesio skirta procesui, emociniam klimatui ir įtraukties patirčiai.

Dažniausi moksliniuose šaltiniuose nurodomi strategijos taikymo iššūkiai yra susiję su planavimo procesu ir laiko trūkumu. Pedagogai ir specialistai dažnai susiduria su dideliu darbo krūviu, todėl ne visada spėja tinkamai pasiruošti pamokoms ar aptarti jų eigą, todėl kartu organizuojant mokinių mokymąsi pritrūksta aiškių tikslų ir atsakomybių pasiskirstymo, nuolatinės komunikacijos ir tarpusavio pasitikėjimo (Heisler & Thousand, 2019; Friend, 2008). Tam, kad bendradarbiavimas būtų veiksmingas ir ilgalaikis, svarbus nuolatinis pedagogų ir specialistų profesinis tobulėjimas, dalyvavimas seminaruose ir galimybė stebėti gerus pavyzdžius, naudotis aiškia ir praktiškai pritaikoma metodine medžiaga (Villa et al., 2013). Justice et al. (2009) nurodo, kad tik nuolat atnaujinant žinias ir reflektuojant praktiką galima užtikrinti, kad ši strategija

būtų ne tik formalus žinojimas, bet ir realiai veiktų visų mokinių labui. Visgi tvariam pokyčiui nepakanka tik pedagogo veiksnio, būtinos ir institucinės struktūrinės priemonės – darbo krūvio perskirstymas, lankstesnis tvarkaraščių sudarymas ar aiškesnės administracinės paramos formos pedagogams ir specialistams (Heisler & Thousand, 2019; Friend & Cook, 2013; Chow et al., 2022). Svarbu visais lygmenimis siekti mažinti iššūkius ir kliūtis sėkmingam strategijos diegimui, kad strategija ilgainiui taptų ne tik inovatyviu darbo metodu, bet ir svarbia įtraukios ugdymo kultūros dalimi (Friend et al., 2010; Villa et al., 2013).

Išvados

Atlikto tyrimo rezultatai rodo, kad mokymo bendradarbiaujant strategijos pasirinkimą lemia mokytojų bei logopedų sąmoningai suvokti įtraukiojo ugdymo principai ir tikslai, skatinantys mokymąsi pamokoje padaryti labiau prienamą įvairių poreikių turintiems mokiniams, taip pat mokyklos administracijos paskatinimas ir palaikymas. Pagalbos specialistas šiame pirminiame strategijos diegimo etape tampa svarbiausiu pokyčio iniciatoriumi ir inovacijų diegėju ugdymo įstaigoje.

Tyrimo dalyvių patirties analizė atskleidė, kad šiuo metu dažniausiai mokytojų ir logopedų taikomas bendradarbiavimo pamokoje modelis yra „vienas moko, kitas padeda“. Taikant šį modelį pedagogų ir specialistų vaidmenų pasiskirstymas pamokoje nėra lygiavertis ir labiau orientuotas į specialisto, kaip mokytojo asistento / padėjėjo vaidmenį, kai mokytojas veda pamoką, o logopedas padeda vaikams, stebi, paaiškina užduotis ar įsiterpia, kai reikia papildomos pagalbos.

Tyrimo dalyviai pastebi teigiamą strategijos taikymo poveikį tiek asmeniniam-profesiniam augimui, tiek mokiniams, tiek institucijai – tobulėja asmeninės ir komandinio darbo kompetencijos; didėja mokinių, turinčių kalbėjimo ir kalbos sutrikimų, įtrauktis; kuriama įtraukiojo ugdymo kultūra bendruomenėje. Dirbant komandoje jaučiamas didesnis palaikymas, lengviau pasidalinama atsakomybėmis ir kartu sprendžiami kasdieniai iššūkiai. Didelę naudą patiria mokiniai, turintys specialiųjų ugdymosi poreikių, nes gauna savalaikę, individualizuotą pagalbą natūralioje mokymosi aplinkoje, jaučia didesnę saugumo jausmą ir lengviau įsitraukia į ugdymosi procesą.

