

Renata Geležinienė

RODYMAIS GRĄSTOS MOKYTOJO VEIKLOS
KONSTRAVIMAS UGDANT EMOCIJŲ IR ELGESIO
SUTRIKIMŲ TURINČIUS MOKINIUS

Daktaro disertacija

Socialiniai mokslai, edukologija (07 S)

Šiauliai, 2009

Disertacij iš dalies r m 2008 m. Lietuvos valstybinis mokslo ir studij fondas.
Disertacija rengta 2005–2009 m. Šiauli universitete.

Moksliniai vadovai:

2005–2007 m. prof. habil. dr., Rusijos pedagogini ir socialini moksl akademijos akademikas **Vytautas Gudonis** (Šiauli universitetas, socialiniai mokslai, edukologija – 07 S);

2007–2009 m. prof. dr. **Jonas Ruškus** (Vytauto Didžiojo universitetas, socialiniai mokslai, edukologija – 07 S).

Konsultantai:

2005–2007 m. prof. dr. **Jonas Ruškus** (Šiauli universitetas, socialiniai mokslai, edukologija – 07 S).

2007–2009 m.:

prof. habil. dr., Rusijos pedagogini ir socialini moksl akademijos akademikas **Vytautas Gudonis** (Šiauli universitetas, socialiniai mokslai, edukologija – 07 S);

doc. dr. **Art ras Blinstrubas** (Šiauli universitetas, socialiniai mokslai, edukologija – 07 S).

TURINYS

vadas	5
1. EMOCIJŲ IR ELGESIO SUTRIKIMŲ TURINIAI MOKINIŲ UGDYMAS IR RODYMAIS GRĄSTATA MOKYTOJO VEIKLA: TEORINIS METODOLOGINIS PROBLEMA.....	17
1.1. Emocijų ir elgesio sutrikimų klasifikacija ir teorinis apibrėžtis.....	17
1.2. Emocijų ir elgesio sutrikimų turintis mokinys bendrojo lavinimo mokykloje.....	20
1.2.1. Teorinis emocijų ir elgesio sutrikimų turinio mokinių ugdymo prielaidos	20
1.2.2. Emocijų ir elgesio sutrikimų turinio mokinio ugdymo patirtis Lietuvoje.	29
1.3. rodymais grąstata mokytojo veikla ugdant emocijų ir elgesio sutrikimų turinius mokinius.....	33
1.3.1. rodymai ugdyme: mokslinis ir praktinis perspektyva.....	33
1.3.2. Grąstatamo ryšio procesas rodymais grąstatoje veikloje.....	38
1.3.3. Reflektyvi ir refleksyvi mokytojo veikla	40
1.3.4. Mokytojo veiklos tyrimo samprata	44
1.3.5. Veiklos tyrimas dalyvaujant – mokytojų veiklos konstravimo metodas.....	49
1.3.6. rodymais grąstata mokytojo veikla Lietuvos švietimo sistemoje.....	52
2. MOKYTOJŲ, UGDANŲ EMOCIJŲ IR ELGESIO SUTRIKIMŲ TURINIUS MOKINIUS, RODYMAIS GRĄSTATA VEIKLOS VEIKSMINGUMO ANALIZĖ	55
2.1. Mokytojų, ugdančių emocijų ir elgesio sutrikimų turinius mokinius, rodymais grąstato veiklos konstravimas: tyrimo dizainas ir metodologija	55
2.2. Emocijų ir elgesio sutrikimų turinio mokinių ugdymo patirtis ugdymo proceso realybėje.....	64
2.2.1. Mokytojų, ugdančių emocijų ir elgesio sutrikimų turinius mokinius, praktinis veiklos metodų apžvalga.....	64
2.2.2. Heterogeninėse klasėse mokinių ir mokytojų reflektuojanti praktika: atvejo studija.....	69
2.2.3. Mokytojų, ugdančių emocijų ir elgesio sutrikimų turinius mokinius, veiklos patirties analizė	71
2.2.3.1. Ugdymo veiklos planavimas	71
2.2.3.2. Suveikimas su mokiniu.....	73

2.2.3.3. S veika su mokinio šeima	75
2.2.3.4. Asmeninis veiklos stebėjimas bei vertinimas	77
2.2.3.5. Mokytojų veiklų tipologija	78
2.2.3.6. Mokytojų veiklų derinimas	86
2.3. rodymais pagrįstos mokytojų veiklos konstravimas: atvejų analizė	90
2.3.1. „Neklaūžada mokiniams“ – pozityvaus elgesio skatinimas <i>versus</i> kontrolė	91
2.3.2. „Jam reikia padėti“ – galinimas <i>versus</i> globa	106
2.3.3. „Ji keistai elgiasi“ – savikontrolė, savivaldos veikla <i>versus</i> drausminimas	117
2.3.4. „Jis autistas“ – individualių poreikių tenkinimas <i>versus</i> etiketizavimas.....	124
2.3.5. „Ji užsidariusi ir nekalba“ – traukimas bendrą veiklą <i>versus</i> atskirtis	132
2.4. Tyrėjos vaidmens refleksija	138
Mokslinė diskusija	141
Išvados	144
Rekomendacijos	147
Literatūra	149
Priedai (elektroniniai išteklius)	

vadas

Temos aktualumo pagrindimas. rodymais gr stas (angl.: evidence based) ugdymo procesas¹ aktualizuojamas edukologijos srityje virose šalyse. Naujausi švietimo dokumentai² ir šiuolaikin s mokyklos praktika išsk l kit reikalavim XXI amžiaus mokytojui. Tai mokymas ir mokymasis žini visuomen je, inicijuojant mokytojus remtis ir vykdyti tyrimus, bendradarbiauti socialiniuose tinkluose ir komandose, spr sti ugdymo procese kilusias problemas analizuojant, renkant duomenis, veikiant, vertinant savo veiklas ir reflektuojant. Lietuvoje rodymais gr sto ugdymo id jos prad tos deklaruoti pastaraisiais metais. Nuo 2004-2005 mokslo met visose bendrojo lavinimo mokyklose vykdomas vidaus ir išor s auditas. 2006 m. steigti Švietimo pl tot s centras (ŠPC) ir Nacionalin mokykl vertinimo agent ra (NMVA), kuri pagrindinis tikslas užtikrinti švietimo kokyb , pl tojant švietimo institucij sivertinim ir vertinim , teikiant metodin pagalb bei galinant mokykl vadovus ir steig jus priimti kokybiškesnius sprendimus atliekant tyrimus ir panaudojant turimus duomenis. Mokslininkai, mokykl vidaus ir išor s audito specialistai, mokytojai (Gudait , 2008; Jurašait - Harbinson, 2004; Kalvaitis, 2007; Kuznecovien , 2007; Merkys, 2006; Sinkevi ien , 2007; Visockien , Žukovien , 2008; Žemaitaitien , Navickait , 2007) aktualizuoja rodymais gr st mokytojo veikal , akcentuoja kokybin s ir kiekybin s tyrim prieigos derm , tiriamosios veiklos integravim kasdienin mokytojo ir mokyklos veikal bei mokytojo kaip tyr jo kompetencijos ugdym .

Tyrimus ugdymo srityje tur t vykdyti ne tik mokslininkai, bet ir praktikai (Hargreaves; 1996, 1997). Siekiant tyrin jimo, švietimo politikos ir praktikos vienov s/derm s, akcentuojamas pedagogin s praktikos tobulinimas rodymais gr sta mokytojo veikla.

Kas yra rodymas šiuolaikin je ugdymo konteksto realyb je? Vienu poži riu – tai moksliskai pagr sti standartai ir taisykl s, kai rodymas yra svarbesnis už nuomon , ir bet koks sprendimo b das, kuris n ra pagr stas rodymu, yra papras iausiai „nemoksliskas“. Tbulinant ugdymo proces , siekiama atrasti „auksin standart “, lemiant ugdymo veiksmingum . rodymais gr stos veiklos id ja kilo iš medicinos srities kai rodymais gr sta medicina tapo pagrindiniu pavyzdžiu klinikin je praktikoje.

¹ Ugdymo procesas vyksta konkre ioje istorin je – kult rin je situacijoje, kolektyve arba mokytojui ir mokiniai individualiai bendraujant, naudojant ugdymo turin , metodus ir b dus, derinant veikal , bendravim ir bendradarbiavim , santykius ir s veikal . Tai daugiaaspektis procesas, besiremiantis išorine (pedagoginiai ugdymo veiksmi) ir vidine (ugdymosi vyksmai) s veikal . (Jovaiša, 2007). Ugdymas realizuojamas bendra ugdytini ir ugdytoj veikla (mokymu ir mokymusi) ir s veikal . Ugdomosios s veikos procese kinta visi jos dalyviai, tvirtinama santykin lygyb tarp ugdymo proceso dalyvi (Bitinas, 2006).

² Lietuvos Respublikos švietimo statymas (aktuali redakcija nuo 2007-07-21); Valstybin s švietimo strategijos 2003–2012 met nuostatos (2003); Mokymosi vis gyvenim užtikrinimo strategija ir jos gyvendinimo planas (2004). Švietimo ir mokslo ministro sakymas (2002-02-28, Nr. SAK-302); Ikimokyklinio ugdymo mokyklos vidaus audito metodika (2005-07-22, Nr. ISAK-1557); Valstyb s švietimo steb senos tvarkos aprašas (2005-11-10, Nr. ISAK-2240); Bendrojo lavinimo mokyklos veiklos kokyb s išor s audito tvarkos aprašas (2007-04-02, Nr. ISAK-587); Bendrojo lavinimo ugdymo turinio formavimo, vertinimo, atnaujinimo ir diegimo strategija (2007-05-23, Nr. ISAK-970).

Mokslininkai, atstovaujantys socialin konstruktyvistin požiūrį (Coe, 1999; Biesta, 2007; Petty, 2008; Pollard, 2006), apibūdindami švokos „rodymas“ edukologijoje problemišku , pabržia rodymo glaudžius su vertybiniu ir moraliniu ugdymu, kai sprendžiama ne apie tai, kas manoma (faktinis sprendimas), o apie tai, kas yra pedagogiškai pageidaujama (vertus sprendimas). Akcentuodami ugdymo proceso kompleksiskum ir situatyvum autoriai pažymi, kad nera universali , visoms ugdymo situacijoms tinkanti strategij bei metod – tai, kas buvo veiksminga vienoje ugdymo situacijoje dalyvaujant vieniems ugdymo proceso dalyviams, gali tapti mažiau veiksminga ar neveiksminga bandant pritaikyti kitiems ugdymo proceso dalyviams ar situacijoms. Vadinasi, kiekvienas mokytojas ugdymo proceso kasdienyb je turi ne tik naudotis „kažkieno“ patirtimi ir taikyti inovatyvius mokymo metodus bei strategijas, bet rinkti rodymus apie j veiksmingum b tent tam tikroje ugdymo situacijoje ir b tent tam tikriems ugdymo proceso dalyviams.

Bitinas (2000, 2006), apibūdindamas šiuolaikin ugdymo paradigmtait , pažymi, kad demokrat janti visuomen tvirtina laisvojo ugdymo paradigmt , kuri orientuota asmenin iniciatyv realizuojanti asmenyb . Mokslininkas, akcentuodamas ugdymo realyb s holistin kontekst , teigia, kad mokytojas renka duomenis ir rodymus „sprendiniams apie konkreius ugdytinius, j ugdymo rezultatus ir savo ugdomosios veiklos organizavim “ (Bitinas, 2006, p. 32). Mokytojas, vykdydamas rodymais gr st veikl , laiko save ne tiesos skelb ju, o ieškotoju, kuris nuolat mokosi, tiria savo veikl , siekdamas tobulinti kasdienin praktik klas je, mokym bei bendradarbiavim . Taip mokytojas, keisdamasis pats, keia savo mokykl . Pagrindiniu ugdymo tikslu nurodomas mokymosi visuomen s suk rimas, kur svarbiausia – profesionalus mokytojas, derinantis vidin ir išorin mokym si (Fullan, 1998; Hargreaves, 2008). Vidinis mokymasis – tai poky iai asmens viduje: mokymasis, kritinis m stymas, naujovi ieškojimas ir kontakt su savo vidiniu pasauliu stiprinimas. Išorinis mokymasis – tai bendradarbiavimas, ryši užmezgimas, tapsmas besimokan ios organizacijos nariu. XXI amžiuje sigali besimokan ios visuomen s koncepcija, kuri nusako „mokymosi vert (geresnis pasaulis, demokratija ir kt.) ir mokymosi tiksl – kiekvieno visuomen s nario tobul janti ir atsinaujinanti mok jim ir g dži visuma (apm styti, tirti savo praktik , prognozuoti ir projektuoti ateit , bendradarbiauti“ (Simonaitien B., 2003, p. 25).

rodymais gr stos mokytojo veiklos b tinyb sprendžiant mokini emocij ir elgesio problemas bendrojo lavinimo mokyklose akcentuojantys autoriai pažymi mokytoj veiklos tyrim svarb mokant ir mokantis elgesio valdymo strategij bei vertinant j veiksmingum (Burnard, 1998), skatina mokytojus atlikti tyrimus savo klase stebint ne tik probleminio elgesio mokinius, bet ir vertinant savo (mokytojo) elges , veikl ir jos pasekmes (Corrie, 2002; Roffey, 2004), akcentuoja r mim si mokslinink bei praktik tyrim rezultatais, analizuojant netoleruotin elges ir numatant intervencijos strategijas (Moran, Malott, 2004). Pozityvaus elgesio palaikymo modelio šalininkai (Scheuermann, Hall, 2008; Swainston, 2007) teigia, kad naudojant pozityvias, mokslinink bei mokytoj praktiniais tyrimais paremtas strategijas (apimanias elgsen , praktik intervencij , socialines vertybes ir sistemin perspektyv), mokant ir skatinant tinkam elges , pereinama nuo reaktyvi , nepageidaujam reakcij prie elgesio modeliavimo ir veiksmingos pozityvaus elgesio palaikymo sistemos k rimo.

Problemos mokslškumas grindžiamas prieštara tarp ūiulaikin s konstruktyvistin s teorin s prieigos, teisin s baz s ir mokytoj veiklos kasdienin se situacijose, ugdant emocij ir elgesio sutrikim turin ius mokinius bendrojo lavinimo mokykloje.

Emocij ir elgesio sutrikim turin i mokini ugdymas reglamentuotas Lietuvos Respublikos ūvietimo statyme³, Vaiko minimalios ir vidutin s prieži ros statyme⁴, Lietuvos Respublikos ūvietimo ir mokslo ministro sakymuose⁵ bei variose programose ir projektuose⁶. Pastar j met statymai ar projektai orientuoti emocij ir elgesio sutrikim turin i vaik prieži r , sugr žinim mokyklas, krizi valdym . Vadovaujamosi vaiko interes ir gerov s pirmumo, vaiko dalyvavimo priimant su juo susijusius sprendimus, individualizavimo, vaiko ugdymo atlikti pareigas ir prisiimti atsakomyb ūž savo poelgius, neatskyrimo nuo ūeimos, prieži ros vykdymo kuo ar iau vaiko gyvenamosios vietos, bendruomen s traukimo socialin s integracijos proces principais. ūalies ūvietimo statymin baz propaguoja ir apibr žia demokratin , gr st lygiomis teis mis ir galimyb mis ūvietimo politik , skatinan i emocij ir elgesio sutrikim turin i mokini integracij bei inkliuzij . Integracija jau kelias deūimtis met aktualizuojama Lietuvos ūvietimo sistemoje, ugdant specialij poreiki turin ius mokinius bendrojo lavinimo institucijose (Aliūauskien , Miltenien , 2004; Ambrukaitis, 2005; Ambrukaitis, Ruūkus, Bagdonien , Budrien , 2003; Barkauskait ir kt., 2001; Galkien , 2005; Gudonis, 1998; Gudonis, ūilinskas, 1998; Kaffemanien , 2005; Ruūkus, Mažeikis, 2007). Inkliuzija grindžiama esmine id ja, kad sutrikim turintys žmon s turi gyventi toje pa ioje aplinkoje kaip ir kiti ir patenkinti savo poreikius. Inkliuzija – tai „buvimas kartu“ (Booth, Nes, Str mstad, 2003; Carr, Dunhlap, Horner ir kt., 2002; Tilstone, Florinan, Rose, 2002) laikantis pagrindinio socialin s integracijos principo: sukurti vienodas s lygas visiems – ir ne galiems, ir negalios neturintiems mokiniams – dalyvauti socialin je edukacin je veikloje. Inkliuzija – tai socialiniai santykiai, pagr sti partneryst s principais bei skirtybi toleravimo filosofija (Ruūkus, 2002). Ugdant emocij ir elgesio sutrikim turin ius mokinius bendrojo lavinimo mokykloje integracijos ir inkliuzijos id jomis gr stus procesus žvelgiama ne kaip deklaruojam faktin realyb , o apibendrinama kasdienin se ugdymo situacijose konstruojam s veik bei veikl , ugdymo proceso dalyvi išsakyt vertybini nuostat ir integracijos bei inkliuzijos princip derm . Emocij ir elgesio sutrikim turintis mokinys inkliuzin je mokykloje inicijuoja mokytojo mokym si bei pozityvius poky ius ne tik mokymo bei mokymosi veiklose, bet ir asmenini vertybi , nuostat srityje.

Emocij ir elgesio sutrikim ar sunkum turin i mokini ugdymas Lietuvos bendrojo lavinimo mokykloje analizuojamas mokslinink atliktuose tyrimuose. Daugelis tyrim

³ Lietuvos Respublikos ūvietimo statymas (aktuali redakcija nuo 2007-07-21). Nr. I-1489. Vilnius.

⁴ Lietuvos respublikos vaiko minimalios ir vidutin s prieži ros statymas. 2007 m. birželio 28 d. Nr. X-1238. Valstyb s žinios, 2007-07-19, Nr. 80-3214. Vilnius.

⁵ D I krizi valdymo mokyklose tvarkos apraūo patvirtinimo. 2007 m. liepos 12 d. Nr. ISAK-1374. Vilnius.; D I Lietuvos Respublikos vaiko minimalios ir vidutin s prieži ros statymo gyvendinimo priemoni plano patvirtinimo. 2007 m. lapkri io 19 d. Nr. ISAK-2244. Vilnius.

⁶ Mokyklos nelankan i vaik sugr žinimo mokyklas programa (projektas) [ži r ta 2008-03-06]. Prieiga per internet : http://www.smm.lt/teisine_baze/docs/projektai/programa%202007-11-06.pdf; Lietuvos Respublikos ūvietimo statymo pakeitimo statymas (projektas) [ži r ta 2008-03-06]. Prieiga per internet : http://www.smm.lt/teisine_baze/docs/projektai/SI/si_projektas.

(Bužinsko ir kt., 2005; Civinskas, Levickait , Tamutien , 2006; Dereškevičius, 2000; Dobryninas ir kt., 2004; Kibickienė , Tureikytė , 2007; Rimkevičienė , 2000) yra konstatuojamojo pobūdžio, kai apibrėžiamos vaikų emocinės ir elgesio problemos, pateikiama, kaip skirtingi ugdymo proceso dalyviai (mokiniai, tėvai, mokytojai) jas supranta ir vardiija bei kokius poveikio būdus taiko. Autoriai akcentuoja subjektyviuosius vaidmenis ir tam tikrą priešpriešą tarp ugdymo proceso dalyvių (emocijų ir elgesio sutrikimų ar sunkumų turinti mokiniams, jų tėvams, bendraamžiams, mokytojams, specialistams, administracijos) identifikuojant ir apibūdinant emocijų ir elgesio problemas, numatant veiklos tikslus, ieškant poveikio būdų ir juos taikant praktikoje, vertinant ir reflektuojant rezultatus. Lietuvoje yra atlikta tik keletas tyrimų (Masiulionienė , Mikelkevičiūtė , Ostasevičienė , 2007; Pišalkienė , 2008), orientuoti nuosekliai, rodymais pagrįstas emocijų ir elgesio problemų sprendimo metodais, priemonėmis, modeliais taikymu, ugdant aktyvumo ir dėmesio sutrikimų (ADHD)⁷ turinčius mokinius.

Teoriniai modeliai apžvalga rodo emocijų ir elgesio sutrikimų, sunkumų, problemų sampratą, identifikavimo bei modeliavimo teorijas vaikams. Kaip sutaria mokslininkai, psichologai, psichiatrai, mokytojai ir kiti specialistai, svarbiausia, ugdant emocijų ir elgesio sutrikimų turinčius mokinius bendrojo lavinimo mokykloje, yra ugdymo proceso dalyvių poreikių identifikavimas, faktorių, lemiančių pageidaujamą ar nepageidaujamą elgesį, analizavimas ir bendros veiklos strategijų numatymas. Mokytojo (savo) veiklos planavimas, vykdymas, vertinimas ir reflektavimas bendraujant ir bendradarbiaujant su emocijų ir elgesio sutrikimų turinčiu mokiniu, jo tėvais, bendraamžiais bei kolegomis aktualizuojamas šiandieninėje mokykloje. Pedagogai skatinami ne tik veikti, bet ir mokytis iš savo veiklos bei tapti besimokančiais mokytojais – konstruojančiais savo žinias mokykloje, remiantis gytais patirtimi ir jį reflektuojant. Istoriškai susiklostė, kad emocijų ir elgesio sutrikimų turinti mokinių ugdymas pereina nuo medicininio (klinikinio) prie socialiai konstruojamo ugdymo modelio. Vis labiau sitvirtina socialinė konstruktyvistinė paradigma grįstas kognityvinis bihevioristinis bei ekosisteminis požiūris, kai vaikas matomas santykių aplinkoje ir supratimas apie vaiko elgesį bei veiklos konstruojamos sujungiant visus tos aplinkos elementus.

Atlikta mokslinė literatūros analizė parodė, kad tyrimai, nagrinjančios emocijų ir elgesio sutrikimų turinčių mokinių ugdymą bendrojo lavinimo mokykloje, aktualumas didėja. Nors rodymais grįstos mokytojų veiklos idėjos aktualizuojamos švietimo politikoje, tačiau šios veiklos aptartis nėra pakankamai išplėtoti tiek teoriniu, tiek empiriniu aspektu. Daugumos autorių darbai yra švietimo pobūdžio, o empiriniai šios srities tyrimai yra labai mažai. Ypač pasigendama rodymais grįstos mokytojų veiklos, ugdant emocijų ir elgesio sutrikimų turinčius mokinius bendrojo lavinimo mokykloje, veiksmingumo mokslinio pagrindimo.

Disertacijoje nagrinėjamas emocijų ir elgesio sutrikimų turinčių mokinių ugdymas bendrojo lavinimo mokykloje remiantis rodymais grįstos mokytojų veiklos konceptu, prasinant pozityvaus elgesio palaikymą, yra aktualus pedagoginis **problema**, kuri patikslina es-

⁷ Pišalkienė, V. (2008). Pradiniai klasiški mokiniai, turintys aktyvumo ir dėmesio sutrikimų, edukacinis vertinimas bei ugdymas papildomais užsiėmimais: daktaro disertacijos santrauka: socialiniai mokslai, edukologija. Kaunas: Technologija; Masiulionienė, G., Mikelkevičiūtė, J., Ostasevičienė, V. (2007). Dėmesio stokos ir hiperaktyvumo sindromo raiškos mažinimas pagal taikomąsias fizinės veiklos programas. *Ugdymas, kultūra, sportas*, 1(64), 30–35.

minis tyrimo klausimas: kaip rodymais gr sta mokytojo veikla kei ia emocij ir elgesio sutrikim turin i mokini ugdymo proces ?

Ginamasis teiginys: rodymais gr stos mokytojo veiklos veiksmingumas apib dinamas mokytojo mokymusi veikiant bei emocij ir elgesio sutrikim turin i mokini pozityvaus elgesio palaikymu.

Tyrimo objektas – rodymais gr sta mokytojo veikla ugdant emocij ir elgesio sutrikim turin ius mokinius bendrojo lavinimo mokykloje.

Tyrimo dalykas – rodymais gr stos mokytojo veiklos veiksmingumas.

Tyrimo tikslas – pagr sti rodymais gr stos mokytojo veiklos veiksmingum , ugdant emocij ir elgesio sutrikim turin ius mokinius bendrojo lavinimo mokykloje.

Tyrimo uždaviniai:

1. Pagr sti rodymais gr stos mokytojo veiklos konstravimo teorines ir empirines prielaidas, ugdant emocij ir elgesio sutrikim turin ius mokinius.
2. Pagr sti rodymais gr stos mokytojo veiklos veiksmingum , atskleidžiant mokytojo mokym si veikiant.
3. Pagr sti rodymais gr stos mokytojo veiklos veiksmingum , atskleidžiant emocij ir elgesio sutrikim turin i mokini pozityvaus elgesio palaikym .

rodymais gr stos mokytojo veiklos veiksmingumas analizuojamas dviem kriterijais:

1. Mokytojo mokymosi veikiant kriterijus, kuris apib dinamas šiais mokytojo veiklos požymiais:
 - emocij ir elgesio sutrikim turin io mokinio situacijos visapusiška analiz , identifikuojant ugdymo proceso dalyvi sampratas ir l kes ius;
 - tikslingas veikl planavimas, konsultuojantis su situacijoje dalyvaujan iais;
 - poky i savo veikloje inicijavimas ir pakeist veikl tyrin jimas;
 - steb jimas ir vertinimas, analizuojant kiekvieno ugdymo proceso dalyvio naš ;
 - reflektuvi veikl inicijavimas ir vykdymas, siekiant refleksyvios praktikos;
 - diskusini aplink k rimas ugdymo institucijoje, akcentuojant lygiavert ugdymo proceso dalyvi dalyvavim ;
 - rodymais gr stos kult ros ugdymo institucijoje formavimosi skatinimas.
2. Emocij ir elgesio sutrikim turin i mokini pozityvaus elgesio palaikymas, kuris apib dinamas šiais požymiais:
 - pozityvaus elgesio skatinimas ir pastiprinimas;
 - s km orientuot ugdymo situacij konstravimas;
 - reikalavim ir taisykli , orientuot pozityvius poky ius, k rimas; mokinio individualumo, unikalumo bei individualaus potencialo at(si)skleidimas;
 - mokinio, jo šeimos dalyvavimo ugdymo procese aktyvinimas bei bendradarbiavimo santyki k rimas;
 - mokinio savistabos, savivaldos ir savianaliz s veikl pl tojimas(is);
 - pozityvaus elgesio palaikymo sistemos k rimas institucijoje.

Tyrimo metodai. Tyrim duomenys rinkti taikant trianguliacijos princip , atliekant duomen rinkimo metod trianguliacij . Tyrimo duomen rinkimui ir analizei buvo taikomi tokie etapai ir metodai: teorin mokslin s literat ros analiz , siekiant atskleisti rodymais gr s-tos mokytojo veiklos teorines ir empirines prielaidas, ugdant emocij ir elgesio sutrikim ⁸ turinius mokinius bendrojo lavinimo mokykloje; žvalgomas kokybinis tyrimas – pusiau strukt ruotas interviu; vieno atvejo studija – mokytojo veiklos tyrimas; empirinis kokybinis tyrimas – pusiau strukt ruotas interviu, taikant giluminio interviu elementus, klasikin turinio analiz , klasterin analiz , porin s dažni lentel s; veiklos tyrimai dalyvaujant – fenomenologin s analiz s principai; tyr jos vaidmens refleksija.

Žvalgomojo kokybinio tyrimo metu pusiau strukt ruoto interviu metodu apklausti 15 Šiauli miesto pagrindin s mokyklos mokytoj , siekiant atskleisti tyrimo objekt per mokyto-j realios praktin s veiklos aspektus bei išsiaiškinti galim platesnio tyrimo problematik , patikslinti ginam j teigin ir jo formulavim bei parengti platesn apklaus metodik . Siekiant atskleisti mokytojo veiklos tyrimo teorin strukt r ir taikymo galimybes bendrojo lavi-nimo mokykloje, skatinant mokytojos bei mokini reflektyvias veiklas, atlikta *atvejo studija (dalyvavo 1 mokytoja ir 19 mokini)*. Atvejo studija pad jo numatyti planuojam veiklos ty-rim dalyvaujant etapus ir strategijas, apiman ias mokytojo veiklos tyrim , ugdymo proceso dalyvi reflektyvias veiklas bei dalyvavimo ir bendradarbiavimo koncept .

Norint apib dinti mokytoj veikl ir patirtis, apibr žti mokytoj vykdom veikl , konstruojam s veik su emocij ir elgesio sunkum (EES) turin iu mokiniu tipus atliktas *empirinis kokybinis tyrimas. Pusiau strukt ruoto interviu metodu, taikant giluminio interviu elementus*, apklausti 76 mokytojai analizuojant 36 EES turin i mokini atvejus. Pirmajame tyrimo etape atlikta *klasikin turinio analiz* . Antrame tyrimo duomen analiz s etape buvo taikomi *statistiniai metodai: klasterin analiz , porin s dažni lentel s*.

Siekiant giliau pažinti emocij ir elgesio sunkum (EES) turin io mokinio konstruo-jamas s veikas su kitais ugdymo proceso dalyviais, ugdymo proceso realyb bei j keisti, ska-tinant rodymais gr stas mokytoj veiklas ir išryškinant tyrimo dalyvi bei institucijos veiklos pozityvius poky ius, atlikti veiklos tyrimai dalyvaujant (vykdyti trijose bendrojo lavinimo mokyklose, analizuojant emocij ir elgesio sutrikim ar sunkum turin i mokini penkis atvejus). Tyrimo duomenys analizuojami taikant *fenomenologin s analiz s principus*, atlikta planavimo, veikl , vertinim , refleksij analiz , individuali pasisakym , steb jim , veiklos vertinim , mokytoj ir mokini dienoraš i , laišk analiz .

Atlikta *tyr jos vaidmens refleksija* atskleidžia visapusišk tyr jos sitraukim ir tak tyrimo procesui, nuolat stebint ir aktualizuojant asmenin tyr jos s veik su dalyviais, asme-nines reakcijas, susiejant teorinius konceptus, praktines veiklas ir refleksijas, projektuojant

⁸ Disertacinis tyrimas gr stas galinimo paradigmimis nuostatomis ir integracijos, inkluzijos principais. Orientuojantis emocij ir elgesio sutrikim turin io mokinio individualaus potencialo ir geb jim atsklei-dim bei kylan i problem sprendim ugdymo procese, disertacijoje vartojama emocij ir elgesio sunku-m turin io mokinio s voka. Emocij ir elgesio sunkum (EES) turintis mokinys – tai asmuo, kuriam prog-nozuojami arba nustatyti emocij ir elgesio sutrikimai pagal mokyklos specialiojo ugdymo komisijos ar pe-dagogin s psichologin s tarnybos išvad . Siekiant išvengti negal s ir sutrikim akcentavimo (medicini-nis/klinikinis poži ris) emocij ir elgesio sutrikim turin i mokini s voka vartojama minimaliai.

EES turin i mokini ugdymo strategijas, paremtas rodymais gr sta mokytojo veikla bei pozityvaus elgesio palaikymo modeliu.

Tyrimo mokslin naujum ir reikšmingum pagrindžia tai, kad:

- disertacijoje konceptualiai atskleidžiamas rodymais gr stas mokytojo veiklos, ugdant emocij ir elgesio sutrikim turin ius mokinius bendrojo lavinimo mokykloje, veiksmingumas;
- apibr žti mokytoj vykdom veikl ir konstruojam s veik su emocij ir elgesio sutrikim turin iu mokiniu tipai;
- pateikiamos rodymais gr stas mokytojo veiklos konstravimo patirtys, ugdant emocij ir elgesio sutrikim turin ius mokinius bendrojo lavinimo mokykloje.

Praktin tyrimo reikšmingum pagrindžia tai, kad detaliai apibr žti emocij ir elgesio sutrikim turin i mokini ugdymo konceptai, rodymais gr stas mokytojo veiklos struktura ir principai, veikta ugdymo proceso realyb je, spr stas ugdymo proceso dalyviams (mokinui, jo t vams, mokytojams, specialistams) aktualios EES turin i mokini problemos. Atliekant disertacin tyrim , buvo analizuojami pagalbos EES turintiems mokiniams, remiantis rodymais gr sta mokytojo veikla ir pozityvaus elgesio palaikymu, modeliavimo aspektai, pateiktos empiriškai pagr stas praktin s rekomendacijos mokiniams, t vams, mokytojams ir specialistams bei mokslininkams.

Tyrimo epistemologinis ir teorinis pagrindas

Tyrimo epistemologinis ir teorinis pagrindas remiasi šiomis esmin mis socialini moksl paradigmomis ir teorijomis: socialiniu konstruktyvizmu, galinimu, rodymais gr sta mokytojo veikla, kuri aktualizuoja mokym si veikiant ir pozityvaus elgesio palaikymu.

Socialinio konstruktyvizmo paradigma⁹ orientuojasi tai, kaip žmogus konstruoja savo gyvenimo realyb s supratim . Pasak McLeod (1998, cituoja Wearmouth, Glynn, Berryman, 2005 p. 101), emociniai ir elgesio sunkumai, kuriuos patiria žmogus savo gyvenime, priklauso ne nuo vyki , o nuo jausm , kilusi d l vykio, ir j interpretacijos. Konstruktyvizmas remiasi keliomis pagrindin mis prielaidomis: interpretuodami kasdienyb s pasaul , žmon s konstruoja prasmes, prasm s formuojasi individ s veikos procesuose ir apima istorines bei socialines perspektyvas. Mokytojui, siekiant išsiaiškinti skirting ugdymo proceso dalyvi interpretacijas, j veiklos aspektu labai svarbus tampa gr žtamojo ryšio procesas. Mokslininkai (Taggart, Sammon, 2000; Thomas, Smees, Elliot, 2000; Wikeley, 2000), analizuodami gr žtamojo ryšio proces ugdyme, grindžiam socialinio konstruktyvizmo paradigma, pažymi, kad pagrindinis tikslas yra pad ti sukurti ryšius ir paaiškinti ugdymo proceso dalyvi sampratas, apib dinant savas patirtis. Gr žtamojo ryšio procesas (Askew, Lodge, 2000) suvokiamas ne kaip linijiniais hierarchiniais santykiais pagr sta dovana ar bausm , o kaip dialogo ir informacijos d ka konstruojamas procesas. Šis modelis grindžiamas subjektyvia refleksija ir veikla, siekiant poky i , apima visas mokymosi veikiant ciklinio proceso stadijas: planavim , veikl , vertinim , refleksij . Gr žtamasis ryšys ir refleksija susilieja, paskatinant besimokant j apžvelgti savo mokym si b tent tam tikrame kontekste, susiejant anks-

⁹ Berger, Luckman, 1999; Creswell, 2007; Delanty, 1997; Saraga, 1998.

tesn patirt ir sampratas. Mokytojo ir mokinio s veika grindžiama pagarba, kai kiekvienas ugdymo proceso dalyvis dalijasi savo patirtimi ir situacij vertinimais, siekdami suprasti ir pasimokyti vienas iš kito. Gr žtamojo ryšio proceso s veik su rodymais gr sta veikla nagrin j mokslininkai (Hargreaves, 1996, Elliot, 2001) pabr žia, kad ugdymo procesas visada orientuotas gr žtam j ryš , o rodymais gr sta mokytojo veikla praturtina gr žtamojo ryšio proces nuo subjektyvumo objektyvumo link. Socialinio konstruktyvizmo id jomis grindžiamas veiklos tyrimas dalyvaujant (Gaventa, Cornwall, 2006; Heron, Reason, 2006; Kemmis, 2006; Povili nas, 2003; Reason, Brandbury, 2006) aiškinamas taip: realyb – subjektyvi ir daugialyp , pasaulis paž stamas dalyvaujant ir konstruojant simbolines reikšmes, situacij interpretacijos ir sampratos kiekvieno ugdymo proceso dalyvi suvoktos savitai ir iš skirting perspektyv , diskurs . Tyrimas dalyvaujant – tai pažinimo ir žini k rimo demokratinis procesas, pripaž stant vis dalyvi veiksmus ir vaidmenis, suvokimus ir prasmes konstruojant veikloje, pasižymin ioje bendru interesu ir tikslu, kuriant mokymosi aplinkas bei inicijuojant institucinius sisteminius poky ius. Diskursyvusis pažinimas (Fairclough, 2003; Foucault, 1972; Habermas, 2002; Poškien , 2007; Telešien , 2005, 2006; Valantiejus, 2004; , 2005) siejamas su reflektyviosios analiz s g džiais, dialoginiu patyrimu, siauresn s apimties socialiniais pasakojimais. Diskurso d mesio centre yra žmoni kalb jimasis realiose situacijoje, diskursas ir diskurso analiz skatina m styti, ieškoti s saj tarp vairi socialini kontekst ir kalbos vartojimo atvej . Pabr žiama diskursyviojo pažinimo svarba specialistui ar mokytojui, nuolat bendraujan iam su skirtingais ugdymo proceso dalyviais, savo kasdienin je veikloje konstruojan iam ar patenkan iam panašias situacijas. Esminis jas skiriantis požymis – kaip situacijos dalyviai jas interpretuoja, priima ir išgyvena. ia ir pasireiškia kiekvieno individualiai formuojami diskursai, kuri analiz ir suvokimas padeda konstruoti individuali , grupin , socialin ir kult rin realyb .

galinimas akcentuoja asmen (šiuo atveju emocij ir elgesio sunkum turin i mokin) patir i , interpretacij ir vertybi pripažinim kaip sud tin socialinio diskurso dal , skatinant dalyvavim diskurs dialoge ir interes derinime bei ugdant praktines kompetencijas ir pasitik jim savimi (Ruškus, Mažeikis, 2007). galinimo konceptu besiremiantys specialistai, kuria aplinkas ir s veikas, skatinan ias stiprinti asmens individual potencial , inicijuoja individualias ir bendradarbiavimu gr stas veiklas, skatinan ias poky ius artimiausioje aplinkoje ir institucijoje bei kurian ias galinan i atmosfer (Lee, 2001). Emocij ir elgesio sunkum turin io mokinio galinimui svarbus kritin s s mon s ugdymas ir pozityvios savimon s skatinimas bei aktyvaus dalyvavimo sprendim pri mimo procesuose inicijavimas. Šeimos galinim akcentuojantys mokslininkai (Brassard, Boehm, 2007; Gerulaitis, 2007; Trumbull, Rothstein-Fish, Greenfield, Quiroz, 2001) pabr žia šeimos sitraukimo ugdymo proces b tnyb , išsiaiškinant ir tenkinant vaiko poreikius bei sprendžiant asmeniniu ar instituciniu lygmeniu kilusias problemas. galinimo procesai aktual s ne tik mokiniui, jo šeimai, bet ir mokytojams. Visiems jiems dalyvaujant bendroje galinan ioje veikloje vyksta individual s ir grupiniai transformacijos procesai, kuri metu tobulinama kiekvieno dalyvio gyvenimo kokyb , tarpasmeninio bendravimo ir bendradarbiavimo geb jimai (Fetterman, Wandersman, 2005; Kreisberg, 1992; Vaughan, Omvig, 2005). galinimo koncepto aktualum inkliuzin je mokyk-

loje pabrūžia Ebersold (2003), Hunt, McDonnell (2007), O'Hanlon (2003). Galinimas skatina demokratinius procesus institucijoje, siklausymūgdymo proceso dalyviū poreikius ir jūtenkinimū, naujū galimybiū suteikimū, ugdant savigarbū ir atstovavimū savo interesams, socialinū dalyvavimū. Socialinio dalyvavimo požirū orientuojamasiū procesū, susijusū su individualū socialinio dalyvavimo galimybiū didinimū (Ebersold, 2003, 2007; Gerulaitis, 2007; Lee, 2001; Ruškus, Mažeikis, 2007). Konstruodami sū veikū su emocijū ir elgesio sunkumū turiniais mokiniais, mokytojai siekia padūti ugdymo proceso dalyviams suprasti ir vertinti vieniems kitus, klasūje ir mokykloje sukurtiū galinimo ryšius, (si)trauktiū prasmingū veiklū, skatinant sū kmingai atlikti naujus vaidmenis, akcentuoti našū bendrū veiklū.

rodymais grūsta mokytojo veikla – tai naujo požirū ir idūjū diegimas, kokybiškai keičiant ugdymo turinio formū ir metodus. rodymais grūsta mokytojo veikla, besiremianti mokslinio pažinimo kultūra, aktualizuoja praktikū vykdomus tyrimus, siekiant keisti ir tobulinti ugdymo procesū, konstruojant naujas žinias mokymosi veikiant metu ir formuojant rodymais grūstū kultūrū ugdymo institucijose (Armstrong, Moore, 2005; Biesta, 2007; Coe, 1999; Costello, 2003; Koshy, 2005; Petty, 2008; Pollard, 2006; Porter, Lacey 2005; Schwandt, 2005; Wiltshier, 2007). Mokymasis veikiant apima veiksmū ir mokymūsiū iš jo bei yra artimai susijū sū veiklos tyrimu, kai „kū aš žinau“ ir „kū aš darau“ prasminama veikloje. Mokymosi veikiant konceptas grindžiamas K. Lewin (mokymosi lauke), J. Dewey (mokymasis veikloje ir iš patirties), D. A. Schon (mokymasis iš veiksmo, žinojimas iš veiksmo) bei Revans (mokymasis analizuojant savo mokymosi procesū, atliekant gilias refleksijas norint išsiaiškinti ne „kū aš žinau“, o „ko aš dar nežinau“) idūjomis¹⁰. Mokymasis veikiant, pasak Buysse, Sparkman, Wesley (2003), Dick (2004), vyksta mažoje dalyviū grupūje, kai siekiama: išsprūsti realias problemas, kiekvienam dalyviui suvokiant „aš esu dalis problemos ir problema yra dalis man sū“, laisva valia dalyvaujant veikloje ir savanoriškai priimant sipareigojimus; veikiant kartu atsižvelgtiū kiekvieno dalyvio sampratą, išsiaiškinant poreikius ir alternatyvas veiklai; veikiama orientuojantisū naujas žvalgas ir siekiant pokyčių; refleksijū metu kartu su grupūe dalijamasiū veiklos pasekmimis; ypatingas dūmesys kreipiamas mokymuisi, analizuojant ne kaip problema buvo išsprūsta, o kū kiekvienas dalyvis išmoko jū sprūsdamas; atsižvelgiama grupū sū veiklos procesus ir ieškoma veiksmingū keliū darbui kartu; palaikant ir paskatinant siekiama vadovauti savo ir kitū mokymuisi. Taip kuriamos naujos žinios, leidžianios iš naujo pažvelgtiū esamū veiklū. Biesta (2007, p. 12) teigia, kad žinios, „suprantamos kaip simbolinis ryšio tarp mū sū veiksmū ir jū pasekmiū atsiskaitymas, gaunamos tik tada, kai mes perkeliame mū sū „egzistavimo procesus“ „simbolinius procesus“ – kai mes savo veiksmus perkeliame mū stymū, svarstymū ir teorizavimū“ – taip mokydamiesi apie galimus ryšius tarp mū sū veiksmū ir jū pasekmiū.

Emocijū ir elgesio sunkumū turinī mokinī ugdymo procese aktualizuojamas pozityvaus elgesio palaikymo (angl.: PBS – positive behavioral supports) modelis (Carr, Dunhlap, Horner ir kt., 2002; Scheuermann, Hall, 2008), besiremiantis kognityvinio bihevizmo ir ekosisteminio požirū principais glaudžiai susijū sū rodymais grūsta mokytojo veikla, kai

¹⁰ Dewey, 1997, 2000; Lewin, 1942; Revans, 1982, 1998; Schon, 1987.

naudojamos pozityvios mokymosi, tyrimais pagrįstos strategijos, mokant ir skatinant pozityvų elgesio ugdymo aplinkoje. Pozityvaus elgesio palaikymo modelis – tai integruotas pritaikymas elgsenos mokslų, praktinių intervencijų, socialinių vertybių ir sisteminių perspektyvų projektuojant intervencijas individualiu, klasės ar visos mokyklos lygiu, skatinant mokinių skirtingą veiklą, remiantis: asmeniu orientuotu ugdymu; bendradarbiavimu tarp visų ugdymo proceso dalyvių; funkcinio elgesio vertinimu, aiškiai apibrėžiant elgesio problemas, vykius, laiką, situacijas ir vietas, kada nepageidaujamas elgesys pasireiškia ar nepasireiškia; apibendrinant ir analizuojant teiginius ar hipotezes; numatant duomenų rinkimo būdus; cikliniu mokymosi veikiant procesu; vertinimu, orientuotu grįžtamojo ryšio procesui; sisteminiiais pokyčiais klasės, mokyklos ar švietimo sistemos erdvėje. Mokytojo veikla grįsta asmeniu orientuoto ugdymo paradigma bei asmenų šeimos kontekste orientuoto ugdymo konceptu (Bitinas, 2000; Carr, Horner, 2007; Juodaitytė, 2003; Summers, Gavin, Purnell-Hall, Nelson, 2003), remiasi individualizavimo ir holistinio ugdymo principais; lygiateisiškumo ir demokratinio ugdymo principais; pasirinkimus inicijuojančių ugdymo aplinkos konstravimu; galinimo ir sėkmingos pedagogika, akcentuojančia dialogą ir bendradarbiavimą, sprendimų pasirinkimo ir priemonių laisvę. Emocijų ir elgesio sunkumų turinti mokinių ugdymo kontekste ypač svarbus tampa šeimai orientuoto ugdymo konceptas moksliniame diskurse dar vadinamas šeimai centruota, šeimai fokusuota, šeimos – s jungininko ugdymo praktika. Šeimai orientuoto ugdymo konceptas akcentuoja EES turinti mokinių gebėjimų ugdymą, siekiant jų veiksmingo funkcionavimo virose aplinkose, kartu šeimos narius mokant gebėjimų bei strategijų, skatinančių vaiko pozityvaus elgesio apraiškas virose kontekstuose. Kritis teorija su mokytojų veikla ugdant emocijų ir elgesio sunkumų turinčius mokinius bendrojo lavinimo mokykloje susijusi keliais aspektais: situacijos supratimo, siekiant ją pakeisti, svarba; suvokimu, kad socialines situacijas kuria, rekonstruoja ar dekonstruoja žmonės; bet kokios situacijos matymo įgosis santykių aspektu (McNiff, Whitehead, 2006). Kritis teorija (Cohen, Manion, Morrison, 2007) aktualizuojasi išsiaiškinant ir vertinant santykius tarp mokyklų ir bendruomenės: kaip mokyklos palaiko ar mažina nelygybę, koks santykis tarp programų ir socialiai konstruojamų žinių, kokie įgosis santykiai dominuoja ir t. t. Kritis draugų grupės ir kritis bendruomenės subliminimas akcentuoja Campbell, McNamara, Gilroy (2004), Sagor (1992, 2005), teigdami, kad mokytojui, vykdančiam veiklos tyrimą, tokie grupiniai subliminimai ir aktyvus dalyvavimas į veikloje padeda ne tik patikrinti keliamas hipotezes ar problemas, bet ir validuoti tyrimo rezultatus pasitelkiant konstruktyvią kritiką.

Disertacinio tyrimo rezultatų apibūdinimas. Tyrimo rezultatai buvo apibūdinami diskusijose tarp tyrimo dalyvių (mokyklose, kuriose vyko veiklos tyrimas) ir mokytojų refleksijose pateiktas tyrimo ataskaitas metu. Tyrimo dalyvavusi mokyklai inicijuojant susitikimų metu, mokytojų tarybos posėdžiuose pristatyti ne tik veiklos tyrimo dalyvaujant atvejai, bet ir empirinio tyrimo duomenys: mokytojų veiklos, jų tipologija, derinimas ir konstruojamos prasmės, ugdant emocijų ir elgesio sutrikimus turinti mokinių bendrojo lavinimo mokykloje.

Pagrindiniai disertacijos teiginiai, tyrimo empiriniai rezultatai bei išvados paskelbti leidiniuose, trauktuose **Lietuvos mokslo tarybos patvirtintas tarptautines duomenų bazes:**

1. Geležinien , R. (2006). Mokytojas kaip tyr jas: koncepto operacionalizacija ir veiklos perspektyva ugdant emocij ir elgesio problem turin ius vaikus. *Specialusis ugdymas*, 2 (15), 27–36.
2. Bružien , V., Geležinien , R. (2007). Muzikin s raiškos poreikio ugdymas heterogenin je klas je. *Specialusis ugdymas*, 1 (16), 128–139.
3. Geležinien , R., Ruškus, J., Blinstrubas, A. (2008). Mokytoj veiklos ir patir i analiz sprendžiant emocij ir elgesio sutrikim turin io mokinio problemas *Specialusis ugdymas*, 1 (18), 34–45.
4. Geležinien , R., Ruškus, J., Bal i nas, S. (2008). Mokytoj veikl ugdant emocij ir elgesio sutrikim turint mokin tipologizavimas. *Specialusis ugdymas* 2 (19), 45–58.

Kituose recenzuojamuose leidiniuose:

5. Geležinien , R., Žymantien , A. (2008). Išgirstame ir suprantame kiekvien . Kazakevi ius, G. ir kt. (Red. kol.). Mokykl s km s istorijos. Vilnius: Nacionalin mokykl vertinimo agent ra. P. 121–128.
6. Geležinien , R. (2008).

83–86.

Disertacinio tyrimo rezultat aprobavimas vyko autorei **skaitant pranešimus disertacijos tematika:**

1. 2005-05-07 Šiauli universitete, Specialiosios pedagogikos fakultete moksliniame metodologiniame seminare pristatytas disertacinio tyrimo dizainas, vyko diskusija. Dalyvavo Lježo (Belgija) universiteto prof. J. J. Detraux ir Strasb ro (Pranc zija) universiteto prof. S. Ebersold, edukologijos krypties doktorantai.
2. Geležinien , R. (2006). Mokytojo kaip tyr jo sampratos teorin strukt ra ir raiška bendrojo lavinimo mokykloje. Tarptautin mokslin praktin konferencija „Mokytoj rengimas XXI amžiuje: poky iai ir perspektyvos“. ŠU, Edukologijos fakultetas. 2006-10-27.
3. Šiauli universitete, Specialiosios pedagogikos fakultete moksliniame metodologiniame seminare (2006-11-04) pristatytas patikslintas disertacinio tyrimo dizainas, vyko diskusija. Dalyvavo prof. Jean-Jacque Detraux (Ljezo universitetas, Belgija), edukologijos krypties doktorantai.
4. Geležinien , R., Bružien , V. (2007). Savo veikl tiriantis mokytojas – duomenimis paremtos profesin s praktikos pl totojas. Tarptautin mokslin praktin konferencija „Mokytoj rengimas XXI amžiuje: poky iai ir perspektyvos“. ŠU, Edukologijos fakultetas. 2007-11-23.
5. Geležinien , R. (2008). Mokytoj veiklos patirtys ugdant emocij ir elgesio problem turint mokin bendrojo lavinimo mokykloje. Tarptautin mokslin praktin konferencija „Atskirtis ir socialinis dalyvavimas: edukaciniai ir psichosocialiniai aspektai“. Pranešimas. ŠU, Socialin s gerov s ir negal s studij fakultetas. 2008-05-8/9.
6. Geležinien , R. (2008). Ugdymosi proceso dalyvi bendra veikla – s kmingos partnerystis link. Tarptautin mokslin praktin konferencija „Atskirtis ir socialinis dalyvavimas:

edukaciniai ir psichosocialiniai aspektai“. Stendinis pranešimas. ŠU, Socialin s gerov s ir negal s studij fakultetas. 2008-05-8/9.

7. Geležinien , R. (2008). Designing the problem-solving model of a child who has emotional and behavioural difficulties in the mainstream school. Doktorant metodologinis seminaras. Ved Jean-Jacque Detraux (Ljezo universitetas, Belgija). ŠU.
8. Geležinien , R. (2008). Mokytoj , ugdan i emocij ir elgesio problem turint mokin , veikl derm . Respublikin praktin konferencija „Inkliuzin s mokyklos dabartis ir ateities perspektyvos“. 2008-11-28
9. Geležinien , R. (2009). Veiklos tyrimo vykdymas ugdymo proceso kasdienyb je: tyr jo vaidmuo ir refleksijos. Lietuvos universitet edukologijos krypties doktorant ir j mokslini vadov konferencija „Tarpdisciplinini tyrim link“. Šiauli universitetas. 2009-03-20.
10. Geležinien , R. (2009). The development of an `Evidence Based` Teacher’s Activity Teaching Students with Emotional – Behavioural Disorders: Reflection of the Researcher’s Role. Doktorant metodologinis seminaras “Kritinis m stymas universitetin se studijose”. Ved Susan Jones (Man esterio municipalinis universitetas, Didžioji Britanija). Šiauli universitetas. 2009-03-21.

Disertacijos strukt ra ir apimtis: vadas, du skyriai, mokslin diskusija, išvados, rekomendacijos, literat ros s rašas ir priedai (elektroninis išteklius).

Pirmame skyriuje aptariami teoriniai EES turin i mokini ugdymo apibr žties modeliai, apib dinama pozityvaus elgesio palaikymo modelio samprata bei principai. Analizuojama rodymais gr stos mokytojo veiklos samprata, gr žtamojo ryšio procesas, reflektyvios ir refleksyvios mokytojo veiklos raiška, veiklos tyrimo ir veiklos tyrimo dalyvaujant samprata bei etapai. Aptariama rodymais gr sta mokytojo veikla Lietuvos švietimo sistemos kontekste.

Antrame skyriuje pristatomi disertaciniai tyrimai: mokytoj , ugdan i EES turin ius mokinius kasdienin s praktin s veiklos analiz ; atvejo studija aktualizuojanti mokytojo ir heterogenin s klas s mokini reflektyv i veikl ; pateikiami empirinio kokybinio tyrimo duomenys, atskleidžiantys mokytoj veikl ir patirtis bei konstruojam s veikl su emocij ir elgesio sunkum turin iu mokiniu tipologij ; aptariamas veiklos tyrimo dalyvaujant vykdymas;aktualizuojama tyr jos vaidmens refleksija disertaciniame tyrime.

Disertacijoje pateikti 7 paveikslai ir 9 lentel s. Bendra darbo apimtis – 162 puslapiai. Panaudoti 317 literat ros šaltiniai. Prieduose (2 priedai) pateikiama interviu medžiaga, statistini skai iavim duomenys, veiklos tyrimo dalyvaujant protokolai, mokytoj steb jim , klausimyn pavyzdžiai, mokinio, jo t v , mokytojo dienoraš i pavyzdžiai, mokinio steb jim , savo veiklos vertinimo form pavyzdžiai.

1. EMOCIJŲ IR ELGESIO SUTRIKIMŲ TURINYS MOKINIŲ UGDYMAS IR RODYMAIS GRĄŠTA MOKYTOJO VEIKLA: TEORINIS METODOLOGINIS PROBLEMA

1.1. Emocijų ir elgesio sutrikimų klasifikacija ir teorinis apibrėžtis

Lietuvos švietimo dokumentuose¹¹ apibrėžiami emocijų ir elgesio sutrikimai bei asmenys, kuriems nustatyti šie sutrikimai, ugdymas, specialioji, socialinė pagalba. Specialioji poreikių asmenų sutrikimų ir jų laipsnių nustatymo bei specialioji poreikių asmenų priskyrimo specialioji ugdymosi poreikių grupei tvarkoje (2002) išskiriama 10 sutrikimų grupių. Viena iš jų – emocijų ir elgesio ir socialinės raidos sutrikimai. Šiai grupei priskiriami:

- emocijų ir elgesio sutrikimai: savireguliacijos sutrikimai;
- elgesio sutrikimai: nuolatinis disocialus, agresyvus ir provokuojantis elgesys, opozicinis neklusnumas;
- emocijų sutrikimai: nerimas, fobijos;
- tikai: 1) tiniai motoriniai tikai, Tourette sindromas;
- nuotaikos (afektiniai) sutrikimai: depresija;
- neuroziniai stresiniai sutrikimai: obsesinis-kompulsinis sutrikimas, potrauminio streso sutrikimas, adaptacinis sutrikimas;
- psichoziniai sutrikimai (šizofrenija, šizoafektiniai sutrikimai);
- emocijų ir elgesio sutrikimai dėl charakterio akcentuotumų;
- elgesio ir emocijų sutrikimai vartojant narkotikus;
- vairiapusiai raidos sutrikimai: vaikystės autizmas; atipiškas autizmas; Aspergerio sindromas; kiti vaikystės dezintegraciniai sutrikimai.

Tarptautinėje statistinėje ligų ir sveikatos problemų klasifikacijoje (1997)¹² išskiriami asmenys su elgesio sutrikimais dėl galvos smegenų ligos, pažeidimo ir disfunkcijos; psichikos ir elgesio sutrikimai vartojant vaistus, narkotikus ar psichoaktyvius medžiagas; vaikus su psichofiziniais, neuroziniais, neorganiniais, valgymo, miego, asmenybiniais, proiniais ir potraukiais, lyties tapatumo, seksualinio pasirinkimo sutrikimais; vairiapusiai raidos, hiperkineziniai sutrikimai; elgesio, mišrūs elgesio ir emocijų sutrikimai, emocijų sutrikimai, prasidedantys vaikystėje; socialinės raidos sutrikimai, kiti emocijų ir elgesio sutrikimai, prasidedantys vaikystėje ir paauglystėje ir kt.

Statistikos departamento prie Lietuvos Respublikos Vyriausybės¹³ paskutiniuose penkerių metų duomenyse apie emocijų, elgesio ir socialinės raidos sutrikimų turinius mokinius, integruotus bendrojo lavinimo mokyklos klases, analizė rodo, kad šiuos sutrikimus turinčių mokinių skaičius žymiai padidėjo 2006–2007 m., o 2007–2008 m. sumažėjo 360 mokinių (1

¹¹ Specialioji poreikių asmenų sutrikimų ir jų laipsnių nustatymo ir specialioji poreikių asmenų priskyrimo specialioji ugdymosi poreikių grupei tvarka. 2002 m. liepos 12 d. Nr.1329/368/98.Vilnius.; Lietuvos Respublikos švietimo statymas (aktuali redakcija nuo 2007-07-21). Nr. I-1489. Vilnius.;

¹² Tarptautinė statistinė ligų ir sveikatos problemų klasifikacija (dešimta redakcija) (1997) [žiūrėti 2008-07-20]. Prieiga per internetą: <<http://www.lsic.lt/tlk/search.htm>>.

¹³ Prieiga per internetą: <<http://www.stat.gov.lt/lt/pages/view/?id=1576>>.

lentel). Tokia didel mokini kaita suponuoja dviprasmiškus samprotavimus: ar per vienerius metus 360 mokini , turin i emocij , elgesio ir socialin s raidos sutrikim , juos veik ir jiems buvo nutrauktas specialusis ugdymas; ar „aktuali pateikiam duomen tikslumo problema“ (Ališauskien ir kt., 2007, p. 169)¹⁴. B tina pažym ti, kad duomenys pateikti tik apie mokinius, kuriems nustatyti sutrikimai iš emocij , elgesio ir socialin s raidos sutrikim grup s (žr. 1 lentel).

1 lentel

**Emocij , elgesio ir socialin s raidos sutrikim turintys mokiniai
Lietuvos bendrojo lavinimo mokykloje (statistiniai duomenys)**

Speciali j poreiki turintys mokiniai integruoti bendrojo ugdymo klases	Metai				
	2003–2004 m.	2004–2005 m.	2005–2006 m.	2006–2007 m.	2007–2008 m.
Speciali j poreiki turin i mokini skai ius	54 240	51 970	51 103	52 232	51 159
Emocij , elgesio ir socialin s raidos sutrikim turin i mokini skai ius	901	725	886	1237	877
Procentin išraiška	1,63	1,38	1,7	2,31	1,69

Asmenin tyr jos, kaip specialiosios pedagog s, praktika rodo, kad mokiniai, kuriems emocij , elgesio ir socialin s raidos sutrikimai nustatyti kaip antriniai sutrikimai, nepatenka jokias duomen bazes. Šie mokiniai, kaip statistiniai vienetai priskiriami dominuojan-io sutrikimo grupei.

Ugdymosi proceso realyb je ugdomi ne tik mokiniai, turintys emocij ir elgesio sutrikim (fiksuo t pedagogin s psichologin s tarnybos ar medicin in je išvadoje), bet ir mokiniai, turintys emocij ir elgesio sunkum bei problem , kuriems šie sutrikimai yra prognozuojami (pvz., laukiama vertinimo pedagogin je psichologin je tarnyboje ar kt.). Nasvytien (2005), apib dindama vaiko emocines ir elgesio problemas, pabr žia šios s vokos daugia-reikšmiškum , kai skirtingi autoriai, psichologijos, psichiatrijos, edukologijos atstovai vairiai traktuoja emocines ir elgesio problemas. Autor pabr žia (Nasvytien , 2005, p. 7), kad „tr ksta viening kriterij , k ir kada reik t taip pavadinti“. Žukauskien (2005), apib dindama asocial elges pagal klinikinius kriterijus, remiasi Lietuvoje galiojan ia TLK-10 bei Vakar šalyse naudojamomis DSM III ar DSM IV klasifikacijomis. Autor išskiria opozicinio neklusnumo sutrikim (dažnas pyktis, gin ijmasis, taisykli ir suaugusi j reikalavim neigimas, kit erzinimas), elgesio sutrikim (pasikartojantis ir pastovus elgesys, kuriuo pažeidžiamos kit asmen pagrindin s teis s arba atitinkan ios asmens amži visuomenin s taisykli s) ir asocialaus tipo asmenyb s sutrikim (asmenyb s bruož , dažniausiai pirm kart pasireiškian i paauglyst je, išliekan i vis gyvenim ir nulemian i socialin dezadaptacij , visu-ma).

¹⁴ Psichologin s, specialiosios pedagogin s ir specialiosios pagalbos bendrojo lavinimo mokykl mokiniams lygis. Tyrimo ataskaita. (vad. S. Ališauskien), 2007.

Abromaitien s (2008), Dobrynino ir kt. (2004), Jovaišos (2007), Valicko (1997), Žukauskien s (2006), (2006) mokslo darbuose bei tyrimuose vartojamos delikvencijos, delinkventinio elgesio, delikvent¹⁵ s vokos, apib dinan ios jaunimo polink nusikalsti. Pasak Abromaitien s (2008, p. 6-7) „ši s voka naudojama dar nesuaugusio, jauno žmogaus atžvilgiu, tikintis, kad jo asmenyb s socializacij dar galima paveikti teigiama linkme“ ir Dobrynino ir kt. (2004, p. 3) „Vaikai n ra gim delinkventais, bet, esant tam tikroms aplinkyb ms, jie gali „nudreifuoti“ delinkvencijos link“. Taigi, pasak anks iau cituot autori , delikvencija apib dinamika kaip nukrypimas nuo normos, netinkamas elgesys. Hargreaves ir kt. (1975) (cituoja Cooper, Smith, Upton, 2000, p. 18) delikvencij apib dina dviem bruožais:

- Pirmiausia, delikvencija apib dinamika kaip socialinio apibr žimo pasekm . Netinkamas, nukryp s nuo normos elgesys neatsiranda tada, kai asmuo atlieka kažkok veism . Delikvencija atsiranda tada, kai kitas žmogus apib dina š veism kaip netinkam , neatitinkant elgesio standart .
- Antra, delikvencija matoma kaip reliatyvus fenomenas. Jei deviantinis veiksmas yra veiksmas, kuris laužo kai kurias taisykles, ta iau skirtingos kult ros, subkult ros ir grup s laikosi skirting taisykli . Deviantinis veiksmas vardintas vienoje kult roje, subkult roje ar grup je, nebus deviantinis kitoje kult roje, subkult roje ar grup je.

Užsienio šali mokslininkai Hampton, Hess-Rice (2003), Mooney, Ryan, Uhing ir kt. (2005) vartoja s vokas emociniai ir elgesio sutrikimai (angl.: emotional and behavioral disorders), Cooper, Smith, Upton (2000), Evans, Haarden, Thomas (2004), Jull (2008), Sutton (2000), Thacker, Strudwick, Babbedge (2002), Visser, Daniels, Cole (2001) – emociniai ir elgesio sunkumai (angl.: emotional and behavioral difficulties, EBD) ar Delfos (2004), Thuen (2007) – emoci n s ir elgesio problemos (angl.: emotional and behavioral problems). Mokslininkai, vartojantys vienokias ar kitokias s vokas, sutaria, kad ugdymosi procese svarbiausia yra apibr žti mokiniams kylan ius specialiuosius (individualius) ugdymosi poreikius ir juos tenkinti. Emocij ir elgesio sunkum turin i mokini specialieji (individual s) ugdymosi poreikiai s lygoja plat spektr problem : nuo d mesio koncentracijos, savireguliacijos iki žymiai sunkesni išorinio elgesio reguliavimo ar emocini problem – depresijos, fobij ir t. t., kurios kasdienin je ugdymo realyb je pasireiškia (Mooney ir kt., 2005) silpnesniais mokymosi geb jimais, ypa mokantis matematikos, skaitant ir rašant, sekant instrukcijas ar valdant savo elgesio ugdymo proceso metu.

Disertacijoje emocini ir elgesio sunkum (EES) turintis mokiny s apibr žiamas kaip bendrojo lavinimo mokyklos mokiny s, turintis speciali j (individuali j) ugdymosi poreiki , kuriam prognozuojami arba nustatyti emocij , elgesio ar socialin s raidos sutrikimai pagal mokyklos specialiojo ugdymo komisijos ar pedagogin s psichologin s tarnybos išvad . Emo-

¹⁵ Delikvencija arba delinkventinis elgesys apib dinamas kaip psichologinis polinkis arba tendencija pažeisti egzistuojan ias elgesio normas. Delikventai – tai faktiškai padidintos rizikos vaikai ir paaugliai, kuriems taikomos visuomeninio poveikio priemon s (Valickas, 1997, p. 13). Delikvencija – jaunimo polinkis nusikalsti. Ji vystosi pamažu: delikventas pradeda atmesti socialines vertybes ir susikuria antisocialines, išmoks-ta daryti nusikaltimus. Jis pateisina savo delinkventin elges , atmeta bet kokius draudimus, statymus, niekina j smerkian ius, persekiojan ius, bet labiausiai bijo b ti sugautas nusikaltino vietoje (Jovaiša, 2007, p. 52).

cij ir elgesio sunkum turinio mokinio s vokos vartojimas disertaciniame tyrime grindžiamas konstruktyvistine mokymosi paradigma¹⁶ ir galinimo koncepto¹⁷ teoriniais metodologiniais nuostatomis. Todėl minimalizuotas emocijų ir elgesio sutrikimų turinio mokinio s vokos vartojimas, akcentuojant sutrikimų (mokinio vertinam kaip problem priežasties, medicinine prieiga grįst lygiavimais normaliai vaiko raid , nepaisant individualių ir socialinių aplinkos skirtingum). Pasirinkta emocijų ir elgesio sunkum (EES) turinio mokinio s voka, kai orientuojamasi mokiniui kylančius specialiuosius (individualius) ugdymosi poreikius. Būtina atsakyti vaiko sutrikimų akcentavimo ugdymo procese ir kalbėti tik apie jam kylančius individualius poreikius pabrėžia Herm, (2004), Ruškus, Ališauskas, Šapelyt (2006). Harwood (2006) penki mokinių atvejų analizė pagrindžia diagnostinio vertinimo, diagnozės „prikabinimo“ neigiamą poveikį asmens ir jo šeimos narių pozityviai savivertei bei neigiamą ugdymo proceso dalyvių nuostatą dominavimui .

1.2. Emocijų ir elgesio sutrikimų turintis mokinytis bendrojo lavinimo mokykloje

Mokinių emocijų ir elgesio sunkumai bendrojo lavinimo mokykloje nuolat diskutuojami ir analizuojami Lietuvos ir užsienio mokslininkų darbuose iš psichologinių bei ugdymo perspektyvos, taip pat švietimo bendruomenėje, žiniasklaidoje. Tai tampa socialiniu reiškiniumi aktuali ir diskutuotinu ne tik pedagogams, medikams, mokslininkams, bet ir plačiajai visuomenei¹⁸.

1.2.1. Teoriniai emocijų ir elgesio sutrikimų turinčių mokinių ugdymo prielaidos

Analizuojant EES turinčių mokinių ugdymą bendrojo lavinimo mokykloje kyla esminiai du klausimai, ar mokinytis matomas kaip problema, ar kaip asmuo, turintis problemą? Pasak Cooper, Smith, Upton (2000), Jull (2008), pagrindinis principas identifikuojant, suprantant ir apibūdinant emocijų ir elgesio sunkumus yra aukšto subjektyvumo lygio suvokimas, nes skirtingi žmonės vairiai interpretuoja tai, kas vyksta aplinkui, remdamiesi savo pasaulio suvokimu ir tai sukonstruoja į pačią realybę suvokimą. Cole (2002), Cooper, Smith, Upton

¹⁶ Konstruktyvūs mokymasis yra aktyvus (besimokantis aktyviai dalyvauja mokymosi procese), sąvegiuojantis (mokiniai perima vis daugiau atsakomybės už savo mokymosi proceso planavimą, valdymą ir kontroliavimą), konstruktyvus (mokinys – žini apie jį supant išorinį pasaulį konstruoja), socialinis (bendradarbiaudamas mokinytis gyja naują žini ir gebėjimą, formuoja naujus požiūrius, konstruoja tarpasmeninius santykius, vysto socialinę kompetenciją) procesas, priklausantis nuo situacijos ir konteksto (Tereševičienė ir kt., 2004, 2006).

¹⁷ Lee (2001, p. 34) pateikia tris galimų apibūdinamąsias dimensijas: 1) pozityvi ir veiksmingi prasmės apie save kaip asmenį vystymas; 2) žinių ir galimybių konstravimas siekiant kritiškai suprasti savo aplinkos socialinę ir politinę realybę; 3) išteklių ir strategijų ar funkcinių kompetencijų panaudojimas, siekiant asmeninių ar kolektyvinių tikslų. Ruškus, Mažeikis (2007, p. 151–152) akcentuoja postmodernistinį požiūrį galinimui, kai n gali būti ar kit socialinių atskirties grupių patirtys, interpretacijos ir vertybės traktuojamos kaip sudėtinis socialinio diskurso dalis ir dalyvavimas diskursų dialoge bei interesų derinime galima ne galiosius bet aktyviais situacijų dalyviais.

¹⁸ Babiūnaitė, V. (2008). Išmokime nugalėti pyktį. *Žvirblių takas*, 1, 40-41; Kuinskaitė, J. Vaikų agresijos mastai kelia nerimą. *Veidas*, 2007-02-22. Lašienė, N. Autizmas: sienos be ribų. 2008-08-30; Landsbergienė, A. „Volung“ – Lietuvos mokyklų atspindys? 2006 10 24; Vaitekonienė, V. Palikti vaikų psichologiniai sunkumai. 2009-01-20; Vasiliauskaitė, Z. Agresyvumas mūsų aplinkoje. 2008-07-16. [žiūrėti 2009-01-06]. Prieiga per internetą: www.bernardinai.lt

(2000), Nasvytien (2005), Scheuermann, Hall (2008), Thacker, Strudwick, Babbedge (2002), Wearmouth, Glynn, Berryman (2005) pateikia EES turin mokini ugdym apibr žiant , vairi filosofin bei teorin perspektyv orientuot , elgesio modeliavim .

Medicininis/klinikinis modelis – tai ugdymo metodas, kurio pagrindinis tikslas yra nustatyti sutrikimo priežast ir ugdyti blokuojant j (Delfos, 2004; Hampton, Hess-Rice, 2003; Lekavi en , Vasiliauskait , Matulien ir kt., 2007; Mielke, 1997; Montague, 2003; Wahlberg, Rotatori, Deisinger, Burkhardt, 2003; ., 2004). Scheuermann, Hall (2008), apib dindami teorinius elgesio modelius, vartoja biofizinio modelio s vok – netipinis elgesys yra asmens biologini ar organini disfunkcij (genetini ; neurochemini , biochemini sutrikim ; temperamento; n štumo, gimdymo ar pogimdyvinio periodo) bei aplinkos poveikio faktori pasekm . Delfos (2004) vartoja biopsichologinio modelio s vok ir j sieja su trimis faktoriais: polinkiu, aplinka ir centrin s nerv sistemos brendimu. Kaip pagrindin priemon taikant intervencij , autoriai (Delfos, 2004; Mielke, 1997) pažymi medikamentin gydym stimuluojan iais/slopinamaisiais psichotropiniais medikamentais. Mielke (1997, p. 64) akcentuodama vaik gydymo medikamentais efektyvum , esant hiperkinetiniam sindromui, pabr žia amfetamino poveik bei b tinyb daliai vaik j vartoti. Autor teigia, kad „hiperkinetiniai vaikai ne pranta prie jo“. Pastaraisiais metais medikamentinio gydymo paplitimas sulaukia kontraversišk nuomoni : vieni tyrimai (Brent, 2006; Bostwiwick, 2006, cituoja Scheuermann, Hall, 2008; Rogers, Rogers, 2003) teigia, kad medikament skyrimas vaikams, turintiems emocij ir elgesio sunkum yra netoleruotinas ir bereikalingas (gydymas ir ugdymas – skirtingos veiklos) arba b tinas tik ypatingais atvejais. Kiti, priešingai, akcentuoja medikamentinio gydymo efektyvum ir b tinum , sprendžiant su ši vaik ugdymu susijusias problemas (Lesinskien , Leskauskas, Karalien , 2008; Leskauskas, 2006; Salburg, 2008). Pastaraisiais metais daugelis mokslinink , medik ir praktik , palaikan i š model vaik emocij ir elgesio problem sprendimui, akcentuoja multimodal poži r pat sutrikim ir jo gydym , kai sudaroma t v , mokytoj , medik ir psycholog komanda, kuri planuoja ugdym , teikia medicinin prieži r , psichologo konsultacijas ir modifikuoja vaiko elges (Herm, 2004; Ramanauskien , 2005); biopsichologin prieig , kai ugdoma atsižvelgiant vaiko biologinius, psichologinius ir aplinkos takos faktorius (Delfos, 2004); kompleksin ugdym , kai tam tikriems sutrikimams koreguoti taikomi tam tikri pratim , užduo i kompleksai (Mielke, 1997, ., 2004).

Biheavioristinis modelis (Band ra, 1974; Skinner, 2006) orientuotas ugdymo proces , kurio metu žmogus mokosi, kaupia patirt , nustato ryšius tarp keli vyki . Biheavioristiniai metodai remiasi prielaida, kad bet koks elgesys, tipinis ar netipinis, išmokstamas kaip priežastis ir rezultatas, susij s su vairia elgsena. Biheavioristin intervencija gr sta vienu ar keliais elgesio analiz s principais: teigiamu pastiprinimu, kuris padidina elgesio tikimyb ; neigiamu pastiprinimu, elges skatinant dirgiklio silpninimu arba pašalinimu; baudimu, kaip pasekme, elges silpninant, mažinant ar eliminuojant; nutraukiant netinkam elges , kad netapt pastiprinimu; stimul kontrole, specifiniam kontekstui tampant stimulu tam tikram elgesiui; modeliavimu, elgesio steb jimu ir m gdžiojimu, sis moninus pakartojant modeliuot elgsen ; formavimu (tai naujos elgsenos mokymas), akcentuojant tam tikrus norimo elgesio požymius.

Elgesio instruktavimo ir modifikavimo strategijas apibūdina Cooper, Smith, Upton (2000), pateikdami A-B-C modelį: ankstesni vykyiai elgesys pasekmė. Ankstesni vykyiai (A) – tai veikla prieš elgesį, orientuota pagrindinius norimo elgesio aspektus: taisykli sukūrimas, lėkšė identifikavimas; akademinis užduotis orientavimas sėkmei; pozityvi mokytojų – mokinių ir bendraamžių santykių kūrimas; reikšmingas ir domintis akademinis užduotis rengimas; mokymas tinkamo elgesio bei komunikacijos gūdži. Pageidaujamo elgesio (B) deficitas, reflektuojamas kaip problemiškas elgesys. Pasekmė (C) – tai vykis po elgesio, slygojamas pastiprinimu (pozityvi pastiprinimas pageidaujamam elgesiui diegimas: pagyros ir socialinis dėmesys, apdovanojimai už gerą elgesį, sutartys) ar baudimu (papeikimai, trumpalaikis atskyrimas nuo bendros veiklos, vykio išlaidos). Biheivioristinis modelis, besiremiantis techniniu modeliavimu ir vairių technikų panaudojimu, nėra veiksmingas sprendžiant sunkumus, kilusius EES turintiems mokiniams. Pasak Wearmouth, Glynn, Berryman (2005), šio modelio naudojimas bendrojo lavinimo mokykloje paskatina mokytojus vis dėmes nukreipti probleminį elgesį demonstruojant mokiniams ir, taikant vairias technikas, stengtis jį pakeisti. Taip probleminio elgesio modeliavimas perkeliamas mokinio keitimui, eliminuojant mokytojų – mokinio sąveikos procesus ir galimus pokyčius mokytojų elgesyje. Kultūriniai, tinkamo elgesio sampratos skirtumai yra taip pat labai aktualūs šiame kontekste. Tiek mokinys, tiek mokytojas gali atstovauti ir dažnai atstovauja skirtingai kultūrinei savimonei, turi susiformavusią savo poziciją, apibūdinančią tinkamą elgesį, todėl mokytojui suteikta teisė valdyti mokinio elgesį, neatsižvelgiant mokinio asmeninius poreikius bei nuostatas, gali neduoti veiksmingų rezultatų ir net sukelti pasipriešinimą.

Kognityvinis biheivioristinis modelis: ugdoma, konstruojama sėveika, remiantis psichologiniais metodais, orientuojantis elgesio reguliavimui, valdymui, kreipiant dėmesį mokinio poreikius (Dobryninas ir kt., 2004; Kay, 2007; Kepalaitė, 2005; Sutton, 2000; Thacker, Strudwick, Babbedge, 2002; Žukauskienė, 2001; , 2006; , 2006). Kognityvinis biheivioristinis modelis dar apibrėžiamas kaip „problemų sprendimo“, „pokyčių orientuotas“ metodas. Pasak Wearmouth, Connors (2004), daugelis autorių tai sieja su meta-kognityviniu konceptu – savęs suvokimo, mąstymo, jausmų ir emocijų reguliavimo, savęs valdymo srityse. Scheuermann, Hall (2008) pateikia kelis kognityvinius biheivioristinius intervencijos modelius:

- orientuojamasi savikontrolės (self-control) ir savivaldos (self-management) strategijas. Šios technikos naudojamos mokiniui padedant geriau valdyti savo elgesį ir tapti kuo daugiau nepriklausomam nuo išorinės kontrolės;
- siekiama pagilinti asmeninio apsisprendimo (self-determination) ir savivaldos gūdžius. Tai apima tikslų išsikūlimą, mokinį mokant išsikelti elgesio pokyčių tikslus; savęs instruktavimą, numatant pageidaujamo elgesio veiksmus, jį inicijuojant ir kontroliuojant; savistabą, stebint ir žymint pageidaujamus ir nepageidaujamus veiksmus, turintius tokios elgesiui; savęs vertinimą akcentuojant, kaip pavyko gyvendinti planuojamos elgesio veiksmus ir kokią tai jie turėjo; savęs pastiprinimą, mokinį mokant savęs pastiprinimo strategijų.

Mokslininkai aprašo daugel ir vairi tyrim , metodik bei rekomendacij , orientuo- t kognityvin bihevioristin model . Apib dinamos kognityvosios bihevioristin s terapijos taikymo strategijos (Marcinko, 2003), probleminio elgesio modeliai bei j poveikio strategijos (, 2006), agresyvaus elgesio ypatumai ir psicho korekcin s veiklos principai bei meto- dai (ir kt., 2006), išskiriami agresyvaus bei delinkventinio elgesio prevencijos programos elementai (Abromaitien , 2008).

Mokslin je diskusijoje ypatingas vaidmuo skiriamas EES turin i mokini ugdymo aplinkai ir joje vyraujan iai elgesio kontroliavimo, valdymo ar modeliavimo praktikai, besi- remian iai tam tikromis filosofin mis ir psichologin mis id jomis bei metodais: nuo bihevo- ristin s – mokytoj orientuotos perspektyvos – iki humanistin s – mokin orientuotos per- spektyvos. Queen, Blackwelder, Mallen (2003, p. 16–17) pateikia 5 elgesio kontrol s mode- lius, apib dinan ius vairi prieig sprendžiant emocij ir elgesio problemas mokykloje (žr. 2 lentel).

2 lentel

Elgesio kontrol s modeliai: pagrindiniai požymiai

(pritaikyta pagal Queen, Blackwelder, Mallen, 2003)

mokytoj orientuot elgesio kontrol s metod modeliai	→	mokin orientuot elgesio kontrol s metod modeliai
Lee, Canter (1985) Tvirtos discipli- nos modelis	Axelrod (1977), Skinner (1968, 1982) Elgesio modifika- vimas	Glasser (1990) Reliatyvus modelis
Dreikurs (1982)	Gordon (1974)	Pozityvi disciplina Mokytoj veiks- mingumas
Principai Mokytojai siekia savo tiksl , mak- simaliai kontro- liuoja mokinius. Mokini elgesys pasyvus, priešiškas ar kategoriškas.	Orientacija sti- mulus iš aplinkos. Mokiniai mokosi išvengti negatyvios patirties ir siekia maloni potyri .	Mokiniai mokosi iš netoleruotino elgesio, pereidami tam tikrus elgesio valdymo eta- pus ir priimdami ne- pageidaujamo elgesio pasekmes.
Tikslai Ugdymas orientuo- tas mokym ir drausminim , gr s- t mokytojo reika- lavimais.	Mokytojai kontro- liuoja klas s aplin- k ir mokini elge- s remdamiesi mokymo tikslais ir ugdymo standar- tais.	Mokiniai mokomi b ti atsakingi už savo elges ir j keisti racionaliai analizuojant.
Strategijos Mokytojai žodžiu drausmina moki- nius, akcentuoja reikalavimus ati- tinkant elges , nesitaria su moki- niais, išryškina ribotus situacijos rezultatus, vertina disciplin .	Mokytojai vertina ir kei ia klas s aplinkos elemen- tus, veikian ius mokini elges , dažnai naudoja laikin pastiprini- m , iškilus b tiny- bei neplanuotas sutartis.	Mokiniai skatinami išsikelti ir gyven- dinti asmeninius tikslus bei patirti savo elgesio pasekmes. Mokiniai instruk- tuojami kaip pritap- ti, ugdomi bendruomeniško- mumo, akcentuo- jamos asmenin s teis s ir žmogiška- sis orumas.
	Mokytojai nustato pa- geidaujamo elgesio parametrus, fo- kusuodami mokini d mes nepagei- daujam elges , nu- mato elgesio keitimo strategijas ir sudaro sutartis	Mokytojai steb da- mi ir analizuodami numato tikslus, motyvuojan ius mokini pozityv elges , naudoja paskatinimus. Mokytojai atviri ko- munikacijai. Moki- niai identifikuoja savo problemas ir prisiima atsakomyb jas sprendžiant, naudojasi moksliniu pažinimu.

<p>Problemos Sukuriama autoritarinė aplinka klasi- se. Mokiniai teisingai minimalios, eliminuota savikontrolė. Disciplinuoto elgesio planai menkai veiksmingi, ignoruojami individualūs skirtumai.</p>	<p>Manipuliuojama ir veikiama nedemokratiškai. Sistema kontroliuoja elgesį, eliminuoja pasirinkim bei problem sprendimo strategijas, neugdo gebėjimų.</p>	<p>Remiamasi ypatinga mokytojo kantrybe ir kompetencija sprendžiant mokinių problemas. Mokiniai gali nesugebėti planuoti ir vykdyti elgesio keitimo strategijų.</p>	<p>Mokytojams labai sunku apibrėžti pageidaujamo elgesio tikslus, bendrauti su agresyviais ar nusikalsti linkusiais mokiniais bei diferencijuoti tarp spaudimo ir paskatinimo.</p> <p>Mokiniai skirtingi gebėjimai bei asmeniniai skirtumai lemia problem analizę bei sprendimą. Mokiniai patiria sunkumus kompleksinėse samprotavimo situacijose.</p>
---	---	---	--

Scheuermann, Hall (2008, p. 13–15) teigia, kad jau pats *elgesio kontrolės* terminas slepia bausmės, spaudimo prasmę, nes tradiciškai bausmė – svarbiausias kontrolės komponentas. Autoriai, apžvelgdami Leone ir kt. (2003), Skiba ir kt. (2000) tyrimus, pabrėžia, kad tradiciniai elgesio kontrolės metodai yra neveiksmingi EES turintiems mokiniams bei paskatina kitokio pobūdžio problemų atsiradimą, ugdant emocijų ir elgesio sunkumų turinius mokinius bendrojo lavinimo mokykloje:

1. Tradiciniai elgesio kontrolės metodai neproporcingai dažniau taikomi tam tikroms mokinių grupėms mažumoms, orientuojantis lyties, rasės, gebėjimų ir socioekonominius netolygumus: tautiniai mažumai, rizikos grupės mokiniai ir sutrikimų turintys mokiniai žymiai dažniau patiria ekskliuzijos pasekmes ir baudžiamąsias priemones (fizinės bausmės, visuomenės paniekos), nei baltieji, vidurinės ar aukštesnės visuomeninės klasės mokiniai.
2. Daugelis tradicinių elgesio kontrolės metodų yra reaktyvūs. Daugelis tradicinių elgesio kontrolės priemonių, tokių kaip išsiuntimas kitas elgesio kontrolės staigas, areštas ar skambinimas telefonu tėvams, vykdoma tada, kai netoleruotinas elgesys vyksta. Taip visada mesys skiriamas netoleruotinam elgesiui kaip pasekmei, minimalizuojant nepageidaujamo elgesio prevenciją.
3. Reaktyvioms priemonėms visada randamas laikas, išoriniai ar vidiniai šaltiniai, jos taikomos intensyviai. Mokytojai ir administracija skiria daug ir neskaitytą laiko sprendžiant problemas, susijusias su mokinių elgesiu. Šis laikas ir mokyklos išorinius bei vidinius resursus būtų tiksliau panaudoti sukuriant pozityvią aplinką ir veiksmingas instrukcijas.
4. Daugelis elgesio kontrolės metodų inicijuoja mokytojų ir mokinių priešpriešinę poziciją, prieštaraujančią mokytojo profesiniam identitetui. Mokytojų profesiniai tikslai yra pozityvūs ir optimistiniai: mokyti, vadovauti ir tarpininkauti mokiniams, tačiau tradiciniai elgesio kontrolės metodai neveiksmingi aspektai sukuria nepalankią aplinką ir situacijas, kurios netenkina visose jose dalyvaujančių.
5. Tyrimai rodo, kad mokytojui, pasirinkus elgesio kontrolės metodus, ši veikla tampa pagrindiniu rėpėsiu ir, nepavykus ar negavus norimų rezultatų, viena iš pagrindinių priežasčių atsisakyti savo profesijos.

Pastaraisiais metais kognityvinis biheivioristinis modelis paplėtė konstruktyvistinį paradigimą, kai orientuojamasi į tai, kaip žmogus konstruoja savo gyvenimo realybės supratimą. Pasak Coultas (2007), Leahy, 2003; McLeod (1998, cituoja Wearmouth, Glynn, Berryman,

2005 p. 101), Obiakor, Utley, Rotatory (2003) emociniai ir elgesio sunkumai, kuriuos patiria žmogus savo gyvenime, priklauso ne tiek nuo vyki, kiek nuo jausm, kilusi vykusi vykiui, ir jų interpretacijos. Konstruktyvizmas akcentuoja besimokančio aktyvumą, individualiai konstruojamą žinių gijimo ir pritaikymo procesą bei tobulėjimą per asmeninius savo aplinkos konstravimo gebėjimus. Svarbiausia mokytojų konstruktyvistini metodų naudojimo stiprybė yra ta, kad mokinių emocijų ir elgesio problemos aiškinamos ir konstruojamos veiklos orientuojantis patvirtinančius ir validuojančius kalbinius procesus, pasakojimus bei metaforas, kai atskleidžiami kiekvieno ugdymo proceso dalyvio požiriai, nuostatos bei tinkamo elgesio sampratos, suderinus interesus ir tikslus, numatoma bendra veikla.

Atsakingos klasės valdymo modelis (*responsible classroom management model*), apibrėžtas Queen, Blackwelder, Mallen (2003), grindžiamas humanistiniu psichologu A. Maslow, M. Adler ir kognityvinio ugdymo atstovais E. Erikson, R. Havighurst, L. Kohlberg, J. Piaget idėjomis. Šis modelis remiasi nuostata, kad kiekvienas vaikas pereina kelias vystymosi stadijas, kiekvienoje iš jų veikia su tėvais, broliais/seserimis, bendraamžiais ir mokytojais bei mokosi elgesio modeli iš jų. Šis modelis ne tik iškelia išmokto elgesio hierarchiją, bet ir padeda vaikams ugdyti gebėjimą spręsti problemas. Vaiko geros savijautos esmė – gebėjimas gyvenimo problemoms surasti tinkamus sprendimus, kurių ribiškai ir nepriklausomai aiškinantis supant pasaulį, užsibrėžiant ir pasiekiant tikslus, jaučiantis komfortą, stiprinant pasitikėjimą jimi, savimi, savigarbą bei kuriant objektyvų savivaizdą. Šis modelis akcentuoja specialią ugdymosi poreikį turinti mokinių gebėjimą prisiimti atsakomybę veikiant klasėje, mokykloje ar bendruomenėje kartu su kompetentingais ir atsakingais suaugusiais. Atsakingi už savo veiklą mokiniai žymiai dažniau patys reguliuoja savo elgesį, naudoja vidinį elgesio kontrolę, vertina savo elgesio pasekmes nei mažiau atsakingi mokiniai. Mokytojai siekia, kad mokiniai taptų sėkmingais mokyklos bendruomenės nariais, leidžia patirti asmenines elgesio pasekmes bei mokytis iš jų. Svarbiausias tikslas – ugdyti atsakingus mokinius, kurie gyventų produktyviai demokratinėje ir multikultūrinėje visuomenėje, remiantis lygybe, orumu, savivertės konceptais, dalyvauti priimančius sprendimus bei pripažinti savo elgesio pasekmes. Tai grįžtamojo ryšio paremtas modelis, kai mokytojai tikslingai planuoja veiklas klasėje, vertina savo bei mokinių atsakomybę už pavykusias ar mažiau pasisekusias veiklas, kai mokiniai suvokiami kaip individualybės su savo poreikiais ir interesais.