Pagrindiniai iššūkiai, kylantys mokytojams ir logopedams, kurie taiko mokymo bendradarbiaujant strategiją, yra susiję tiek su asmeniniais ir (ar) tarpasmeniniais, tiek su instituciniais veiksniais. Kliūtimi inovatyviems ugdymo modeliams diegti gali tapti pedagogų kompetencijos stoka. Mokytojams kartais sunku atsisakyti stereotipinių nuostatų, įprastų darbo metodų, skiriasi požiūris į pamokos organizavimą, sunku pasidalinti atsakomybėmis su kitais. Neretai kyla nesutarimų dėl pamokos tikslų, užduočių ar jų sudėtingumo – ypač tada, kai mokytojas labiau žiūri į visos klasės poreikius, o logopedas – į atskirų vaikų situaciją. Trūkstant informacijos ir žinių apie

pamokų planavimą ar mokinių poreikius sunkiau tinkamai pasiruošti ir efektyviai bendradarbiauti pamokoje, kyla grėsmė sukurti segregacines situacijas klasės viduje.

Mokytojai ir logopedai pasigenda metodinės pagalbos – konkrečiai šiam modeliui pritaikytos medžiagos, pavyzdinių pamokų ar šablonų, kurie padėtų aiškiau susiplanuoti bendrą darbą. Teorinės rekomendacijos, nors ir vertingos kaip palaikymas ir motyvacija, kol kas nepakankamai atliepia praktinius pradedančiųjų poreikius ir reikalauja papildymo konkretesniais, situacijoms pritaikomais pavyzdžiais.

Vis dėlto kai kurie iššūkiai peržengia individualaus lygmens ribas. Efektyviam pedagogų bendradarbiavimui pamokoje kliūtimi gali tapti administracijos palaikymo ir reikalingų išteklių (pvz., pakankamo specialistų skaičiaus) stoka. Kai specialistų per mažai arba jų darbo krūvis per didelis, bendradarbiavimas tampa iššūkiu. Sisteminės problemos, tokios kaip per didelės klasės ar specialistų etatų trūkumas, taip pat lieka neatsiejama konteksto dalimi.

Tyrimo metu atrasti efektyvumo ir sėkmingo strategijos taikymo kriterijai apima tris lygmenis:

- Individualus asmeninis lygmuo. Sėkmės kriterijai – tarpusavio pasitikėjimas ir atvirumas, abipusis išsipareigojimas, tobulėjimas bei refleksija.
- Tarpasmeninio bendradarbiavimo lygmuo. Sėkmės kriterijai – nuolatinė komunikacija, tikslingas bendrų pamokų planavimas; konkretus, tačiau lankstus, tarpusavio vaidmenų numatymas ir pamokos tikslus atliepančių bendradarbiavimo modelių pasirinkimas; užduočių diferencijavimas ir individualizavimas ugdymo procese.
- Institucinis lygmuo. Sėkmės kriterijai – mokyklos vadovų palaikymas ir tinkama administracinė parama, kuriant tokias struktūras, kurios leidžia veikti lanksčiai; dėmesys pedagogų įtraukiojo ugdymo kompetencijų tobulinimui.

Literatūra

- Archibald, L. M. D. (2017). SLP – educator classroom collaboration: A review to inform reason-based practice. *Autism & Developmental Language Impairments*, 2, 1–17. <https://doi.org/10.1177/2396941516680369>
- Armstrong, R., Schimke, E., Mathew, A., & Scarinci, N. (2023). Interprofessional practice between speech-language pathologists and classroom teachers: A mixed-methods systematic review. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 54(4), 1358–1376. https://doi.org/10.1044/2023_LSHSS-22-00168
- Bitinas, B., Rupšienė, L., ir Žydzžiūnaitė, V. (2008). *Kokybinių tyrimų metodologija*. S. Jokužio leidykla-spaustuvė.
- Boyle, J., McCartney, E., Ellis, S., & Turnbull, M. (2010). Developing a language support model for mainstream primary school teachers. *Child Language Teaching and Therapy*, 26(3), 219–236. <https://core.ac.uk/download/pdf/9029364.pdf>

- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Chow, J. C., Morse, A., & Senter, R. (2022). Intentional collaboration with speech-language pathologists to support language outcomes of students with emotional and behavioral disorders. *Intervention in School and Clinic*, 31(3). <https://doi.org/10.1177/10742956221108350>
- Cirrin, F. M., Schooling, T. L., Nelson, N. W., Diehl, S. F., Flynn, P. F., Staskowski, M., Torrey, T. Z., & Adamczyk, D. F. (2010). Evidence-based systematic review: Effects of different service delivery models on communication outcomes for elementary school-age children. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 41(3), 233–264. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2009/08-0128\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2009/08-0128))
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches (4th ed.)*. Sage Publications.
- Cypress, B. S. (2015). Qualitative research: The “what,” “why,” “who,” and “how”! *Dimensions of Critical Care Nursing*, 34(6), 356–361. <https://doi.org/10.1097/DCC.000000000000150>
- Dahal, N., Neupane, B. P., Pant, B. P., Dhakal, R. K., Giri, D. R., & Ghimire, P. R. (2024). Participant selection procedures in qualitative research: Experiences and some points for consideration. *Frontiers in Research Metrics and Analytics*, 9, Article 1512747. <https://doi.org/10.3389/frma.2024.1512747>
- Daniel, G. R., & McLeod, S. (2017). Children with speech sound disorders at school: Challenges for children, parents and teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 42(2), Article 6. <https://doi.org/10.14221/ajte.2017v42n2.6>
- Deppeler, J. M., Loreman, T., Smith, R., & Florian, L. (Eds.). (2015). *Inclusive pedagogy across the curriculum* (Vol. 7). Emerald Group Publishing. <https://www.emerald.com/books/edited-volume/11817/Inclusive-Pedagogy-Across-the-Curriculum>
- Dockrell, J. E., & Lindsay, G. (2001). Children with specific speech and language difficulties: The effectiveness of intervention programs. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42(3), 255–269. <https://doi.org/10.1111/1469-7610.00718>
- European Agency for Development in Special Needs Education. (2004). *Inclusive education and classroom practice in secondary education: Literature review* (Electronic only). https://www.european-agency.org/sites/default/files/inclusive-education-and-effective-classroom-practice_IECP-secondary-Literature-Review.pdf
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2025). Glossary. <https://www.european-agency.org/sites/default/files/TCCA%20Literature%20Review.pdf>
- Fernandez, N., & Hynes, J. W. (2016). The efficacy of pullout programs in elementary schools: Making it work. *The Journal of Multidisciplinary Graduate Research*, 2(3), 32–47. <https://www.shsu.edu/academics/education/journal-of-multidisciplinary-graduate-research/documents/2016/Article%203%20-%202016%20-%20Fernandez%20and%20Hynes.pdf>
- Friend, M., & Cook, L. (1995). Co-teaching: Guidelines for creating effective practices. *Focus on Exceptional Children*, 28(3), 1–16. <https://pdfs.semanticscholar.org/31ca/3592c18acdd238ce488cd7184017b904b646.pdf>

- Friend, M. (2008). Co-teaching: A simple solution that isn't simple after all. *Journal of Curriculum and Instruction*, 2(2), 9–19. <https://joci.ecu.edu/index.php/JoCI/article/viewFile/17/26>
- Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D., & Shamberger, C. (2010). Co-teaching: An illustration of the complexity of collaboration in special education. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20(1), 9–27. <https://doi.org/10.1080/10474410903535380>
- Girolametto, L., Weitzman, E., & Greenberg, J. (2006). Facilitating language skills: Inservice education for early childhood educators and preschool teachers. *Infants & Young Children*, 19(1), 36–49. <https://doi.org/10.1097/00001163-200601000-00005>
- Glover, A., McCormack, J., & Smith-Tamaray, M. (2015). Collaboration between teachers and speech and language therapists: Services for primary school children with speech, language, and communication needs. *Child Language Teaching and Therapy*, 31(3), 363–382. <https://doi.org/10.1177/0265659015603779>
- Hammersley, M., & Traianou, A. (2012). *Ethics in qualitative research: Controversies and contexts*. Sage.
- Hartas, D. (2004). Teacher and speech-language therapist collaboration: Being equal and achieving a common goal? *Child Language Teaching and Therapy*, 20(1), 33–54. <https://doi.org/10.1191/0265659004ct262oa>
- Heisler, L. A., & Thousand, J. S. (2019). A guide to co-teaching for the SLP: A tutorial. *Communication Disorders Quarterly*, 42(2), 93–102. <https://doi.org/10.1177/1525740119886310>
- Honigsfeld, A., & Dove, M. G. (2019). *Collaborating for English learners: A foundational guide to integrated practices* (2nd ed.). Corwin.
- Hurt, J. M. (2012). *A comparison of inclusion and pullout programs on student achievement for students with disabilities* (Electronic Theses and Dissertations, Paper 1487). East Tennessee State University. <https://dc.etsu.edu/etd/1487>
- Iacono, T., Landry, O., Garcia-Melgar, A., Spong, J., Hyett, N., Bagley, K., & McKinstry, C. (2021). A systematized review of co-teaching efficacy in enhancing inclusive education for students with disability. *International Journal of Inclusive Education*, 27(13), 1454–1468. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1900423>
- Justice, L. M., Mashburn, A. J., Pence, K. L., & Wiggins, A. K. (2008). Experimental evaluation of a preschool language curriculum: Influence on children's expressive language skills. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 51(4), 983–1001. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2008/072\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2008/072))
- Kantanavičiūtė, R., ir Tomėnienė, L. (2020). Collaboration-based support provision models for children with special educational needs. *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference*, 4, 30–39. <https://doi.org/10.17770/sie2020vol4.5175>
- Kazlauskienė, J., ir Valaitienė, A. (2021). Pedagogų ir tėvų bendradarbiavimas ugdant autizmo spektro sutrikimą turinčius vaikus. *Archyvai, VI. Studijos – verslas – visuomenė: dabartis ir ateities išvalgos*. <https://doi.org/10.52320/svv.viVI.192>