Ekosisteminis modelis kontrastuoja su individualistiniais metodais ir remiasi prielaida, kad kylantys emocijų ir elgesio sunkumai susijusij su mokinio funkcionavimu socialinėje aplinkoje. Ekosisteminio modelio šalininkai (Cole, 2002; Flicker, Hoffman, 2006; Roffey, 2005; Swainston, 2007; Thacker, Strudwick, Babbedge, 2002; Visser, Daniels, Cole, 2001; Wearmouth, Glynn, Berryman, 2005; Wise, 2000) mokinio emocijų ir elgesio problemas apibrėžia kaip simptomus disfunkcijos šeimos sistemoje, mokyklos sistemoje ar disfunkcijos mokyklos – šeimos santykių sistemoje. Kaip teigia Wearmouth, Glynn, Berryman (2005), ekosisteminis modelis padeda suvokti, kad probleminis elgesys priklauso ne tik nuo individo, kuris jį demonstruoja, bet ir nuo sąveikos tarp individo ir kitų rezultato. Modelis apima psichodinamiką, socialinį mokymąsi, interakcionizmą, kai asmenys patys interpretuoja savo patirtį ir priima sprendimus dėl savo elgesio. Scheuermann, Hall (2008) apibūdindami šį modelį

teigia, kad netoleruotinas elgesys pasireiškia ne tik d l asmeniui kylan i problem , bet dažniausiai d l s veikos tarp asmens ir aplinkos, susidedan ios iš skirting ekosistem . Tai gali paaiškinti, kod l kai kuri mokini netinkamas elgesys pasireiškia vienoje aplinkoje, bet nepasireiškia kitoje. Ar tai lemia mokini per jimas iš vienos klas s, kabineto kit , ar vien mokytoj tolerancija ir aukštesn kompetencija, sprendžiant mokini emocines ir elgesio problemas, nei kit ? Ekosisteminio modelio taikymas gali paaiškinti, kod l tos pa ios šeimos vienas vaikas demonstruoja nepageidaujam elges daugiau, nei kitas vaikas: tai gali lemti asmenini ryši bei santyki su t vais ir kitais šeimos nariais nepatvarumas ar t v s veikos su vaiku stiliaus neadekvatumas emociniams ir elgesio poreikiams.

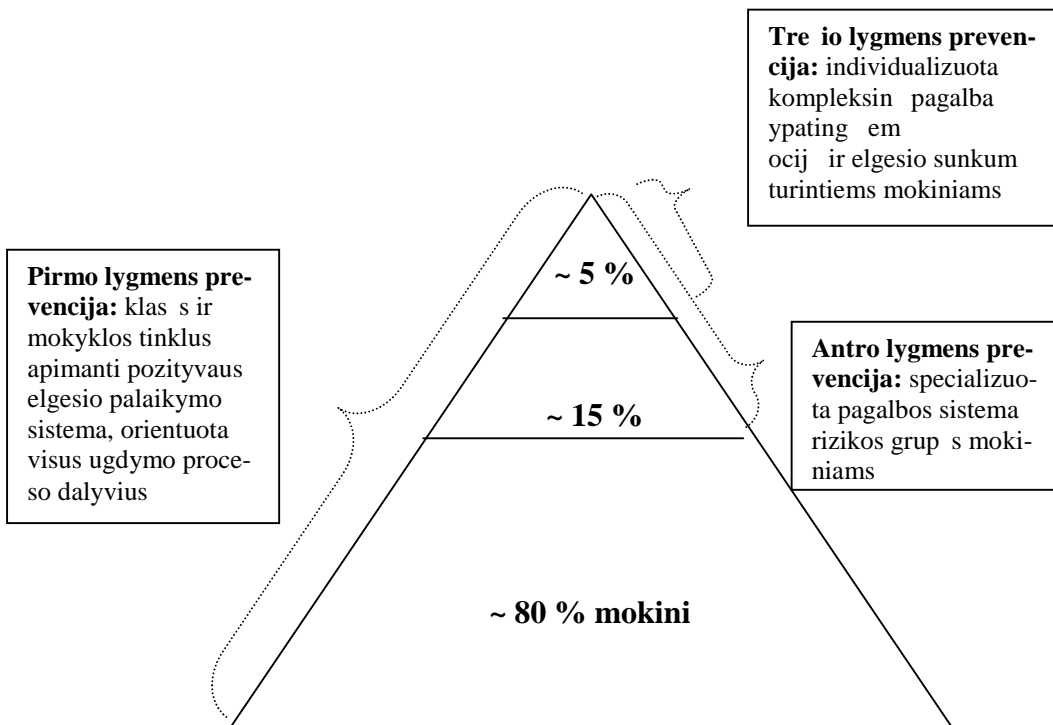
Ekosisteminio poži riu elgesys n ra vien iškilusi problem ar konflikt rezultatas, o labiau socialinio mokymosi produktas. Ekosisteminio modelio šalininkai akcentuoja ne tik veiklas, orientuotas mokinio probleminio elgesio apraišk minimalizavim , bet ir veiklas, orientuotas artimiausios aplinkos asmen (šeimos, mokytoj , bendraamži) poži ri bei nuostat vertybin kitim bei vis ugdymo proceso dalyvi pozityvaus elgesio skatinim . EES turin i mokini ugdymo pagrindimas ekosisteminio modeliu orientuotas informacijos gavim , kaip vaiko elgesys ir l kes iai susij su vairiomis aplinkomis (ekosistemomis), kuriose jis funkcionuoja. Scheuermann, Hall (2008) teigia, kad ši informacij galima gauti stebint ir analizuojant ekosistemas, kuriose vaikas funkcionuoja (klas je, namuose, autobus stotel je ir kt.) ar atliekant interviu su mokytojais, t vais, bendraamžiais ar kitais mokiniui artimais asmenimis, apibr žiant j l kes ius ir tolerancijos lygius. Informacija gali b ti patikslinta asmeniniais užrašais ar atskaitomis. Duomenys apibendrinami identifikuojant s kmingos ar mažiau s kmingos s veikos b dus su kiekviena ekosistema ir intervencijos tikslais. Intervencija gali b ti vari, ta iau, pasak Algozzine, Serna, Paston (2001, cituoja Scheuermann, Hall, 2008), mokytojai dažniausiai laikosi keli pagrindini princip :

- Mokymas apima akademinės, elgesio ir socialinės žinias bei geb jimus.
- Mokytoj ir mokini tarpusavio charakterizavimas gr stas aukštu tolerancijos lygiu.
- Tikimasi pakeisti mokytoj elges , norint sudaryti prielaidas veiksmingai keistis mokiniui.
- Aukštas ugdymo proceso dalyvi l kes i ir poreiki individualizacijos lygis.
- Intervencija vykdoma visoje mokinio funkcionavimo aplinkoje, apimant visas sritis mokykloje, namuose ir bendruomen je.

Carr, Dunhlap, Horner ir kt. (2002), Carr, Horner (2007), Dunhlap, Carr, Horner (2008), Eber, Sugai, Smith, Scott (2002), Kennedy, Long, Jolivette ir kt. (2001), Kroeger, Phillips (2007), Scot (2007), Scheuermann, Hall (2008), Sugai, Horner (2002) pristato pozityvaus elgesio palaikymo (*positive behavior support, PBS*) taikom j model (1 pav.)¹⁹, besiremiant rodymais gr sta veikla bei ugdymo metodais, skatinaniais padidinti pozityvi elge-

¹⁹ JAV steigtas Nacionalinis pozityvios elgesio intervencijos ir pagalbos centras (National technical assistance center on Positive Behavioral Interventions and Supports (PBIS), koordinuojantis pozityvios pagalbos elgesiui modelio taikym švietimo institucijose. [ži r ta 2008-05-28]. Preiga per internet : <<http://www.pbis.org/main.htm>>.

sio apraiškų repertuarą, ir sistemos pokyčius inicijuojančiais metodais, kuriant pagalbą orientuotą asmens aplinkai, gerinant gyvenimo kokybę ir minimalizuojant elgesio problemas.



1 pav. Trijų lygmenų pozityvaus elgesio palaikymo modelio sisteminis pritaikymas, pagal Sugai, Horner (2002).

Pagalba teikiama siekiant mokyti, stiprinti, akcentuoti ir daryti takus pozityviems individualiems asmens pokyčiams visose su juo susijusiose aplinkose. Esminis pozityvios pagalbos elgesiui modelio tikslas – skatinti ugdymo proceso dalyvius (mokinio, jo tėvų, bendraklasius, mokytojų, specialistus ir kt.) asmeniniam tobulėjimui, keičiant veiklos stilius ir kokybę bei suteikiant galimybes gauti pokyčius. Kitas, ne mažiau svarbus tikslas – netinkamo, nepageidaujamo elgesio epizodų eliminavimas, skatinant mokinio tikslingą veiklą ir asmeninį poreikį. Scheuermann, Hall (2008) pateikia pozityvaus elgesio palaikymo modelio pagrindines nuostatas:

- 1 principas Mokiniui netinkamo elgesio keitimas reikalauja keisti ir mokytojų elgesį.
- 2 principas Kai kuriems mokiniams reikia skirti daugiau laiko, dėmesio nei kitiems.
- 3 principas Mokiniai demonstruoja pageidaujamą ir nepageidaujamą elgesį, priklausomai nuo priežasties ir sąveikos su aplinka.
- 4 principas Daugelis elgesio pokyčių reflektuoja mokymosi sunkumus.
- 5 principas Dažniausiai netinkamas elgesys yra numatomas ir susijęs su specifiniais kontekstais bei veiklomis.
- 6 principas Yra žymiai veiksmingiau konstruoti pokyčius mokiniui elgesyje naudojant pozityvias strategijas, nei baudžiamąsias priemones.

Pozityvaus elgesio palaikymo modelis integruoja elgsenos mokslus, praktinį intervencijų, socialines vertybes ir ekosisteminį modelį²⁰.

Analizuojant elgsenos mokslų aspektu pozityvaus elgesio palaikymo modelis siejamas su taikoma elgesio analize (Eber, Sugai, Smith, Scott, 2002; Sugai, Horner, 2002). Taikomoji elgesio analizė (angl.: applied behavior analysis) grįsta sisteminiiais, konceptualiais su elgesio pokyčiais susijusiais veiksniais (stimulus – reakcija – pastiprinimas) ir intervencijos priemonėmis bei strategijų arsenalu, skatinančiu visuomenei priimtinais elgesio planingais veiklais, savęs identifikavimu ir savireguliacijomis. Be išvardintų strategijų, taikant pozityvaus elgesio palaikymo modelį analizuojamas ugdymo proceso kontekstas, jo atitikimas mokinio poreikiams, ugdymo proceso dalyvių ir EES turinio mokinio sėkminga planuojant, vykdančiomis veiklomis bei vertinant pasekmes (Dunhlap, Carr, Horner, 2008; Carr, Horner, 2007).

Praktinė intervencija aktualizuoja rodomais grįstą mokytojo veiklą (Scott, 2007). rodomais grįsta veikla remiasi moksliniu pažinimu: identifikuojant, apibūdinant mokiniams kylančias emocijas ir elgesio problemas; planuojant tam tikro lygmenį (pirmo, antro, trečio) prevencijas ir numatant jos veiksmingumo kriterijus; veikiant remiantis tyrimais pagrįstomis pozityviomis ugdymo strategijomis, aktualizuojančiomis asmeninius mokinių poreikius ir gebėjimus; grįžtamojo ryšio pagalba vertinant veiklas, reflektuojant pokyčius ekosistemose bei planuojant naujas veiklas. Tai sprendimų priėmimo procesas, remiantis duomenimis bei rodomais, gautais analizuojant ne tik mokinio elgesio problemas, socialinį gėdą deficitą, bet ir disfunkcinius kontekstus (Carr, Horner, 2007).

Socialiniai vertybių aspektu pozityvaus elgesio palaikymo modelis orientuojasi ugdymo proceso dalyvių gyvenimo kokybės (angl.: quality of life) užtikrinimui (Carr, Dunhlap, Horner ir kt., 2002; Carr, Horner, 2007; Dunhlap, Carr, Horner, 2008), kuriant paramą grįstas aplinkas, profesionalų pastangas nukreipiant ne asmens problemas, bet probleminius kontekstus, mokant ir mokantis socialinį gėdą bei sunkumų veikimo strategijas. EES turinio mokinių ugdymo kontekste aktualizuojamos galinimo paradigminės nuostatos, socialinis dalyvavimas bei integracijos/inkliuzijos idėjos.²¹

1975–1999 metais atlikti tyrimai (28 tyrimai) apžvalga (Evans, Harden, Thomas, 2004) apie emocijas ir elgesio sunkumų turinčių mokinių, besimokančių bendrojo lavinimo mokyklų pradinėse klasėse, ugdymo veiksmingumą, taikant tam tikrus teorinius modelius paremtas strategijas, atskleidėvairius ugdymo veiksmingumo aspektus, priklausomai nuo pasirinkto teorinio modelio ir strategijų:

- Biheavioristiniu metodu paremtos strategijos (atlygio ir sankcijų naudojimas visai klasei ar asmeniui, bendraamžėjų pagalbos ir takos elementai) panaudojimas ir veiksmingumas yra tiesioginis ir apsiriboja tik intervencijos periodu.
- Strategijos, orientuotos kognityvinio biheavioristinio metodo (saviinstrukcijos, savireguliacijos programos mokiniams; specialistų taikytos psichinio valdymo ir veikimo multi-intervencijos; klasės mokytojo organizuota socialinio gėdų ugdymo programa) taiky-

²⁰ Žr. p. 24–25

²¹ Galinimas, socialinis dalyvavimas, integracija ir inkliuzija analizuojama disertacijos vade (p. 11–12).

mas teikia pozityv efekt pasirinktiems geb jimams ugdyti, ta iau nei viena studija nepateik ilgalaiki pozityvi poky i pavyzdži .

- Ekosisteminiu metodu (autoriai aptiko tik vien tyrim , atlikt Didžiojoje Britanijoje, 1995) gr st strategij (dalyvaujan io elgesio skatinimas, laikas skirtas pokalbiams ratelyje) yra veiksminga partneryst s skatinimui, ypa bendr veikl traukiant mokin ir jo t vus.

1.2.2. Emocij ir elgesio sutrikim turin io mokinio ugdymo patirtis Lietuvoje.

Lietuvos valstyb s istorin raida l m autoritarin s pedagogin s sistemos propagavim ir gyvavim iki Lietuvos nepriklausomyb s atk rimo 1991 m. Pasak Abromaitien s (2008, p. 44), apžvelgusios istorinius elgesio kontrol s aspektus Lietuvoje ir pasaulyje, „fizin s bausm s Lietuvoje, kaip ir pasaulyje, ilgai buvo laikomos pagrindine elgesio kontrol s priemone mokyklose“. Mokytojai prisiimdavo autoritarinio lyderio vaidmen , dominavo tvirtas režimas ir griežta vidin tvarka mokykloje, mokini elgesys vertinamas pažymiais, elgesio standart neatitinkantys ar sutrikim turintys mokiniai eliminuojami iš bendrojo lavinimo mokykl ir patalpinami atskiras mokyklas.

Edukacinio autoritarizmo reiškini Lietuvoje nagrin j autoriai (Ambrukaitis, Ruškus, 2003; Griba iauskas, 2003; Griba iauskas, Merkys, 2003; Mažeikien , 2001; Miltenien , 2004; Ruškus, 2000, 2003, 2004) pažymi, kad dauguma pedagog ugdomojoje veikloje vadovaujasi autoritarin mis nuostatomis. Griba iauskas (2003) apibr ž pagrindines mokytoj autoritarini nuostat dimensijas: s lygiškai palank poži r fizini bausmi ir nekorektišk psichologini priemoni taikym ugdymo tikslais; ugdytini segregacij ; konservatyv mokymosi pasiekim vertinim ; rezistencij naujov ms ir poky iams ir suformulavo autoritariško pedagogo faktin s socialin s elgsenos požymius: mokini nepažangumo projektavim , pedagogin pesimizm ; nepamatuot griežtum ir ribojim , kaip ugdymo princip ; vengim lygiaver i partneryst s santyki su mokiniais; tiesiogin ar netiesiogin pritarim segregacin ms ugdymo ir švietimo technologijoms bei neigiam , sant r , kritišk poži r poky ius, naujoves ir kait mokykloje. Mažeikien (2001) teigia, kad mokytojai savo veikloje remiasi ugdymo, kaip tikslingos ir kryptingos pedagogo bei ugdom j asmen bendros veiklos, skirtos pastar j asmenybei formuoti ir tobulinti, samprata, kuri neatitinka šiuolaikin s liberalios visuomen s keliam uždavini švietimui. Autor apib dino slaptojo ugdymo (angl.: hidden curriculum) s vok , kai, be aiški , iš anksto numatom ir viešai skelbiam tiksl , ugdymas ir socializacija turi latentini , slapt funkcij , nukreipt ne tik pilietin , vertybin ugdytini parengim , socialin s kompetencijos perteikim , bet ir visuomen je egzistuojan i hierarchijos bei valdžios santyki atk rim . Specialiojo ugdymo kontekste Ruškus (2000), ištyr s specialij pedagog nuostatas negal ir ne gal j ugdytin , teig , kad daugiau nei pus apklaust šalies specialij pedagog ne gali j atžvilgiu link vadovautis segregacin mis ir pesimistin mis nuostatomis. Autorius empiriškai patvirtino ryš tarp pedagog autoritarini nuostat ir faktin s socialin s elgsenos klas je, kai mokytojas „autoritaras“ ir mokytojas „humanistas“ pamokoje konstruoja skirtingos kokyb s edukacines aplinkas, mokymo b dus

bei ugdymo rezultatus. Mokytojų pritarimą segregacinėms nuostatomis, kai pedagogai orientuojasi paj gesnius mokinius silpnėsių ugdytinių skaita, nepritaria ne gali moksleivi integracijai bei atsiriboja nuo nepažangi ir pedagogiškai apleist ugdytinių taip pat akcentavo Gribačiauskas, Merkys (2003). 2004 m. atlikti tyrimai²² parodė, kad nors ir pripažindami ne gali būti ir specialieji ugdymosi poreikiai (SUP) mokinių buvimas integruotoje mokykloje, mokytojai vis dar laikosi neigiamų, diskriminacinių nuostatų, kai siekiama atskirti SUP turinčius mokinius nuo kitų, nuvertinami jų edukaciniai gebėjimai bei pedagogo darbas su tokiais mokiniams vertinamas kaip prievolinis, našta. Sveikintina tai, kad mokytojai apibūdina SUP turintį mokinį kaip lygiavertį klasės, mokyklinės bendruomenės narybei numato jų edukacinius resursus: gebėjimus atitinkančias mokomąsias programas, emocinius nusiteikimus ir laiko skyrimą darbui su šiais mokiniams bei bendradarbiavimą su kolegomis, specialistais ir pedagoginiais psichologiniais tarnybiniais aktyvinimais.

Šiame kontekste iškylo kokybiško „situatyvaus“ mokytojo problema. Ugdymoje veikla yra situatyvi ir nuolat kintanti, kiekviena diena mokykloje susideda iš skirtingų situacijų bei veiklų, todėl mokytojas turi nuolat jas vertinti, apmąstyti bei surasti veikimo kelius. Be to, kiekvieno vaiko kitokia aplinka, individualūs poreikiai, skirtingi mokymosi stiliai ir požymiai mokymosi. Mokytojas turi dirbti su skirtingais gebėjimų moksleiviais vienoje klasėje bei parengti ir pritaikyti mokymo programą taip, kad tiek moksleivių specialieji mokymosi, tiek kiti poreikiai būtų maksimaliai patenkinti. Jucevičienė ir bendraautorai (2005)²³ tyrimo ataskaitoje pažymi, kad mokytojų realizuojama pedagoginė sistema grindžiama poveikio pedagogikos žiniomis, o jos veikia pedagogikos ir konstruktyvizmo žinios panaudojamos tik atskiriems pedagoginės sistemos fragmentams. Tyrimo²⁴ autoriai (Ruškus, Melienė, Elijošienė, 2006) konstatuoja informacijos teikimo bei reprodukcijos metodų dominavimą mokykloje bei mokytojų rėmimąsi tradicinėmis didaktinėmis veiklos formomis. Tyrimai pažymi, kad mokytojai retais atvejais klasėje sukuria problemą, susijusią su mokinių patirtimi ar interesais, sprendimo situacijas, beveik neskiria dėmesio mokinių mokymosi strategijų tobulinimui, neskatina aktyviai kontroliuoti savo mokymosi, pažinimo proceso pamokos metu. Išanalizavusi pedagoginės veiklos struktūrą ugdant mokymosi negal turinčius mokinius Kaffemanienė (2005) teigia, kad pamokose dominuoja informaciniai (teikiamieji, reprodukciniai) metodai, kai mokytojas reikalauja tikslaus žinių atgaminimo, mažai dėmesio skirdamas kokybiškiems, aktyviesiems bei problemų sprendimo metodams, retai inicijuoja rezultatyvią veiklą su specialieji ugdymosi poreikiai turinčiu mokiniu, faktiškai atskiria jį nuo klasės bendros veiklos.

²² Ugdymo turinys kaip specialieji poreikiai vaikų socialinio ir edukacinio dalyvavimo prielaida: tyrimo duomenys (vad. J. Ruškus) [interaktyvus] [ŠMM]: ŠU, 2004 [žiūrėti 2005 01 09]. Prieiga per internetą: <<http://www.smm.lt/>>.

²³ Mokytojų didaktinės kompetencijos atitiktis šiuolaikiniams švietimo reikalavimams (vad. P. Jucevičienė) [interaktyvus] [ŠMM]: KTU, 2005 [žiūrėti 2006 09 09]. Prieiga per internetą: <<http://www.smm.lt/>>.

²⁴ Švietimo kokybės vadyba: Specialieji poreikiai vaikų integruotas ugdymas. Moderni (metakognityvini) specialieji didaktik (metodik) rengimas Lietuvos bendrojo lavinimo mokykloje (vad. J. Ruškus). [ŠMM]: ŠU, 2003 [žiūrėti 2006 01 19]. Prieiga per internetą: <http://www.smm.lt/svietimo_bukle/>.

Emocij ir elgesio sunkum turin i mokini ugdymas Lietuvos bendrojo lavinimo mokykloje aktualizuojamas naujausiuose švietimo dokumentuose²⁵ ir mokslinink atliktuose tyrimuose (Bužinskas ir kt., 2005; Civinskas, Levickait , Tamutien , 2006; Dereškevi ius, 2000; Dobryninas ir kt., 2004; Kibickien , Tureikyt , 2007; Navaitis, 2001; Rimkevi ien , 2000). Kyla klausimas, kaip šiuolaikin švietimo politika bei statymin baz diegiama bendrojo lavinimo mokykloje, ugdant EES turin ius mokinius.

Švietimo dokument ir mokslini tyrim analiz rodo, kad pagrindinis d mesys ugdant EES turin ius mokinius teikiamas netinkamo elgesio priežastims identifikuoti bei intervencijai, sprendžiant netoleruotino elgesio (provokuojan io elgesio, paty i , smurto apraišk bei mokyklos nelankymo) problemas ir j pasekoje kylan ius padarinius. Mokyklos nelankan i vaik sugr žinimo mokyklas programoje – projekte (2007)²⁶, remiantis Lietuvoje atlikt tyrim duomenimis, nurodomos mokini mokyklos nelankymo priežastys: psichologiniai asmenyb s ypatumai, emocij ir elgesio sutrikimai, konfliktiški santykiai su mokytojais ir bendraamžiais; neišmokto mokymosi turinio ir žini spragos, laiku nesuteiktos pedagogin s psichologin s pagalbos; nepatenkinamos socio-ekonomin s mokinio ir jo šeimos s lygos bei nepakankamos pedagog kompetencijos dirbti su nemotyvuotais, nereguliariai mokykl lankan ias mokiniais ir neigiamos mokytoj nuostatos mokymosi sunkum turin ius mokinius. Komunikacin distancij tarp mokytoj ir EES turin i mokini bei mokytoj veiklos orientacij drausminim , mokinio keitim aktualizuoja mokslininkai:

- „mokytoj santykiai [...] dažniau grindžiami korekciniu, orientuotu bausm (kalt s ir atgailos santykio) modeliu“ (Dereškevi ius, 2000, p. 68); „mokinio ir mokytojo veikla dar dažnai nepakankamai susietos: mokytojas vadovaujasi vienomis nuostatomis, elgiasi pagal vien „algoritm “, mokinys – pagal kit “ (Navaitis, 2001, p. 48)
- „tarp bendrojo lavinimo mokyklos mokytoj dominuoja komunikacija, susijusi su užduoties pateikimu arba tikrinimu, jiems b dingas piktas kalb jimas, dažnai neišsakytas, bet parodytas, m ginimai g sdinti mokinius bausm mis, kalt ieškojimu“ (Rimkevi ien (2000, p. 150);
- „tarp didžiosios dalies [...] mokini ir mokytoj yra komunikacin distancija, kuri lemia neigiamas poži ris ir problemos prisitaikant prie rizikos grup s mokini [...], mokini segregavimas ugdymo ir mokymo procese, neadekvati kritika“, o mokytoj ir mokini „tarpusavio prisirišimo saitai yra kiek fragmentiški, apsiribojantys artimesniais, nuoširdesniais pavieni mokytoj santykiais su mokiniais“ (Civinskas, Levickait , Tamutien , 2006, p. 140);

²⁵ Lietuvos Respublikos švietimo statymas (aktuali redakcija nuo 2007-07-21). Nr. I-1489. Vilnius.; Lietuvos respublikos vaiko minimalios ir vidutin s prieži ros statymas. 2007 m. birželio 28 d. Nr. X-1238. Vals tyb s žinios, 2007-07-19, Nr. 80-3214. Vilnius.; D I krizi valdymo mokyklose tvarkos aprašo patvirtinimo. 2007 m. liepos 12 d. Nr. ISAK-1374. Vilnius.; D I Lietuvos Respublikos vaiko minimalios ir vidutin s prieži ros statymo gyvadinimo priemoni plano patvirtinimo. 2007 m. lapkri io 19 d. Nr. ISAK-2244. Vilnius.; Lietuvos Respublikos švietimo statymo pakeitimo statymas (projektas) [ži r ta 2008-03-06]. Prieiga per internet : http://www.smm.lt/teisine_baze/docs/projektai/SI/si_projektas .

²⁶ Mokyklos nelankan i vaik sugr žinimo mokyklas programa (projektas) [ži r ta 2008 03 06]. Prieiga per internet : http://www.smm.lt/teisine_baze/docs/projektai/programa%202007-11-06.pdf;

- pasak Bužinsko ir kt. (2005), pozityvi santyki tarp mokytojų ir mokinių stoka nurodo apie pus VII ir XI klasi mokinių, kai mokytojai neobjektyviai vertina žinias, nenoriai teikia pagalbą esant mokymosi sunkumams ir negerbia bei ne siklauso mokinių nuomonę mokyklos gyvenimo klausimais. Beveik pus vis respondentų mokytojų taip pat minėjo, kad juos vargina dažni konfliktai, tempti santykiai su kai kuriais mokiniais.

Mokytojų veiklos, grąstos autokratinio mokymo stiliu bei drausminimo menkavertiškum akcentuoja Civinskas, Levickaitė, Tamutienė (2006, p. 142): „vaikų drausminimo metodai, ypač jei jie supriešinami su tvarka pamokų metu ir prievole lankyti mokyklą, yra paremti prievartiniais mechanizmais ir reikiamo rezultato neduoda, o problema tik padaro opesnę“. Kibickienė, Tureikytė (2007), atskleidamos pedagogų požiūrį mokyklos nelankymo prevencines priemones, išskiria du galimus taikyti modelius: orientuotą discipliną ir bendradarbiavimą. Autorės pažymi, kad pedagogai nelinkę prisiimti atsakomybę dėl mokinių mokyklos nelankymo ir visą atsakomybę našta sukelia ant nelankančiųjų mokyklos tvarkos ir vaikų pečių. Tyrimai (Bužinskas ir kt., 2005; Civinskas, Levickaitė, Tamutienė, 2006) pabrėžia kompleksinę visos mokyklos bendruomenės veiklos būtinybę formuojant savitarpio pagalbą, tolerancijos tarp visų ugdymo proceso dalyvių bei individualaus dėmesio kiekvienam mokiniui atmosferą. Tačiau, pedagogų ir vaiko traukimą ugdymo ir pagalbos procesą, grąstą partneriškos veiklos principais akcentuoja Ališauskienė ir kt. (2007). Mokslininkai konstatuoja mokytojų ir specialistų orientaciją vienakryptę informacijos perdavimą, o ne lygiavertį bendradarbiavimą ir pabrėžia būtinybę ugdymo staigų veiklų grąstą traukimo, partnerystės, galinimo konceptų metodologiniais principais.

Paskutiniuose metuose užsienio šalių mokslininkų tyrimai (Brownhill, 2007; Carr, Dunlap, Horner ir kt., 2002; Cole, 2002; Cooper, Smith, Upton, 2000; Cowley, 2008; Evans, Harden, Thomas, 2004; Harwood, 2006; Humphrey, 2008; Jull, 2008; Kay, 2007; Matson, Lovulio, 2008; McCall, 2004; Mooney, Ryan, Uhing ir kt., 2005; Robichaud, 2007; Roffey, 2005; Rogers, Rogers, 2003; Scheuermann, Hall, 2008), analizuojantys EES turinį mokinių ugdymą bendrojo lavinimo mokykloje, remiasi kognityviniu bihevioristiniu bei ekosisteminio konceptu. Autoriai akcentuoja ugdymo proceso dalyvių požiūrį mokiniams kylantiems emociniams ir elgesio sunkumams vaivorykštingą socialinį tinklą, tačiau vaiko emocinei saviraiškai ir elgesiui bei pabrėžia būtinybę EES turinį mokinių ugdymą grąstą ugdymo proceso dalyvių sampratą, poreikį identifikavimui, glaudžias veikas bei bendrą veiklą, tikslingai ir kryptingai konstruojant pozityvaus elgesio palaikymo sistemą bendrojo lavinimo mokykloje. Taip labai aktualus tampa rodymais grąstos mokytojų veiklos konceptas, besiremiantis planavimu, veikla, vertinimu ir refleksija, kai kreipiamas dėmesys ne tik mokinių emocijoms ir elgesio apraškas, bet ir mokytojų veiklų kaip naujų žinių kūrinių procesą mokymosi veikiant metu.

1.3. rodymais gr sta mokytojo veikla ugdant emocij ir elgesio sutrikim turin ius mokinius

1.3.1. rodymai ugdyme: mokslin ir praktin perspektyva

Id ja, jog ugdymas tur t tapti rodymais gr sta mokytojo veikla, pastaruoju metu tapo labai reikšminga visame pasaulyje. rodymais gr sta (angl.: evidence based) mokytojo veikla orientuojasi ugdymo proces kaip simboliškai tarpininkaujan ios s veikos bei atvir ir situacin proces (Armstrong, Moore, 2005; Biesta, 2007; Pollard, 2006), besiremiant praktik tyrimais (Costello, 2003; Porter, Lacey 2005), susietais su konkre ia bendruomene, neatskiriamais nuo profesional ir organizacijos, kurioje jie dirba (Koshy, 2005).

Terminas „rodymais gr sta“ prad tas vartoti medicinos srityje, atliekant tyrimus. Remiantis j rezultatais, taikomos naujausios medicinin s priemon s bei intervencija. Termino „tyrimas“ variapusiškum atskleidžia Biesta (2007), Bitinas (2006), Burton, Bartlett (2005), (2006), kai atliekami tyrimai pagal mokslinio pažinimo schem , informacij renkant moksliniais metodais, apib dinant pad t , numatant veiklas ir poky ius švietimo sistemai, institucijai, klasei ar tam tikr poreiki turin i asmen grupei. Kaip teigia Rubin (2008), rodymais gr st veikl galima apib dinti iš dviej perspektyv :

1. rodymais gr sta veikla – tai praktini sprendim pri mimo procesas, kuris numatomas ir vertinamas remiantis patikimais duomenimis.
2. rodymais gr sta veikla – tai kelias empirinei tikslingai intervencijai, kai eksperimento pagalba nusprendžiama, „kas tinka“.

Pirmoji perspektyva labiau orientuota mokytoj tiesiogin sitraukim ugdymo proceso tyrimus ir atsakomyb už j kontrol bei tobulinim . Antroji perspektyva susieta su poži riu, kad išsamius mokslinius tyrimus b tina derinti su sistemingomis tyrim apžvalgomis, siekiant nuspr sti, „kas tinka“, ir pateikiant mokytojams išvadas.

Pastaraisiais metais rodymais gr sta mokytojo veikla aktualizuojama edukologijos srityje variose šalyse. Jungtin se Amerikos Valstijose tam impuls dav 2001 metais priimtas statymas²⁷, orientuotas ugdymo proces , gr st mokslini tyrim metodologija ir rodymais, tiksliai nusakantis tyrim ugdymo staigose sritis ir veiklas, duomen rinkimo bei analiz s metodus. Taip pateiktas „auksinio standarto“ modelis, kaip vienintelis kelias organizuojant ir vykdant pedagoginius tyrimus ugdymo institucijose. Didžiojoje Britanijoje, norint sumažinti skirtum tarp tyrin jim , politikos ir praktikos, kurtas rodymais gr stos švietimo politikos ir praktikos tyrim centras, sukurtos duomen baz s, steigtas Nacionalinis švietimo tyrim forumas, rodymais gr stos politikos ir praktikos mokytoj tinklas²⁸. Tai demonstruoja

²⁷ Šis teisinis aktas (No child behind act, 2001) pagr stas federalin mis programomis ir reglamentuoja pagrindinio bei vidurinio ugdymo sistemos poky ius. Tai kiekvienos valstijos, mokyklos nusistatytais standartais paremta ugdymo reforma, orientuota ugdym per gr žtamojo ryšio proces . Akte nuolat aktualizuojamas moksliniais tyrimais gr stas ugdymas, kai naudojami sisteminiai, empiriniai metodai ir strategijos ugdant mokinius, kas paskatina mokytoj tobul jim profesin je srityje. Prieiga per internet : <http://en.wikipedia.org/wiki/No_Child_Left_Behind_Act#Scientificallly_based_research>.

²⁸ Evidence informed policy and practice in Education research centre. Prieiga per internet : <www.eppi.ioe.ac.uk>; Evidence-based Education Network. Prieiga per internet : <<http://www.cemcentre.org>>.

rodymais gręstos mokytojo veiklos aktualum ir bętinum ųiuolaikinei ugdymo sistemai tobulinti.

Mokslininkai vairiai aiškina bei apibędina praktik atliekam tyrim ir mokslini tyrim s sąjas. Pollard (2002, p. 26) pabręžia, kad mokytojams išsami mokslini tyrim duomenis perkelti veikl elementariai ar tiesmukai nęra išmintinga: „mokymas ir mokymasis susiję su labai daug kintam j , ir išvados, tiesiogiai išplaukian ios iš „priežasties ir padarinio“ santykio, retai kada bęna pagręstos nuodugnęa analize. Taigi supaprastinti klausimo „Kas tinka?“ atsakymai vargu ar yra patikimi, ir profesinę nuovoka yra labai svarbus filtras interpretuojant tyrimę rezultatę reikšmę konkretiems mokiniams arba klasę s aplinkyb m s“. Kardelis (2005) teigia, kad praktiniai tyrimai atliekami taikant jau turimas mokslo ųinias praktikoje, organizuojant efektyvię pedagoginę sistemę , tiriant jos efektyvumę , nustatant pedagoginio proceso gręžtamę j ryšę . Bitinas (2002, 2006) akcentuoja diagnostinio pažinimo svarbę ir pabręžia, kad „diagnostiniu pažinimu ugdytojas siekia susidaryti pakankamę vaizdę apie visus ugdymo komponentus – tikslus, turinę , metodus, ugdymo formas, pagaliau apie save patę “ (Bitinas, 2002, p. 11). Pasak autoriaus (Bitinas, 2006, p. 31–32), „diagnostinio tyrimo vykdytojas nagrinę ja objektę , apsiribodamas požymiu *čia ir dabar*; mokslinio tyrimo subjektas, nagrinę damas tę patę objektę , ieško atsakymo, priimtino *visur ir visada*“. Biesta (2007) analizuodama rodymais gręstos mokytojo veiklos sampratę iškelia dvi dilemas: tyrimę j aspektu, rodymais gręsta veikla labiau palaikoma nei technologinis tyrimę modelis, kuriame teigiama, jog vieninteliai aktualę s klausimai yra apie pedagogikos priemonię ir metodę efektyvumę , neųžię rintę tai, kad tarp visę kitę dalykę , kas yra „efektyvu“, svarbiausia, kas yra pedagogiškai vertingiausia. Praktikos aspektu, dę mesio sutelkimas tę tai, „kas yra efektyvu“, kelia sunkum atsakantę klausimus: bętent, kur tai turę tę bęti efektyvu ir kas turę tę tarti lemiamę ųodę nustatant tokę tyrimę modelę ?

Apibędindami rodymus kaip specifinę informaciję , gaunamę iš asmeninio stebę jimo, tyrimę rezultatę , pavyzdųi , statistikos ir męstymo analogiję , Browne, Keeley (2001) pažymi, kad bętina atsiųvelgti rodymę patikimumę , juos kritiškai vertinti. Pasak mokslininkę , kasdieninę je veikloje naudojamosi vairiais rodymais:

- intuicija, kuri daųnai apibędina kaip „sveikas protas“ , „vidinis jausmas“, tačiau tai nepatikima ir bętina informacija iš kitę duomenę ųaltinię ;
- autoritetais ir rekomendacijomis, bet skirtingi autoritetai daųnai pateikia skirtingas išvadas;
- asmenine patirtimi, grindųiama interesais, vertyb m is ir ųaliųskumu;
- asmeniniu stebę jimu, perfiltruotu per savo vertybes, nuostatas, poųži rius ir lękesius;
- atveję studijomis, taia ję rezultatai negali bęti panaudoti kaip tipiniai pavyzdųiai;
- tyrimais – vairi tyrimę skirtinga kokybę , rezultatai kontrastuoja, kinta ir yra tyrę ję interpretuojami, daųnai prarandamas „realus gyvenimas“;
- męstant analogijomis, atrandant panašumus ir skirtumus bei generuojant alternatyvias analogijas.

Mokslininkai (Coe, 1999; Biesta, 2007; Browne, Keeley, 2001; Petty, 2008) pabręžia, kad renkant, analizuojant, interpretuojant bet kokius rodymus bętina kelti klausimę : kiek

jie kokybiškai bei naudingi konkrečiai situacijai ir jos dalyviams. Pasak Petty (2008), mokytojams reikia vis rodymų, priimant teisingą sprendimą; neužtenka žinoti, kas veiksminga, reikia žinoti, kodėl tai veiksminga; būtina analizuoti ugdymo kontekstą ir jame (ne)veikiančius reikšmingiausius šiuos veiksnius; nuolat vertinti ugdymo procesą, atsižvelgiant į gautus rodymus.

Praktinis tiriamosios veiklos būtinum mokytojui tenkinant mokinių specialiuosius ugdymosi poreikius heterogeninėje klasėje akcentuoja Clough, Barton (1995); Farrell, Ainscow (2002); Hallahan, Keogh (2001); Mertens, McLoughlin (1995, 2004); Pollard (2006); Rose (2002); Rose, Grosvenor (2001); Rumrill, Cook (2001).

Porter, Lacey (2005) apžvelgdami teorijos ir tyrimo santykį bei istorinį šio specialiojo ugdymo nurodymų raidą ir pokyčių etapus:

- Pradinė pozicija – atstovavimas teorinei pozicijai; tyrimo dizaino siekis – papildyti teoriją, siekiant akademinio intereso. Tai klasikiniai edukologiniai tyrimai, aprašant mokslinio pažinimo objektą, aiškinant jo ypatybes ir prognozuojant raidą.
- Teorija sukuriama iš duomenų (Strauss, Corbin, 1998), kai teorija apibūdinama kaip sistema, modelis, aptarnaujantis praktiką. Tačiau autoriai pažymi, kad toks teorijos sureikšminimas ir ugdymo praktikos pritaikymas pasirinktam modeliui, kelia grėsmę supančiai aplinkai suvokti vienpusiškai ir ją modeliuoti pagal atitinkamą modelį. Toki grėsmę akcentuoja ir Bitinas (2006), pabrėždamas, kad daugelis Lietuvoje spausdinamose mokslinių publikacijose yra diagnostinio pobūdžio, tokiu būdu edukologijos mokslininkas tampa ugdymo tikrovės fotografu, o ugdomosios veiklos tobulinimo funkcija paliekama praktikiškams.
- Hargreaves (1996, 1997) tyrimai seka naujomis tyrimais ir inovatyviomis metodologijomis, dominuoja profesinės patirties ir kolektyvinės veiklos derinimas. Mokslininkas kritikavo edukologinius akademinis tyrimus nesukurus esminiai aktuali žini ir siūlyti neapsiriboti tik akademiniais tyrimais ir tyrimais, kaip vienintele ir galima priemone edukologijos mokslo informavimo ir politikos formavimo priemone, o atsižvelgti į ugdymo praktiką, jos turinį, ir metodus. Pasak autoriaus, pedagoginė veikla neturėtų remtis tik pedagogų nuomonėmis, bet grindžiama tyrimais rodymais. Hargreaves (1996, 1997) akcentavo būtinus pokyčius edukologijos tyrimuose, pabrėždamas rodymais grįstos mokytojo veiklos svarbą. Anot Biesta (2007), toks edukologijos tyrimų ir praktikos pokyčių akcentavimas, kai siekiama suartinti teoriją ir praktiką, slypi pačioje rodymais grįsto ugdymo idėjos esmėje.
- Praktiniai tyrimai – susieti su konkrečia bendruomene, neatskiriami nuo profesionalų ir organizacijos, kurioje jie dirba. Prioritetas teikiamas mokytojo veiklos tyrimui. Veiklos tyrimas varijuoja tarp tyrimo ir praktikos, orientuojantis klausimą, kaip aš galiu pagerinti savo praktiką. Tai pedagoginė priemonė, besiremianti reflektivia praktika bei cikliniu veiklos procesu: planavimas, veikla, stebėjimas, refleksija. Praktiniai tyrimai svarbiausia paskirtis – sulaužyti tradicinio mokymo barjerus ir lėkėsius: kas yra galima ir kas ne.

Šiandien, kai sparčiai kintančio naujojo amžiaus specialistams reikia lankstaus požiūrio ir tvirto nusiteikimo nepaliojamai tobulinti, pasidaro aktualus mokytojo kaip tyrimo, re-

flektyvaus praktiko konceptas. Mokytojai yra praktiški veiklos žmonės, kai praktiškumas, anot Hargreaves (1999, p. 32), „leidžia nujausti tai, ką manoma padaryti, o ko ne, kurie pokyčiai bus sėkmingi, o kurie ne, tačiau svarstant ne abstrakčiai ir ne kaip taisyklė, o atskirai, konkrečiam mokytojui konkrečiame kontekste“. „Mokytojo kaip tyrėjo“ koncepto samprata remiasi konstruktyvistine, interpretacine paradigma: žinios nėra galutinės, nekintamos ir tik perteikiamos. Veikiau žinojimas yra asmeniškasis (subjektyvus), o reikšmę konstruoja pats mokytojas/mokinys, veikiami ankstesni žinai ir naujos mokymosi patirties. Konstruktyviuoju požiūriu mokymas suprantamas ne kaip nekintamą ties perpasakojimas arba perteikimas mokiniams, bet kaip atitinkamos ir svarbios patirties teikimas ir tolesnio dialogo formavimas, kad galėtų skleistis ir būti konstruojamojo dialogo reikšmė. Interpretaciniame, neopozityvistinėje paradigmoje skiria ypatingą dėmesį individui, jo veiklai arba prasmingam elgesiui, kai individai ir jų suvokimas yra tyrimo objektas.

Nuomonia, kad mokytojas kasdieniniame ugdyme turi remtis tiriamąja veikla ir tapti mokytoju tyrėju, paskutinius du dešimtmečius pasidarė labai populiaru Jungtinėje Amerikos Valstijose, Didžiojoje Britanijoje, Kanadoje, Australijoje ir Skandinavijos šalyse. Judėjimo „mokytojas – tyrėjas“ Didžiojoje Britanijoje pradininkas Lawrence Stenhouse akcentavo mokytojų, kaip savarankišką profesionalų, aktyvinių, vykdančių mokslinius pedagoginius tyrimus, kai remiantis savo veiklos tyrimu, parengiamos mokymo programos. Kiti autoriai (Babkie, Provost, 2004; Hargreaves 1996; Rose, 2002) pabrėžia tiriamąją veiklą kaip mokytojo profesijos pagrindą, veikiančią ugdymo procesą ir kasdieninį praktinį veiklos susiejimą su mokymu ir mokymusi.

Mokytojo kaip tyrėjo sąvoka yra susijusi su pedagogo atvirumu kaitai (Juodeikaitė, Pocevičienė, 2003) bei nuolatiniu profesiniu tobulėjimu (Campbell, McNamara, Gilroy, 2004; Laužackas, Teresevičienė, Stasiūnaitienė, 2005; Pukelis, 1998, 2004): mokymusi vis gyvenime, gyjant teorines, konstatuojamas (faktai apie rezultatus, ryšius, takas ir priklausomybes, kurios atspindi realybę) ir praktines, procedūrines (faktai apie metodus, planavimą, procesus, atvejus ir kt.) žinias; suformuojant mokymą ir gėdži repertuarą, kaip gebėjimą atlikti veiksmus netipiškomis ir besikeičiančiomis aplinkybėmis; tobulinant kompetencijas, kaip funkcinį gebėjimą adekvačiai atlikti tam tikrą veiklą, ir keliant kvalifikaciją – gebėjimą reikalingą mokytojo profesijai visumai. Profesinis tobulėjimas taip pat siejamas su mokytojų atliekamais tyrimais bei dalyvavimu akademinuose, moksliniuose, nacionaliniuose tyrimuose ir projektuose. Daugelis autorių (Barker, 2005; Charles, 1999; Hargreaves, 1999; Rose, 2002; Rose, Grosvenor, 2001) pabrėžia, kad mokslinius tyrimus būtina traukti mokytojus praktikus, kurių žvalga ir kasdieninį veiklos klasę patirtis veikia ateities pedagoginių tyrimų klausimus ir veikimo būdus. Manoma, kad tyrimas, atliekamas mokytojų dažniau lemia pasikeitimus mokyklos gyvenime nei tyrimas, atliekamas mokslininkais. Mokytojai dažniausiai tyrimus vykdo studijuodami, keldami mokslinę kvalifikaciją, siekdami magistro laipsnio ar dalyvaudami tolesnėje profesinėje studijoje, todėl jiems būtina pasirinkti temą tiriamajam projektui (Barker, 2005; Porter, Lacey, 2005; Rose, 2002).

Mokytojų tyrėjų veikla (MacLean, Mohr, 1999): formuluoja klausimus paremtus jų pačių noru sužinoti apie savo mokinių mokymąsi ir jų mokymą, tyrinėjant iškeltus klausimus

ir/ar kartu su mokiniais sistemingai dokumentuoja tai kas vyksta, renka ir analizuoja savo klasės mokinių duomenis remdamiesi savo stebėjimu ir refleksija, tikrina iškeltas prielaidas ir nuomones, aiškiai išreiškia ir vertina savo teorijas, aptaria tiriamąjį veiklą su savo kolegomis, siekdami kritinės pagalbos validuojant ir interpretuojant gautus duomenis, pateikia tyrimo duomenis kitiems mokyklos bendruomenės nariams, kalbasi ir aptaria tyrimą su savo mokiniais, organizuoja tiriamosios veiklos ir duomenų pristatymą (kitiems mokyklos mokytojams, konferencijose), rašo apie savo tyrimus (publikuojasi regione, nacionaliniame spaudoje), bendrauja mokytojų tyrimų internetiniuose puslapiuose, forumuose ir naudoja elektroninę komunikaciją.

Mokytojų nuomone, tradicinis pedagoginis tyrimas retai kada duoda daug praktinės naudos (Charles, 1999), atitraukia juos nuo kasdieninės ugdomosios veiklos. Pasak Porter, Lacey (2005), vienas iš pagrindinių praktinio tyrimo veiklos aspektų yra tai, kad tiriamoji veikla traukiama kasdieniniam veikloms. Pagrindinė praktinė veikla yra mokyti, padėti vaikams ir jaunuoliams, turintiems mokymosi sunkumų, gyventi visapusiškai gyvenimą, vertinti jų poreikius ir atlikti daugelį kitų praktinių darbų. Retais atvejais praktikai yra skiriamas papildomas laikas arba jie yra atitraukiami nuo savo pagrindinio darbo vykdant tiriamąjį veiklą, bet daugiausiai jie atlieka tyrimus savo praktinėje veikloje. Nors praktikai ir tyrinėtojai mokslininkai dažniausiai yra apibūdinami kaip dvi atskiros žmonių grupės su skirtingomis perspektyvomis ir skirtingais mokymais, tačiau daugelis autorių sutinka, kad galima šias dvi grupes kombinuoti. Freeman (cit. Porter, Lacey, 2005, p. 117) rašo apie mokytojų tyrimą, paaiškindamas, kad tai yra „pasakojimas apie du daiktavardžius, sujungtus brūkšneliu“ Analizuodamas ir paaiškindamas šiuos daiktavardžius reikšmes, autorius pateikia svarbiausius argumentus, kad mokytojas – tyrinėtojas dirba „tame brūkšnyje“. „Mokytojas“, jis aiškina, yra asmuo, o „tyrimas“ yra procesas ir susiejant abu kartu sukuriamas asmens – procesas. Brūkšnelis išryškina sąsajas ir skirtumus tarp dviejų ugdymo ir tyrinėjimo pasaulių, tai veikimas ir domėjimasis, kai žongliruojama dviem papildomais vienais kitų poreikiais: ugdymo poreikis – tai veikla konkrečiame kontekste, besiremianti tuo, kas žinoma ir ko reikia pasiekti; tyrimo projekcija apima priešingą kryptį, kai siekiama išsiaiškinti šią veiklą pagrindus ir užslėptas prielaidas. Tiesioginiai diskusijos apie mokslinį ir praktinį atliekamą tyrimą skirtumus bei panašumus, pasak Bitino (2006, p. 10), tiek mokslininkas, tiek praktikas kaip „edukologinį problemų tyrimą negalima atsietais nuo tiriamojo objekto, jie sėkmingai veikia, vienas kitam daro taktą, o ugdymo tyrimo problema gali būti pilnai suvokta ir išspręsta tik socialinio aplinkos kontekste“. Biesta (2007), apibūdindamas tyrimo mokslinio technologinio modelio tiesioginio perklimo tikslingumą analizuojant ir veikiant ugdymo situacijose, pabrėžia, kad ugdyme priemonės ir tikslai yra susieti ne su technologiniais ar išoriniais metodais, o su vidiniais ir tarpusavyje susijusiomis vertybėmis, ugdymo esmė yra labiau moralinė praktika, o ne technologinis sumanymas. Pasak autorius, pedagogams pats svarbiausias klausimas yra ne apie veiklos efektyvumą, o apie galimą pedagoginį to, ką jie daro, vertinti, tai yra, apie tokią patį patį pedagogiką, kuri teiktų galimybes mokytis iš savo veiklos, išvengiant prieštaravimo tarp to, ką jie propaguoja daryti, ir tarp to, ką iš tikrųjų daro.

Tsiant mokslinink diskusij apie rodymais gr stos mokytojo veiklos tak ugdymui b tina pažym ti, kad mokytojai visada vykdydavo ir vykdo vienokius ar kitokius diagnozavimo, testavimo tyrimus, dalyvaudavo ir dalyvauja mokslinink tyrimuose, tik, pasak Rose (2002), jie atlikdavo respondento, tarpininko ar vykdytojo vaidmen , vis iniciatyv perduodami akademinėi bendruomenei, bešališkai pasitik davo mokslinink pateiktais tyrim rezultatais. Biesta (2007), Coe (1999), Miller (2003), Muijs, Reynolds (2002), Oakley (2001), Rubin (2007), Schwandt (2005), Wiltshier (2007) pabr ždami rodymais gr stos mokytojo veiklos b tinyb teigia, kad tai netur t tapti tik klasikine moksline tiriam ja praktika, formuojančia švietimo politik . Autoriai išskiria kelias rodym grupes: a) standartizuoti, generalizuoti rodymai, formuojantys švietimo politik ; b) rodymai, orientuoti gr žtamojo ryšio proces , formuojantys mokytojo ir mokini veikl klas je mokymosi veikiant metu, padedantys suprasti ir spr sti kasdienines mokyklos, klas s ar individualaus mokinio problemas, kuriantys moksliniu pažinimu paremt kult r švietimo institucijose ir visuomen je bei konstruojantys naujas žinias mokymosi veikiant proceso metu.

1.3.2. Gr žtamojo ryšio procesas rodymais gr stoje veikloje

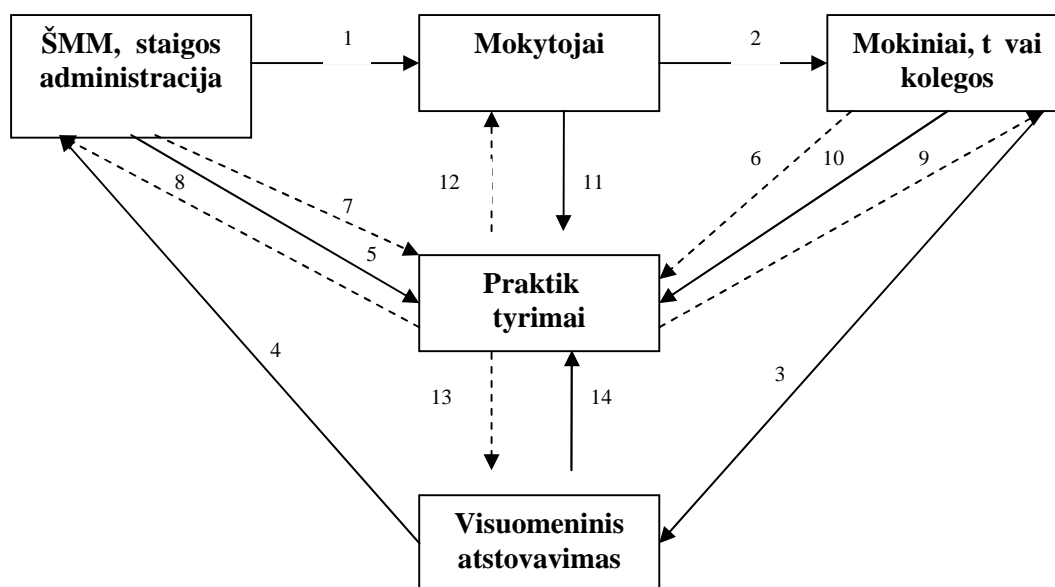
Gr žtamojo ryšio aktualum šiulaikiniame ugdymo procese nagrin j mokslininkai pažymi, kad mokytojui analizuojant ir priimant sprendimus tam tikroje ugdymo situacijoje „siekiama gauti kuo išsamesn gr žtam j informacij “ (Bitinas, 2006, p. 64), „veik jas sukuria gr žtamojo ryšio mechanizmus, informuojan ius j apie jo paties veiksmus“ (Coleman, 2005, p. 542). Pasak Sanderson (cituoja Biesta, 2007), nusprendžiama d l pa ios tinkamiausios veiklos krypties, esant tam tikroms aplinkyb ms, neformali taisykli , euristikos, norm ir reikšmi kontekste.

Askew, Lodge (2000), Coleman (2005), apib dindami gr žtam j ryš , pažymi, kad gr žtamojo ryšio procesas priklauso nuo to, kokia paradigma remiantis jis organizuojamas. Tradicinis gr žtamasis ryšys, kai mokytojas kaip ekspertas teikia informacij , siekdamas vertinti ir, atsižvelgdamas vertinimus, koreguoja savo veikl , orientuotas klasikini ugdymo paradigm . Pasak mokslinink , tokiu atveju – tai simetrin dviej asmen s veika, kai mokytojas atlieka veiksm , darant poveik mokiniui, kuris savo elgesiu skatina mokytojų pakoreguoti kit savo veiksm , turint poveik mokiniui. Gr žtamasis ryšys teikiamas kaip dovana ar bausm , veikiantis mokym ir mokym si.

Autoriai, analizuodami gr žtamojo ryšio proces ugdyme, grindžiam socialinio konstruktyvizmo paradigma pažymi, kad pagrindinis tikslas yra pad ti sukurti ryšius, išsiaiškinant ugdymo proceso dalyvi sampratą, apib dinant savas patirtis. Jei tradicinis gr žtamojo ryšio proceso modelis orientuotas vardžio „tu“ vartojim (mokytojui pateikiant informacij mokiniui), tai konstruktyvioji prieiga skatina vartoti vard „aš“ (mokytojui ir mokiniui gr žtamojo proceso metu analizuojant savo veiklas). Askew, Lodge (2000) teigia, kad nors konstruktyvioji tradicija remiasi galinimo ir lygyb s konceptais, ta iau sprendim pri mimo ir galios santyki ryšiai ugdymo realyb je išlieka tradiciniai, mokytojo ir besimokan iojo s veika gr žtamojo proceso eigoje nepakinta: mokytojai, vertintojai, tyr jai iš išor s ar kiti ekspertai nusprendžia gr žtamosios informacijos pateikimo proces bei turin , nors mokiniams (tiems, ku-

rie „gauna“ gr žtam j informacij) ji gali b ti nenaudinga arba jie gali nežinoti, kaip ja pasi-
naudoti. Taggart, Sammon (2000), Thomas, Smees, Elliot (2000), Wikeley (2000) pagrindžia
konstruktyviojo gr žtamojo ryšio modelio veiksmingumą švietimo institucijai kaip organizaci-
jai sukuriant ir pl tojant diskusin aplink bei vertinant vykstan ias veiklas.

Ekosisteminiu poži riu Askew, Lodge (2000) vartoja ko-konstruktyvistinio (co-
constructivist) modelio s vok . Gr žtamojo ryšio procesas suvokiamas ne kaip linijiniais hie-
rarchiniais santykiais gr sta dovana ar bausm , o kaip dialogo ir informacijos d ka konstruo-
jamas ciklinis procesas. Gr žtamojo ryšio procesas remiasi refleksija ir veikla, apiman ia vi-
sas mokymosi veikiant stadijas: planavim , veikl , refleksij , vertinim . Gr žtamasis ryšys ir
refleksija susilieja, paskatinant besimokant j apžvelgti savo mokym si b tent tam tikrame
kontekste, susiejant ankstesn patirt ir sampratas. Mokytojo ir mokinio s veika grindžiama
pagarba, kai kiekvienas ugdymo proceso dalyvis dalijasi savo patirtimi ir situacij vertini-
mais, siekdami suprasti ir pasimokyti. Coleman (2005, p. 550), apžvelg s gr žtamojo ryšio
proces s veikos strukt roje, išskiria asimetrine s veika ir tyrimais grindžiam gr žtamojo
ryšio proces (2 pav.), kai „pagrindin poveik tyrimas daro ne per tiesiogin gr žtam j ryš (8
str 1), bet netiesiogiai – informuojant suinteresuotas šalis“ (9, 12, 13 str 1 s).



2 pav. Gr žtamojo ryšio procesas, esant asimetrinei s veikai,
kurioje dalyvauja praktik tyrimai (pritaikyta pagal Coleman, 2005)

Gr žtamojo ryšio proceso s veik su rodymais gr sta veikla nagrin j mokslininkai
(Hargreaves, 1996, 1997; Elliot, 2001; Petty, 2008) pabr žia, kad ugdymo procesas visada
orientuotas gr žtam j ryš , o rodymais gr sta veikla praturtina gr žtamojo ryšio proces
nuostata nuo subjektyvumo objektyvumo link. Objektyvumo siekiama renkant rodymus gr ž-
tamojo ryšio metu dalijantis jais su ugdymo proceso dalyviais, analizuojant, derinant poži -

rius, prisiimant atsakomybę už veiksmingas ar mažiau veiksmingas veiklas ir numatant naujas veiklas (Biesta, 2007; Coe, 1999; Knott, Scragg, 2008; Schwandt, 2005; Wiltshier, 2007).

1.3.3. Reflektyvi ir refleksivi mokytojo veikla

Reflektyvios ir refleksiivos veiklos būtinum pedagoginėje praktikoje pabrėžia daugelis Lietuvos bei užsienio tyrinėtojų. Akcentuojamas besimokančiųjų suaugusių reflektyvus mokymasis, pasižymintis kontempliacija (priežastiniai ryšiai ieškojimas, apmąstymas, išvad formulavimas), reflektyvūs mokymai (teorijos ir praktikos susiejimas, veiklos suvokimas), eksperimentinių mokymų (teorijos išbandymas praktikoje, praktiniai žinikimai), kai fiksuojamos refleksijos apie tai, kas nutiko mokymosi proceso metu, apie pojūčius gyjant patirtį, ir metarefleksijas, kaip galimybių tolimesniems tyrimams ir diskusijoms (Bubnys, 2007ab; Teresevičienė, Oldroyd, Gedvilienė, 2004; Teresevičienė, Gedvilienė, Zuzevičiūtė, 2006). Analizuojama mokytojo reflektyvus veikla (Ghaye, Ghaye, 1998; Moore, 2004, 2007; Taggart, Wilson, 2005), pristatomas mokytojo dienoraščių rašymo metodas, padedantis išmoninti asmeninį patyrimą ir asmeniškai svarbius atradimus (Buehl, 2004; Campbell, McNamara, Gilroy, 2004; Lepeškievicius ir kt., 2001; Polard, 2006), aptariamas refleksyvumo konceptas ir refleksivi mokytojo veikla (Alvesson, Skoldberg, 2000; Bourdieu, Wacquant, 2003; Bryman, Bell, 2003; Cohen, Manion, Morrison, 2007; Moore, 2004, 2007).

Terminai reflektyvus ir refleksivi mokytojo veikla šalies ir užsienio mokslininkų darbuose, išverstuose lietuvių kalba, dažnai vartojami paraleliai, kaip sinonimai. Kaip pavyzdį galima pateikti Pollard (1997, p. 11) originalus ir Pollard (2002, p. 30-31)²⁹ vertimus lietuvių kalba. Pollard (1997), remdamasis Dewey reflektyvios veiklos samprata, vartoja sąvoką reflektyvus mokymas (angl.: reflective teaching), kuris apibrėžiamas septyniomis pagrindinėmis ypatybėmis: aktyvus domėjimasis ir pripažinimas tikslais ir poveikiu, o ne tik priemonėmis ir techniniu veiksmingumu; ciklinis procesas, kai mokytojas nuolat stebi, kontroliuoja, vertina ir tobulina savo veiklą; duomenimis grindžiamo tyrimo metodų išmanymas ir naudojimas savo veikloje; priimančias sprendimus, pasitelkiami savo tyrimų rodymai ir kitų tyrimų išvados; atviras, nuoširdus ir atsakingas mokytojo požiūris kasdienines situacijas klasėje ar mokykloje; bendradarbiavimo ir dialogo su kolegomis konstravimas, padedantis realizuoti asmenybę su galia; stereotipinių reikalavimų, išorėje sukurtą mokymo ir mokymosi schemų ribinimą keitimas. Pollard (2002) vertime lietuvių kalba vartojama sąvoka refleksyvus mokymas (angl.: reflexive teaching), kuris apibrėžiamas analogiškomis ypatybėmis. Taigi kuo siejasi ir skiriasi reflektyvus mokytojo veikla nuo refleksyviosios veiklos?

Esmine grandis, siejanti reflektyvų ir refleksyvių mokytojų veiklą, mokymų ir mokymų, yra reflektavimo procesas, grąstus refleksija. Refleksija – tai „mąstymo būdas, kai asmenybė kritiškai analizuoja, išmonina ir prasmina savo mąstymo turinį, formas ir prielaidas, savo dvasinio pasaulio sandarą ir ypatybes“, o reflektyvus mokymas – „mokymosi

²⁹ Pollard, A. (1997). *Reflective teaching in the primary school*. London: Cassell; Pollard, A. (2006). *Refleksyvus mokymas. Veiksminga ir duomenimis paremta profesinė praktika*. Vilnius: Garnelis, versta iš Pollard, A. (2002). *Reflective teaching: effective and evidence-informed professional practice*. London, New York: Continuum.

procesas, grindžiamas kritine jo organizavimo analize, geriausiai patirtimi, moksliniais tyrimais, atsakomybe, profesionalumu“ (Jovaiša, 2007, p. 245). Moksliniame diskurse (Dewey, 1997; Schön, 2000; Duoblienė, 2006; Ghaye, Ghaye, 1998; Moore, 2004, 2007; Schön, 1987) aktualizuojamos įvairios refleksijos formos:

- Veiksmo refleksija (angl.: reflection on action) – tai refleksija po veiksmo, besiremianti patirtimi ir kritiniu mąstymu. Tradiciškai suprantama refleksija – veiksmo refleksija – veiksmo refleksija, kuri, pasak Duoblienės (2006), daug metų praktikuojama mokyklose. Dewey (1997; Schön, 2000) darbuose veiksmo refleksija apibūdinama kaip patirties refleksija, glaudžiai susijusi su kritiniu mąstymu, siekiant atskleisti specifinius ryšius tarp to, kas daroma, ir iš to kylančių padarinių. Veiksmo refleksijos etapai – sumišimas, suglumimas, abejojimas, kylantis iš neaiškaus pobūdžio situacijos; preliminarus situacijos elementų interpretavimas ir pasekmių numatymas; nagrinėjimas, tyrimas, analizavimas svarstomos problemos visumą aplinkybių; pirminis hipotezės detalizavimas atsižvelgiant į įvairius faktus, siekiant ją patikslinti; vieno požirio, kaip veikimo plano, pasirinkimas, kai veikiama siekiant laukiamą rezultatą.
- Refleksija veikiant (angl.: reflection in action) – atliekama veiksmo metu, siekiant ją pakeisti. Refleksija veikiant (Schön, 1987; Moore, 2004, 2007) apibrėžiama kaip galimybė apmąstyti paties veiksmo metu, jo nepertraukiant, kai apmąstymai leidžia keisti tai, kas daroma, tuo metu, kai daroma. Reflektuojant galima pertvarkyti proceso veikimo strategijas, reiškinį supratimui ar problemos formulavimui būdus ir tai skatina nedelsiant eksperimentuoti, kai apmąstoma ir išbandomi nauji veiksmai siekiant išsiaiškinti naujai suvokiamam reiškiniui.
- Refleksija kaip veiksmas (angl.: reflection as action) – sitraukimas, „pasinrimas“ pasaulyje. Refleksija kaip veiksmas – aktyvus sitraukimas ir natūralus santykis su pasauliu – grąstas estetiniu, o ne funkciniu ar techniniu veiksmu (Bleakley, 1999, cit. Duoblienė, 2006).
- Nereflektuojamoji refleksija – kai neatsiribojama nuo savęs kaip vykio.
- Refleksija veiklai (angl.: reflection for action) – numatomo veiksmo apmąstymas.

Mokslininkai apibūdinti refleksijų sampratą įvairių suponuojančių mokytojo reflektyvios veiklos diskursus. Apibūdinant mokytojo reflektyvios veiklos refleksijų aspektu, aktualizuojama veiksmo refleksija (Ghaye, Ghaye, 1998), refleksija veikiant (Moore, 2004, 2007). Pasak Ghaye, Ghaye (1998), mokytojo reflektyvios veiklos remiasi veiksmo refleksija (angl.: reflection on action) ir suprantama kaip:

- diskursas – sistema reikšmių, ataskaitų, pasakojimų ir viso to, kas apibūdina tam tikrą vykių versiją;
- besiremianti praktine patirtimi;
- traukianti reflektyvų pokytį – peržiūrėjimą savo vertybių, profesinių sampratų ir praktikos, kas padeda žymiai giliau suvokti vykusių incidentus, susijusių su elgesio valdymu, veiklos diferencijavimu, atsižvelgiant į mokinių gebėjimus, ir mokinių progreso stebėjimą bei vertinimą;

- kelias atsiskaityti sau. Tai susiję su mokymusi kaip ataskaita sau pačiam, savo mokymosi analizę paaiškina ir pateisina numatomas mokymo veiklas;
- tyrinėjimo prielaidos dispozicija, kai mokymas ir mokymasis matomas kaip problemų kėlimo procesas keliant klausimus ir žiūrėti į tai kaip sisteminį ir taisyklių procesą stengiantis pasimokyti iš to. Refleksija praktikoje – tai kasdieninis ugdymo proceso situacijų matymo ir dalyvavimo jose kelias, padedantis pamatyti plačiau ir veikti profesionaliau bei etiščiau;
- tarnaujanti interesams. Reflektuojant patenkama žiniokėlimo procesas, kai derinant skirtingus ugdymo proceso dalyvių interesus, numatoma ir vykdoma veikla, padedanti turimas žinias ne tik panaudoti, bet ir kurti naujas;
- palaikoma kritiškai mąstant. Tai gebėjimas nuolat užduoti sau ir kitiems klausimus „Kodėl?“, kas skatina tapimą kritiškai mąstantiu žmogumi ir asmeninį tobulėjimą;
- kelias, padedantis dekoduoti mokyklos ar klasės aplinkos simbolius;
- praktikos ir teorijos derinimas, kai sistemingai ir kruopščiai analizuojant refleksijas ir jų požymius praktikoje, mokytojai konstruoja reikšmingas teorijas veikloje;
- postmodernusis pažinimo kelias, besiremiantis pozicija apie daugelio pažinimo kelių susiliejimą ir susikirtimą, kai konstruktyvistinė prielaida padeda reflektyviams praktikams konstruoti ugdymo proceso potencialo sampratą ir reikšmes bei interpretuoti žmogaus veiksmus.

Anot Moore (2004, 2007), reflektyvus veiklų siejant su refleksija veikiant (angl.: reflection in action), reflektyvus praktikas nediskriminuoja praktinių gūdžių, technikų ir žinių, bet visa tai panaudoja konstruktyviai reflektuoti, kas padeda veiklos veiksmingumui per:

- „viso paveikslas“ suvokimą, analizuojant pamoką ar pamokų seriją, kai orientuojamasi ne priemonių panaudojimu kaip testavimu, bet siekiama vertinti, kaip ir kas išmoko ir kaip veiksmingai keisti ugdymo procesą ateityje;
- turėtinį vertinimą savo kaip mokytojo veiklos klasėje, planavimą ir tvirtinimą, susijusį su savo bei mokinių elgesio ir pasiekimų vertinimais;
- suvokimą mokytojo našos ugdymo teorijų ir tiriamųjų veiklų, orientuojantis ne tik kas ir kada, bet kaip ir kodėl veiksminga;
- ne tik per strategijų pasirinkimą ir absorbavimą, bet ir per mąstymą ir operavimą strategiškai, kaip ryšius, nuolat apmąstomą veiklų analizuojant, kaip susijusi mokytojo veikla su pasirinktomis priemonėmis ir tuo, kas vyksta klasėje.

Išanalizavęs reflektyvų mokytojo veiklų dinamiką, Moore (2004) pabrėžia, kad reflektyvus veikla varijuoja nuo atsainios ritualinės refleksijos (angl.: perfunctory/ritualistic reflection) – tai veikla, turinti labai mažai profesionaliai pedagoginei praktikai – iki konstruktyviai kritinės refleksijos – mokytojo reflektyvios veiklos, kuri paskatina pokyčius egzistuojamose prielaidose ir sampratoje, numatant bei atsižvelgiant alternatyvias praktikas ar perspektyvas ir nešant asmeninį indėlį veiklų vystymui ar keitimui. Autorius išskiria ritualinę refleksiją (angl.: ritualistic reflection) grąstas mokytojų veiklas, pareigtas išoriniams veiksniams bei orientacijos kompetentingumui, standartus atitinkant profesionalų (pvz., formalus kompetencijų portfelio pildymas), pseudo refleksiją (angl.: pseudo-reflection), kai matoma ir akcent-

tuojama kit (koleg , mokini , t v ir t. t.), o ne savo veikla, produktyvi , konstruktyvi ar kritin refleksij (angl.: productive, constructive or critical reflection), kuri apib dinamika kaip reflekyvi veikla, kai analizuojamos situacijos, egzistuojantys poži iriai, perspektyvos bei l kes iai, siekiant keisti kasdienines sampratas ir veiklas.

Refleksyvumo konceptas, gr stas postmoderniuoju m stymu, socialini tyrin toj prad tas nagrin ti nuo 1980 m., aiškinamas vairiai ir turi kelias sampratas, pla iau analizuojamas socialini moksl tyrimuose, nagrin jant tyrim metodologij ir tyr jo bei aplinkos s veik (Alvesson, Skoldberg, 2000; Bourdieu, Wacquant, 2003, Bryman, Bell, 2003; Cohen, Manion, Morrison, 2007; Moore, 2004, 2007). Kaip pažymi Bourdieu, Wacquant (2003, p. 65), refleksyvumas – tai ne subjekto refleksija apie subjekt , o „sistemiškas nagrin jimas neapm styt m stymo kategorij , nubr žian i manomyb s ribas ir iš anksto nulemian i mint t“. Refleksyvumas (Cohen, Manion, Morrison, 2007; Bryman, Bell, 2003) siejamas su visapusi tyro sitraukimu ir takos tyrimo procesui aktualizavimu, kai nuolat stebima ir analizuojama asmenin tyro s veika su dalyviais, asmenin s reakcijos, vaidmenys ir kitos reikš m s, galin ios tur ti tak tyrimui. Taip pats tyro s tampa tyrimo instrumentu. Taip pats tyro s konstruoja žinias steb damas ar diskutuodamas su kitais, aktualizuoja asmenin naš kaip dal tyrimo, perteikiant žinias bei sampratas auditorijai.

Moore (2004, 2007), apibr ždamas refleksyvumo s vok edukologijoje, teigia, kad tai ypatinga reflekyvumo forma, kai refleksijos apima plat asmenin , socialin ir kult rin kontekst ir tai potencialiai veikia ugdymo proceso veiksmingum . Tai asmenin retrospektyvi atsakomyb už situacijas ir vertinimus mokykloje ir už jos rib , suprantant tak mokini elgesiui iš socialin s, kult rin s ir emociin s pozicijos. Refleksyvioji mokytojo veikla yra susijusi su:

- savo profesinio identiteto suvokimu daugialyp s asmenyb s aspektu, o ne identifikuojant j tik tam tikroje srityje;
- supratimu, kad sav s matymas vairiose pozicijose: kompetentingo profesionalo, charizmatiškos asmenyb s ar refleksyvaus praktiko – praple ia operavim žvalgomis ir sampratomis;
- poreikio laisvai, nepriklausomai reakcijai ugdymo proceso situacijas ir individualios atsakomyb s konstravimas (kai veiksmingas ugdymas matomas kaip individuali savybi ir aplink , kuriose mokytojai moko bei mokosi mokyti, raiška);
- empatija ir asmeniniu atvirumu galimybei modifikuoti savo sampratas ir elges , bet ne apsiribojimu tuo, kas buvo nuspr sta, kartais gal net „paspaudžiant“ kitus situacijos dalyvius ir primetant jiems sav j pasaulio supratim ;
- pedagogin s veiklos projektavimu siekiant ir padedant mokiniams išsiugdyti bei vystyti geb jimus, sukuriant s km s atvejus, o ne kontroliuojant (pvz., vertinant žini atgamini m ar priimant status quo pozicij).

Taggart, Wilson (2005) refleksyvi veikl , apiman i situacijos kontekst ir asmens individual naš tam tikrus epizodus, glaudžiai sieja su reflekyviu m stymu, kur sudaro trys lygiai: techninis lygmuo (patirties, veiklos pasekmi apžvalga; d mesys elgesiui, moky mo turiniui ir g džiams; minimalus teorinis pagrindas), kontekstinis lygmuo (alternatyvi

praktik analiz , pokyiai remiasi žiniomis ir vertybiniais supareigojimais, mokymo turinys orientuotas konteksto ir mokinio poreikių analiz , išsiaiškinim , veiklos princip patikimum), dialektinis lygmuo (orientacija moralinius, etinius ir socialinius politikos išteklius, kryptingas tyrimas, individuali autonomija ir gilesnis savęs supratimas (saviprata³⁰).

Apibendrinus reflektyvias ir refleksyvias mokytojo veiklas, pažymima, kad reflektyvios mokytojo veikla reiškia kokybin , tyrimais paremt atsakomyb , paaiškina mokymo ir mokymosi proceso natūr : „kaip reikšmi priskyrimo ir situacij apibr žimo proces “ ir „kaip žmon s konstruoja socialin pasaul ir kaip jie nuolat siekia tur ti tak jame“ (Moore, 2004, p. 102), inicijuoja poky ius praktikoje, remiantis veiksmingesni sprendim paieška ir analize. Refleksyvi mokytojo veikla praple ia reflektavimo proces visaapiman ia edukacini , socialini , kult rini , politini proces analize, identifikuojant asmenines s sajas ir vertybes. Refleksyvumo konceptas grindžiamas (Cambel, McNamara, Gilroy, 2004; Moore, 2004, 2007) mokytojo savo profesinio konteksto s veikos su juo pa iu analize, savo refleksij reflektavimu (kod l išskyriau š aspekt esminiu, o ne kit), visapusiškai nagrin jant ugdymo situacijas (tai lyg to paties paveiklo matymas apšvie iant vis kit jo dal), eksperimentuojant, siekiant suprasti ir pakeisti.

Reflektyvios ir refleksyvios veiklos glaudži s sajas su kritiniu m stymu aktualizuojantys mokslininkai (Jones, 2009; Brown, Rutter, 2006; Knott, Scragg, 2008) akcentuoja kritiniu m stymu gr stas veiklas:

- apib dinimas, apžvelgiant vykius, savo tak situacijai (Kas? Kada? Kur?);
- kritiška analiz , analizuojant vykius, aiškinantis j priežastis (Kaip? Kod l?);
- vertinimas, apžvelgiant skirtingus kontekstus, vairias perspektyvas (Kaip pavyko? Kas iš to?);
- mokymasis, pristatant ir vertinant naujas sampratas, kei iant ir kei iantis pa iam (k man tai reiškia?).

Reflektyvi, refleksyvi ar kritiniu m stymu gr sta mokytojo veikla yra veiklos tyrimo pagrindas, o reflektyvumas – geb jimas kritiškai analizuoti savo veikl , siekiant j tobulinti (Jurašait – Harbinson, 2004; Loughran, Northfield, 1996; MacLean, Mohr, 1999; Pollard, 2006; Rose, Grosvenor, 2001; Swain, 1995).

1.3.4. Mokytojo veiklos tyrimo samprata

Veiklos tyrimo s voka pirm kart pavartota Lewino (1942) teorijoje ir glaudžiai siejasi su Dewey (1933, 1938, , 2000) pragmatine pažinimo teorija. Veiklos tyrimas varijuoja tarp tyrimo ir kasdienin s veiklos, mokytojui keliant klausim , kaip aš galiu pagerinti savo praktik . Mokytoj veiklos tyrimai apib dinami kaip praktin s pakraipos tyrimai, pagr s ti veiksmiais, siekiant išspr sti konkre i , praktin specifin problem , susijusi su konkre ia situacija mokykloje ar klas je (McNiff, Whitehead, 2006). Praktik tyrimai, pasak Porter, La-

³⁰ Savęs vertinimo padarinys, kai moksleivis suvokia savo asmenybės teigiamybės ir trūkumus. (Jovaiša, 2007, p. 258), papildant pateikt apibr žim b tina pažym ti, kad savipratos (self-understanding) terminu Taggart, Wilson (2005) apibr žia asmens savęs vertinim , neišskiriant, kuriai ugdymosi proceso dalyvi grupei jis priklauso.

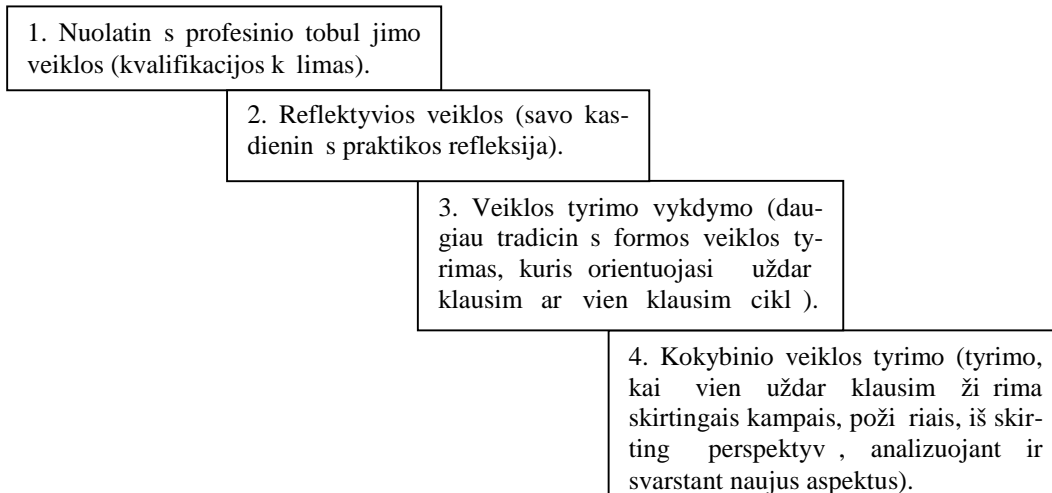
cey (2005), Koshy, (2005), susieti su konkrečia bendruomene, neatskiriami nuo profesionali ir organizacijos, kurioje jie dirba. Veiklos tyrimas – tai mokytojo tyrimas, atliekamas konkreioje klasės erdvyje, konkreiu laiku, siekiant gauti grįžtamąją informaciją; savo praktikos giluminis tyrimas, inicijuojamas praktikos; konstruojantis teoriją iš praktikos; situacinis; sprendžiantis realias problemas; susijęs su asmeniu ar grupe, siekiant bendrais tikslais veikti; tobulinantis kasdieninį ugdymo procesą; apima analizę, planavimą, ugdymą, refleksiją ir vertinimą bei inicijuoja pokyčius per grįžtamąją informaciją. Kaip teigia Jurašaitė-Harbinson (2004), veiklos tyrimas – tai kvietimas mokytis, spręsti sudėtingas, kiekvieną dieną kylančias profesines problemas. Tai sistemingas tyrimas, kur atlieka pedagogai ar kiti suinteresuoti asmenys, siekdami surinkti informaciją, keisti esamą padėtį bei ieškoti naujų veiklos būdų.

Mokytojas, norėdamas gerai pasirengti praktiniam tyrimui, turėtų numatyti, pasirinkti ir išnagrinėti jam optimali tinkamą koncepciją, doktriną, metodą, procedūrą, technikos sistemą pagal tiriamosios veiklos profilį ir specifiką. Mokslininkai (Jurašaitė-Harbinson, 2004; Mertens, McLaughlin, 2004; Pollard, 1997, 2006; Rumrill, Cook, 2001) akcentuoja būtinumą tyrimo duomenis apžvelgti išvairių perspektyvų ir naudoti vairius tyrimo metodus mokytojo veiklos tyrime, pabrėždami duomenų pagrįstumą, patikimumą ir pripažinimą. Autoriai išskiria tokius mokytojams artimus ir galimus duomenų rinkimo metodus:

- *prastinius* (profesiniai leidiniai skaitymas, švietimo dokumentai, pedagoginiai, metodiniai pasitarimų nutarimų analizavimas, pasiekimų duomenų apžvalga, stebėjimas dalyvaujant, mokinių darbų tikrinimas, formuojamasis vertinimas, užrašai, aktyvusis klausymasis, klausinėjimas, testavimas, diskusija, interviu, apklausa, nuomonių skalavimas, vaizdo ir garso medžiaga);
- *specialiuosius* (informacijos ieškojimas mokslinėse apžvalgose ir duomenų bazėse, moksliniai tyrimų duomenų analizė, sistemingas stebėjimas, fotografavimas, garso ir vaizdo rašai, interviu, suvokimų žemėlapių sudarymas, klausimynai, sociometrija, asmeniniai konstruktai, kontroliniai rašai);
- *reflektyvios veiklos* (dienyno užrašų pildymas, mokytojo dienorašio rašymas, pastabos ir refleksijos žymėjimas, mokinių dienoraščių ir užrašų analizė).

Kiti autoriai (Eisenhart, 2005; Babkie, Provost, 2004; Flood, 2006; Hammersley, 1997, 2007; Hargreaves, 1996; Laughran, Nothfield, 1996; Leedy, Ormrod, 2005; Robinson, 2001; Robinson, Lai, 2005; Rose, 2002; Schmuck, Perry, 2006; Taber, 2007) pabrėžia tiriamąją veiklą kaip mokytojo profesijos pagrindą, skatinantį pedagogo mokymąsi veikiant. Mokytojas tyrėjas – tai nuolat savo veiklą apmąstantis praktikas, pats kuriantis su mokymu susijusias žinias, organizuojantis pedagoginį veiklos tyrimus ir naudojantis vairius tyrimo metodus, siekdamas tapat klausimų ar problemų pažvelgti iš skirtingų perspektyvų.

Mokytojo tyrimas galioja, suteikia teisę mokytojui atlikti pozityvų pokyčių ugdymo proceso realybėje, leidžia analizuoti informaciją apie mokymą ir mokymąsi. Mokytojo tyrimas – tai veikla, padedanti konstruoti žinias veikiant ir susidedanti iš:



3 pav. Teorinis mokytojo – tyrėjo kontinuumo modelis
(sudarytas R. Geležinienės, remiantis Shafer, 2000)

Profesinis tobulėjimas pasireiškia tuo, kad mokytojas vykdo pripažintą papildomą ugdymą, kuris tobulina jo/jos mokymą, galvoja ir kalba apie tai, kaip tobulinti, naudoja ir savo klasei adaptuoja naujas metodikas. Tokiu būdu patobulinama kasdieninis ugdymo proceso realybė, pritaikomos naujos mokymo metodikos.

Su mokytojo tyrimu susijusios reflektyvios veiklos: mokytojas galvoja, kodėl jis/ji kažką daro tam tikrais būdais, metodais ir diskutuoja, kaip tai pagerinti, savo refleksijas aprašo žurnaluose, vadovaujasi kritiniu mąstymu organizuodamas ir numatydamas prioritetus darbui bei gyvenimiškiems poreikiams, pradeda identifikuoti užslėptas prielaidas ir požiūrius, kurie motyvuoja, kaip jis/ji moko. Taip pasiekiami šie rezultatai: patobulinta kasdieninis ugdymo proceso realybė, naujos mokymo metodikos, reflektavimo procesas; pranešimų prezentacija (pristatymas): asmeninės patirties, apimančios kontekstines detales, kaip patobulinti ugdymo procesą, reprezentacija.

Veiklos tyrimas sudaro mokytojo reflektavimą kasdieninės praktikos, išskilimas pagrindinio klausimo, kuris ištiriamas, klausimas išlieka statiškas per visą projektą, savo refleksijas mokytojas aprašo žurnaluose ir sistemingai renka duomenis, palaiko grįžtamąjį ryšį su kitais ugdymo proceso dalyviais, siekdamas tobulinti savo tyrimus, tačiau nuolat neaptaria su kitais žiniomis, požiūriais subjektyvumas patikrinamas tik keliais duomenų tipais, tyrimas pradeda parodyti, kaip tyrimas yra susijęs su kitais tyrimais. Tokiu būdu patobulinama kasdieninis ugdymo proceso realybė, naujos mokymo metodikos, reflektavimo procesas gali būti apibūdintas trumpa ataskaita, analizuojant kai kuriuos susijusius požymius, pristatomi pasakojimai: analizuojant asmeninę patirtį, kuri siejasi su ugdymo proceso tobulinimo grįžtamojo ryšiu.

Kokybinis veiklos tyrimas: mokytojas galvoja, kodėl jis/ji kažką daro tam tikrais būdais, metodais ir diskutuoja, kaip tai pagerinti, iškelia pagrindinį klausimą, kuris ištiriamas, naudoja ciklinį modelį: kelia klausimą, patikrina jį, stebi, kaip tai veikia, po to pataiso klausimą.

m , taip vykdydamas vis cikl iš naujo ir iš naujo, tyrin ja kai kurias preliminarias išvadas kiekvienoje tyrimo projekto faz je, naudoja dienorašt rašyti refleksijoms, renkamesiems sisteminiams duomenims ir po to trianguliuoja duomenis: skaitydamas literat r , su kitais duomenimis (anketomis, interviu ir t. t.), su kit ugdytoj perspektyvomis. Poži ris - „sistemiškai subjektyvus“, parodo, kaip tyrimas yra susij s su kitais tyrimais. Viso to rezultatai: patobulinta kasdienin ugdymo proceso realyb , naujos mokymo metodikos, reflektavimo procesas gali suformuoti baigtin plan (projekt), straipsn ar knyg , požymiai renkami sistemingai, taip gautieji duomenys tiksliai remiasi kitais šaltiniais, pristatomi pasakojimai: pasakoja asmenin istorij apie tai, kaip patobulinti ugdymo proces , pagrindžiant specifiniais kontekstiniais požymiais, remiantis šaltini ir perspektyv vairove. Kokybinis mokytojo veiklos tyrimas apib dinamas kaip apgalvotas, sistemingas, metodiškas, viešas, savanoriškas, laisvas, etiškas ir kontekstinis.

Moksliniame diskurse pateikiami vair s veiklos tyrimo modeliai. Esminis juos vienijantis bruožas – veiklos tyrimas kaip ciklinis, spiralinis procesas, kurio metu planuojama, veikiamą, reflektuojama ir vertinama. Rose, Grosvenor (2001, p. 14), išanalizav autori (McNiff, 1988; Robson, 1993; Kemmis, Wilkinson, 1998) duomenis, pateikia veiklos tyrimo etapus: identifikuojamas tyrimo klausimas/problema/pokytis planuojama vykdoma veikla stebima reflektuojama planas tikslinamas identifikuojamas tyrimo klausimas/problema/pokytis... Labai panaši veiklos tyrimo eig išskiria Pollard ir kt. (2006) ir vardijo ciklinio proceso pakopas: apm styti planuoti pasirengti veikti rinkti duomenis nagrin ti duomenis vertinti duomenis apm styti... Costello (2003) veiklos tyrim grindžia Denscombe modeliu: profesin praktika, kritiška refleksija (identifikuojant problemas ar vertinant poky ius), tyrimas (sisteminis ir tikslingas), strateginis planavimas (duomen perk limas veiklos plan), veiksmas (inicijuojantis poky ius). Mills (2007) aktualizuoja veiklos tyrimo spiral s metod , kur identifikuojama d mesio sritis, renkami duomenys, analizuojami ir interpretuojami duomenys, pl tojamas veiklos planas.