- Law, J., Garrett, Z., & Nye, C. (2004). The efficacy of treatment for children with developmental speech and language delay/disorder: A meta-analysis. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 47(4), 924–943. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2004/069\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2004/069))
- Law, J., Dennis, J. A., & Charlton, J. J. V. (2017). Speech and language therapy interventions for children with primary speech and/or language disorders. *Cochrane Database of Systematic Reviews*, 2017(1), CD012490. <https://doi.org/10.1002/14651858.CD012490>
- Miltenienė, L., ir Venclovaitė, I. (2012). Pedagogų bendradarbiavimas inkliuzinio ugdymo kontekste. *Specialusis ugdymas*, 2(27), 99–110. <https://epublications.vu.lt/object/elaba:6099289/>
- McCartney, E., Boyle, J., Ellis, S., Bannatyne, S., & Turnbull, M. (2011). Indirect language therapy for children with persistent language impairment in mainstream primary schools: Outcomes from a cohort intervention. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 46(1), 74–82. <https://doi.org/10.3109/13682820903560302>
- McGhie-Richmond, D., & Haider, F. (2020). Collaborating for inclusion: The intersecting roles of teachers, teacher education, and school leaders in translating research into practice. *Exceptionality Education International*, 30(2), 32–50. <https://doi.org/10.5206/eei.v30i2.11080>
- Memon, A. M., Thurasamy, R., Ting, H., & Cheah, J. (2025). Purposive sampling: A review and guidelines for quantitative research. *Journal of Applied Structural Equation Modeling*, 9(1), 1–23. [https://doi.org/10.47263/JASEM.9\(1\)01](https://doi.org/10.47263/JASEM.9(1)01)
- Murawski, W. W. (2010). *Collaborative teaching in elementary schools: Making the co-teaching marriage work!* Corwin Press. <https://doi.org/10.4135/9781452219332>
- Murawski, W. W., & Bernhardt, P. (2015). An administrator's guide to co-teaching. *Educational Leadership*, 73(4), 30–34. <https://www.ascd.org/el/articles/an-administrators-guide-to-co-teaching>
- NŠA. (2021). *Lietuvos pedagoginės psichologinės pagalbos teikimo modelio ekspertinis vertinimas*. Nacionalinė švietimo agentūra, Vilnius. https://smsm.lrv.lt/uploads/smsm/documents/files/tyrimai_ir_analizes/2021/PPP_modelio_ekspertinis_vertinimas_2021.pdf?lang=uk
- Plesea-Condratovici, C., Mutica, M., Burlea, L. S., Kantor, C., Ciubara, A. B., & Ciubara, A. (2018). The influence of speech disorders on the social insertion of children and adolescents in the region of Moldova. *Revista de Cercetare și Intervenție Socială*, 61, 198–217. <https://media.proquest.com/media/hms/PFT/1/TrQF8?s=OrgKv9USPIpl%2BT17vcEidZ2FzCk%3D>
- Reifler, A. (2021). *Classroom pull-out: Helping or hurting students' self-concepts and academic success?* [Senior thesis, Trinity College]. <https://digitalrepository.trincoll.edu/theses/875>
- Scruggs, T. E., Mastropieri, M. A., & McDuffie, K. A. (2007). Co-teaching practices in inclusive classrooms: A qualitative review. *Journal of Special Education*, 41(1), 25–35. <https://doi.org/10.1177/001440290707300401>
- Stephenson, C. F., Serry, T. A., & Snow, P. C. (2023). Teachers' perspectives on the role and scope of practice of speech-language pathologists working to support literacy in the early years