Veiklos tyrimo modeli gausa ir vairov aktualizuojama filosofine paradigmine bei metodologine prieiga, kuri leidžia kiekvienam tyr jui pasirinkti tinkam tyrimo model ar sukonstruoti nauj veiklos tyrimo model kaip atvir ir nesibaigiant proces tam tikroje situacijoje ar veiklose (Cohen, Manion, Morrison, 2007; Kemmis, 2001; McNiff, Whitehead, 2006). Analizuojant poži ri ir prieig tak praktik vykdomiems tyrimams, pažymima, kad:

- Pozityvistiniu poži riu, tyrimas – tai empirinis analitinis procesas, kurio metu siekiama išsiaiškinti, kas efektyvu, taikant ar išbandant funkcines priemones, metodus ir analizuojant j rezultatyvum pedagoginei praktikai. Empirinis analitinis tyrimas orientuotas technikas ar instrumentus, dažnai atliekant klasikin eksperiment , kai ugdymo reiškiniai tiriami grynai išoriškai, empiriniais metodais analizuojami gauti faktai, formuluojamos išvados ir diegiamos ugdymo proces technin s priemon s. Metodologijos euristin (paiešk) funkcija padeda tyr jui atspind ti objektyvi tikrov , siskverbti dar neištirtas nagrin jamojo dalyko sritis ir, remiantis turimomis žinio- mis, teoriniais ir empiriniais tyrimo metodais, surasti nauj žini , pažvelgti tyrimo objekt kitu aspektu ir pasi lyti pedagoginei teorijai ar praktikai nauj veiklos princi-

pirb d . Pozityvistas J. H. Mill teig : „Tas, kuris pats pasirenka savo plan , naudo-
 jasi visais savo sugeb jimais. Jis privalo steb ti, kad matyt , samprotauti ir b ti nuo-
 vokus – kad numatyt , veiklus – kad surinkt medžiag savo sprendimui, žvalgus –
 kad nuspr st , o nusprend s – b ti tvirtas ir kontroliuoti save, kad laikyt si savo ap-
 galvoto sprendimo“ (Mill, 1995, p. 102). Aptardamas pozityvistinio tyrimo tr kumus,
 Pukelis (1998, p. 269) teigia, kad „pedagoginio eksperimento metodas turi ir tr ku-
 m , nes laboratorin mis s lygomis pedagoginis reiškinys tiriamas izoliuotai nuo so-
 cialin s aplinkos. Gauti rezultatai negali b ti pakartoti, nes tiek patys tiriamieji, tiek
 s lygos, kurioms esant jie buvo tiriami, pakinta. Tod l išskyla bet kurio pedagoginio
 eksperimento objektyvumo problema“. Kemmis (2001) pažymi, kad tyrimas, besire-
 miantis pozityvistine perspektyva, yra artimas problem sprendimo modeliui, kai
 s kmingi rezultatai atitinka tyrimo pradžioje išsikeltus tikslus. Taciau toks tyrimas
 grindžiamas pragmatiniu poži riu ir orientuotas tik rezultatus, susietus su tikslais,
 neanalizuojant tiriam situacij diskurso, socialinio konstravimo aspekt . Biesta
 (2007) teigimu, tyrimas ar tyrin jimas, gr stas priežasties – pasekm s modeliu, neap-
 r pina informacija apie „ten“ esant pasaul , bet leidžia sužinoti tik apie galimus ry-
 šius tarp veiks m ir j pasekmi , kai problem sprendim atveju mokom s apie ga-
 limus ryšius tarp m s veiks m ir j pasekmi , be to, tyrin jimas gali parodyti, kas
 veik , bet negali pasakyti, kas veikia.

- Interpretaciniu, hermeneutiniu poži riu, tyrimas susij s su interesu perprasti ir apdai-
 riai informuoti sprendim pri mimo proces praktikoje, kai profesionalas siekia ne
 tik tobulinti savo praktik naudodamas vairius funkcinus metodus ar priemones, bet
 ir stebint, kaip išsikelti tikslai ir veiklos, vertinimo kategorijos modeliuojamos, atsi-
 žvelgiant situacijos kontekst ir savo pad t jame. Šia perspektyva grindžiamas
 veiklos tyrimo procesas orientuotas mokytojo saviugd , sav s – praktiko, kaip sub-
 jekto, supratim ir keitim , o ne pedagogin s praktikos pasekmes.
- Kritiniu, emancipaciniu poži riu, tyrimas orientuotas išlaisvinim nuo stereotip ,
 pro i ar iliuzij , kurios kartais sukonstruojamos ugdymo praktikoje, kai siekiama
 ne tik patobulinti ugdymo rezultatus ar identifikuoti save kaip praktik , bet ir pagel-
 b ti praktikams kritiškai paži r ti ugdymo proces bei aplink egzistuojan ius socia-
 linius tinklus. Veiklos tyrimo metu gaunama informacija ne tik apie kasdienin s veik-
 los socialinius, kult rinius ar istorinius procesus, bet ir apie socialinius tinklus, egzis-
 tuojan ius artimiausioje aplinkoje. McNiff, Whitehead (2006) teigia, kad veiklos ty-
 rimas išsivyst iš kritin s teorijos ir j prapl t . Veiklos tyrimo esm yra veiksmas ir
 pagrindinis siekis ne tik suprasti situacij , bet, ir tai yra svarbiausia, j keisti. Kemmis
 (2001) pabr žia, kad emancipacine paradigma gr sti veiklos tyrimai paskatina prakti-
 kus tobulinti ir vystyti kritin m stym bei sav s kritišk suvokim ugdomojoje situa-
 cijoje bei vykdyti veiklos tyrim dalyvaujant (angl.: participatory action research) ir
 veiklos tyrim bendradarbiaujant (angl.: collaborative action research).

1.3.5. Veiklos tyrimas dalyvaujant - mokytojų veiklos konstravimo metodas

Ne manoma vykdyti bet kokio socialinio tyrimo be žmonių dalyvavimo jame. prastame tyrime gali būti vienas ar daugiau tyrėjų, gali būti žmonės, kurie yra „tyrinjami“, ir gali būti žmonės, kurie yra tyrimo užsakovai – tie, kurie informuojami ir kuriems išvados daro takas, arba tie, kurie susiduria su problema, dėl kurios tyrimas yra inicijuojamas. Net ir tyrimas, kur atrodo nėra „niekas: trauktas, pvz., kai vienišas akademinis tyrinėtjas nagrinėja rašytinius istorinius rašus ir atrodo yra izoliuotas nuo „tikros pasaulio praktikos“, vis tiek egzistuoja socialiniame pasaulyje, apsuptas šeimos, draugų, kolegų, akademinės pareigos, mokytojų ir politikų, finansavimo organizacijų, žurnalų ar disertacijų redaktorių, taip pat kaip ir parašytas mokslo tiriamųjų darbų reprezentavimui, kurie vis dėlto privalo „kalbėti“ su tyrėju „girdimi“ ir suprasti. Visa tai konstruoja tyrimo aplinką ir išvadas.

Veiklos tyrimas dalyvaujant (angl.: participatory action research) nėra tik tyrimas, kuris vyks po veiklos. Tai yra veikla, kuri yra tyrinėjama, keičiama ir vėl tyrinėjama. Taip pat tai nėra paprasčiausiai epizodinis konsultacijos variantas. Veikla aktyviai tyrinėjama, kurie padeda, ir tie, kuriems padedama. Taip pat ji negali būti naudojama vienos grupės žmonių norint tyrinti kitą grupę žmonių ir daryti tai, kas, manoma, yra jiems geriausia. Siekiama, kad tai taptų nuoširdžiai demokratišku ar neprivertiniu procesu, kurio metu tie, kuriems reikia padėti, apibrėžia jų pačių tyrimo tikslus ir pasekmes. Pasak Anderson, Herr, Sigrid (2007), Coghlan, Brannick (2005), Kidd, Kral, 2005; Reason, Bradbury (2006), Wadsworth (1998), veiklos tyrimas dalyvaujant (kai veiklos tyrimas suprantamas kaip tyrimas dalyvaujant ir bet koks tyrimas dalyvaujant tampa veiklos tyrimu) pakankamai artimas „mokymosi veikiant“ (angl.: learning in action) konceptui, kur svarbiausi ir pirminė poziciją užima pati veikla. Autoriai (Coghlan, Brannick, 2005), apibrėždami pagrindinius mokymosi veikiant principus, teigia, kad negali būti mokymosi be veiksmo ir veiksmo be mokymosi bei nekeičiant savo veiklos ir savęs, ne manoma inicijuoti pokyčių artimiausioje aplinkoje. Mokymasis veikiant padeda pasirinkti naudingas veiklas reali problemų sprendimui ar galimybių numatymui, mokytis iš savęs ir kartu su kitais, padarinti mokytis padėti mokiniams, kolegoms bei administracijai mokytis kartu ir vieniems iš kitų, konstruojant žinias kaip sprendimus priimimo resursus ir sampratą, kai gytos žinios keičia sitikimus ir dalyvaujančių pasaulio suvokimą.

Kemmis (1998, 2001), pabrėždamas, kad veiklos tyrimas yra metodas, o ne tam tikra technika rinkinys, pagrindžia veiklos tyrimo dalyvaujant modelį, kai situacija analizuojama diskutuojant, aiškinantis alternatyvas, numatant galimybes ir vertinant grėsmes, po to planuojama, atliekamas pirmas veiklos žingsnis, stebima, reflektuojama, persvarstoma, vertinama ir vėl planuojama.... Pasak Wadsworth (1998) vykdamas veiklos tyrimą dalyvaujant:

- labiau suprantamas esamos veiklos ar praktikos problemiškas, akcentuojama, kas inicijuoja problemines situacijas ir kodėl jos tampa problemiškos;
- tiksliau vardijama problema ir atsakingiau keliami rėpimi klausimai bei sutelkiamos pastangos, siekiant juos atsakyti;
- labiau planuojamas ir apgalvojamas tyrimo procesas ir kitų su problemine situacija susijusių asmenų pasirinkimas bei traukimas;

- telkiamos sistemingos ir atsakingos vis dalyvi pastangos;
- atidžiau ir detaliau pagrįdžiama veikla, analizuojamos dalyvaujančių j refleksijos;
- rezultatai aktualesni ir išsamesni, nes išvados formuluojamos suderinus vis dalyvaujančių j pozicijas;
- išryškėja skepticizmas, todėl tikrinamos nuojautos;
- aktualizuojamas visapusiškas problemos ar probleminės situacijos, tyrimo aspektų supratimas, siekiama sukurti naujas žinias, informuojančias apie patobulinti veiklą ar praktiką;
- keičiamos veiklos, kaip tyrimo proceso dalys, ir taisyklės pakeičiant veiklą tyrimo jimas.

Coghlan, Brannick (2005), Heron, Reason (2001), Sagor (1992, 2005) išskiria veiklos tyrimą, grįstą dalyvavimu ir bendradarbiavimu, kai du ar daugiau tyrinčiųjų atlieka veiklos tyrimą remdamiesi savo patirtimi. Taip kiekvienas tyrinčias tampa vienu iš tyrimo subjekto patirties fazės ir bendradarbiaujantis tyrinčias refleksijos fazėje. Autoriai, pabrėždami veiklos tyrimo dalyvaujant ir bendradarbiaujant esminio moto (tai tyrimo jimas bendradarbiaujant su žmonėmis, o ne kažkieno tyrimo jimas), pateikia veiklos tyrimo etapus:

1. Tyrinčiųjų grupė diskutuoja apie asmeninius ir grupinius interesus bei pozicijas, sutaria ir numato tiriamąsias veiklas, kartu aptaria, išsiaiškina reikšmingus klausimus bei tikslus.
2. Tiriamoji veikla traukiama kasdieniniam kiekvieno grupinio nario darbui, inicijuojant veiklas, jas stebint ir fiksuojant pokyčius savo bei kitų elgesyje.
3. Grupiniai nariai, kaip bendradarbiaujantis tyrinčias, aktualizuoja savo patirtis.
4. Po sutarimo periodo, besitęsiančio dvi ar tris fazes, bendradarbiaujantis tyrinčias, remdamiesi savo patirtimi, apžvelgia pokyčius per asmeninius išsikeltus klausimus ar tikslus bei jį derina su bendrais grupiniais tikslais.

Veiklos tyrimas dalyvaujant (Coghlan, Brannick, 2005) siejamas su tyrimais vykstančiais organizacijos kontekste išorėje, kai lygiavertis dalyvavimo principu traukiama bendruomenė koncentruojantis galios santykius, siekiant galinti žmones konstruoti ir panaudoti savo žinias veikiant arba (Gaventa, Cornwall, 2001) pereinama iš mikro lygio (pokyčiai, inicijuojant individualiu, klasės ar mokyklos lygmeniu) makro lygį (inicijuojant regiono, šalies ar globalinius pokyčius) per asmeninio požiūrio ir elgesio, organizacinius ir institucinius pokyčius, pakankamai ilgą laiką, socialinių judėjimų ir vietinės veiklos pajūgų susiejimą, tinklų rimą, kokybiškas vadybą ir atsakomybę. Veiklos traukia visas tiesiogiai susijusias asmenų grupes kartu aktyviai nagrinėjant esamą veiklą (kuri jos patiria kaip probleminę) tam, kad ją pakeistų ar pagerintų. Tai daroma siekiant kritiškai atspindėti istorinius, politinius, kultūrinius, ekonominius, geografinius ir kitus, teikiančius prasmę, kontekstus. Probleminė veikla gali svyruoti nuo nereikšmingos iki labai svarbios. Veiklos tyrimas dalyvaujant egzistuoja tarp abiejų šios skalės pozicijų ir dažniausiai traukia visus: tuos, kurie dalijasi savo rūpesiais, patirtimis ir interesais; kitus, kenčiančius nuo probleminės situacijos; dar kitus, bandančius padėti, kad ji pasikeistų; ir tuos, kurie prižiūri duomenų resursus, kad būtų galima palaikyti pokyčius.

Aptariant veiklos tyrimo dalyvaujant sampratą, labai svarbu paliesti ir praktines filosofijos – etikos klausimus. Etika nagrinėja praktines problemas, kasdien kylančias kiekvienam

individui, nes jis vairose situacijose turi pasirinkti vienok ar kitok elgsenos būdą. Mokytojai tyrėjai, vykdydami tyrimus, turi paisyti pagrindinius tiriamosios etikos principus (Žydzienaitė, 2001):

1. Geranoriškumo principas. Tai – tiriamojo teisė būti nepažeistam (fizinis, psichinis ir dvasinis nepažeidžiamumas); teisė būti išnaudojamam (respondent pateiktos informacijos nepanaudojimas prieš juos pačius); tyrimo naudingumo paaiškinimas; santykio tarp rizikos ir naudos apibrėžimas.
2. Pagarbos asmens orumui principas. Tai asmeninio apsisprendimo teisė; teisė būti informuotam.
3. Teisingumo principas. Teisė teisingi ir sąžiningi elgesiai; teisė privatumui, konfidencialumui.
4. Teisė gauti tikslią informaciją.
5. Neapsaugotos (pažeidžiamos) tiriamųjų grupės principas:
 - Didelė vaikų dalyvavimo tyrime tyrėjas turi tartis su tėvais (globėjais) ir gauti raštišką sutikimą; Jei tyrime dalyvauja 13-15 metų amžiaus vaikai, tai reikėtų gauti ne tik tėvų (globėjų), bet ir paties vaiko sutikimą;
 - Žmonės, pasižymintys proto arba emocijų negale. Taip pat reikia gauti raštišką sutikimą iš tėvų (globėjų) bei iš slaugos ar medicininio personalo;
 - Darbuotojai, kuriems būtina garantuoti savanoriškumo ir laisvo apsisprendimo principus.

Mills (2007), teikdamas tyrimo etikos rekomendacijas mokytojams tyrėjams, akcentuoja pasirinktos etikos perspektyvos ir asmeninės pozicijos dermą, veiklos tyrimo dalyvi informuotumą, socialinius principus ir etikos pozicijas, konfidencialumo, autonomijos apibrėžtumą, duomenų analizės tikslumą ir interpretacijų patikrinimą su veiklos tyrime dalyvaujančiais asmenimis. Armstrong, Moore (2004) pabrėžia tyrėjo atvirumą, sąžiningumą bei demokratijos, galinimo, inkluzinio ugdymo principus laikymosi planuojant ir vykdant tiriamąją veiklą su specialiąją ugdymosi poreikių turinčiu mokinių ir asmenimis, veikiančiais jo artimiausioje aplinkoje.

Specialiojo ugdymo kontekste veiklos tyrimą dalyvaujant Porter, Lacey (2005) apibūdina kaip reprezentuojančius mokymosi sunkumų turinčių asmenų lygiavertinį tyrimo procesą ir aktualizuojančius patirtį, siekiant galinti bei inicijuoti pokyčius negalios sampratos procese. Autoriai veiklos tyrimą dalyvaujant sieja su normalizacijos judėjimo idėjomis: dalyvavimas (respondent ir tyrėjas); dėmesio kreipimas paslaugų teikimo kokybe, o ne pasekmėmis; normalizacija naudojama kaip vertinamoji priemonė; atstovaujama požiūris ir vertybiški pokyčiai. Armstrong, Moore (2004) aktualizuoja veiklos tyrimą dalyvaujant būtinumą, skatinant inkluzinio ugdymo procesus švietimo sistemoje, kai tyrimo metu apmąstoma ir atsižvelgiama kiekvieno dalyvio (auto)biografiją, skirtingumus, galios santykius, konkrečiai situacijai būdingą kontekstą, inkluzijos barjerus ir/ar tiriamoji veikla nesukuria naujų, diskusijų ir tiriamosios veiklos proceso metu naudojamos kalbos diskursą bei mąstymo kryptiškumą ir reflektyvumą. Mokslininkai išskiria keturias veiklos tyrimą dalyvaujant stadijas (refleksijas, konsultavimąsi, planavimą ir pokyčių inicijuojančią veiklą) pabrėždami, kad tai nėra

konkreios veiklos segmentai, o t stinis, atviras veiklos procesas, kurio metu vyksta gil s vidiniai bei išoriniai poky iai tiek dalyvi , tiek institucijos veikloje.

Mokytojo veiklos planavimas, vykdymas, vertinimas ir reflektavimas dalyvaujant ir bendradarbiaujant su emocij ir elgesio sunkum turin iu mokiniu, jo t vais, bendraamžiais bei kolegomis aktualizuojamas šiandienin je mokykloje. Pedagogai skatinami ne tik veikti, bet ir mokyti iš savo veiklos bei tapti besimokan iais mokytojais. Tuo tikslu sukurti ir kuriami internetiniai tinklai, organizuojami forumai,³¹ inicijuojantys mokytoj praktin s patirties sklaid , skatinantys atlikti veiklos tyrimus ir pateikti j rezultatus ne tik pedagog bendruomenei, bet ir pla iajai visuomenei. Išryšk ja kelios mokytoj vykdom veiklos tyrim dalyvaujant sritys:

- Mokytojo veiklos orientuotos asmeninius bei profesinius savo ir koleg poky ius: išryškinama sistemingos ir partneriškos veiklos b tinyb stebint, veikiant, reflektuojant ir vertinant poky i veiksmingum (Flicker, Hoffman, 2006), pabr žiamas mokytoj veiklos, orientuotos ekosistemin perspektyv , veiksmingumas, kai analizuojami bei derinami ugdymo proceso dalyvi l kes iai ir poreikiai (Roffey, 2005).
- Mokytoj veiklos dalyvaujant orientuotos s veik su emocij ir elgesio sunkum turin iu mokiniu: mokymas bei mokymasis siejamas su individualaus ugdymo plano konstravimu dalyvaujant ir bendradarbiaujant ugdymo proceso dalyviams (East, Evans, 2006; Swainston, 2007); išryškinama mokinio ir mokytojo veiklos derm savireguliuojan io individualaus ugdymosi plano konstravimo bei vykdymo metu (Arndt, Konrad, Test, 2006); akcentuojamas mokinio (si)traukimas individualaus ugdymo plano konstravimo bei vykdymo veiklas (Konrad, 2008).
- Mokytoj veiklos dalyvaujant orientuotos s veik su emocij ir elgesio sunkum turin iu mokiniu ir jo t vais: aptariamas profesional ir t v bendradarbiavimas per individualaus ugdymo plano konstravimo susitikimus (Chambers, Childre, 2005); pristatomas ASPIRE (AS – analiz , P – planavimas, I – plano vykdymas, R – apžvalga, E – vertinimas) spiralinis veiklos procesas, konstruojamas bendradarbiaujant su mokiniu ir jo t vais ir veikiant kartu (Sutton, 2000).

1.3.6. rodymais gr sta mokytojo veikla Lietuvos švietimo sistemoje

Naujausiuose švietimo dokumentuose pabr žiamas švietimo sistemos atvirumas ir lankstumas, mokymosi vis gyvenim id jos nuostata, mokytoj profesionalumas bei ugdymo proceso dalyvi bendradarbiavimo b tinumas. Teisin baz ³² reglamentuoja lankst ir kokybišk ugdymo proces , numato integralios mokytoj rengimo ir kvalifikacijos tobulinimo sis-

³¹ Mokytoj tiriamosios veiklos internetiniai tinklai [ži r ta 2008-08-08]. Prieiga per internet : <<http://www.lupinworks.com>>. Ugdymas kaip tiriamoji veikla: Newman mokytoj veiklos tyrim tinklas (*Educating as inquiry: a teacher action research site developed by dr. J. M. Newman*); Bendradarbiaujan io veiklos tyrimo tinklas (*The Collaborative Action Research Network (CARN)*). Prieiga per internet : <<http://www.did.stu.mmu.ac.uk/carnnew/whatis.php>>; Bendradarbiaujan io veiklos tyrimo centras (*Center for Collaborative Action Research*). Prieiga per internet : <<http://cadres.pepperdine.edu/ccar/>>.

³² Lietuvos Respublikos švietimo statymas (aktuali redakcija nuo 2007-07-21); Valstybin s švietimo strategijos 2003–2012 met nuostatos (2003); Mokymosi vis gyvenim užtikrinimo strategija ir jos gyvendinimo planas (2004).

temos, orientuotos kintant mokytojo vaidmen žini visuomen je ir šiuolaikiniam mokytojui b tinas naujas kompetencijas bei vertybines nuostatas, suk rim , iškelia pagrindinius mokymosi vis gyvenim uždavinius, aktualizuojant profesinio rengimo ir t stinio mokymosi tak , mokymosi vis gyvenim koordinavimo gerinim , tobulinant bendradarbiavim , mokymo ir profesinio konsultavimo personalo kvalifikacijos k lim bei mokymo kokyb s steb senos sistemos suk rim ir mokymo kokyb s rodikli numatym .

Lietuvoje rodymais gr sto ugdymo id jos prad tos deklaruoti pastaraisiais metais: nuo 2004-2005 mokslo met visose bendrojo lavinimo mokyklose taikoma mokyklos vidaus ir išor s audito metodika³³; 2006 m. steigti Švietimo pl tot s centras (ŠPC) ir Nacionalin mokykl vertinimo agent ra (NMVA), kuri pagrindinis tikslas – užtikrinti švietimo kokyb , pl tojant švietimo institucij sivertinim ir vertinim , teikiant metodin pagalb bei galinant mokykl vadovus ir steig jus priimti kokybiškesnius sprendimus atliekant tyrimus ir panau dojant turimus duomenis. Mokyklos vidaus ir išor s auditas – viena iš Mokykl tobulinimo programos (MTP) B komponento „Švietimo kokyb s vadybos sistemos suk rimas“ dali (KB4), padedantis gyvendinti MTP vadybos filosofij , kurios pagrindin s tez s yra: nuo kontrol s – prie asmenin s atsakomyb s delegavimo; nuo programos valdymo – prie investicij valdymo (programos t stinumo užtikrinimo), prie poky i valdymo; nuo chaoso ir „gaisr gesinimo“ – prie prioritet nustatymo ir griežto darbo planavimo; nuo „man atrodo“ – prie „tyrimai rodo“. Vidaus audito metodikos taikymo s km s kriterijus – mokyklos tobul jimas ir ugdymo kokyb s s km s laidavimas. Vidaus audito metodikos nauda mokykloms, remiantis tyrim išvadomis, išskirti labiausiai s kmingas ir tobulintinas mokyklos veiklos sritys ir nusi statyti tobulinimo prioritetus kolegialiai planuojant veicl , j gyvendinant ir sivertinant, at sakant klausimus, kaip sekasi, iš kur tai žinome ir k darysime toliau.

Vidaus ir išor s audito metodikos taikymas bendrojo lavinimo mokykloje paskatino mokytojus ir administracijos darbuotojus atlikti vairiausius tyrimus vertinant ir sivertinant savo veicl , taikant rodymais gr stos praktikos principus. 2006 m. balandžio 5–29 d. Kauno miesto savivaldyb s administracijos Kult ros ir švietimo departamento Švietimo ir ugdymo skyriaus Kauno pedagog kvalifikacijos centro ir Kauno mokykl psycholog metodinio b relio organizuotai parodai „Tiriamoji veikla Kauno miesto ugdymo staigose“ pateikt tiriam j darb apžvalga (parodoje eksponuoti 139 tiriamieji darbai) parod , kad švietimo staigoms aktualios ir tiriamos vairios problemin s sritys: mokini veikla ir asmenyb s raiška (27 tyrimai); mokini adaptacija mokykloje (19 tyrim); pedagogo veikla ir asmenyb (13 tyrim); smurto apraiškos ugdymo staigoje, mokini mokymosi kr viai (12 tyrim); mokini mokymosi motyvacija (11 tyrim); tarpusavio santykiai, mikroklimatas mokykloje, mokyklos vadyba, speciali j poreiki mokini ugdymas (10 tyrim); vidaus audito tiriamoji veikla (7 tyrimai), mokini mokyklos lankomumas bei mokini šeimos (4 tyrimai). Apžvelgus mokyto j tiriamosios veiklos metodologin prieig , akivaizdžiai matyti kiekybin s tyrim metodolo-

³³ Švietimo ir mokslo ministro sakymas (2002-02-28, Nr. SAK-302); Ikimokyklinio ugdymo mokyklos vidaus audito metodika (2005-07-22, Nr. ISAK-1557); Valstyb s švietimo steb senos tvarkos aprašas (2005-11-10, Nr. ISAK-2240); Bendrojo lavinimo mokyklos veiklos kokyb s išor s audito tvarkos aprašas (2007-04-02, Nr. ISAK-587); Bendrojo lavinimo ugdymo turinio formavimo, vertinimo, atnaujinimo ir diegimo strategija (2007-05-23, Nr. ISAK-970);

gijos dominavimas, kai duomenys renkami taikant anketavimo metodą, analizuojami pasitelkiant statistinį analizę, išvados ir rekomendacijos gana abstraktios, deklaratyvios, orientuotos bendruosius švietimo reformos prioritetus. Apklausa raštu metodo dominavimas Kauno miesto mokytojų atliktuose tyrimuose akcentuoja Merkys (2006)³⁴, Kalvaitis (2007, p. 105), ir pabrėžia anketavimo metodo paplitimą Lietuvos švietimo staigose, teigdamas, kad „negalima nemąstant „susilesioti“ staiga patikusi švietimo anketos klausimais – būtina palaikyti sau nusistatytą, kas, kodėl ir kaip bus analizuojama siekiant patikimiausią, greičiausiai ir pigiausiai gauti reikalingą duomenį, t.y. iš pradžių turinti parengta bent nedidelė duomenų rinkimo programa“. Mokslininkai, mokyklų vidaus ir išorės audito specialistai, mokytojai (Blinstrubas, Balinaš, Valuckienė, 2008; Gudaitis, 2008; Kalvaitis, 2007; Kuznecovienė, 2007; Merkys, 2006; Sinkevičienė, 2007; Visockienė, Žukovienė, 2008; Žemaitaitienė, Navickaitė, 2007) aktualizuoja rodymais grįstą mokytojo veiklą, akcentuoja kokybinius ir kiekybinius tyrimų priegizdžius, tiriamosios veiklos integravimą kasdieninį mokytojo ir mokyklos veiklą, diskusijai palankios aplinkos kūrimą ir rodymais grįstos kultūros bei politikos formavimą švietimo institucijose.

Apžvelgus rodymais grįstos mokytojo veiklos teorinius ypatumus, išryškėja mokytojų atliekamų tyrimų orientacija konkrečioms, unikaliosiomis problemomis ir sprendimų priėmimo kasdieniniame ugdymo proceso realybėje, kai praktinį patirtis ir rodymai naudojami pirmiausia tam, kad padėtų suprasti, kokia gali būti problema, ir tada tikslingam galimam veiksmui pasirinkimui. Tai asmeniniai ir socialiniai realybės kūrimo ir žiniatvarkos konstravimo procesas, vykstantis mokymosi veikiant metu. Mokytojų veiklos tyrimas, kaip ciklinis procesas apimantis planavimą, veiklą, stebėjimą ir refleksijas, orientuotas asmeniniams su ugdymo proceso dalyviais analizei ir ugdymo realybės ir keičiantis patiemams. Veiklos tyrimo dalyvaujant vykdydamas individualiu, klasės ar mokyklos lygiu kuria mokymosi palaikymo sistemą, mažinančią socialinį atskirtumą bei pripažįstančią EES turinio mokinio individualumą kaip vertybę, skatinančią mokymosi pažangą.

Naujausi švietimo reformos dokumentai ir šiuolaikinės mokyklos praktika iškelia kitus reikalavimus XXI amžiaus mokytojui. Taigi, emocijų ir elgesio sunkumų turinio mokinio specialius (individualius) ugdymo poreikius gali tenkinti tie pedagogai, kurie ne tik turi teoretinius specialiosios pedagogikos žinias, bet stengiasi ir geba jas atnaujinti, priimti pasikeitusius profesinius reikalavimus ir keistis pagal juos, bendrauti ir bendradarbiauti su mokiniais, jų turtą bei kolegoms, reflektuoti ir rekonstruoti savo veiklą, siekiant ją tobulinti, atsakingai rinktis bei apsispręsti variose pedagoginėse situacijose, supranta mokymosi visų gyvenimų vertę ir turi nuostatą nuolat mokytis. Rodymais grįsta mokytojo veikla, siekiant tobulinti EES turinio mokinio ugdymo procesą, remiasi moksliniu pažinimu, rodymais ir duomenimis, gaunamais mokymosi veikiant metu ir yra orientuota pozityvaus elgesio palaikymui.

³⁴ Merkys, G. (2006). Mokslininko atsiliepiamas apie parodą „Tiriamoji veikla Kauno miesto ugdymo staigose“ 2006 m. balandžio 5–29 d. (nepublikuotas rankraštis).

2. MOKYTOJŲ, UGDANŲ EMOCIJŲ IR ELGESIO SUTRIKIMŲ TURINŲ MOKINIŲ, RODYMAIS GRŪSTOS VEIKLOS VEIKSMINGUMO ANALIZĖ

2.1. Mokytojų, ugdančių emocijų ir elgesio sutrikimų turinčių mokinius, rodymais grūstos veiklos konstravimas: tyrimo dizainas ir metodologija

Socialiniai reiškiniai tyrimui ir traktavimui svarbios loginės metodologinės prielaidos (Babbie, 2008; Bryman, Bell, 2003; Cohen, Manion, Morrison, 2007; Creswell, 2007; Kardelis, 2005): ontologinės – asmens būtis, realybės suvokimo prielaidos; epistemologinės prielaidos –gnoseologinės, pažintinės prielaidos; metodologinės – pažinimo metodai, teorijų prielaidos.

Disertacinis tyrimas grindžiamas ontologinio pobūdžio prielaidomis: socialinė realybė nėra statiška ir uždara, nėra duotoji tikrovė, kuri būtina priimti ir prisitaikyti. Veikiau socialinė realybė yra subjektyvi ir daugialypė, konstruojama ugdymo proceso dalyvių (EES turinio mokinio, jo šeimos, bendraklasių, mokytojų, specialistų, administracijos atstovų) tarpasmeninė veikla, reali situacijų sampratų ir interpretacijų. Disertacinio tyrimo pirmame ir antrame etape atskleidžiama ir paaiškinama mokytojų, ugdančių EES turint mokinių, veiklos ir patirtys, konstruojamos realiuose ugdymo kontekstuose, suveikos su mokiniu, jo šeima bei kolegomis, kasdieninė situacijų sampratos bei interpretacijos. Subjektyviuoju aspektu, realus pasaulis nuolat kinta, priklausomai nuo dalyvaujančių jį konstruojamų požiūrių, reikšmių ir veikimo realiame situacijose. Todėl trečiame disertacinio tyrimo etape vykdomi veiklos tyrimai dalyvaujant ugdymo institucijose, analizuojant dalyvių požiūrius EES turinio mokinio problemas pokyčių, išryškinant naujai konstruojamas reikšmes ir dėl to pakitusią realio ugdymo proceso kontekstą. Analizuojant individualius ugdymo proceso dalyvių pasisakymus, atskleidžiama daugialypis ugdymo kontekstas realybėje ir skirtingos prezentacijos.

Epistemologiniame prielaidų aspektu veikiama realiuose ugdymo kontekstuose, siekiant juos pažinti ir sukurti bendradarbiavimą grūstus santykius su dalyviais, tampant ugdymo proceso savastimi, minimalizuojant distanciją tarp tyros ir dalyvaujančių jį. Pirmame ir antrame disertacinio tyrimo etape žinios konstruojamos pokalbių (interviu) su mokytojais metu. Trečiame etape žinios konstruojamos ne tik dialogo su ugdymo proceso dalyviais (EES turiniu mokiniu, jo šeima, bendraklasiais, mokytojais, specialistais, administracijos atstovais) metu, bet ir aktualizuojant mokymosi veikiant: planuojant veiklas, jas vykdančias, vertinant bei reflektuojant individualiai ir bendruomenėje. Vykdančias veiklos tyrimus dalyvaujant, naujas sampratas konstruoja ugdymo proceso dalyviai tarpusavyje ir su tyra. Ketvirtame etape atlikta tyros jos refleksyvosios praktikos analizė, aktualizuojama asmeninė tyros suveika su dalyviais, asmenines reakcijas, susiejant teorinius konceptus, veiklas ir refleksijas, sigilinant tyrimo objektą.

Disertaciniam tyrimui pasirinkta mišrioji nuoseklioji tyrimo strategija, siekiant detalizuoti ir praplėsti gautus rezultatus. Pirmame etape, vykdančias žvalgomouosius tyrimus, siekiama identifikuoti tyrimo objekto reikšmę praktikoje ir atskleisti mokytojo veiklos tyrimo taikymo galimybes kasdieninėje ugdymo proceso realybėje. Antrame etape siekiama generalizuoti duomenis praplečiant tyrimo imtį ir analizuojant visapusišką bei kartu diferencijuotą tyrimo

objekt . Tre iame etape konstruojamas veiklos tyrimo dalyvaujant procesas skirtingose ugdymo proceso realybe, tyr jai aktyviai dalyvaujant ir apibendrinant rodymais gr stos mokytojo veiklos veiksmingum . Ketvirtame etape aktualizuojama tyr jos vaidmens refleksija.

Metodologin s prielaidos, atlikt tyrim etapai, metodai ir imtys pateikiamos disertacinio tyrimo matricoje (žr. 3 lentel).

3 lentel

rodymais gr sta mokytoj veikla, ugdant emocij ir elgesio sunkum turin ius mokinius – disertacinio tyrimo matrica

TYRIMO ETAPAI	1 ETAPAS 2005-2007 m.	2 ETAPAS 2006-2007 m.	3 ETAPAS 2007-2008 m.	4 ETAPAS 2008 m.
<p>Tyrimo veiklos</p> <p>Metodologin struktura</p>	<p>1. Mokytoj praktin s veiklos metod apžvalga, mokytojų N = 15.</p> <p>2. Heterogenin s klas s mokini ir mokytojo refleksyvioji praktika mokytojas N = 1; tyr jas tarpininkas N = 1; mokiniai N = 19.</p>	<p>Mokytoj veikl ir patir i analiz mokytojų N = 76; mokini atvejai N = 36.</p>	<p>Veiklos tyrimai dalyvaujant ugdymo institucijose mokini atvejai N = 5; t vai, glob jai N = 7; mokytojai N = 13; specialistai N = 8; administracija N = 11.</p>	<p>Tyr jos vaidmens refleksija</p>
<p>Metodologija gr sta induktyvi ja logika: tyrimo probleminius klausimus siejant su kontekstu, išryškinant detales ir po to generalizuojant, trangučiuojant duomenis.</p>	<p>1. Žvalgomas kokybinis tyrimas, pusiau strukt ruotas interviu; dokument (teisini ir mokyklos) analiz , kokybin turinio analiz .</p> <p>2. Vieno atvejo studija, mokytojo veiklos tyrimas, mokytojo veiklos dienoraš io, mokini dienoraš i , rašin li analiz .</p>	<p>3. Empirinis tyrimas, kokybin ir kiekybin prieiga, pusiau strukt ruotas interviu, taikant giluminio interviu elementus, klasikin turinio analiz , klasterin analiz .</p>	<p>4. Veiklos tyrimas dalyvaujant, planavimo, veikl , vertinim , refleksij analiz , individuali pasisakym , steb jim , veiklos vertinim , mokytoj ir mokini dienoraš i , laišk analiz .</p>	<p>5. Refleksyvi praktika, teorini koncept , praktin s veiklos ir refleksij (užraš , pastab , konsultacij) susiejimas, ugdymo strategij projektavimas.</p>
Teorijos	rodymais gr stos mokytojo veiklos konceptas; pozityvaus elgesio palaikymo modelis.			
Epistemologija	vairios pažinimo ir žini konstravimo formos: nuo žinojimo kas iki žinojimo kaip ir mokymosi veikiant individualiai ir bendruomen je. Socialinis konstruktyvizmas, diskursyvisis pažinimas, kritin teorija, galinimas, atstovavimo, dalyvavimo principai.			
Ontologija	<i>Realyb – subjektyvi ir daugialyp , tyrimo dalyvi konstruojamos simbolin s reikšm s, kasdienini situacij interpretacijos ir sampratos. Duomenys renkami, analizuojami ir pateikiami iš skirting perspektyv , akcentuojant demokratin prieig : lygiavert dalyvavim , kuriam reikšmi svarb ir pasidalijim . Tyr jas kaip tarpininkas, dalyvis, o ne ekspertas.</i>			

Tyrimo organizavimas. Disertacinis tyrimas grindžiamas šiais etikos principais: dalyvi teis s autonomiškum , informatyvum ir konfidencialum , pagarbos asmens orumui, geranoriškumo, teisingumo. Tyrimo dalyvi teis autonomiškum ir informatyvum diserta-

cinio tyrimo metu užtikrinama savanorišku apsisprendimu dalyvauti ar nedalyvauti tyrime (pvz., 2 disertacinio tyrimo etape, interviu su mokytojais metu, aptariant EES turin io mokinio atvej vienoje Šiauli rajono mokykloje, pedagogai, specialistai, administracijos atstovai išreišk pageidavim sitraukti veiklos tyrim dalyvaujant vykdyt 2007–2008 mokslo metais. Tyr ja informavo apie esmin veiklos tyrimo dalyvaujant s lyg – EES turin io mokinio, jo t v , savanorišk dalyvavim veiklose ir b tinyb gauti raštišk EES turin io mokinio bei jo t v sutikim . Nors mokyklos pedagogai inicijavo veiklos tyrimo dalyvaujant vykdyt , ta iau nesutikus mokinio t vams, tyrimas nevykdytas). Konfidencialumo principas disertaciniame tyrime užtikrinamas, koduojant tyrimo dalyvi pasisakymus, užtikrinant, kad respondentai iš pateikto aprašo nebus atpažinti. Pagarbos asmens orumui, geranoriškumo principai siejami su galinimo, inkluzinio ugdymo princip laikymusi, akcentuojant lygiavert EES turin io mokinio, jo t v dalyvavim ugdymo procese ir tyrimo veiklose. Teisingumo principas užtikrinamas moksliniais kriterijais pagr sta respondent atranka (2 etape panaudota netikimybin tikslin imtis, apklausti mokytojai, ugdantys EES turin ius mokinius, iš Lietuvos didži j miest ir rajon vairi mokykl . 3 etape – kriterin atranka, orientuojamasi mokytojus, ugdan ius vairi emocij ir elgesio sunkum (sutrikim) turin ius mokinius), pagarbiai ir paslaugiai elgiantis su respondentais, vykdan visas s lygas, aptartas su dalyviais. Pla iau disertacinio tyrimo metodai, etika ir proced ros aptiriamos apib dinant disertacinio tyrimo etapus.

Disertacinio tyrimo etapai:

1 etapas 2005–2007 m. Vykdyta:

- mokytoj , ugdan i emocij ir elgesio sunkum turin ius mokinius, kasdienin s praktin s veiklos analiz . Tyrimo imtis: mokytojai (N = 15). Duomen rinkimo metodai: pusiau strukt ruotas interviu su mokytojais, dokument analiz (teisini ir mokyklos), tyr jos parašt s pastab žym jimas; duomenys analizuojami taikant kokybin turinio analiz ;
- heterogenin s klas s mokini ir mokytojo reflektivityoji veikla: atvejo studija. Tyrimo imtis: mokytojas (N = 1), tyr jas tarpininkas (N = 1), mokiniai (N = 19). Duomen rinkimo metodai: mokytojo refleksij , veiklos dienoraš io bei mokini dienoraš i , rašin li analiz taikant kokybin turinio analiz .

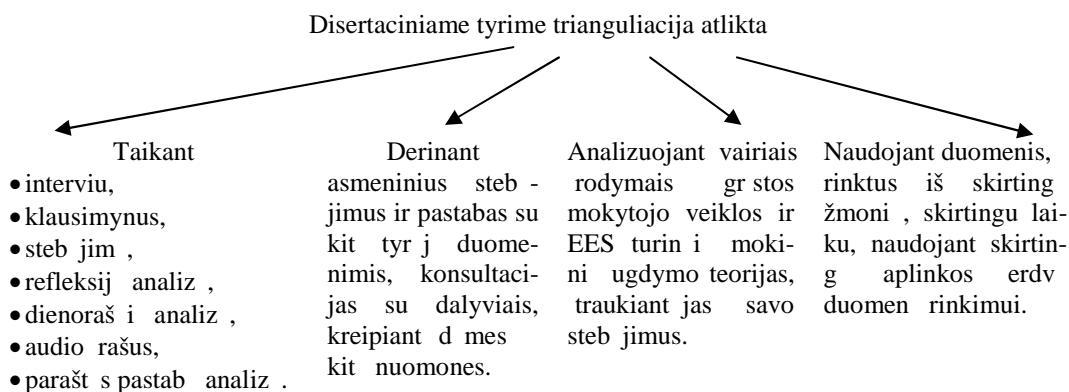
2 etapas – 2006–2007 m. atliktas empirinis tyrimas, siekiant apib dinti mokytoj , ugdan i emocij ir elgesio sutrikim turint mokin , veikl ir patirtis bei apibr žti mokytoj vykdom veikl ir konstruojam s veik su EES turin iu mokiniu tipologij . Tyrimo imtis: mokytojai (N = 76). Aptarti 36 EES turin i mokini atvejai. Duomen rinkimo metodas – kokybinis pusiau strukt ruotas interviu, taikant giluminio interviu elementus. Duomen analiz s metodai: klasikin turinio analiz , klasterin analiz (cluster analysis), porin s dažni lentel s (cross tabulation).

3 etapas – 2007–2008 m. vykdomi veiklos tyrimai dalyvaujant ugdymo institucijose, siekiant giliau pažinti EES turin io mokinio ugdymo proceso realyb . Tyrimo instrumentas parengtas remiantis rodymais gr stos mokytojo veiklos konceptu, aktualizuojant mokytojo mokym si veikiant ir EES turin io mokinio pozityvaus elgesio palaikym . Tyrimo imtis: mokini atvejai (N = 5), t vai, glob jai (N = 7), mokytojai (N = 13), specialistai (N = 8), admi-

nistracijos atstovai (N = 11). Duomen rinkimo ir analiz s metodai: diskusij audio rašai, atviri klausimynai mokytojams ir j analiz , mokytoj ir mokini , j t v savo veiklos steb - jim analiz , refleksij , dienoraš i analiz , tyr jos parašt s pastabos. Duomenys rinkti trijose skirtingose bendrojo lavinimo mokyklose, apibendrinant 5 EES turin i mokini , j t v , glob j , mokytoj , specialist , administracijos atstov veiklas.

4 etapas – 2008 m. atlikta tyr jos refleksyvosios praktikos analiz , atskleidžianti vi- sapusišk tyr jos sitraukim ir tak tyrimo procesui, nuolat stebint ir aktualizuojant asmeni- n tyr jos s veik su dalyviais, asmenines reakcijas – taip tyr jai tampant tyrimo instrumentu. Tyrimo imtis: tyr ja (N = 1). Duomen rinkimo ir analiz s metodai: refleksyvios veiklos eta- pai ir j apibendrinimas.

Tyrim duomenys rinkti taikant trianguliacijos princip ³⁵, atliekant duomen rinkimo metod trianguliacij . Disertaciniame tyrime³⁶, siekiant atskleisti nuomoni vairov ir apib - dinti ištakas, duomenys trianguliuojami per duomen rinkimo metodus (interviu, pokalbius telefonu, susirašin jim internetu, vis dalyvi refleksijas, mokini , mokytoj ir t v dienoraš ius, steb jimo protokolus, veiklos vertinimo bei sivertinimo protokolus), tyr jos steb jim , pastab dokumentavim užraš knygel je ir duomen rinkim skirtingu laiku, vairiuose kontekstuose, iš skirting ugdymo proceso dalyvi (žr. 4 pav.).



4 pav. Duomen rinkimo metod trianguliacija disertaciniame tyrime (sudar Geležinien , remdamasi Denzin³⁷)

³⁵ Trianguliacija apibr žiama kaip daugelio steb toj , metod , interpretacijos poži ri , vairi empirin s me- džiagos form naudojimas aiškinant duomenis. Tai leidžia tyrin tojui išvengti šališkumo, kylan io naudo- jant vien metod . *Triangulum, triangularis* lotyniškai reiškia tris kampus. Socialini moksl metodologijo- je trianguliacijos s voka žymi ypatingai organizuot tyrim pagal ži r jimo tarsi iš „trij kamp “ princip (Merkys, 1999), kai derinant skirtingus vieno tyrimo metodus galima sujungti j privalumus ir kontroliuoti j tr kumus. Kardelis (2005) išskiria: trianguliacija laiko atžvilgiu („skerspj vio tyrimai“); trianguliacija keli etnini grupi respondent imtimi; teorij trianguliacija; triaguliacijos tyrimas, kai tyrim atlieka keli tyr jai.

³⁶ Bitinas, Rupšien , Žydži nait (2008a), Žydži nait (2006), Campbell, McNamara, Gilroy (2004) teigia, kad trianguliacija dažniausiai naudojama kokybiniame tyrime, norint patikrinti skirting žmoni percepcijas ir interpretacijas bei užtikrinti rezultat validum , patikimum bei autentiškum .

³⁷ Denzin (1970, 1985) apib dinti trianguliacijos tipai: metodologin , tiriamoji (tyr jas), teorin , duomen (cit. Campbell, McNamara, Gilroy, 2004, p. 85).

Žvalgomojo kokybinio tyrimo metu pusiau struktūruoto interviu metodu buvo apklausti 15 Šiaulių miesto pagrindinės mokyklos mokytojai, norint kuo daugiau sužinoti apie ugdymo organizavimą mokiniams, turintiems elgesio ir emocijų sunkumų, ir mokytojų profesinį tobulėjimą, remiantis rodymais grąžtos mokytojų veiklos konceptu. Žvalgomasis pusiau struktūruotas interviu, kaip tyrimo metodas, panaudotas pradinėje tyrimo stadijoje, siekiant išanalizuoti tyrimo objektą per mokytojų realios praktikos subjektyvius aspektus bei išsiaiškinti galimą platesnio tyrimo problematiką, patikslinti ginamą teiginį ir jo formulavimą bei parengti platesnį apklausos metodiką. Prieš pradėdant interviu, buvo suformuluotos numatytam objektui svarbios temos, parengti atviri klausimai, kurie, interviu metu iškilus nenumatytoms temoms ir netikėtiems diskursams, leisdavo sugrąžti prie tyrinjamų klausimų. Interviu duomenys rašyti diktofonu, kartu pažymint pastabas apie respondentų emocišines reakcijas, atsakymų intonacijas, kas leido tiksliau suvokti situaciją. Dokumentų analizė (teisinių ir mokyklos) atlikta, siekiant palyginti deklaruojamą ir faktinę realybę, nagrinėjant naujausius švietimo reformos dokumentus ir mokyklos paskutiniuosius trejus metus mokytojų tarybos posėdžius ir direkcinį pasitarimą, specialiojo ugdymo komisijos protokolus, vidinio bei išorinio audito medžiagą. Tyrimo duomenys analizuojami kokybinio turinio analizės metodu: transkribuojant interviu, gautuose rašytiniuose tekstuose išskiriant prasminius vienetus (teiginius), susijusius vienas su kitu turiniu ir kontekstu bei apimančius EES turinį mokinių ugdymą bendrojo lavinimo mokykloje ir rodymais grąžtos mokytojų veiklos raišką praktikoje. Tolimesniame duomenų analizės etape išskirtos mokytojų veiklos kategorijos.

Siekiant atskleisti mokytojų veiklos tyrimo teorinį struktūrą ir taikymo galimybes bendrojo lavinimo mokyklos heterogeninėje klasėje, vykdyta **atvejo studija**. Atvejo studijos metu³⁸ vykdamas tyrimas natūraliomis sąlygomis, buvo gilinama mokytojų veiklos tyrimo procesas, mokytojų ir mokinių reflektyvios veiklos ypatumus ir jų veiksmingumą tokios raiškos asmenims pokyčiams bei klasės bendruomenei. Atvejo studijos tyrimo dizainas pradinėje disertacinio tyrimo stadijoje pasirinktas norint praktikoje modeliuoti **mokytojų veiklos tyrimą**³⁹, skatinti mokytojų bei mokinių reflektyvias veiklas, numatant planuojamą veiklos tyrimo dalyvaujant etapus ir strategijas, apimančias mokytojų veiklos tyrimą, ugdymo proceso dalyvių reflektyvias veiklas ir dalyvavimo bei bendradarbiavimo konceptą. Pirmo asmens veiklos tyrimo procesas artimas kasdieninei veiklai, kurios būtinybė išskyla susidūrus su problema ar siekiant išbandyti naujas veiklos strategijas, priemones ir būdus. Šiame disertaciniame tyrime mokytojų (pirmo asmens) veiklos tyrimas aktualizuojamas pradiniam etape, analizuojant

³⁸ Bitinas, Rupšienė, Žydžiūnaitė, 2008a, 2008b; Bryman, Burgess, 2003; Burton, Bartlett, 2005; Koshy, 2005.

³⁹ Pasak Bitino, Rupšienės, Žydžiūnaitės (2008a), tokio tyrimo ne manoma pakartoti, tyrimas naudojasi tik duomenimis apie tiriamą objektą, o apibendrinimus pritaiko tolimesni tyrimų hipotezėms. Veiklos tyrimo tipologija apibrėžta Coghlan, Brannick (2005); Chandler, Torbet (2003); Reason, Brandbury (2006), Torbert (2006). Autoriai veiklos tyrimus skirsto pirmo asmens (Aš), antro asmens (Aš – Tu) ir trečio asmens (Aš – Tu – Jis, ji). Pirmo asmens veiklos tyrimas vykdomas sėdomingai ir tikslingai veikiant, siekiant pagilinti savo gebėjimus ir esamą praktinę veiklą: stebint, ką aš veikiu ir kiek mano asmeninė veikla veikia mane ir aplinką, apimančiant asmeninius jausmus ir poreikius. Pirmo asmens atliekamas veiklos tyrimas remiasi asmeninėmis prielaidomis, intencijomis, sprendimais ir gyvenimiška filosofija. Pasak Koutselini (2008), kai mokytojas veikia ir reflektuoja savo veiklas jis analizuoja ne tik savo veiksmus, bet taip pat jausmus ir požiūrius, interpretuoja ugdymo situacijas, vykusias klases ar mokykloje.

heterogenin s klas s mokini ir mokytojo reflektyvias veiklas, aptariant atvejo (tyrim vykd vienas mokytojas, dalyvavo 19 penktos heterogenin s klas s mokini) studijos rezultatus. Pirmo asmens veiklos tyrimas buvo grindžiamas mokytojo tikslinga veikla, siekiant asmeni ni išsikelt tiksl , numatant veiklas, j ()vertinimo kriterijus, veikiant, vertinant ir reflektuojant gautus rezultatus. Tyrimo metu disertacinio tyrimo autor atliko aktyviai dalyvaujan io tyr jo (tarpininko) vaidmen , kaip tyrimo iniciator , padedanti identifikuoti reflektyvios mokymosi poreikius, skatinanti kritin m stym planuojant, vykdant, stebint veikl bei ()vertinant poky ius. Tyrimo duomenys (žr. 4 lentel) rinkti taikant reflektyvijai praktikai b dingus gr žtamosios informacijos rinkimo metodus – refleksijos ir veiklos susiejim cikliniame procese, mokytojo veiklos dienoraš io bei mokini dienoraš i , rašin li analiz .

4 lentel

Duomen rinkimo schema

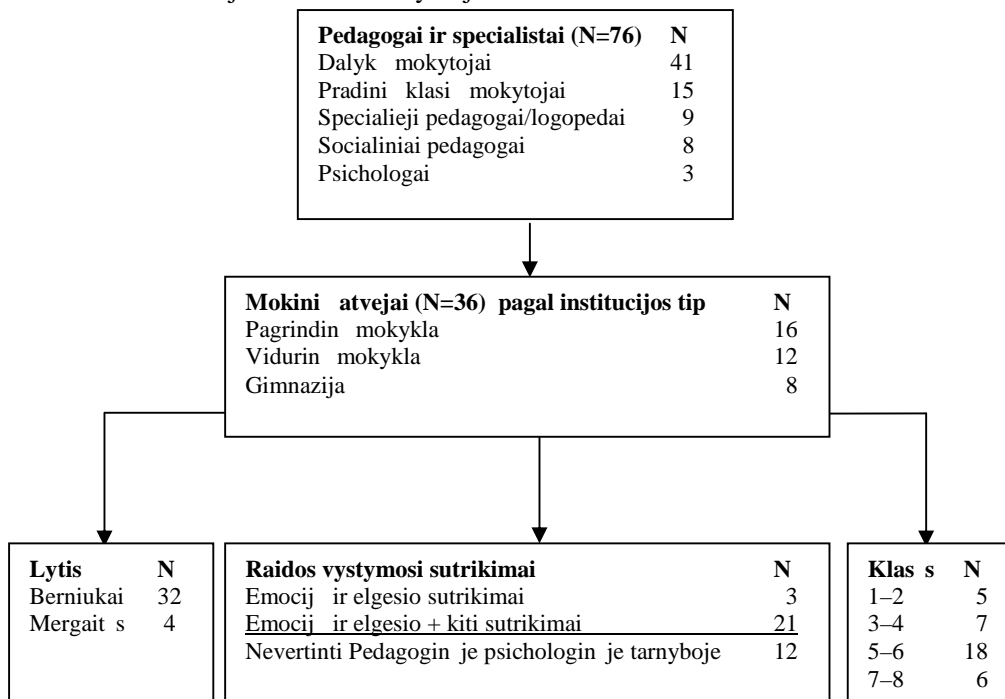
Savait s	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12–18	19	20	
Pamokin ir popa- mokin veikla	Veiklos tyrimo pristaty- mas	Muzikin s raiškos poreikio formavimo(-si) veiklos										Koncertas	Muzikin s raiškos poreikio formavimo (-si) veiklos		
Mokini veikla	Refleksija 1	Refleksija 1	Refleksija 1	Refleksija 1	Refleksija 1	Refleksija 2		Refleksija 2		Refleksija 3			Refleksija 3	Refleksija 4	Koncertas Refleksija: diskusija
Mokytojo veikla	Refleksija 5	Refleksija 5	Refleksija 5	Refleksija 5	Refleksija 5	Refleksija 5	Refleksija 5	Refleksija 5	Refleksija 5	Refleksija 5					

Refleksija 1 – dienoraštis „Debes liai“
 Refleksija 4 – dienoraštis „Rašin lis“
 Refleksija 2 – dienoraštis „Ranka“
 Refleksija 5 – dienoraštis (mokytojo)
 Refleksija 3 – dienoraštis „Išgyvenimai“

Empirinis tyrimas „Mokykl patirtis, sunkumai ir pasiekimai, sprendžiant vaik , tu-
 rin i emocij ir elgesio sutrikim , problemas“ vykdytas 2006–2007 m., tre iame disertacinio
 tyrimo etape. Norint išsiaiškinti mokytoj , ugdan i EES turin ius mokinius, reprezentacijas
 apie savo ir ugdymo proceso dalyvi (mokinio, jo šeimos, klas s draug , koleg) veikl bei
 patirtis rodymais gr stos mokytojo veiklos kontekste, buvo sudarytas preliminarus tyrimo
 instrumentas remiantis rodymais gr stos mokytojo veiklos konceptu, išskirti esminiai klausimai:
 EES turinio mokinio situacija, mokytojo veiklos (planuojant, veikiant, vertinant, re-
 flektuojant). Interviu eigoje buvo siekiama sigilinti ir siklausyti respondent (mokytoj)
 patirtis, konstruojamas veiklas su EES turiniu mokiniu ir jo šeima.

Kokybinio tyrimo metu *pusiau* strukt ruoto interviu metodu, taikant giluminio inter-
 viu elementus, apklausti 76 (N = 76) mokytojai bei specialistai iš Lietuvos bendrojo lavinimo

mokykl : Vilniaus (1), Kauno (2), Klaipėdos (1), Panevėžio (1) miest bei Akmen s (1), Kelm s (1), Pakruojo (1), Radviliškio (2) ir Šiauli (2) rajon . Tyrimo imtis – netikimybin , tikslin , pateikta 5 paveiksle. Tyrimo dalyviai – 76 pedagogai⁴⁰, ugdantys emocij ir elgesio sunkum turin ius mokinius bendrojo lavinimo mokykloje. Buvo siekiama, kad imtis reprezentuot vairiuose ugdymo centruose (12 atvej tirta pradin se klas se, 24 atvejai – 5–8 klas se) ir vairi tip mokyklose (16 atvej – pagrindin je mokykloje, 12 – vidurin je mokykloje, 8 – gimnazijoje) dirban ius pedagogus. Siekta apklausti mokytojus iš didži j miest ir rajon vairi mokykl , taip reprezentuojant mokytoj veicl , ugdant EES turin ius mokinius Lietuvos bendrojo lavinimo mokykloje.



5 pav. Tyrimo imties charakteristika

Pirmame interviu organizavimo etape naudojant AIKOS⁴¹ svetain je esan ius Lietuvos mokykl kontaktinius duomenis buvo pasirinktas miestas ar rajonas ir susisiekt telefonu su bendrojo lavinimo staigos direktoriumi ar pavaduotoju. Administracijos atstovai informuoti apie vykdom tyrim , jo tikslus ir uždavinius ir pasidom ta apie EES turin i mokini atvejus. B tina pažym ti, kad pirmo kontakto metu vienos mokyklos administracijos atstovai teig , kad toki atvej neturi. Antrame etape, gavus administracijos leidim ir kontaktinio asmens duomenis, telefonu buvo suderintas tyr jos atvykimo mokykl laikas ir interviu mimo proced ros. EES turin i mokini atvejus bendrojo lavinimo staiga parinko pati. Ty-

⁴⁰ Interviu metu kai kuriais atvejais tas pats mokytojas aptarin jo emocij ir elgesio problemas, kylan ias keliems mokiniams, bei savo veiklas jas sprendžiant. Statistin analiz r m si 109 atvej duomenimis.

⁴¹ Atvira informavimo, konsultavimo ir orientavimo sistema [ži r ta 2006-10-25]. Prieiga per internet : <<http://www.aikos.smm.lt/aikos/>>.

rimo imtis rodo, kad ugdymo staig pasirinktuose atvejuose dominuoja berniukai (lyties aspektu). 12 atvej atstovaujantiems mokiniams ne vertinti raidos sutrikimai Pedagogin je psichologin je tarnyboje (tyrimo metu mokinys buvo stebimas ir lauk vertinimo Pedagogin je psichologin je tanyboje)⁴². Vykdamt mokytoj apklaus , buvo vadovautasi geranoriškumo ir etiniais tyrimo principais, t. y., visi apklausos dalyviai informuoti apie tyrimo tiksl , duomen konfidencialum ir gautas žodinis sutikimas rašyti pokalb diktofonu. Vieno interviu trukm nuo 20 iki 30 min., bendra trukm 1602,73 min. Kokybinis pusiau strukt ruotas interviu metodas, taikant giluminio interviu elementus, panaudotas siekiant apib dinti mokytoj patirtis bei subjektyvias prasmes per konkre ius EES turin i mokini ugdymo atvejus bendrojo lavinimo mokykloje (36 atvejai). Klasikin s turinio analiz s metodu apdorojant duomenis, kiekvienam respondentui buvo suteiktas kodas. Pateiktuose koduose nurodytas EES turinio mokinio atvejo numeris ir respondento pareigyb . Tyrimo rezultat validumo siekta renkant duomenis iš vairi Lietuvos mokykl mokytoj bei specialist skirting atvej apib dinim . Rezultat patikimumas argumentuojamas pusiau strukt ruoto interviu modelio panaudojimu skirtingiems dalyviams. *Pirmajame tyrimo etape* buvo atlikta klasikin turinio analiz , išskirtos kategorijos ir subkategorijos, skai iuotas kokybinis kategorij dažnis (Priedas 1.1.). Interviu tekstas buvo interpretuojamas remiantis iškeltais ir naujai kilusiais tyrimo klausimais. Norint išskirti požymius, turinius esmin reikšm realiam ugdymui ir j erdv je apib dinti mokytoj veiklos tipus, atliktas kryptingas kategorij grupavimas, naudojantis pagr stosios teorijos (Grounded theory) principais⁴³: identifiukuotos centrin s kategorijos, specifikuojan ios mokytoj veiklas, s veikas ir kontekst bei konkre i veiklos modeli pasekmes. (Priedas 1.2.). *Antrojo tyrimo etapo* metu, siekiant ne tik aprašyti ir paaiškinti mokytoj veiklas ugdant emocij ir elgesio sunkum turinius mokinius, bet ir apibr žti mokytoj veikl tipologij bei numatyti galimas ugdymo realyb s tobulinimo kryptis, buvo taikomi statistiniai metodai: klasterin analiz , porinis dažni lentel s. Klasterin s analiz s metodas leidžia nustatyti objekt panašum ir suskirstyti juos panaši objekt grupes – klasterius.⁴⁴ Remiantis pirmojo tyrimo etapo duomenimis, klasterin s analiz s metodu (grupavimo b das – Ward⁴⁵, panašumo matas – Euklido atstumo kvadratas) pagal požymius, turinius esmin reikšm realiam ugdymui, buvo išskirti mokytoj veiklos tipai. Sudarytas 10 tip interpretuotinas modelis (Priedas 1.3.), ta iau pateikiami ir analizuojami tik 7 mokytoj veikl tipai (3 tipai, kuriems atstovauja vienas ar du mokytojai yra priskiriami išskirtims ir neanalizuojami). Porini dažni lenteli metodas naudojamas nagrin jant EES turin i mokini atvej pasiskirstym pagal mokytoj

⁴² Empirinio tyrimo tikslas buvo identifiukuoti, apibr žti ir apib dinti mokytoj veiklas ir patirtis, ugdant emocij ir elgesio sunkum turinius mokinius. Tyr ja, suvokdama, kad su EES turiniu mokiniu mokytojai konstruoja s veikas ir veiklas kasdienin je ugdymo proceso realyb je, neakcentavo b tinyb s parinkti mokini atvejus, kai raidos sutrikimai vertinti PPT. Mokykl , pasirinkt EES turin i mokini , atvej analiz lytiškumo aspektu reikalauja išsami tyrim . Šiame disertacinio tyrimo etape buvo siekiama išsiaiškinti mokytoj veiklas ir patirtis rodymais gr stos mokytojo veiklos kontekste.

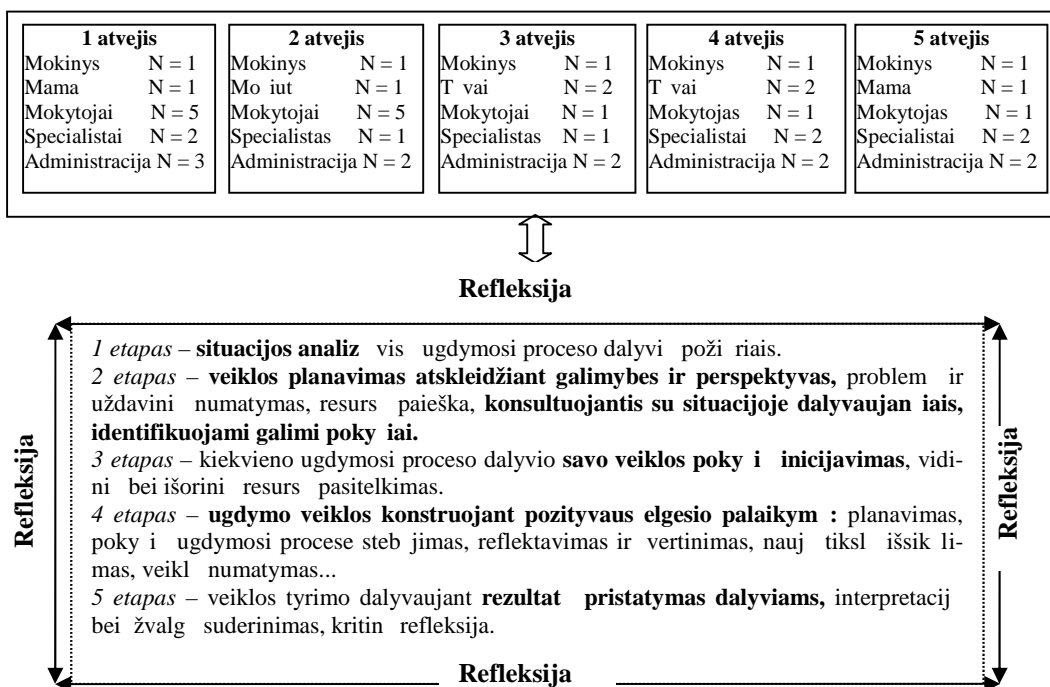
⁴³ Bitinas, Rupšien , Žydži nait (2008a, 2008b), Žydži nait , Virbalien , Katili t (2006), (2001).

⁴⁴ ekanavi ius, Murauskas (2004), Vaitkevi ius, Saudargien (2006).

⁴⁵ Taikant Ward metod , paimta klasteri pora ir apskai iuota požymi vektori nuokrypi nuo jungtinio klasterio centro kvadrat suma. Pašalinti objektai su požymii išskirtimis.

veiklos tipus. Empiriniame tyrime statistiniai duomenys padėjo apibūdinti bendras mokytojų veiklos, ugdant emocijas ir elgesio sunkum turinčius mokinius, raiškos tendencijas, o kokybiniai – padėjo interpretuoti ir atskleisti bei iliustruoti nagrinjamą problemą holistiniame kontekste.

Veiklos tyrimo dalyvaujant⁴⁶ metodologiniuose nuostata remiasi socialinio konstruktivizmo idėjomis: realybė – subjektyvi ir daugialypė; pasaulis pažįstamas dalyvaujant ir konstruojant simbolines reikšmes; situacijų interpretacijos ir sampratos kiekvieno ugdymo proceso dalyviams suvoktos savitai ir išskirtingose perspektyvose. Tyrimas dalyvaujant – tai pažinimo ir žinių rinkimo demokratinis procesas, pripažįstant visų dalyvių veiksmus ir vaidmenis bei inicijuojant sisteminius pokyčius. Tyrimas dalyvaujant vykdytas trejiame disertacinio tyrimo etape. Žemiau pateikiami veiklos tyrimo dalyvaujant (5 atvejai), atlikti trijų mokyklų realiame erdvės, dalyviai ir etapai (žr. 6 pav.). Veiklos tyrimo dalyvaujant eigoje tyrimo dalyviai inicijuoja pokyčius realiame ugdymo procese, siekdami jį tobulinti, todėl veiklos tyrimo dalyvaujant seka kiekvienu atveju vyko individualiai.



6 pav. Veiklos tyrimai dalyvaujant (antro asmens), EES turinčių mokinių atvejai N = 5, 2007–2008 m.

⁴⁶ Tyrimo dalyvaujant Coghlan, Brannick (2005), Chandler, Torbet (2003), Gavena, Cornwall (2006), Heron, Reason (2006), Kemmis (2006), Povilaitis (2003), Reason, Brandbury (2006), Torbert (2006) dalyviams aspektu siejama su antro asmens (AŠ – Tu) veikla, kai veikiama kartu su kitais, diskutuojama ir bendradarbiaujama. Antro asmens veiklos tyrimas orientuojasi visų tyrime dalyvujančiųjų veiklas ir jų pokyčius. Kaip pažymi Chandler, Torbet (2003); Torbert (2006), veiklos tyrimai dalyvaujant vykdomi asmeniškai, o ne su asmenimis, remiasi asmeniniu dalyvio veiklos tyrimu (pirmo asmens veiklos tyrimu) ir diskusijų formavimo kontekstu, siklausant visų požiūrių, juos derinant ir priimant bendrus sprendimus.

Tyrimo dalyvaujant metu užmegzti glaudūs santykiai su mokyklų bendruomenėmis, analizuota dominavimo, gali santykiai, akcentuotas EES turinio mokinių galinimas, konstruojant pozityvaus elgesio palaikymą ir mokytojo mokymąsi veikiant: identifikuojant problemas, planuojant veiklas, veikiant ir reflektuojant kartu. Tyrimo duomenys analizuojami taikant fenomenologinį analizės principus (Bitinas, Rupšienė, Žydžiūnaitė, 2008a, 2008b): renkama ir analizuojama informacija apie mokytojų patirtį, ugdant EES turinius mokinius, konstruojamas veiklas ir vykdomas veiklos tyrimo dalyvaujant veiklas skirtingose aplinkose, ugdymo proceso dalyviams konstruojamas prasmės objektyvioje realybėje, siekiant rasti, kas yra bendro ir unikalios. Atskiri emociniai ir elgesio sunkumai turinio mokinių atvejais apmąstomi ir analizuojami kaip rodymais grąstos mokytojų konstruojamos veiklos pavyzdžiai.

Disertaciniame tyrime trečio asmens veiklos tyrimas⁴⁷ aktualizuojamas ketvirtame etape per **tyrį jos vaidmens refleksiją**, susiejant teorinius konceptus, praktines veiklas ir refleksijas, projektuojant EES turinio mokinių ugdymo strategijas, paremtas rodymais grąsta mokytojų veikla ir pozityvaus elgesio palaikymu. Refleksyvaus praktiko diskursas reiškia kokybinį, tyrimais paremtą atsakomybę, aiškinant mokymo ir mokymosi proceso natūrą, kaip reikšmi priskyrimo ir situacijų apibrėžimo procesą, ir aktualizuojant, kaip žmonės konstruoja socialinį pasaulį ir kaip jie nuolat siekia turėti jame. Refleksyvi veikla metu tyrimą konstravo žinias stebėdama ar diskutuodama su kitais, aktualizuodama asmeniną našumą kaip dalį tyrimo, perteikdama žinias bei sampratas auditorijai bei tampant vienu iš tyrimo instrumentų. Tai visapusiškas tyrimo sutraukimas ir taktinis tyrimo procesui, kai nuolat stebima ir aktualizuojama asmeninė tyrimo veikla su dalyviais, asmeninės reakcijos ir kitos reikšmės, galinios turėti taktinį tyrimui.

2.2. Emocijų ir elgesio sutrikimų turinio mokinių ugdymo patirtis ugdymo proceso realybėje

2.2.1. Mokytojų, ugdančių emocijų ir elgesio sutrikimų turinius mokinius, praktinės veiklos metodų apžvalga

Žvalgomasis kokybinis tyrimas vykdytas, siekiant atsakyti išsikeltus klausimus: kokią reikšmę mokytojas tyrimą Lietuviškame kontekste, ar kitose šalyse pedagogai tiriami patirtis aktualios? Kokios pedagogų patirtis ugdant emocijų ir elgesio sutrikimų turinius mokinius? Kaip mokytojai reflektuoja ir rekonstruoja savo veiklą? Kokius tyrimo metodus mokytojai yra naudoję, kokius taiko sistemingai? Kaip pedagogas numato konkrečias problemas, kaip renka duomenis, juos analizuoja, interpretuoja ir sudaro veiksmų planą efektyviam emocijų ir elgesio sutrikimų turinio mokinių ugdymui? Žvalgomojo tyrimo objektu išskirtas – mokytojų tyrimo konceptas. Tyrimo tikslas – atskleisti mokytojų rodymais grąstos veiklos koncepto te-

⁴⁷ Trečio asmens veiklos tyrimas (Cohen, Manion, Morrison, 2007; Bryman, Bell, 2003; Moore, 2004), apimančias pirmo ir antro asmens tyrimų veiklų analizę, generalizuojant duomenis ir juos analizuojant, susiejant praktinį ir mokslinį kontekstą. Trečio asmens veiklos tyrimu siekiama sukurti tyrimų veiklų precedentus konkrečiose bendruomenėse, inicijuojant veiklos dalyvius planuoti pokyčius ir gilinant savo veiklą ir elgesį. Atlikdamas trečio asmens veiklos tyrimą, tyrimas ieško sisteminių požymių, reflektuoja remdamasis šiais požymiais ir kaip rezultato siekia indukcinio ar dedukcinio gilesnio pasaulio suvokimo.

orin struktūrą ir taikymo galimybes Lietuvos mokykloje, ugdant emocijų ir elgesio sunkum turinius mokinius bendrojo lavinimo mokykloje.

Apibūdinant mokytojų, ugdančių EES turinius mokinius, ugdymo proceso organizavimo ypatumus, išryškėjo mokytojų orientacija konstruktyvistinė, interpretacinė paradigmą. Aptardami pagalbos teikimą bei korekcinį ugdymą veiklą su asmenimis, turinčiais emocijų ir elgesio sunkumų, kai kurie kalbinti mokytojai pabrėžia būtinybę orientuotis EES turinio mokinio asmenybę, aktyvinant jo dalyvavimą ugdomojoje veikloje, lavinant bendravimo ir bendradarbiavimo gebėjimus bei daugiau dėmesio skiriant specialiesiems (individualiems) mokinių poreikiams ir lankant derinantį priėjimą prie konkretios mokinio situacijos: *Šnekėjau su mama, su juo, analizavome elgesio modelius „kodėl taip?“; bandau suprasti tą vaiką ... norėjau pastebėti žmogų jame... su savo poreikiais, problemomis; tie vaikai unikumai, kaip ir bet kuris labai gabus ar blogai besielgiantis, jie yra tik vieninteliai tokie ir prie jų priėjimą yra kiekvieno mokytojo savotiškas.*⁴⁸ Pokalbiuose su mokytojais išaiškėjo, kad daugelis jų, ugdędami EES turinius mokinius, remiasi normatyvine, objektyvistine, poveikio paradigma, akcentuodami vaikų žinias, elgesio normas bei drausminančias priemones. Interviu metu pastebimas nekorektiškas psichologinis priemonių taikymas gyvendinant apibrėžtus ugdymo tikslus, nepamatuotas griežtumas ir ribojimas kaip ugdymo principas, mokinių segregacija, konservatyvus mokymosi pasiekimų vertinimas, rezistencija naujovėms ir pokyčiams, vengimas lygiaverčių partnerystės santykių su mokiniams: *Toks darbas: mes turime išreikalauti, kad vaikas padarytų tam tikrą pažangą, pradėtų dirbti, kažką atliktų, jis priešinasi tam; yra pamoka, pirmiausia aš aiškinu, per pertrauką pašnekėju... yra tvarka kažkokia, ... jeigu aš supyktu, pakeliu balsą, užrinku, pasakau rinkis: arba-arba, nairaid rašau ir eik pas pavaduotoją, rašai pasiaiškinimui, dėl ko tu šitaip, arba kviesim s t vus, nes aš šito dalyko nepakysiu; policininku aš su juo dirbu, žinriu, kad netrukdyt.*

Mokytojai kasdieninėje savo praktikoje nuolat sprendžia kylančias dilemas bei susiduria su būtinybe priimti profesinius sprendimus. Dažniausiai mokytojai nežino, ko reikia daryti su EES turinčiais mokiniams, orientuodamiesi tik trumpalaikes drausminančias priemones, jie patiria pesimizmą, nusivylimą savo pedagogine veikla ir pedagoginės veiklos ribotumą. Pedagogai, vertindami EES turinį mokinių mokymosi (si), akcentuoja ne asmeninį ugdymą veiklą, o mokinių nenorą ir nemokėjimą mokytis bei artimiausioje socialinėje aplinkoje, šeimoje kylančias problemas: *Išvargina, tiesiog išmaitoja tave visą, labai reikia išsidalinti, emociškai ir fiziškai pavargsti... aš galiu „galvą sienai daužyti“ ir vis tiek nieko nepakeisiu, jis atsineša t programą, jis elgiasi situacijoje vienaip, o ne kitaip; iš kitų kolegių teko girdėti, kad einant pro vaikų sitempią, nes jis neprognozuojamas gali spirti, apspjauti; va toksai, gal iš šeimos koks nors atsinešs tokio ... su mama buvo šnekėjau ta ... matyt, pati nenori bendrauti; Vis tiek yra juodas darbas paįtinti su savo vaikais ir, matyt, toje vietoje viskas „užlįsta“; nei vieno nebuvo iš normalios šeimos; skirtinga socialinė padėtis ir iš šeimos jie atsineša t problemą.*

⁴⁸ Kursyvu išrašyta ir toliau pažymėti mokytojų autentiški pasisakymai, kalba netaisyta.

Aptardami ši mokini ugdymo tobulinimo galimybes ir perspektyvas mokykloje bei švietimo sistemoje, mokytojai akcentuoja b tinyb nuolat tobul ti profesin je veikloje: skaitant švietimo spaud , pedagogin , psichologin literat r ; dalyvaujant seminaruose, konferencijose; vedant atviras pamokas ar stebint koleg darb ; organizuojant ir vykdant projektin veikl , taikant inovacines metodikas: *Skaitau literat r , stebime seminarus apie mokym si... psichologin literat r skaitai apie toki vaik intelekt , emocijas; gerai ir metodiniai nurodymai, pasiži ri kartas nuo karto; ruošdamasis pamokai daugiau paskaitai, prispaudžia tave pasidom ti metodika; skaitydamas randi proting mint ir gali pritaikyti... par jau iš seminaro ir iš karto taikau naujas metodikas... projektin veikla, tai konkretus darbas, turi b ti rezultatas iš projekto.*

Mokytojams yra aktualios praktin s tiksl , mokymo program , organizavimo, metod , mokymo ir mokymosi problemos, kai orientuojamasi mokinio pad t specifiniuose kontekstuose, tod l kvalifikacijos k limo bei profesinio tobul jimo veikloje pedagogai pasigenda konkretumo, atsakymo visus kylan ius klausimus. Dažnai mokytojai pageidauja gauti „recept“, kuris tikt visiems EES turintiems mokiniams: *Sistemas, kaip dirbti su tais vaikais, tikrai n ra. Mes dirbame, kaip galvojame, kaip suprantame. O, kad b t koks vadov lis, kokia programa; esu buvusi seminaruose apie speciali j poreiki vaikus, kalba apie negal , apie tai, kad reikia diferencijuoti užduotis, bet kaip tai padaryti, to n ra, n ra konkretumo...*

Analizuojant, kaip mokytojai reflektuoja, aptaria savo pedagogin veikl bei s veik su EES turin iu mokiniu, kyla keletas pasteb jim . Mokytojai apm sto savo ir mokini veikl klas je, stebi ir analizuoja mokymo(si) rezultatus, juos vertina, ta iau tos mintys n ra užrašomos, tik diskutuojamos tarpusavyje ar pateikiamos t vams kaip steb jimo rezultatas. Dažniausiai pedagogai stebi ir analizuoja mokini , o ne savo ugdom j veikl , siekdami sunorminti, formuoti ir tobulinti pastar j asmenybes: *Aš pastebiu, kai budžiu valgykloje ar antrame aukšte... per m s žibur lius; b iau pasteb jusi, kad ne,... momentiška tai ten vienas kitas... sau išvad pasidarau, niekur nerašau, tik sau mintyse užfiksuoju, galvoju, kod l jam šitaip; neturiu nei tokio s siuvinio, nei kompiuter rašau, tiesiog ži ri gyvenim ir matai... mes turime taip to darbo visokio, o dar kok apraš daryti?; pirmiausia tu j nepastebi, b na, kad „ram“ vaik aš pastebiu tik mokslo met pabaigoje; stebi visk ir laikai savo galvoje; nefiksuoju... mes ir taip kiekvien vaik paž stame. Tik kai kurie mokytojai akcentavo b tinyb nuolat steb ti ir kritiškai analizuoti savo veiksmus, sprendimus ir veiklos rezultatus bei sutelkti d mes t rezultat analiz , tobulinant pedagogin veikl : *Man pa iai reikia persiorientuoti, iš savo charakterio „išlipti“, tapti nuolankesnei, ramesnei; labai gerai mano veikl parodo mano savijauta fizin , susiplanuoji ir t plan vykda, mokini rezultatai parodo, stebi, kaip vaikai dirba per pamokas; s d davau ir galvodavau, gal kažk ne taip darau.**

Bendradarbiavim su kolegomis, kaip siekim išsiaiškinti kit ugdytoj perspektyvas, pedagogai vertina skirtingai: vieni užsidaro ir visas problemas sprendžia patys: *konfliktus pa ios sprendžiame, iš šeimos šiukšli neneši, juk klas kaip šeima; niekur nesikreipiu, ži riu, kaip elgiasi šiandien, o kaip kit dien ... ieškau j g pati savyje; n ra bendradarbiavimo tarp mokytoj dirban i toje klas je: jie bijo problemas ar galvoja: „atidirbsiu t vien pamok ir viskas“; kiti kreipiasi pagalbos specialistus, bendrauja su mokytojais, d stan iais*

konkreiam mokiniui: *svarst m su socialine pedagoge; kalbi su mokytojais, kurie tur jo tuos vaikus; kai visk padarau ir niekas nesikei ia, tai tada kreipiuosi... pirmiausia tu išbandai savo scenarij ...* Dar kiti respondentai pabr žia metodini b reli tak bendravimui ir bendradarbiavimui: *susiplanuoju savo veikl ir pasidarome, dažnai pašnekame, kad reikia padaryti tai ir tai; susitinkame su kolegomis mieste, tai man labai didel taka, noriai dalijam s naujov mis; mokykloje darome tai, k reikia, bet dažnai ir pasišnekame, yra praktin s naudos.*

Tiriamoji veikla – tai naujo poži ūrio ir id j diegimas, kuris kokybiškai kei ia ugdymo turinio form ir metodus. Tiriamoji veikla remiasi moksline proces ir reiškinį analize bei mokslinio pažinimo kult ūra. Tiriamoji veikla pedagogikoje apib dinamika kaip nauj ūgdymo koncepcij suk rimas, remiantis tiriamaisiais moksliniais metodais ir naujausiomis mokslo id jomis. Mokykloje vykdomai tiriamajai veiklai vertinti buvo analizuojami paskutini trej met mokytoj tarybos pos dži ir direkcini pasitarim , specialiojo ugdymo komisijos protokolai, vidinio bei išorinio audito medžiaga. Nagrin ti dokumentai rodo, kad mokykloje nuolat vykdomi ir pristatomi vairios tematikos mokytoj , administracijos atlikti tyrimai (vidutiniškai 3–4 pla ios apimties tyrimai per metus), pristatoma projektin veikla (2–3 projektai per metus). Be to, nuo 2002 m. vykdomas platusis ir gilusis auditas. 2004–2005 m. buvo atliekamas mokykl tobulinimo išor s auditas, kai stebimas ugdymo procesas ir vertinama ugdymo kokyb pamokoje. Apžvelgus dokumentus, galima teigti, kad mokykloje nuolat vykdoma tiriamoji veikla, mokytoj bendruomen nuolat stebi, kontroliuoja, vertina ir toliau tobulina savo veikl , mokymas grindžiamas mokytoj sprendimais pasitelkiant savo ir kit tyrim rodytus bei išvadas. Pusiau strukt ruoto interviu metodu buvo siekiama pasitikslinti, kaip mokytojai vykdo ir aiškina dokumentuose pristatyt tiriam j veikl . Apklausti keturi aktyviausiai tyrimus organizuojantys mokytojai bei administracijos atstovai. Pirmiausiai buvo pasidom ta, kas skatina mokytojus atlikti tyrimus. Pokalbi metu išaišk jo, kad mokytojai tyrim atlieka nor dami vertinti ir tobulinti savo veikl „, ia ir dabar“: *Man tai labai patinka, kas yra praktiška ir domu, supratau, kad negali b ti gyvenime tik teorija; man patinka atlikti tyrim ... yra labai smagu. Aš pirmus metus tokius tyrimus dariau, ir mokytojai tur jo atlikti tyrimus... buvo vairiausi r ši tyrimai... klas se, sužinai vaik , t v nuomones ir kreipi tai d mes ; ži ri darb , k esi padariusi, kiek ir kokyb ir b na – paži ri, kad nieko nesi padariusi, o tik strakalioji vietoje.*

Dažnai tiriamosios veiklos organizavim inicijuoja b tinyb apsiginti kvalifikacin darb : kvalifikacijos kategorija, magistro darbas, mokyklos vadovyb ar švietimo sistemoje propaguojama audito metodika. Mokytojai vairiai vertina išorin tyrim inicijavim : vieniems – tai dirva išbandyti kažk naujo ir pažvelgti ugdom j veikl kitu rakursu: *Direktor s pasakymas, kad negali jokio apibendrinimo daryti be tyrimo, jeigu nori k nors padaryti, turi išsitiirti situacij ... dabar ruošiuosi pos džiui, tai paruošiau anketas; nes buvo akcentuojama vadovyb s reikia tyrimo; magistro darbo užduotys, kurias aš parengiau mokiniams, jos ir dabar naudojamos... išorinis auditas yra gerai, mano pamokas steb jo, man s nesukritikavo, sau pasidarai išvadas, k reik t pakeisti.* Kitu atveju – tai papildoma veikla, primesta iš išor s, kuri netampa mokytojo savastimi ir nelemia sprendim ūgdant emocij ir elgesio sun-

kum turin ius mokinius: *Auditas bereikalingas reikalas mokykloje, mokytojai turi mokyt. Norite audituoti, atėikite ir pasakykite, kur mums reikia išsišluoti, kur dar geriau pasistengti. Tai nuleista iš viršaus, viskas primesta, yra iliustracijos, tu esi r mintas: dabar j s patyryn - kite t ir t , o gal aš to nenoriu daryti... na ir kas, kad aš sivertinu, bet net to nesuvokiu, pirmiausia pats turi susivokti; išvadas aš parašiau, kaip atrod , taip ir rašiau, kas gali b ti padaryta, jei nutrenkta iš viršaus, ir rašome, kad b t parašyta ir atiduota... metodika iš vakar , bet kaip tai vertini, mums tai n ra savastis, kad mes nor tume išsinagrini ti situacij d l sav s.*

Tiriamoji veikla daugeliui mokytoj asocijuojasi su klinikiniu mokslininko akademi-ko modeliu, kai atliekami didel s apimties tyrimai, naudojami vair s moksliniai tiriamieji metodai: kiekybin s apklausos, eksperimentai ir t. t., keliamos vairios hipotez s, renkami duomenys, jie analizuojami ir interpretuojami, rašomos „rimtos“, moksline kalba gr stos ataskaitos – ir visam tyrimo procesui skiriama begal laiko. Analizuojant mokytoj naudojamus tyrimo metodus, išaišk jo, kad daugiausiai taikomi kiekybiniai metodai, kurie lyg ir reprezentatyvesni; populiariausias yra anketavimas, kai derinami uždari ir atviri klausimai: *Lengviausia anketavimas, suskai iuoji ir turi real skai i , populiariausias, prieinamiausias; sud liojau iš keli klausimyn ir pateikiau anket ... buvo naudojami anketoje klausimai, kur reikia tik pabraukti ir kitokie, kur reikia ir savo nuomon išsakyti.* Tia u mokytojai tyr jai pastebi ir šio metodo tr kum : *Iki to tyrimo instrumento tobulumo, tai dirbti ir dirbti... gauni tai, ko net nesitik jai, arba tu nemok jai pasukti to klausimo taip... man labiau patinka tie kokybiniai, kur išsipasakoji, tai nuojauta, moteriška intuicija; anketa, aš šiek tiek save pagerinu atsakydama, anketa n ra reali situacija.* Kai kurie pedagogai jau bando derinti vairius tyrimo metodus, nor dami t pat klausim pažvelgti vairiais aspektais ar apklaudami vairius su konkre iu klausimu susijusius asmenis: *Anketa, dokument analiz , kai su vaikais nori kažk iširti, ži ri j s siuvinis, pažymi knygeles, vėdi pokalbius su t vais; dabar bandau derinti metodus – anketavim (mokytoj , t v) ir steb jim , – lankausi pamokose, ži ri klausim ir galvoji, k tu nori gauti.*

Aptariant gautus rezultatus bei mokytojo tyrimo tak ugdymo procesui, poky ius konkre ioje tirtoje situacijoje, pastebima, kad tyrimo procesas nesuvokiamas kaip sisteminga veikla, kai numatomas tyrimo planas, klausimai, formuluojamos problemos, renkami bei analizuojami duomenys, formuluojamos išvados ir, visk profesionaliai apm s ius, planuojami nauji veiksmai. Patys mokytojai akcentuoja gr žtamojo ryšio nebuvim bei menkus poky ius panaudojant tyrimo rezultatus ugdymo proceso tobulinimui, kas lemia nusivylim tiriam ja veikla: *B t gražu, kad gyvenime kažkas pasikeist , gal ta informacija kas nors pasinaudos, tai tas reikalas kartais toks tuš ias... žmogus deda mas juodo darbo, visk suskai iuoja ir tai pakimba; n ra gr žtamojo ryšio, gal pats tyr jas tur t užsiimti tuo, pas jau t gr d ir kaip jis dygsta; mes neatliekame taip kaip reikia to savo audito; aš susid riau, kad tai tik pliusas pad tas, mes tiktai šnekame, rašome, bet nieko nepadrome; iš tyrimo gautas rezultatas, mes turime pasidžiaugti ir panaudoti, o ne, kai atvažiuoja tikrintojai, parodyti; tyrimas mokykloje netapo b tinyb .*

Mokytojo rodymais grąstos veiklos koncepto teorinį struktūrą orientuota ugdomo-sios situacijos analizė, kai mokytojas, atsižvelgdamas ugdytinio asmenybės, planuoja ir nu-mato ugdomojus veiksnius (tikslai, turiniai ir metodus), renka ir analizuoja grąžtamą infor-maciją, kurios pagrindu apibūdinti ugdymo rezultatai lyginami su užsibrąžtais tikslais ir vėl planuojama ugdomoji veikla. Mokytojo rodymais grąsta veikla grindžiama nuolatiniu profe-siniu tobulėjimu, reflekyvia veikla, veiklos tyrimu, analizuojant ir tyrinėjant praktinei veiklai aktualius klausimus, mokymosi veikiant metu. Mokytojai tyrįjai kelia klausimus, apie kį jie galvoja, stebi savo mokymų ir savo mokinių mokymus. Jie renka mokinių darbus siekdami vertinti veiksmingumą, bet jie taip pat mato mokinio darbą, veiklą kaip informaciją mokymo ir mokymosi analizavimui ir nagrinėjimui.