- of school. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 25(6), 623–636. <https://doi.org/10.1080/17549507.2023.2250934>
- UN. (2015). *A/RES/70/1 – Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development*. United Nations. <https://docs.un.org/en/A/RES/70/1>
- Vembye, M. H., Weiss, F., & Hamilton Bhat, B. (2024). The effects of co-teaching and related collaborative models of instruction on student achievement: A systematic review and meta-analysis. *Review of Educational Research*, 94(3), 376–422. <https://doi.org/10.3102/00346543231186588>
- Villa, R. A., Thousand, J. S., & Nevin, A. I. (2013). *A guide to co-teaching: New lessons and strategies to facilitate student learning* (3rd ed.). Corwin Press. https://www.researchgate.net/publication/230852947_A_Guide_to_Co-Teaching_New_Lessons_and_Strategies_to_Facilitate_Student_Learning
- Ware, J., Butler, C., Robertson, C., O'Donnell, M., & Gould, M. (2011). Access to the curriculum for pupils with a variety of special educational needs in mainstream classes: An exploration of the experiences of young pupils in primary school. *National Council for Special Education Research Report No. 8*. National Council for Special Education. https://www.researchgate.net/publication/331494155_Access_to_the_curriculum_for_pupils_with_a_variety_of_special_educational_needs_in_mainstream_classes
- Murawski, W. W., & Swanson, H. L. (2001). A meta analysis of co-teaching research. *Remedial and Special Education*, 22(5), 258–267. <https://doi.org/10.1177/074193250102200501>
- White, S. L., & Spencer, S. (2018). A school-commissioned model of speech and language therapy. *Child Language Teaching and Therapy*, 34(2), 141–153. <https://doi.org/10.1177/026565901878>
- Wilson, G. L., & Michaels, C. A. (2007). General and special education students' perceptions of co-teaching: Implications for secondary-level literacy instruction. *Reading and Writing Quarterly*, 23(3), 205–225. <https://doi.org/10.1080/10573560500455695>
- Zimmerman, K. N., Chow, J. C., Majeika, C., & Senter, R. (2022). Applying co-teaching models to enhance partnerships between teachers and speech-language pathologists. *Intervention in School and Clinic*, 58(3), 147–156. <https://doi.org/10.1177/10534512221081255>

Pedagogue Collaboration in the Classroom for Inclusive Education: Analysis of the Practical Experience of a Class Teacher and a Speech and Language Therapist

Lina Miltenienė¹, Olesia Drungilienė²

¹ Vytautas Magnus University, Education Academy, 58 K. Donelaičio St., LT-44248 Kaunas, Lithuania, lina.milteniene@vdu.lt

² Vytautas Magnus University, Education Academy, 58 K. Donelaičio St., LT-44248 Kaunas, Lithuania, o.drungiliene@gmail.com

Summary

The article presents a qualitative study that investigates the real in-class collaboration experiences of speech and language therapists and classroom teachers and reveals the possibilities and challenges of applying co-teaching strategies to support the inclusion of students with speech and language disorders in six different schools across five municipalities in Lithuania. Semi-structured interviews were used for data collection. The data were analysed using thematic analysis, following the methodology of Braun and Clarke (2006, 2021) and adapted for the interpretation of qualitative data. The study involved 12 participants who met the established selection criteria – 6 speech and language therapists and 6 classroom teachers working in pairs in mainstream classrooms and applying co-teaching strategies. The study identified a positive impact of the strategy on the personal and professional growth of educators, on learners, and on the institution: personal and teamwork competencies improve; the inclusion of students with speech and language disorders increases; and a culture of inclusive education is fostered within the school community. However, challenges arise due to insufficient teacher competence in applying the strategy in practice, limited support from school leadership, and a lack of necessary resources (e.g., an adequate number of specialists).

Keywords: *pedagogue collaboration, co-teaching, speech and language therapist, class teacher, inclusive education.*

Gauta 2026 02 23 / Received 23 02 2026
Priimta 2026 03 20 / Accepted 20 03 2026