Mokytojų orientacija normatyvinė ir objektyvistinė ugdomojį procesą ugdant EES turinčius mokinius neduoda norimų rezultatų: mokiniai prieštarauja ir nepaklįsta, o mokyto-jai, suprasdami ir kasdieninę veikloje patirdami tį prieštaravimą, supranta pokyčių bitynų, tačiau dažnai nežino, kį ir kaip reiktį keisti. Savo kasdieninę praktinę veikloje pedagogai prast naudotis instrukcijomis bei nurodymais, gal todėl EES turinčius mokinių ugdymas, kuris yra labai situatyvus ir nuolat kintantis, kelia mokytojams segregacinius bei pesimistinius nuo-taikymus, kai tikimasi ir nesulaukiama reglamentuotų programų ar nurodymų. Tyrimo organiza-vimas dažnai mokytojams primetamas iš išorės, gal todėl suplanavimas, gyvendinimas, apibendrinimas ir pristatymas mokykliniame tyrimo, pedagogai pajauia nusivylimą, nes konkretūs pokyčiai bitynų la-bai menki arba, kaip komentuoja mokytojai, tiriamoji veikla vykdoma tik dėl „pliusiuko“.

2.2.2. Heterogeninė klasė su mokiniu ir mokytojo reflekyvioji praktika: atvejo studija

Siekiant atskleisti mokytojo ir mokinių reflekyvią veiklą ypatumus ir jų veiksmi-takos raišką asmeniniams dalyvių pokyčiams bei klasių bendruomenei, 2006–2007 m. Šiaulių Zoknių pagrindinėje mokykloje, vienoje 5 heterogeninėje klasėje (mokosi vienas mokinių, turintis vidutinį specialųjį ugdymosi poreikį, ir du mokiniai, kuriems prognozuojami emoci-jų ir elgesio sutrikimai), buvo vykdomas mokytojo veiklos tyrimas.⁴⁹ Mokytojo veiklos ty-rimo tikslas – atskleisti mokinių muzikinės raiškos poreikio formavimo(si) galimybes hete-rogeninėje klasių bendroje muzikinėje veikloje. Muzikinė veikla (muzikos pamoka, repetici-jos, pasiruošimas klasių koncertui, dalyvavimas mokyklos renginiuose) pasirinkta tikslingai, siekiant praplįsti mokinių ir mokytojos saviraišką reflekyviomis veiklomis.

Su 5 klasių mokiniams muzikos mokytoja jau buvo susipažinusi ankstesniais metais meninio ugdymo pamokose. Keletas mokinių pradinėje mokykloje lankė chorą. Taigi, veiklos tyrimas suteikė puikią progą pažinti ir patyrinti klasę, kuri, beje, dar veikiama ir adaptacinio laikotarpio, pasikeitus klasių vadovui ir prastai klasių aplinkai. Bendra heterogeninėje klasių veikla pasitelkiama kaip individuali muzikinės raiškos poreikio formavimo(si) priemonė.

⁴⁹ Tyrimo duomenys plačiau analizuojami: Bružienė, V., Geležinienė, R. (2007). Muzikinės raiškos poreikio ugdymas heterogeninėje klasėje. *Specialusis ugdymas*, 1 (16), 128-139.

Heterogeninis klasė (joje reiškiasi lyties, kalbiniai, kultūriniai, socialiniai, fiziniai ir psichiniai galimybių skirtumai), kaip bendruomenės formavimosi procese akcentuojama tapatumo, bendruomeninių santykių, vertybinio sutelktumo, emocinių ryšių, saviraiškos, savigarbos ir pagarbos poreikio formavimo(si) svarba. Akcentuojant bendrą klasės muzikinę veiklą, vis dėlto svarbiausias dėmesys skiriamas mokiniui ir jo individualiai muzikinės raiškos bei reflekyvios veiklos plėtojei.

Muzikinės veiklos (pamokos, repetacijos) pabaigoje mokiniai ir mokytoja rašo dienorašius, kuriuose apmąsto klasės veiklą bei savo patirčių toje veikloje. Taip buvo vykdomas asmeninė refleksija bei patirtimi grindžiamas muzikinės raiškos ugdymo procesas. Mokiniai dienorašiuose išskirti du kategorijų aspektai, vertinimas *Aš* ir *Mes* lygmenyje. Asmeninio patyrimo lygmenyje buvo siekiama atskleisti patirtis, kilusias sunkumus, mokinių norus bei siūlymus. Bendros veiklos refleksijoje akcentuojamas mokinių patyrimo vertinimas bei numatomi pokyčiai, mokytojui ir mokiniams pasidalijant intencijomis, kai „Aš–Tu“ tampa „Mes“ ir tai virsta veiklos, mąstymo ir požiūriu visuma. Mokytojo ir mokinių atliekamoms refleksijoms tikslas – suprasti svarbiausias heterogeninio klasės dinamikos bei individuali veiksmų, mokantis veikloje, ypatybes, išsiaiškinti, kiek ir kaip bendruomenės nariai prisideda prie bendros veiklos ir pokyčių inicijavimo. Rašydamas veiklos dienoraštį, remdamasis savo patirtimi, mokinys konstravo, analizavo vykius ir reiškiniai reikšmes, kurie savo paties subjektyvistikrov. Ryšys tarp mokinio turimų žinių ir naujos informacijos tapo veiksniumi, kuris veiklai suteikė asmeninio prasmingumo. Suveikaujant tarpusavyje, bendraujant, kai mokinys lygino savo paties sampratą su kitomis patirtimis, subjektyvūs patyrimai tapo objektyviomis žiniomis. Tai padėjo suteikti prasmę mokinio patirčiai ir inicijavo mokymosi veikiant proceso konstravimą.

Siekiant išmokyti vaikus apmąstyti, analizuoti ir apibendrinti savo, klasės draugų, mokytojos veiklą bei daryti jai poveikį, tyrimo pradžioje mokiniams buvo pateikta struktūruota dienorašio forma. Numatytos bei išskirtos kategorijos: patirtis, sunkumai, pokyčių būtinybė, asmeninė patirtis, klasės veiklos vertinimas. Pirminėse mokinių refleksijose atsiskleidė labiau mokėjimo ir gebėjimo tendencijos. Mokiniams sunkiau sekė apmąstyti savo patirtus emocinius išgyvenimus, arba patirti išgyvenimai buvo pateikiami apsiribojant vienu žodeliu. Tyrimo metu, siekiant gilesni mokinių emocinių refleksijų bendroje klasės muzikinėje veikloje, buvo pateikta šiek tiek pakoreguota dienorašio struktūra. Išryškintas teiginys: *Kai visi kartu muzikuojame, aš jaučiuosi...* Siekiant, kad mokiniai plačiau bei giliau pažvelgtų buvusios veiklos rezultatą, teiginiuose pateikti žodeliai *todėl, kad...; kai...; nes...*. Tai mokiniams padėjo tiksliau išsakyti savo mintis. Reflekyvioms veikloms tapus prastomis mokiniams, vėlesniame tyrimo etape buvo pereita prie laisvos formos veiklos apmąstymo – rašinio. Lygiagrečiai mokinių refleksijoms savo veiklą analizavo ir mokytoja. Mokytojos atliekama reflekyvi veikla (dienorašio rašymas) skatino nuolat vertinti, sekti bei organizuoti klasės bendrą muzikinę veiklą, ieškant ir atrandant geresnių, veiksmingesnių kelių, su lygojančiomis mokymosi ir mokymosi.

Mokytojos vykdytas veiklos tyrimas parodė pozityvius pokyčius apibrėžtoje klasės praktinėje erdvėje, kai identifikavus problemas buvo vykdoma veikla, siekiant suprasti, vertinti ir

pakeisti; renkami ir interpretuojami duomenys bei vykdoma reflekyvi praktika – veiklos apžvalga ir supratimas, tolesn s veiklos planavimas.

Mokini ir mokytojos atliekama refleksija (dienoraš iai, rašin liai) skatino konstruoti, vertinti, keisti ugdymo proces bei atskleisti patirties muzikin je raiškoje rezultatus *Aš ir Mes* lygmenyje. Reflekyvi praktika pad jo mokiniams ir mokytojais kasdienin je veikloje ne tik gyvendinti artimiausius mokymo(si) tikslus, bet ir formuoti ilgalaik gyvenimo galimybi sivaizdavim ir asmens tapatyb .

2.2.3. Mokytoj , ugdan i emocij ir elgesio sutrikim turin ius mokinius, veikl ir patir i analiz

Kokybinio empirinio tyrimo „Mokykl patirtis, sunkumai ir pasiekimai, sprendžiant vaik , turin i emocij ir elgesio sutrikim , problemas“ duomenys rinkti kokybinio pusiau strukt ruoto interviu metodu, taikant giluminio interviu elementus, pagal teorin rodymais gr stos mokytojo veiklos model , besiremiant planavimu, veikla, steb jimu, refleksija. Inter viuu metu aktualizuojamos mokytoj patirtys, konstruojamos s veikos su ugdymo proceso da lyviais: EES turin iu mokiniu, jo t vais, kolegomis, specialistais.

2.2.3.1. Ugdymo veiklos planavimas

Planuodami veikl su EES turin iais mokiniais (žr. 5 lentel), mokytojais⁵⁰ remiasi autoritet (mokyklos, Pedagogin s psychologin s tarnybos (PPT) specialist , medik) išvadamis ir rekomendacijomis. Mokytoj noras atlikti psichopedagogin vertinim ir sužinoti jo išvadas apie EES turint mokin siejasi su keliais tikslais: nustatyti sutrikim priežast , tikintis medicinin s intervencijos, skiriant special j ugdym mokykloje, pageidaujant rekomendacij „recept “ veiklai bei inicijuojant bendradarbiavim tarp PPT ir mokyklos.

5 lentel

EES turin i mokini ugdymo(-si) veiklos planavimas: teigini kategorizacija

Katego-rija	Subkategorija	Kartoti-ni skai-ius	Tipiniai požymi (teigini) pavyzdžiai
R mimasis autoritet iš- vadomis (N = 51)	Siekis nustatyti sutrikim priežas- t	15	<i>O kokios priežastys tai lemia? Kas? Draugai skatina, namuo- se esi baudžiamas, mušamas ar kas? Kad tu ia at j s šitaip save demonstruoji. Mokytojos nem gsti, nekenti? Pykt lai- kai? Va, tokios priežastys. [5 soc.]⁵¹;</i>
	Medicinin s in-tervencijos porei- kis	9	<i>Mes j irgi siunt m pas gydytoj šeimos, pas neurolog jis buvo si stas. Jis irgi yra si stas Psichikos sveikatos centr . Šios savait s pradžioje jis buvo nu j s pas psichiatr ir da- bar mes laukiam išvad . [27 psich.]; Tai mes dabar laukiame gydytojos išvad . Galb t užteks ir gydymo, o gal reik s ir... [30 techn.- spec.];</i>

⁵⁰ Mokytoj teiginiai, apib dinantys savo veiklos planavim , artimai siejasi su ankstesni tyrim Lietuvoje duomenimis (Civinsko, Levickait s, Tamutien s, 2006; Dobrynino, Povili no, Tureikyt s ir kt., 2004).

⁵¹ ia ir toliau mokytoj kalba netaisyta. Turinio analiz s metodu apdorojant duomenis, kiekvienas respon- dentas buvo koduojamas. Pateiktuose koduose nurodytas emocij ir elgesio sunkum turin io mokinio atve- jo numeris ir respondento pareigyb . Kursyvu ia ir toliau pažym ti mokytoj autentiški pasisakymai, kalba netaisyta. Pajuodinta ir kursyvu pažym ta tyrimo dalyvi pasisakym esm , apibendrinta tyr jos.

	Specialiojo ugdymo skyrimo poreikis	8	<i>Ne, nedirbame su nediagnozuotais. [15 spec.]; mes jau padar me visk , paraš me tokius popierius, nusiunt me PPT, mama nu jo ir ten „pel da“ mano vaikas, gal koki vaist , kad neb t pel da. [20 soc.];</i>
	Rekomendacij , „recept “ poreikis	16	<i>Kad b t taip, jog galima rekomenduoti t , t ir t , tur ti „receptin “ segtuviuk tiesiog, k esant vienokiam ar kitokiam sutrikimui, si lo specialistai, kaip elgtis, kokias užduotis skirti, koki neskirti tokiam vaikui.[5 liet.];</i>
	Bendradarbiavimo su PPT poreikis	3	<i>Mes ia kažkada buvome raš projekt , paraš me t projekt , skirt speciali j poreiki vaikams, ir antra šaka buvo rizikos grup s vaikai. Mes tiesiog kviet me iš PPT psichologus ir vaikus, ir t vams, ir t vams kartu su vaikais, jie gal -jo pasirinkti, k jie nori. Ir sudar me grafik , dirbo psicholog s išsijuos . Ir papildomai logoped . [14 spec.];</i>
Veiklos planavimo tikslingumas (N = 64)	Planavimo formulu- mas	29	<i>Aš asmeniškai tas programas tik esu parašiusi. O kiekvienai pamokai, aš galvoju, klas dirbs t ir t , o k mano A.⁵² dirbs. K aš esu toje programoje parašiusi? Tos programos tik inspektoriams, nes man reikia kiekvienai pamokai pagaltoti, k jam duoti. K jisai realiai gal t padaryti. [15 liet.-pav.];</i>
	Planavimo redukcionizmas	20	<i>Aš orientuojuosi savo dalyk , žinias. [1 liet.]; ne, jokiu b -du. Tai nerašoma. Modifikuota programa – tai yra žini spragos. [4 spec.];</i>
	mokin orientuo- tas planavimas	9	<i>Yra tam tikram laikotarpiui, pasitarus sudaroma programa. Ir paskui laviruojam, ži rim, kiek sisavino, kiek paženg , kiek pasitvirtino, ar galim eiti priek ar truput turim kartoti. Žodžiu, sudarin jam t program .[...] Kiek ji išmoksta pagal savo paj gum , tiek ir mokosi. [22 prad.];</i>
	Individualus ug- dymosi planas (IUP)	6	<i>Mes savaip pritaik me, savoje mokykloje veiklos plan , ir tiesiog rekomendacijas, išsikeldami tikslus, uždavinius, ir tok numatyt veiksm plan . Ir supažindinome t vus. Yra parašai, jeigu turi pastab ar k , tai parašo. Jei neturi, tai tik pasirašo ir žino, kad taip yra. [14 spec.].</i>

Mokyklos specialist ir mokytojų, ugdant EES turint mokinius, siekis nustatyti sutrikim priežast formalizuojant specialią pagalbą mokykloje, blokuojant nepageidaujamas elges ar emocijas medicininėmis priemonėmis, grindžiamas medicininis/ klinikiniu požiūriu. Receptų, rekomendacijų pageidavimas bei bendradarbiavimo tarp skirtingų institucijų inicijavimas, tikintis „padėti integruotis vaikui į mokyklą“, orientuotas bihevioristinis priėjimas, kai emocijų ir elgesio sunkum turintis mokinys matomas kaip problema ir ugdymas grįstas mokinio elgesio keitimu, koregavimu, nekreipiant dėmesio artimiausioje aplinkoje egzistuojančias veikas (su tėvais, mokytojais, bendraamžiais ir kt.) ir tų veikų konstruojamas reikšmes kiekvienam ugdymo proceso dalyviui.

Veiklos planavimo tikslingumo kategorijoje respondentai akcentuoja **planavimo formulu-
mas** (planas dėl „paukščių iuko“), kai modifikuotos ir adaptuotos individualios programos mokiniams, turintiems EES, rašomos formaliai, nes to reikalauja specialieji ugdymo reglamentuojantys dokumentai ar tėvai: *t vams ir tikrintojams*; **planavimo redukcionizmas** kai orientuojamasi tik žinias, o kiti resursai plane nefigūruoja, tačiau mokytojais pažymimi ir planavimas,

⁵² A. – mokinio vardo trumpinys – vardo pirmoji raidė (taip trumpinami vardai visame disertaciniame tyrime).

kai orientuojamasi emocij ir elgesio sunkum turin io mokinio poreikius bei galimybes ir **realizuoja individualaus ugdymosi plano id j** . Tiesa, apie tokius planus kalb jo vienos mokyklos, dalyvavusios projekte „Mokykla visiems“, mokytojai. Analizuojant mokytoj pasisakymus apie ugdomosios veiklos planavim , dominuojantis veiksmažodis yra „rašyti“. Rašyti kam ir d l ko? Taip ir parašomos modifikuotos ar adaptuotos programos, daugiau kreipiant d mes žinias, tenkinant formalius specialiojo ugdymo reikalavimus ir t. t. Tokia programa n ra naudinga nei mokytojui, nei mokiniui, nei jo t vams. Tod l, pasak mokytoj , ugdan i EES turint mokin , *realiai darai ne pagal t program ; ži ri tai, k tas vaikas gali padaryt, k kitas gali padaryt, ko tam reikia; tiesiog imu tem , kai jau realiai prie jos prieinu*. Sveikintina tai, kad vienos mokyklos specialistai kartu su mokytojais rengia EES turin i mokini individualius ugdymosi planus (IUP), aktualizuojant ne tik mokytoj , bet ir mokinio t v dalyvavim . Moksliniame diskurse (East, Evans (2006), Kay (2007), , 2006) akcentuojamas individualaus ugdymosi plano b tinumas,⁵³ teikiant pagalb EES turintiems mokiniams ir inicijuojant pozityvius poky ius elgesyje, pasitelkiant vidinius (mokyklos bendruomen : EES turintis mokinys, bendraklasiai ir kiti mokiniai, mokytojai, specialistai, aptarnaujantis personalas) bei išorinius resursus (EES turin io mokinio šeima, draugai, medikai ir kiti specialistai).

2.2.3.2. S veika su mokiniu

EES turin io mokinio ir mokytojo kasdienin s s veikos tak elgesio ir emocij raiškai akcentuoja daugelis Lietuvos ar užsienio mokslinink .⁵⁴ Analizuojant mokytoj veikl , ugdant EES turint mokin , išskirtos trys kokybin s kategorijos (žr. 6 lentel) : socialinio dalyvavimo, galinimo, bihevizozmo – elgesio keitimo bei klinikinio ne galumo situacijos.

Socialinio dalyvavimo, skatinant kooperacij , sitraukim , galinimo kategorija yra orientuota proces , susijus su individ socialinio dalyvavimo galimybi didinimu,⁵⁵ konstruojant s veik su EES turiniais mokiniiais mokytojai konstatuoja b tinyb pad ti ugdymo proceso dalyviams *suprasti ir vertinti vieniems kitus*, klas je ir mokykloje *sukurti galinimo ryšius, traukti prasming veikl* , skatinant s kmingai atlikti naujus vaidmenis, *akcentuoti naš bendr veikl* .

⁵³ Individualaus ugdymosi plano konstravimo procesus, ugdant speciali j ugdymosi poreiki turin ius mokinius Lietuvoje, aprašo Gerulaitis (2007), Ruškus, Ališauskas, Šapelyt (2006).

⁵⁴ Civinskas, Levickait , Tamutien (2006, p. 55), apibr ž mokytoj ir mokini santykius lemian ius veiksnius, teigia, kad „tarp didžiosios dalies mokyklos nelankan i mokini ir mokytoj atsiranda komunikacin distancija, kuri lemia neigiamas poži ris ir problemos prisitaikant prie rizikos grup s mokini “, kai „bendradarbiavim ir teigiam komunikacij dažniausiai kei ia neutrali distancija arba, kiek re iau, konfliktiniai santykiai“. Kepalait (2005) analizuoja mokytoj netinkamo elgesio tiksl tak mokini elgesiui, kai mokytojo elgesys gali paskatinti netinkam mokinio elges ; Dobryninas ir kt. (2004), aptardami delinkventini mokini elgesio keitimo perspektyvas, akcentuoja poky i b tinyb grandyje mokykla–mokinys–šeima. Kiti autoriai (Wilson, 2004; Roffey, 2005; Žukauskien , 2001) apib dina s veikos su mokiniiais formas, s kmingus bei mažiau s kmingus bendravimo ir elgesio paveikimo b dus bei strategijas, akcentuodami lygiavert mokytojo s veik (su mokiniu, jo t vais ir kolegomis) bei veikl siekiant bendro tikslo.

⁵⁵ Socialin dalyvavim analizuoja Ebersold (2007), Gerulaitis (2007), Lee (2001), Ruškus, Mažeikis (2007).

S veika su EES turin iu mokiniu: teigini kategorizacija

Kate- gorija	Subkategorija	Karto- tini skai ius	Tipiniai požymi (teigini) pavyzdžiai
Socialinis dalyvavimas, galinimas (N = 102)	Supratimas ir vertinimas	52	<i>Mano vaikai labai geri, mes j pri m m tok , koks jis yra. [2prad.]; Nelabai gerai, bet aš sakau, kad nieko juk nepadarysi. Juk mes tu- rime kiekvien priimti. Ir priimti tok , koks jis yra. Tik gal sakau, t veliai kalb kite su vaikais. [10 aukl.];</i>
	Kooperatyvi santyki k ri- mas	26	<i>Mes prad jom bendrauti kaip žmogus su žmogum, akis ak . Kaž- koks ryšys atsirado, ne draugyst , bet kažkas panašaus. [21 tikyb.]; Jis, saky iau, mylimas vaik . Jis turi draug . [27 liet.-aukl.];</i>
	Palaikymas ir bendradarbia- vimas	16	<i>Pavyzdžiui, paskait man kok sakin , tikrai džiaugiuosi, kad paju- d jo. Tai sakau visiems: „Nutraukit darbus, negaliu nepasidžiaugti, kaip M. gerai skaito, paklauskite“. Tada jau visai kitaip. Jie ploja, naivuoliai tokie iš jo, ne ši laik vaikai. Tai gal, kad jis tokioj ap- linkoj yra, jis visai kitoks. [33 prad.];</i>
	našo bendr veikl akcenta- vimas	8	<i>Jis labai gražiai diskutavo, labai gražiai kalb jo... tiek D., kuris b na kit kart toks... nerimastingi jie tokie, tokie nesusikaup ... Ir jiems tikriausiai patiko, nes buvo labai graži diskusija, kurios aš net nesitik jau. [15 soc.];</i>
Biheviorizmas – elgesio keitimas (N = 138)	„Gydytojo ir ligo- nio“ santyki- kiai	27	<i>Ir kadangi jis moka teisingai nurašyti, aukš iausias jam yra aštuoni pažymys, jis žino t , kartais jis gauna septynis, jis blogai nurašo. Taip aš nusista iau pati sau. Su juo susitariau. Tai va. Jis labai džiaugiasi, kai gauna septynis. [13 angl.];</i>
	Pokalbiai su mokiniu	68	<i>Aš su juo taip žmogiškai, ateina pas mane pakalb ti, artimai paben- drauti. [4 aukl.]; labai daug dirba aukl toja, daug yra padariusi, lankosi toje šeimoje: su tais t vais kalbasi, ir su A. kalbasi. [15 liet.- pav.];</i>
	Reikalavim nusakymas ir naudojimas	26	<i>Yra reikalavimai, jis žino. Jis žino, jau perprat s mane, net iš žvilgsnio paž sta. [17 prad.]; aš manau, kad mes su juo draugiškai. Aš, aišku, nenusileidau iki jo lygio, kad aš – dešimties met , bet jis pas mane žinojo taisykles. Jos buvo griežtos ir j jis tur jo laikytis. [21 prad.];</i>
	Mokymas spr s- ti konfliktus	17	<i>Bet b davo kartais, jeigu jau tas konfliktas, tai tada d l to nekaltin- davau jos vienos, nors ji linkusi kaltinti kitus. Ieškodavom argumen- t už vien ir už kit , kad mes susitartum me ir išsiaiškintum me. [3 prad.];</i>
Klimkinio ne galumo situacijos (N = 257)	Mokyklos „bau- bas“ – kitoks	65	<i>Man atrodo, pas mus dar yra didel problema, nes tas vaikas jau žinomas mokykloje, ir... viskas jau yra jo kalt . [21 prad.];</i>
	„Tinginys“	64	<i>D. – jis toks, kitokio lygio, jis skaito ir rašo, jis yra tinginys. Tingi- niavimas ir yra elgesio problemos. [16 liet.-pav.];</i>
	Mokinio verti- nimas pagal elges	11	<i>Bet tas paskirstymas... Ži rint pažym , automatiškai pas tuos pa- siut lius pažymiai bus žemiausi. [27 angl.];</i>
	Noras eliminuoti mokin	83	<i>Mes suinteresuoti jo geroje, kad j išvežti. Jis iš tikr j pas mus mokyti negali. Jam tikrai ten b t geriau. Bet jis išvažiuoti nenori. Jis skaityti nemoka. K jis angl mokysis, kad jis lietuvi nemoka. Jo netoks lygis. [15 liet.-pav.];</i>
	Atsiribojimas, gailestis	20	<i>Man kažkaip gaila ir to vaiko, ir t t v . [13 liet.]; klas j nebere- aguoja ir jam pa iam... [25 mat.-aukl.];</i>
	Paties mokinio atsiribojimas	14	<i>Dažniausiai jie nieko nenori. Elgesio problem turintys vaikai spor- tuoti nenori, užsiimti darbais nenori. [5 soc.].</i>

Biheviorizmo – elgesio keitimo⁵⁶ kategorija, kai konstruojama su veika keičiant, veikiama mokinių elgesį pagal mokytojo, mokyklos poreikius. Mokytojas veikia su EES turiniu mokinių apibūdina „gydytojo ir ligonio“ santykiai, grindžiami priežasties–pasekmės principu. Inicijuodami su kmingus pokyčius mokinių elgesyje, mokytojai *naudojasi vairiomis elgesio keitimo strategijomis*: kalbasi su emocijomis ir elgesio sunkumais turiniu mokiniu, stengdamiesi geriau suvokti ir sigilinti situaciją, informuoja apie mokinių elgesio taisykles, nusako reikalavimus, moko išvengti ar spręsti konfliktines situacijas. Tačiau šiandieninėje mokykloje EES turintis mokinys dar dažnai patenka į negalimas situacijas, kurias sukuria mokytojai, klasės draugai, jį tave ir kiti mokyklos bendruomenės nariai, kartais tikslingai, kartais patys to nesuvokdami, kai mokinys žiūri rima kaip problemą, esančią iš manęs – mano klasėje, mano mokykloje. Taikant šį klinikinį negalumo modelį edukaciniame aplinkoje, *mokinys traktuojamas kaip problema*, kuri būtina spręsti gydančiam, skatinant jo prisitaikymą ir keičiant elgesį⁵⁷. Tada pradedamos klijuoti „mokyklos baubo“, tinginio „etiketės“; mokinys vertinamas ne pagal žinias ir darbo indelį, o pagal elgesį, išryškėja noras eliminuoti mokinį iš klasės ar mokyklos veiklos, pastebimas ugdymo proceso dalyvių (klasės draugai, jį tave, mokytojai) atsiribojimas, gailėstis, EES turinio mokinių nuvertinimas, kas paskatina ir paties mokinių atsiribojimų nuo bendros klasės, mokyklos veiklos.

2.2.3.3. S veika su mokinių šeima

Analizuojant mokytojo, ugdančio EES turintį vaiką, veiklą bendrojo lavinimo mokykloje, reikia išsiaiškinti, kokias suveikas mokytojai konstruoja su EES turinio mokinių tėvais, kaip pasitelkia šeimą spręsdami kasdienines problemas. Pateiktoje 7 lentelėje apibūdinamos klasikinės turinio analizės išryškintos kategorijos, subkategorijos bei jas patvirtinantys tipiniai teiginiai.

7 lentelė

S veika su EES turinio mokinių šeima: teiginių kategorizacija

Kategorija	Subkategorija	Kartotini skaičiai	Tipiniai požymiai (pasisakymų) pavyzdžiai
Tėvų vaidmens nuvertinimas (N = 165)	Menkos šeimos pagalbos prognozavimas	39	<i>Buvo, kad, galvojat: ta šeima padės, taip ir bus. Kaimė nepadės. [13 liet.]; aš tai jokio ryšio su šeima neturiu, pernai bandžiau kviestis per auklėtoją. [19 mat.];</i>
	Šeima kaip problema	68	<i>Problematiška šeima yra labai. Šeima yra taip, kad, kiek aš iš seniau žinau. [10 aukl.]; nu šeima, ten yra visoki toki. [22 prad.];</i>
	Tėvai kaip drausmės garantai	47	<i>Kadangi vakar buvo pokalbis, kad jis užgaulioja naujoką atėjusį, tai pakalbėjau su globėju, tai aprėngė su paprastais drabužiais, atėjo su paprastomis treninginėmis kelnėmis. [4 aukl.]; o G. tėvai ateina, pasiklauso, pabara jį ir tuo viskas pasibaigia. [26 liet.];</i>
	Formalus tėvų dalyvavimo poreikis (dėl dokumentų ir kt.)	11	<i>Tai tėvai mama tai šitai akcentavo, kai buvo atėjusį mokyklai, nes mes jį pasikvietėm tyrimui PPT tarnybai, nes aš jau matau, kad tėvai yra kažkas daugiau. [5 soc.]; vertėm tave, kad nuvest tspec. tarnybą. Kad jiems išaiškinti, kas jam yra. [27 angl.];</i>

⁵⁶ Bihevioristinis požiūris EES turinio mokinių ugdymą atskleidžia Kay (2007), Roffey (2005), Sutton (2000), Thacker, Strudwick, Babbedge (2002).

⁵⁷ Klinikinį negalumo modelį apibūdina Munn, Lloyd, Cullen (2000), Ruškus, Mažeikis (2007).

T vai kaip dalyviai konstruojama s veika (N = 83)	Internetu / el. paštu	4	<i>Š pusmet parašiau toki nedidel žinut . Aišku, labai problema- tiška yra rašyti, kai nematau žmogaus ir t pat aš gal iau papa- sakoti per pusvaland , o rašydama sugaištu 3–5val. [3 prad.];</i>
	Pateikiant in- formacij ieš- koma s veikos keli	52	<i>Ji kai pirm kart skambino, klaus , kaip ia yra. Taip ir yra sa- kau, kad jis taip ir elgiasi. Sakau, ateikite per pamok , pas d site, pamatysite. [11 prad.]; susiradau t t , su t iu ryšius palaik me, sakau, gal t tis tur s didesn tak . Mama buvo vienu tarpu išva- žiavusi užsien , b tent per tuos mokslo metus. [30 techn.-spec.];</i>
	Kiti šeimos nariai kaip in- formantai	5	<i>Toje pa ioje klas je mokosi ses . Bet ses yra tikrai labai gera. Bet jau tiek b davo, aš jai nieko nesakydavau, nes jai labai b da- vo skaudu. Aš vis laik :„K., kur L.? Tu t pasakyk, tu t pasa- kyk.“ Ji jau tiesiog jaut toki kaip baim . [5 mat.];</i>
	T v iniciatyvos pripažinimas	22	<i>Yra t v , kurie klausia patarim , patys pataria kažk , bet tai gal koks 20%. [3 prad.]; Ir tada mama, D., sako: per pavaduotojos ir per j s pamokas vaikas geras ir problem n ra, joki pastab nereikia. D. mama ir prad jo kalb ti: kod l b tent per angl kalb vyksta tai? Kame yra problema? [16 aukl.-dail.].</i>

Tyrimo duomenys rodo, kad akivaizdžiai daugiau respondent nuvertina EES turin io mokinio šeimos dalyvavim ugdymo procese, o s veika su mokinio t vais konstruojama pa- teikiant informacij , stengiantis paskatinti aktyviau bendrauti ir bendradarbiauti su mokykla. Išskiriami mokytoj bendravimo ir bendradarbiavimo su t vais modeliai⁵⁸. Tradicinis „eks- perto modelis“ yra labai panašus gydytojo ir ligoonio santykius, kai profesionalas sitikin s, kad jis kaip ekspertas gali nuspr sti, k reikia daryti. **T vams pateikiama informacija apie sprendimus:** *ta prasme, mes norim informuoti t vus, kas vyksta mokykloje. D l to, kad b tent šiais atvejais t vai nepakankamai domisi vaik elgesiu, vaik mokymosi rezultatais. Ir kiek mes duodam informacijos, kiek mes pa ios parodom iniciatyv , tiek jie ir žino apie tuos vai- kus, kaip jie elgiasi. Dažniausiai b na taip, kad jie sako: „Namuose viskas yra gerai. ia yra tik mokykloje“ [27 psich.]. „Transplantacijos modelis“, kai t vai vertinami kaip nepanaudoti savo vaik mokymo resursai. **Mokytojai perkelia savo žinias t vams**, kad jie mokyti savo vaikus. T vai tampa mokytojais: *E. mama taip labai ribotai bendrauja. Jai sakau, o ji nelabai pritaria. Aš jai rekomendavau irgi d l elgesio. [7 log.]. „Paslaugos tiek jo – gav jo modelis“, kai mokytojai save identifikuoja kaip paslaugos teik jus, o t vus – paslaugos gav ju. Tokiu atveju t vai skatinami demonstruoti vertinimus ir žinias apie savo vaik , nurodant, koki paslaug jiems reikia: T vai nieko nesi lo. T vai sako, a i dievui, kad dabar jau ia jis nie- ko, jis jau ia nieko. Jiems kiekviena diena, nugyventa be streso, kai mokytojai skambin ja, kreipiasi ir prašo, k nors keisti to vaiko elgesyje, gal gydyti ar gal dar k nors. [18 liet.-aukl.]. „galinimo modelis“ pasireiškia tuo, kad profesionalai **pripaž sta šeim kaip ugdymo proceso dalyv**, galina j pažinti savo poreikius bei teikia, kartu konstruoja pagalb : *yra buv , kad kalb jom s iš pradži aukl tojai, paskui kviet m s mokytojus, susib r pasipasakojome, kokios situacijos nutiko pamokoje ar pertrauk metu. Ir tiesiog kalb jom s su t veliais, taip gražiai grupel se sus d . [27 liet.-aukl.].***

⁵⁸ Remiantis Wearmouth, Glynn, Berryman (2005), Epstein, Sanders, Simon and all (2002).

2.2.3.4. Asmeninis veiklos stebėjimas bei vertinimas

Asmeninis veiklos stebėjimas ir duomenų interpretavimas suteikia mokytojams prognozes, kaip rybiškai sigilinti duomenis ir patirti bei paanalizuoti visus to, „kaip yra“, ir to, „kaip turėtų būti“, neatitikimus (Polard, 2006, p. 61). Mokytojų pasisakymai, apibūdinantys pažinimo kategorijas, rodo, kad didžioji dalis pedagogų akcentuoja EES turinio mokinių **problemų pažinimo ir sprendimo technologijų deficitą**: *bet iš tikrųjų jau iame, kad tiktai žiniomis taip ir negana. [34 mat.]; viena ta elgesio problema nėra sprendžiama. Ji išlenda kartais kažkokiu kitokiu rakursu. Tos sistemos nėra. Gaisro gesinimą taikome iš tikrųjų. Ar dėl laiko, ar dėl skaičiaus mokinių, ar dėl aktualumo šitos problemos, ar dėl mūsų nekompetencijos... [17 soc.].* Tačiau būtina pažymėti, kad mokytojai **tikslingai stebi** EES turinius mokinius: *ir aš stebėjau, kaip jis elgiasi, kur jis yra, kaip jis bendrauja su vaikais, kaip jis bendrauja su mokytoju, kaip užmezga kontaktą su naujais žmonėmis, nes mokytojas buvo labai didelį kaitą. Be to, kiekvieną dieną eidavau pas dalyko mokytojus klausti, kaip sekasi, kokią turite problemą su Ž. du mokytoju. Kiekvieną dieną buvo juodas, kruvinas darbas. Ryte pasižiūrėsiu, kokiomis nuotakomis atėjo ir kokiomis išeina. [21 fiz.-aukl.]; **fiksuoja pastebėjimus**: *aš turiu mokytojų užrašus, kur praktiškai apie kiekvieną vaiką užsifikuoju, ypač apie tą vaiką, kuris, mano nuomone, yra problematiškesnis. [3 prad.]; **išsikelia savo veiklos tikslus**: *ir tarkim norėdami padėti iš karto visam pasauliui, gi nepadėsi. Vis tiek reikia pradėti nuo konkretaus tikslo. [10 pavad.]; **renka duomenis**: *auklaitojas fiksuoja viską – kiekvieną žingsnį vaikui: kiekvieną gerą žingsnį ir kiekvieną negerą žingsnį, jį veda dienoraštis. Turi visos klasės dienoraštį. Šitie du vaikai – yra didelis prašymas, kad mokytojai pranešint apie gerą, blogą elgesį. [15 soc.]; **veikia ir analizuoja savo veiklą**: *vis pirma, ką savo veikloje keisti, ką daryti? Kaip keisti tą mokymo procesą, kokius metodus man taikyti, aš tai daugiau gilinausi. Kokius metodus taikyti, kad būtų tas pats mokymo procesas, bet jį daryti domesniu, žaismingesniu? Ką daryti, kokių naujų priemonių, kaip juos sudominti ir traukti? [28 prad.].*****

Mokytojų reflektyviosios praktikos pobūdį bendrojo lavinimo mokykloje, ugdant EES turinius mokinius, atspindi kokybinės kategorijos: **poreikio reflektyviai partnerystei stygius**, **problema „kapsulėje“**: *praktiškai yra klasė ir tai jau paties mokytojo problema. Mes kitą reikalą nenorim kišti [2 prad.]; **reflektyvus aplink stoka ir poreikis**: *bet mes, kad tokio kryptingo tiktinio, aš galvoju, patirtį nelabai turim. Gal daugiau tokie vienkartiniai arba du trys kartai? [36 soc.]; **formali pseudorefleksija**: *savam rate aptariam, kad blogai, kad jie taip elgiasi, bet kad tiktai elgesį pakeisti tai nelabai. Kad kažką realaus patart, kad tie veiksmai būtų kitokie mes irgi neturim. [3 spec.].* Aptariant **reflektyviosios veiklos požymius mokytojų veikloje kategorijai**,⁵⁹ išskirtos 4 subkategorijos: **veiksmaus refleksija** – tai refleksija po veiklos, atliekama tikslingai, siekiant koreguoti savo veiklą: *išsisakome, išsikalbame. Šnekame apie tai irgi, kam kas pavyko. Pasisako, ką reikia daryti. [13 liet.]; ir galvoji, kaip ją išsisukti, ir pasitarus, pritaikai konkrečiam atvejui. Galbūt to recepto niekas neduoda. [34 pav.]; tylioji, **atsiskyrus refleksija**, vykstanti „galvoje“, retrospektyvi refleksija, kai apmąstomas pamokos ar vykių: *kartais aš ir vakare apgalvoju ir neužmiegu ir galvoju. [17 prad.]; **verti-******

⁵⁹ Remiantis Moore (2005, p. 105) aprašytomis refleksijos formomis.

nimai – dažniausiai rašytiniai, po individuali pamok , apsiribojantys individualiomis pamokomis, kreipiant d mes mokini bei mokytoj vaidmenis: *geriausiai apm stymai man sekasi, kada prieš Naujus Metus pasiekim knygeles ruošiuosi kažk rašyti prieš kelias savaites, prieš t v susirinkimus nešiojies ir fiksuoji ir dar tai mamai laiškus kai rašau, tai visus tuos užrašus perži ri ir priver ia sustoti. [3 prad.]; vidin profesionalo refleksija, perteikiama kitiems tos pa ios praktik bendruomen s nariams (neb tinai tos pa ios mokyklos): iš tikr j mokytojai susiduria su tokiom sunkiom problemom, tenka gird ti ir mokytoj kambaryj, labai dalinasi patirtimi, ieško vairiausi metod . Ateina ir ia ir mes kalbam, ir ieškom. Kalbam ir analizuojam pakankamai giliai situacij . [27 psych.].*

Ugdydami EES turin ius mokinius, konstruodami s veikas su kitais ugdymo proceso dalyviais, mokytojai patiria vairi emocini išgyvenim , pvz., **pasididžiavim savo veikla:** *jei G. neb t , aš „numir iau“ iš nuobodumo. [3 prad.]; pernai tur jau penktokus, buvo ta 5a klas , kiti mokytojai nenor jo, šalinosi. Man pasi l . Aš žinojau, kokia tai klas . Aš pri miau t išš k , nes visi vaikai yra m s mokyklos ir kažkas turi jiems vadovauti. Kadangi 18 vaikeli , visi iš kaimo yra, su jais nepasirodysi kažkur... [16 aukl.-dail.]; tik jim s kme: aš kaip mokytoja vis dar tikiu. Sakau, viltis miršta paskutin . Aš galvoju, kad vis tiek aukl jimas duoda kažk . Kad lašas po lašo ir akmen pratašo. Kad ir mes vis tiek kažkiek einam pirmyn, kad viskas bus gerai. [31 liet.-aukl.]; nerim : neramina, kas bus. Nesi garantuotas, koks žmogus išaugs. Neduok Dieve, ar nel s kur. Jeigu taip nem stys, gali ir draugai kišti, gali ir pats negalvodamas. Ir kiekvien dien lauki, kad gali kažkas tokio išl sti. [31 liet.-aukl.]; g dos jausm : aš pati jausdavausi negerai, ir prieš vaikus b davo g da. [4 liet.]; bej giškum : ir tada jautiesi toks visiškai bej gis. Pagalvoji, kad tau pa iam reikia psichiatr pagalbos, nes nei kaip specialistas nebesugebi nieko padaryti, nei gražiuoju, nei bloguoju. [27 angl.]; nesaugum : aš jau iuosi labai nesaugus šio mokinio namuose. Labai nesaugus. [21 angl.].*

2.2.3.5. Mokytoj veikl tipologija

Siekiant išskirti požymius, turin ius esmin reikšm realiam EES turin i mokini ugdymo procesui ir apib dinti mokytoj veikl tipus, aktualizuojant mokytoj veikl derm su tuo pa iu mokiniu, atliktas kryptingas kategorij ir subkategorij grupavimas, identifikuojant centrinės semantines veikl kategorijas (Priedas 1.2.). Orientacijos galinim kategorij apib dina tokios subkategorijos: galinimo atmosferos k rimas, EES turin i mokini geb jim matymas, traukimas prasing veikl ir našo bendr veikl akcentavimas, mokytoj teikiami paaiškinimai apie negal , siekiant vis ugdymo proceso dalyvi supratimo. Pozityvios s veikos su mokiniu kategorijoje akcentuojama: planavimas, orientuojantis mokinio poreikius ir galimybes, individuali programa kaip edukacinis resursas, gr sta mokinio stipryb mis ir geb jimais, konstruktyv s pokalbiai su mokiniu, nusakant reikalavimus ir jais naudojantis, akcentuojant konfliktini situacij prevencij . Pozityvi s veika su t vais apibr žta mokytoj konstruojamomis s veikomis, pateikiant informacij pokalbi metu, rašant elektroninius laiškus, ieškant s veikos keli pasitelkiant kitus šeimos narius, skatinant ir pripaž stant t v iniciatyv . Mokslinio pažinimo kategorijoje akcentuojama gyta informacija, fakt siejimas su kitais reiškiniiais, empiriniais faktais, kai mokytojai savo veikloje taiko mokslinio pa-

žinimo elementus: tiksling steb jį , identifikuoja kilusias problemas, išsikelia veiklos tikslai , renka duomenis iš vis galimų informacijos šaltinių , veikia ir teikia grįžtamąjį ryšį . Orientacijos pokyčius savo veikloje kategorijomis apibrėžia – savišvieta, asmeninis patirties kritiškas analizavimas ir dalijimasis su kolegomis savomis intencijomis, tiriamąjį veiklą , siekiant tobulinti ugdymo procesą , vykdydamas klasės ar mokyklos erdvėje, su kaimais ir pozityviu jausmu akcentavimas. Reflektyvios praktikos kategorijomis apibūdina subkategorijas: retrospektyvi pamokėlių ar vykių refleksija – veiksmo refleksija, savo praktikos refleksija – refleksija veikiant, aprašomieji veiklų vertinimai, kreipiantis dėmesį mokiniams bei mokytojams vaidmenimis. Reflektyvios aplinkos poreikis išryškintamas mokytojams akcentuojant reflektyvų aplinkos stoką ir aktualizuojant jį poreikį . Reflektyvų aplinkos stokos kategorijomis apibūdina mokytojų užsidarymas „savo kabinete, klasėje“ – problemos kapsulizacija bei vykdoma formali pseudo refleksija; strategijų ir technologijų stoka: problemos pažinimo ir sprendimo technologijos deficitas, rekomendacijų , „receptų“ poreikis, bendradarbiavimo su PPT poreikis; orientacija žinių perteikimui : planavimo redukcionizmas, siekis nustatyti sutrikimų priežastis , medicininis intervencijos poreikis, specialaus ugdymo paskyrimo poreikis, žinių ir elgesio susiejimas vertinant. Būtinis pažinimo apibūdina mokytojų situacijų vertinimai grįžtamais rodymais, o nuostatomis, „sveiku protu“: ezoterinis pažinimas, deklaratyvus – „aš žinau“, vadovaujantis savo nuomone, konstatuojamos problemos, būtini stebėjimai – „šiaip matau“. Veiklos formalumo kategorijomis sudaro planavimo formalumas, ugdymas kaip rutina, edukacinis veiklos neperspektyvumas, menkas dėmesys jį, baimės ir nesaugumo jausmo akcentavimas. Tiesiogios veiklos nuvertinimo kategorijomis sudaro: šeimos eliminavimas, problemų numetimas šeimai, suveika su tėvais tik dėl formalių dokumentų ar iškilus problemoms, akcentuojant tėvų , kaip drausmės garantų , vaidmenį . Mokinio keitimo kategorijomis apibūdina edukaciniai reikalavimų dominavimas, veiklos, orientuotos drausminimui . Mokinio ignoravimo kategorijoje atskleidžiamas menkas dėmesys skyrimas mokiniui, pašalinimas iš ugdymo proceso ar organizuojant mokiniui veiklą „dėl veiklos“. Socialinis atskirties konstravimo kategorijoje išskiriamos subkategorijos: mokinio etiketizavimas („mokyklos baubas“), noras eliminuoti iš klasės ar mokyklos, pedagogų segregacinis nuostatos, diagnozė kaip stigma, „gydytojo – ligonio“ santykiai, mokinio eliminavimas sprendžiant problemas, konstatavimas kitų ugdymo proceso dalyvių (mokytojų , mokinių , tėvų) mokinio nuvertinimas, atsiribojimas, paties mokinio atsiribojimas.

Atlikta mokytojų veiklų , apibūdinančių 36 mokinių atvejus tipologija (taikant klasterinį analizę) vienareikšmiškai rodo, kad mokytojų veiklos ir suveikos su EES turiniu mokiniu orientuotos socialiniam atskirtumui , o poreikis reflektyviam aplinkai mažiausiai išreikštas. Viena kategorija dažnai dominuoja keliuose mokytojų veiklos tipuose, todėl galima teigti, kad tipas yra kategorijomis išreikštas veiklų ir suveikų derinys. Mokytojų veiklos tipuose dominuojančių kategorijų analizė parodė ne tik vienos ar homogeniškos kategorijų sanglaudą viename tipe, bet ir skirtingą teorinę prieigą besiremiančių kategorijų dominavimui viename tipe. Tai suponavo būtinybę , pasitelkiant kokybinį turinio analizę , giliau interpretuoti kategorijas ir subkategorijas

jas bei tiksliau apib dinti mokytoj veiklas, priskiriamas vienam ar kitam veiklos tipui. 8 lentel je vaizduojamas mokytojo veikl atspindin i kategorij raiškos vidurkis⁶⁰.

8 lentel

Mokytoj ,ugdand i emocij ir elgesio sunkum turin ius mokinius, veikl tipai

Mokytoj veikl tipai Semantin s veikl kategorijos	Pasyvi	Kognityviniu redukcionizmu gr sta	Formali	Eklektiška	galinim orientuota	S veik ir pozityv elges akcentuojanti	Socialin atskirt konstruojanti
Orientacija galinim	0,2	0,4	0,5	1,1	5,5	2,4	0,8
Pozityvi s veikla su mokiniu	0,3	1	1,4	2,8	1,3	5,4	1,8
Pozityvi s veikla su t vais	0,2	0,4	1,1	1,4	0,3	1,4	0,6
Mokslinis pažinimas	0,2	0,3	0,3	1,3	1	1	0,6
Orientacija poky ius savo veikloje	0,1	0,1	0,4	0,6	0,6	3,1	0,6
Reflektyvi praktika	0,2	0,8	1,3	1,6	0,4	1,9	0,4
Poreikis reflektyviam aplinkai	0,1	0,4	0,3	0,1	0,1	0,6	0
Reflektyvi aplink stoka	0,5	1,4	1,4	1,2	0,5	2,3	1,8
Strategij ir technologij stoka	0,2	1,4	2,3	0,8	0,1	2,6	1,2
Orientacija žini perteikim	0,2	1,5	0,8	0,6	0,6	0,1	0,4
Buitinis pažinimas	0,3	1,3	3,2	1,3	1,1	1,3	1,4
Veiklos formalumas	0,6	1,6	5,3	2	1,6	1,4	2,6
T v veiklos nuvertinimas	0,4	2,6	1,8	0,7	0,9	0,9	2,2
Mokinio keitimas	0,5	0,4	2,7	3,4	1,6	2,4	4,2
Mokinio ignoravimas	0,1	0,3	0,9	2,1	1	1,3	0,8
Socialin s atskirties konstravimas	0,8	1,4	6,6	2,5	4,9	6,4	12,4

Legenda:

	Labai aukštas veiklos intensyvumas
	Aukštas veiklos intensyvumas
	Vidutinis veiklos intensyvumas
	Žemas veiklos intensyvumas

Interpretuojant mokytoj veiklos tipus, papildomai atlikta kokybin juos sudaran i kategorij turinio analiz ⁶¹. Tai leido statistini kriterij pagrindu išskirt mokytoj veikl tipologij ne tik iliustruoti tekst pavyzdžiais, bet ir atskleisti veiklos tipo holistin kontekst . Pagal kategorij dominavim mokytoj veiklos aspektu išskirti ir pavadinti mokytoj veiklos tipai: pasyvi mokytojo veikla, kognityviniu redukcionizmu gr sta mokytojo veikla, formali mokytojo veikla, eklektiška mokytojo veikla, galinim orientuota mokytojo veikla, s veik ir pozityv elges akcentuojanti mokytojo veikla, socialin atskirt konstruojanti mokytojo

⁶⁰ Jeigu ži ri tume pagal tai, koki požymi kiekviename mokytojo veiklos tipe yra daugiausia, ne manoma rasti nors vieno tipo, kurio ryškiausia savyb neb t socialin s atskirties konstravimas. Siekiant išvengti mokytoj stigmatizacijos ar apkaltinimo, pasirinktas kitas mokytoj veiklos tip vardijimo pj vis,- analizuoti ne pagal kategorijos raiškos intensyvum tipe. Išryškinta, kuris tipas yra ryškiausias vienoje ar kitoje kategorijoje.

⁶¹ Byrne, 2002; Boersma, Goedhart, Jong and all (2005); Silverman, 2000, 2001.

veikla. Mokytojų, ugdančių EES turinius mokinius, veiklų tipologija atskleidė variapų bendrojo lavinimo mokyklos kontekste: nuo galinimų orientuotų ar su veiklomis ir pozityviomis elgesio akcentuojančių mokytojų veiklos iki formalios ar socialinės atskirtai konstruojančių mokytojų veiklos.

Pasyviai mokytojų veiklai atstovaujančių respondentų (N = 46) pasisakymuose minimaliai atsiskleidė semantinių kategorijų raiška. Mokytojai aktualizuoja **menkavertę profesinį identitetą**: *Jeigu mokytojas, nu ne visiems duoda dievulis dirbti, ne visiems. Aš matau, kolegą kolegą negalima apkalbėti, ir ta anglų kalbos ir matematikos, nu nedav dievulis, ir jie vargsta ir vaikai vargsta ir tiek. [16 aukl.]; švietimo dokumentuose apibrėžto **specialiojo ugdymo organizavimo ir realaus ugdymo proceso menkavertę suderinamumą**: *Jie yra spec. vaikai savotiškai. Ir turi rasti priėjimą prie kiekvieno. O kai klasėje tokių daug, darosi „sunkios“ klasės. Bet vis tiek tu turi dirbti. [34 mat.]. Švietimo politikos perėjimas prie naujo ugdymo konceptų bei mokytojui keliami nauji profesiniai reikalavimai suponavo šios veiklos tipą atstovaujančių mokytojų neapsisprendimą dėl savo pozicijos ir **ugdymo veiklų prioritetų menkavertę identifikavimą**.**

Kognityvinio redukcionizmo nuostata grąstė mokytojų veiklos tipą yra antras pagal jų sudarančių respondentų skaičių (16 mokytojų). Šis tipą reprezentuojantys mokytojai prioritetine veikla išskiria **žinių perteikimą, mokymą ir mokiniui kylančių mokymosi sunkumų**: *Mes galim pagelbėti tiems, kad sumažinti užduočių, jei ten programa per sunki, duoti lengvesnę. [3 spec.]; todėl aktualizuojamas **specialiojo ugdymo paskyrimo poreikis**: *Dažniausiai jei eina SUK, tai eina ir PPT, nes mes neturim psichologo konkrečiai pasakyti, kas tam vaikui yra negalima. Palengvint programą iki modifikavimo. O daugiau tai ne. [15 spec.]; ar net **medicininių intervencijų poreikis**: *Aš tai manau, kad būtent jam vaistus... Taip, taip. [23 prad.]. O EES turiniam mokiniui, kuriam nepaskirtas specialusis ugdymas, pasak mokytojų, atstovaujančių šį tipą, arba visai **neteikiama pagalba**: *Ne, nedirbame su nediagnozuotais. [15 spec.]; arba stebima ir **identifikuojamos mokinio problemos tik dėl vertinimo** Pedagoginėje psichologinėje tarnyboje: *Pildom tada, kada nusprendžiam parodyti Tarnybai ir tada jau tuos duomenis mes renkam. [3 spec.]. Mokytojai nuvertina tų veiklų, todėl emocijų ir elgesio sunkumai, kylantys mokiniams ugdymo proceso metu, deleguojami šeimai. Aptardami su šeima pedagogai bendravimo bei **problemų sprendimo iniciatyvų perkėlia mokinio tėvams**, teigdami, kad jie turi rūpintis savo vaikais: *Aš nesuprantu to. Nori kažko pasiekti ir nebendrauji su mokytoja. [23 prad.] arba **inicijuojamas veikas tik iškilus problemoms**: *Mes nesusišnekame. Galiu pasakyti, kviečiame vėl šiandien. Pavaduotoja parašė raštelį „L., nueik atsivesk mamą“. Dvi savaitis nepristato pažymių knygutis, dvi savaitis neatsiveda mamos. [32 aukl.]. Netoleruotinos mokytojų veiklos lemia **menkavertę ir trumpalaikius santykius su tėvais**: *Labai dažnai kviečiame tave, tik tiek, kad mes patys susidurim su problema, kad būtent šitai vaikui tave velius labai sunku prisikviesti. Labai jie nenoriai ateina. Ir mes nelabai galim remtis tave. [27 psich.]; arba **kontaktų nebuvimą**: *Ne, neteko su šeima bendrauti. [15 mat.]; ar **mokinio ir tėvų vaidmens nuvertinimą**, identifikuojant problemas, numatant veiklos strategijas: *Šiaip tai panašiai gaunasi ir su ta mama bendraujant, kaip ir su vaiku. [32 soc.].**********

Formaliai mokytojo veiklai prioritet teikiantys respondentai (12 mokytojų) akcentuoja EES turinį mokinių socialinį atskirtį bei mokytojo veiklos formalumą, kai **individualios programos rašomos formaliai, minimaliai planuojamas laikas**: *Faktiškai aš neturiu laiko su juo taip dirbti. Faktiškai nėra laiko su tokiu vaiku dirbti. Tiesiog yra prabėgus daroma. Taip pat mus sūžiningai. [13 angl.];* arba **teikiama trumpalaikė pagalba** tam tikrame kontekste: *Vakar pamokoje su d'jo psichologu ir pavaduotoja, tai kol rodžiau pateiktą, jis su d'jo tyliai. Kai tik klasei uždaviau darbą ir pati atsisakė dirbti su juo individualiai, jis atsisakė dirbti. Ir aš vis laiką bandžiau sudominti, prašiau skaityti tekstą. [34 mat.];* su mokiniu konstruojamos **menkavertės, formalios veiklos**: *Šiaip sutariame... Rankyt paspaudžia, kad būtų geras... Nežinau... [21 angl.];* arba **visai nėra**: *O su G. niekaip nesusitariu, nerandu būdų. Ji man paklausė, ar aš vis dar savo daro. [27 liet.-aukl.];* Šie mokytojų veiklos tipai atstovaujančių respondentų pasisakymuose aktualizuojama **buitinio pažinimo** kategorija – tai žinios, gytos stebint vairius daiktus ar vykius, tačiau tokios žinios nepaaiškina daiktų bei reiškinių esmės, kilmės ir tarpusavio ryšių⁶². Mokytojai, apibūdindami emocijų ir elgesio sunkumų turinčių mokinių problemas, vadovaujasi **ezoterinio pažinimo elementais**: „man nuliūzė“ – tačiau ar savo nuomone: *O D. man pasirodė normalus išpažintuos vaikas. Kai aš žinau... Toks simpatiškas, gražus berniukas ir viskas. [32 angl.],* **stereotipinių problemų susiejimu** su mokinių paauglystės laikotarpiu: *Aš to vaiko gerai nepažįstu. Dabar matau tuos jo neigiamus pokyčius. Matyt, paauglystėje vis tiek kažkada jie prasidės. [34 mat.];* arba **asmeninių nuostatų** grąžinimas situacijų interpretacijomis: *Nors būna, kai mokytojai deklaruoja problemą. Jie susako, kaip viskas yra, o paskui pasižymi, pastebėjus tų situacijų lyg tai truputį ir ne taip atrodo. [27 soc.].* Formali veikla ar pozityvios veiklos su mokiniu ir pagalbos teikimo imitacija, kai formaliai atliekamos pedagoginės funkcijos, stereotipiškai interpretuojamos ar nesigilinama mokiniui kylantiems emocijų ir elgesio problemoms, apsiriboja mokytojo, kaip paslaugų teikėjo, veiklomis. Mokytojų orientacija formali veikla, kai bendrieji ugdymo standartai taikomi visiems mokiniams, mažai kreipiant dėmesį į asmeninius poreikius, inicijuoja epizodiškus, trumpalaikius, mažai veiksmingus pokyčių ugdymo proceso dalyvių veikloje.

Eklektiškai mokytojo veiklai atstovaujančių respondentų (10 mokytojų) pasisakymuose išryškėja prieštarų ugdymo teorijai, koncepcijoms, savybų vartojimas ir reprezentacija nesuderinamam pažiūrų bei skirtingų veiklų, ugdant EES turinį mokiniams. Respondentai, kartais, akcentuoja mokinių keitimą, ignoravimą orientuotas veiklas – **prioritetą edukaciniams reikalavimams**: *Aš metodiškai laimėjau, o jam, nežinau [1 liet.];* *Aš esu tokia asmenybė, aš esu labai reikšti mokiniams, aš reikalauju daug darbo, dirbti, dirbti ir dirbti [5 mat.];* **elgesio koregavimą drausminant, kontroliuojant mokinius**: *Griežtas mokytojas yra geras mokytojas tas, kuris neužsiima mistikomis, nenaudoja epitetų. Vardas, pavardė, prašau atsakinėti, pažymys, viso gero, dar gal ką nori paklausti papildomai. Jokių asmeniškumų. [17 soc.];* **mokinių pseudo veiklos skatinimą** „dirbti, kad dirbti“: *Jie visgi sako: „Mokytojas su mumis*

⁶² Buitinis pažinimas (Bitinas, 2006; Kardelis, 2005) artimai susijęs su gyvenimiška patirtimi, kuri Simpson, Jackson, Aycock (2005), remdamiesi Dewey idėjomis, vadina pseudo patirtimi – tai nesuvokta patirtis bei nereikšminga patirtis, kai vykdomai veiklai nesuteikiama prasmė ir neidentifikuojamos reikšmės.

nesiskaito. Paklausiu, o atsako, kad s d iau, rašy iau, tyl iau. Ir taip daugiau neišmoksiu.“ [5 soc.]; **d mesio nekreipim netoleruotin elges , mokinio ignoravim** : Mano pats efektyviausias tai yra nereagavimas – nekreipiant d mesio ir dar nepasimetimas - neleisti b ti išmuštam iš v ži . [15 soc.]. EES turinio mokinio eliminavim iš bendros klas s, mokyklos veiklos ypa pabr žia socialin s pedagog s. Pasak j , tai siejasi su stereotipiškai sivaizduojama socialinio pedagogo kaip sprendžian io visus konfliktus mokykloje pareigybine veikla: Na va pra jo savait , jau ži r k kita mokytoja tuk tuk jau – „Gal gali pasiimti G., nebe valdau! Visus išbalansav s. Piešia, žaidžia“. [4 soc.]. Ta iau, kartais, respondentai apib dina ir pozityvias s veikas su mokiniu: **aktualizuoja pozityvi santyki svarb** : Kad bendrauti, negatyvum tok nuimti. Kad neb t agresijos tokios [11 prad.]; stengiasi **konstruoti pozityvi s veik su mokiniu pokalbi metu**: Kad su kiekvienu vaiku kažkaip vis kitaip. Gal daugiau pokalbiai, poky iai individualiai. [5 soc.]; stengdamiesi šiltai bendrauti: Man atrodo, su juo reikia šiltai bendrauti, neturi b ti didel s prievartos. Kažkok keli rasti... [21 tikyb.]. Modeliuodami emocij ir elgesio sunkum turinio mokinio elges , mokytojai nepasirenka viena teorine prieiga gr stos elgesio modeliavimo strategijos, o kartais savo pasisakymuose aktualizuoja **skirtinga teorine prieiga gr stas elgesio modeliavimo strategijas** (patys to neidentifikuodami), ugdant EES turin ius mokinius (pvz., klinikinė ir kognityvine bihevioristine): Kai pats pagav s atsivedi, tai tada jis trupū iuk visiškai kitaip [5 mat.] ar Buvo ir susipykimai, buvo ir gražus sakymas: „L., aš nor iau, kad tu pasitaisytum“ [5 mat.]; Bet nereikia nusi-leisti n vienoj pamokoj... Jiems yra pasakyta: „Jeigu dirbsit, gausit dešimtuk ...“ Va tas juos kažkiek valdo. Aišku, ne vis laik ... [25 mat.-aukl.] ar Su juo tiktai geruoju, tik gražiuoju: „M., b k geras, baik. Jeigu su juo gražiuoju, tai dar galima. [25 mat.-aukl.]. Dar vienas domus aspektas, analizuojant EES turin i mokini elgesio modeliavimo strategijas, taikomas ugdymo proceso realyb je – susitarimai su mokiniu. Mokyklos vairiai vardija elgesio sutartis: vienos „Elgesio keitimo“, kitos „Elgesio koregavimo“, dar kitos „Teigiamo elgesio“ ar „Pozityvaus elgesio“, ta iau visose jose akcentuojamas netoleruotinas mokinio elgesys, numatomi ilgesni ar trumpesni elgesio poky i terminai, **projektuojami tik mokinio veikl orientuoti poky iai**: Mokytojai, mokinys, papras iausiai sutartys. Sutartis, kad jis tam tikr laik laikysis tam tikr taisykli . Na ir po to jos b na aptariamos. [4 soc.]. Neteko aptikti n vienos sutarties, kur b t akcentuojamas teigiamas mokinio elgesys ir numatomos veiklos jam stiprinti bei apibr žtas mokytoj ind lis ir veiklos, inicijuojan ios pozityvaus elgesio palaikym . Eklektiškos mokytojo veiklos tip atstovaujantys mokytojai, ugdantys EES turin ius mokinius, ugdymo procese varijuoja tarp klasikin s ugdymo paradigmos (emocij ir elgesio aspektu: klinikinio ar bihevioristinio modelio) ir šiuolaikin s konstruktyvistin s paradigmos (kognityvinio biheviorizmo ar sisteminio modelio), kas kelia vidini bei išorini prieštaravim tarp mokinio ir mokytojo veikl .

galinim orientuotai mokytojo veiklai atstovaujantys respondentai (8 mokytojai) apib dina savo ir kit ugdymo proceso dalyvi patirtis, jausmus ir emocijas EES turin iam mokiniui „atsiradus“ j klas je, mokykloje, tod l fiksuotas vidutinis socialin s atskirties konstravimo kategorijos intensyvumas. EES turintis mokinys nauj ugdom j aplink ateina su prikabinta „etikete“, **diagnoze kaip stigma**: Išsireikalavom iš anos mokyklos charakteristikos,

tai jis buvo vertintas kaip isterikas, kaip nesukalbamas vaikas. [33 pav.]; ar klas s draug tarpe susiformavusiu „**atpirkimo ožio**“ vaizdžiu: Nusiteikimas at jo iš to, kad vaikai at j pasako man, J. t padar , t padar . Iš prieš mokyklin s klas s, ir ia klas je vyko. [17 prad.]; bendraklasi t v **neigiamomis nuostatomis**: T vai irgi nuteikti, J. t padar . Aš žinau, kad jis daug nusikaltim padar . Buvo t v susirinkimas, visi t vai buvo nusiteik prieš J., prieš J.[17 prad.]. Pedagogai, analizuodami savo jausmus ir emocijas, prad jus ugdyti EES turint mokin , akcentuoja mokytoj **patirt** „šok“: Mokytoja iš pradži buvo šoke, nes klas yra tikrai stipri, tokia imli. Ir staiga ateina vaikas ne tik su elgesio problemom, bet su daug problem . [33 pav.]; **mokinio „žinomum**“ mokykloje: Visa mokykla gerai j žinojo. Jis tuo metu buvo pirmoje klas je, tai, tr ksta žodži , jis lakstydavo po mokykl , po miškus. Visos mokytojos ten gaudydavo. [34 prad.]; kit mokytoj patarimus **eliminuoti mokin iš klas s ar mokyklos veiklos**: Jau patarin jo man kitos paralelin s klas s, kad tu ži r k, D., gal j kur išvežti, gal kaip nors. [17 prad.]. Analizuodami savo veikl , ugdant EES turint mokin , mokytojai aktualizuoja orientacij galinim , konstruojant pozityvias prasmes apie negal , numatant problem sprendimo ir veikimo galimybes bei veiklas. Pedagogai **akcentuoja mokinio stiprybes ir geb jimus**: Aš prad jau aiškinti t vams: jis pareišk , kad noriu b ti mokytojas. Ir jis t gero padar , ir t padar . Ir t vai kažkaip geranoriškai nusiteik . [17 prad.]; **inicijuoja galinan ias situacijas ir kuria pozityvi atmosfer** : Buvo vis tiek pokalbis su tais vaikais, kad mes jam turime pad ti, jis yra ne tiek mokantis, kiek mes. Bet kadangi mes geriausi, mumis patik jo, mums j dav išjudinti ir mes jam padedam. [33 prad.]; **traukia prasming veikl** : Vis tiek 25 s di, visai kitk daro. Netgi b na situacij , kad aš šneku šneku, o jis užduot padar s, bet nei man sako, nei k . Ži riu, visai k kita daro, sako: „Aš ia pats sau užsidaviau“. Pajuto, kad jam vis tiek kažkaip kitaip. [33 prad.]. galinim kaip savo veiklos prioritet deklaruojančys mokytojai pabr žia veiklos formalum , t.y. modifikuot ar adaptuot **individuali program formali paskirt**, kai planuojama ir rašoma „d l paukš iuko“: Maž daug tu sivaizduoji, k darysi, o realiai darai ne pagal t program , taip, kad jei jis išmoko vien dalyk , tai prid jai kit , jeigu jis to dalyko neišmoko, tada nelieka prasm s mokyti kito dalyko. [17 prad.]. Ta iau, reikia pabr žti, kad galinimas dalies šiam tipui atstovaujan i mokytoj dar n ra visapusiškai suvoktas: Kvie iam vaik , kvie iam t vus, išklausom. Pasi lome. Duodame laikotarp , si lome pagalb , kokios reikia. Duodame laikotarp , per kur jis tur t rodyti, nes jis sako, kad jis gali. Užvedam skaitos kortel , jis ten pasirašo savo sipareigojimus, k jis pažada daryti, per kur laikotarp k jis padarys. [33 pav.]. galinimas akcentuoja ne gali j (šiuo atveju EES turin i mokini) patir i , interpretacij ir vertybi pripažinim , dalyvavimo diskurs dialoge ir interes derinime skatinim bei praktini kompetencij ir pasitik jimo savimi pl tot . galinimo konceptu besiremiantys profesionalai siekia pagelb ti asmeniui sigalinti, stiprindami individual potencial inicijuoja bendradarbiavimu gr stas veiklas, skatinan ias pozityvius poky ius artimiausioje aplinkoje ir institucijoje bei kurian ias galinan i atmosfer .

S veik ir pozityv elges konstruojan iai mokytojo veiklai atstovaujan i respondent (N = 7) veikla gr sta **mokinio individualyb s pripažinimu ir geb jim matymu**: „Aš kei iuosi, pasikeisiu, b siu geresnis“ – taip sako. Jis pats t jau ia. Jis s moningas yra, žino,

kaip elgiasi. Taip jau n ra, kad jis nereaguot savo elges . [4 aukl.]; **motyvavimu ir geb jim demonstravimu kitiems**: Ten nedaug to rašymo, daugiau pokalbi , kalbam, rodome kažk . Jis jau „krenta“, nori baisiausiai pasakyti. Jis tikrai gabus, daug žino. Tada išklausom vieno, kito, sakau: „Na, Ž., dabar jau tu“. [21 prad.]; **pagarba ir mokinio poreikius orientuotais reikalavimais**: Reikia gerbti vaik , aš jo nežeminu, nesijuokiu, net pasakius nes mon , jis jau ia kažkok saugum – tada tu gali iš jo reikalauti daugiau. [5 liet.]; **dialogu ir empatija**: Jis visada ateina, pasisveikina. Jis visada nor jo dviese kalb ti. Labai nor jo apie mam kalb ti, kai ji išvažiavo. Jis dažnai kalb davo ir apie t t . [30 spec.]. Mokytojai **orientuojasi poky ius savo veikloje**, internete ieškodami informacijos, susijusios su konkre iu mokiniu, turinio emocij ir elgesio sunkum , atveju, skaitydami specialij literat r , dalyvaudami kursuose, seminaruose, bendraudami su kolegomis ar mokytojais iš kit mokykl , aktualizuo-dami problemas metodiniuose rateliuose, keisdami ir keisdami patys. Respondentai kritiškai vertina savo ind l , **pabr ždami laiko bei problemos pažinimo ir sprendimo technologijos deficit** : Mes tai galime sakyti dar „žalios“ tuose klausimuose. [30 spec.]; **reflektyvi aplink stok** , kai emocij ir elgesio sunkumai tampa tik mokytojo ir mokinio problema: *Kiekvienas mokytojas tvarkosi, kiek išgali* [9 aukl.]; o bendravimas su kolegomis ir mokinio situacijos analiz **apsiriboja tik pokalbiais bendramin i , draug rateliuose**: *Su kuriais susitinki, su tais bendrauji, re iau susitinki, re iau ir aptari.* [9 aukl.]; **arba visai nediskutuojama**: *Nežinau, kaip kiti kolegų daro.* [5 liet.]. Ta iau pedagogai nenuleidžia rank , stebi mokin , atpaž sta poky ius elgesyje bei **inicijuoja vairias veiklas**: *konsilium : psicholog , socialin tarnyb , specialij , mam , pavaduotoja tada buvo.* [34 prad.]; **ieško koleg pagalbos**: *R - kiau mokytojams, spec pedagogams: „Kažk darykim, ži r kim program “.* [5 liet.]; **naudojasi ger ja patirtimi**: *Iš j patirties bandai kažk prisitaikyti.* [9 aukl.]. Analizuojant šiam veiklos tipui atstovaujan i mokytoj pasisakymus socialin s atskirties kategorijoje (kategorija viena iš dominuojan i šiame klasteryje), išryk ja **integracijos proces ribotumas realioje ugdymo aplinkoje**: *Ne, aš daugiau d l žini nepraktikuo iau integruoti. Nes vaikas, žini atveju, labai daug prarado, labai...[34 prad.];* buitiniu pažinimu gr stas **mokinio elgesio išskirtinumo aiškinimas**: *Noriai pats ir per pamokas dalyvauja, mokytojai pagiria. Jis kei iasi, bet jam, matyt, kažkokie pas mon s vaizdiniai išlenda. Jam pasireiškia tas toks seksualinis išskirtinumas. Jis bet kokiame daikte mato seksualum* [4 aukl.]; individuali program palengvinimo lygio priskyrimas asmeniui, kasdienin je kalboje vartojant s vokas „**adaptuotas**“, „**modifikuotas**“: *Nedidel ta klas buvo – 20 vaik , bet ten buvo ir adaptuot ir iš specialiosios mokyklos vienas vaikas, dar buvo modifikuot trys. Tai va, tokie vaikai.* [21 prad.]. Neži rint to, mokytoj orientacija s veik su EES turiniu mokiniu ir pozityvaus elgesio palaikym didina mokinio pozityvi elgesio apraišk repertuar , inicijuoja poky ius klas je, mokykloje, minimalizuojant elgesio problemas per ugdymo proceso dalyvi (mokinio, jo t v , bendraklasi , mokytoj , specialist ir kt.) asmenin tobul jim , kei iant veiklos stili ir kokyb bei suteikiant galimyb m gautis poky iais.

Socialin atskirt konstruojan iai mokytojo veiklai atstovaujantys respondentai (5 mokytojai) **nuvertina mokinius**: „jis kitoks“, „šis baisiausias“, „keli tie „gerie iai“, „atitinkamo lygio“, „be joki kompleks“, „dvilyp asmenyb“, „melagis“, tai skatina ir **klas s**

draug atsiribojim : Vaikai su juo nelabai draugaut nor davo, pasipešdavo. [2 prad.]; bei j t v **pasipiktinim** ir pageidavim išmesti iš klas s, d l „nedorais keliais pavedam vaik“, „patiriamo emocinio šoko“ mokantis kartu. Mokiniui kylanias emocijas ir elgesio problemas mokytojai sieja su jo asmenybe, sutrikimais ir **kalt d l nepageidaujamo elgesio nu-meta mokiniui**: „taip prisidarydavo“, „j durniavimas“, „nesuvokia, kad blogai elgiasi, jam tai norma“, „išprovokuoja visus, k begali, ir suaugusiuosius“, „provokuojantis konflikt“. **Savo veikloje šie mokytojai nieko nenori keisti**, nes: „ne su juo pasišnek ti“, „jis neanalizuoja to elgesio“ ir vienintel aktualizuojama išėitis – tai atskirtis, išmetimas iš mokyklos ar primygtinis kitos ugdymo staigos pasi lymas: *Kaip mes sakome, yra klaida padaryta, j jau nuo pirmos klas s reik jo išvežti. [15 pav.]; Ir m s toj aplinkoj kiek mes toki vaik tur jom, su kuriais atsisveikinom... Yra nemažai... [36 pav.]*. Analizuojant mokytojų pasisakymus mokinio veiklos veiksmingumo aspektu kilo keli pasteb jimai: **ugdymas neorganizuojamas d l laiko paskirstymo stoka ar d l „šventos ramybės“ klas je**: *Man jo b davo gaila... tai iki pat balandžio m nesio jis nieko nedar , bet ir pamokos netrukdydavo. [2 prad.]; ugdymas vyksta formaliai, neatsižvelgiant mokinio poreikius bei galimybes*: *Jis visai nenori skaityti, jis nemoka skaityti, jis nurašo tekst , nupiešia, kaip aš sakau. Man prad ti su juo dabar nuo ab - c l s, nuo raidyno. Nu, aš negaliu. [15 pav.]; mokinys eliminuojamas net iš popamokin s veiklos*: *Kai pradinukai jie ten visi dainuoja, vaidina, dirba. o jis buvo pasodintas ant k d s. Kad tik niekur nedingt . [15 pav.]*. Respondent pasisakymai atskleid dar vien subtil **socialin s atskirties konstravimo b d , pasireiškiant mokyklos administravimo veikloje**, formuojant klases pagal mokini geb jimus ir socialinius šeimos vaizdinius: *5b klas , kaip mes sakome, yra gabi , ger šeim , inteligentai. O visi kiti kaip vienetukai. Tokie, šiokie tokie iš visur su j . Taip ir gaunasi 5 a, o 5b ir gab s ir intelektual s, nes rinkosi kita mokytoja. [15 pav.]; ar vykdant t v pageidavimus: *Elitiniai t vai savo vaikus išk l yra, o tie slunkiai vadinami keliauja toliau. [4 liet.]*. Socialin s atskirties konstravimo veiklos netoleruotinos šiuolaikin je mokykloje, gr stoje demokratijos ir integracijos bei inkluzijos id jomis, kai siekiama sukurti vienodas s lygas visiems: ir sveikiems, ir ne galiems vaikams, dalyvauti bet kokioje veikloje. Integracijos procesus apib dina dvi dimensijos: socialin s sistemos vientisumas, pripaž stant vis ugdymo proceso dalyvi socialines pozicijas ir vaidmenis bei socialiai silpnesni asmen ar grupi traukimas esam sistem . O inkluzija apima skirtingum pripažinim ir b tinyb inicijuoti ugdymo proceso dalyvi komunikacinius veiksmus bei žini sisavinim mokantis vienam iš kito. Inkluzija – tai socialiniai santykiai, pagr sti partneryst s principais bei skirtybi toleravimo filosofija (Ruškus, 2002).*

2.2.3.6. Mokytojų veikl derm

Mokytojų veikl ir patir i analiz bei mokytojų veikl tipologijos apibr žtis inicijavo b tinyb išsiaiškinti, kaip dera vairi mokytojų veiklos ugdant EES turint mokin . Mokytojų veikl vairov kaip vien iš faktori , daran i tak sukeliant ar eliminuojant emocijas ir elgesio problemas kasdienin je ugdymo proceso realyb je, bendrojo lavinimo mokykloje,

akcentuojantys mokslininkai⁶³ teigia, kad emocijų ir elgesio sunkum turintis mokinys kasdien susiduria su vairių dalykų mokytojais, specialistais, kurie savo veikloje taiko skirtingus ugdymo stilius (nuo demokratinio iki autoritarinio), vairių ugdymo metodiką, kelia kitokius reikalavimus ir naudoja nevienodus vertinimo kriterijus. Siekiant nustatyti skirtingus mokytojų, ugdančių pat EES turint mokinių, veiklų dermą, išanalizuoti mokinių atvejais (N = 36) pagal mokytojų veiklos tipologiją. 9 lentelėje pateikiama mokytojų ir specialistų veiklos tipų dermų, ugdant EES turint mokinius⁶⁴ (išskirti 8 atvejais, kuriems atstovauja vieno mokytojų veiklos ir 3 atvejais, priskirti išskirtims).

9 lentelė

Emocijų ir elgesio sunkum turinčių mokinių atvejais pasiskirstymas pagal mokytojų veiklos tipus

Mokytojų veiklos tipai Mokinių atvejo Nr.	galimim orientuota	Eklektiška	Socialin atskirt kon- struojanti	Kognityvi- niu reduk- cionizmu grįsta	S veik ir pozityv el- ges akcen- tuojanti	Pasyvi	Formali
1 atvejis	1	1					
4 atvejis		1	1	1	1		
5 atvejis		2			1		
6 atvejis						3	
7 atvejis				1		1	
8 atvejis						2	
10 atvejis						2	1
13 atvejis						2	2
15 atvejis		1	1	2		1	
16 atvejis		1				4	
17 atvejis	1	1				3	
18 atvejis				2		4	1
19 atvejis				1		2	
20 atvejis						3	
21 atvejis		1		1	2		2
23 atvejis	1			2			
24 atvejis						1	1
25 atvejis		1				1	
26 atvejis			1			4	
27 atvejis				1			2
31 atvejis						2	1
32 atvejis				2		1	1
33 atvejis	2					1	
34 atvejis	1				1	4	1
36 atvejis	2		1	1		1	

⁶³ Visser, Daniels, Cole (2001), Westwood (2003).

⁶⁴ Lentelėje pateikiamas mokytojų, ugdančių pat EES turint mokinių (atvejais), skaičius, atstovaujantis vienam ar kitam veiklos tipui.

Mokini atvej analiz pagal mokytoj veiklos tipologij atskleid mokytoj deklaruojam veickl menk suderinamum . Vienais atvejais EES turint mokin ugdantys mokytojai atstovauja galinant (N = 2) bei pasyvios (N = 1) veiklos tipus (33 atvejais), kitais (1 ir 17 atvejai) – galinant ir eklektišk veiklos tip , dar kitais (7, 15, 16, 18, 19, 25, 26, 27, 32 atvejai) pedagogai atstovauja edukaciniu požiu nepageidautinos veiklos tip – eklektišk , socialin atskirt konstruojant , kognityvinio redukcionizmo ir pasyvios veiklos ar formalios veiklos. Kai kuriais atvejais mokytojai atstovauja tik pasyvios veiklos tip (6, 8, 20 atvejai) ar pasyvios ir formalios veiklos derin (10, 13, 24 ir 31 atvejai).

Analizuojant EES turin i mokini atvejus mokytoj veiklos tip aspektu išryšk jo teoriniu požiu prieštarig veickl deriniai: eklektiškos, socialin s atskirties, kognityvinio redukcionizmo ir s veik bei pozityv elges akcentuojan ios veiklos tip derinys (4, 5, 21 atvejai) bei galinim orientuotos ir kognityvinio redukcionizmo ar s veik ir pozityv elges akcentuojan ios bei socialin atskirt konstruojan ios veiklos deriniai (23, 34, 36 atvejai). Gilumin atvej analiz patvirtino statistinius d sningumus. Žemiau pateikiami keletu atvej pavyzdžiai:

- Vienu atveju (Nr. 33) EES turint mokin ugdantys mokytojai atstovauja galinim orientuotos veiklos (N = 2) bei pasyvios veiklos (N = 1) tipui. Dvi mokytojos (pradini klasi ir mokyklos pavaduotoja, beje jos dukra mokosi toje pa ioje klas je) vykdo galinim orientuotas veiklas: kuria galinan i atmosfer klas je ne tik akcentuodamos mokinio geb jimus ir juos stiprindamos ar traukdamos prasming veickl , bet ir aiškindamos negal s samprat galinimo paradigmos aspektu mokiniams bei j t vams: *Vienas dalykas, taip galvojau – jeigu j tokia nuomon , ji yra man gerbtina. O kitas dalykas, jeigu aš galiu ant vieno vaiko spausti, kad man sunku, man kit dien nepatiks kitas d l kažko, bet tai jie t kit ir yra t vai. [33 prad.]*. O mokyklos logoped , teikdama prioritet žini per teikimui „mes turim j išmokyti, turim jam diegt“, kartu deklaruoja asmenin mokinio vert : *Vaikui gerai tai, kad jis pats supranta savo vert , ir tiesiog: dirbu savo darb [33 log.]*.
- Emocij ir elgesio sutrikim turint mokin (Nr. 21) ugdantys mokytojai reprezentuoja eklektiškos (N = 1), kognityvinio redukcionizmo (N = 1), s veik ir pozityv elges akcentuojan ios (N = 2) bei formalios (N = 2) veiklos tipus. S veik ir pozityv elges akcentuojan ios veiklos tip atstovaujan ios buvusi pradini klasi mokytoja (tyrimo metu mokins mok si 6 klas je) ir aukl toja kartu su mokiniu apsibr žia reikalavimus bei taisykles: *Aš, kaip aukl toja, su juo problem netur jau, nes iš karto suradau bendr kalb . Prieš mane jis nesak jokio blogo žodžio, nei jis bals pakeldavo, tiesiog sugeb jau prisitaikyti prie jo lygmens, su jo emocijom. Žodžiu, mes labai greitai susipratom, ko norim, nes aš jam pasakiau – „aš iš tav s noriu to, to, o ko tu nori iš man s, t padarysiu aš“.* [21 aukl.]; pagalb teikia orientuojantis mokinio poreikius, skatinant pajusti s km : *Tada aš jam stengdavausi kompiuteriu surinkti savo kažkokias užduotis. Jam patikdavo mano klaidas taisyti. Prirašai kažko, pridarai klaid : „Dabar tu pamokytojauk, pabandyk mano klaid paieškoti“.* [21 prad.]. Kit mokytoj (istorijos ir angl kalbos) pasisakymuose išryšk ja formalus požiu ris mokin ir savo veickl , akcentuojant smulkmeniškus,

parentus forma, o ne turiniu reikalavimus, j nevykdym konstatuojant kaip negal : *Aš mamai pasakiau: „Kadangi vyko tokia situacija, vadinasi, su mokinio savijauta kažkas iš tikr j negerai“*. *Aš paklausiau jo, kur tvarkaraštis, tiesiog paprasčiau elementarios tvarkos. [21 angl.];* ar tik formaliai atliekant profesines veiklas: *Nežinau. Aš tik laukiu, man liko penkeri metai iki pensijos. (Juokiasi)Kaip tam Liudvikui: „Kaip ten bus, po man s nors ir tvanas“*. [21 istor.]; Specialiojo pedagogo veikla orientuota žini perteikim , ieškant vairi b d , tarp j ir medikamentini priemoni blokuoti identifikuot negal . Tikybos mokytoja iš vienos pus s lyg ir orientuojasi pozityvi s veik su mokiniu, tačiau kartu formalizuoja savo veikl : *Aš imu beveik vien temas iš vadov lio, kadangi reikia žurnal pildyti. [21 tikyb.]*.

- Dar kitu atveju (Nr. 36) mokiniui prognozuojami emocij ir elgesio sutrikimai, mokykla š atvej pasirinko kaip reikalaujant ypatingo d mesio. Atvejo analiz mokytoj veiklos aspektu parod , kad 2 mokytojai (istorijos ir angl kalbos) atstovauja galinim orientuotos veiklos tipui, vienas mokytojas be pedagogin s veiklos dar vykdančis ir administravimo funkcij – socialin s atskirties konstravimo, socialinis pedagogas – kognityvinio redukcionizmo ir lietuvi kalbos mokytoja – pasyvios veiklos tipui. Analizuojant šio atvejo mokytoj pasisakymus dominuoja administratoriaus veikla, gr sta mokinio nuvertinimu, etike i prikabinimu bei tik drausminim orientuotos veiklos, siekiant kontroliuoti ir valdyti nepageidaujam elges , o nes km s atveju – pasi lyti mokiniui ir jo t vams kit ugdymo institucij . Aiškiai deklaruojamos šio mokytojo nuostatos: *Tai žmogus, kuriuo labai sunku pasitik ti. Dvilyp asmenyb . [...] Provokuojantis konflikt . [...] Melavimas ži rint akis. [36 pav.]*; ir suteiktos administracin s veiklos funkcijos aiškiai apibr žia galios santyki pasiskirstym , kai mokytojas yra ekspertas, vertintojas, keliantis reikalavimus ir numatantis elgesio kontrol s b dus, o kitoje „barikad “ pus je – mokinys ir jo šeima, privalanti paklusti instituciniams reikalavimams, pasikeisti „ ia ir dabar“ ar tiesiog pereiti kit mokykl . galinan i veikl vykdan ios istorijos ir angl kalbos mokytojos priešingai apib dina mokinio situacij : *Nu tikrai vat man jis n ra išskirtinis blogiukas. Ir nemanau, kad ta etiket ia tur t b ti užd ta. [36 istor.]*; akcentuodamos geb jimus: *Šiaip kalba jis, k nuklauso, pas j atmintis gera. Jis k klas je nuklauso, sugeba pakartot puikiai. [36 angl.]*; asmenin savijaut : *Matau, kad jis yra labai jautrus. Jau iasi nesaugus. Truput pasakai: „K.“, ir jis kaip zuikutis iš karto pašoka. [36 istor.]*; bei negatyvaus elgesio keitim pozityviu: *O jeigu K. padarys, jam galb t reik t duoti t paskatinim , kad jis užsikabint už kažko tai. [36 istor.]*. Mokytojai galinan ias veiklas vykdo pamok metu, ta iau koleg veikl orientacija socialin s atskirties konstravim , kognityvin redukcionizm ar eklektišk veikl ir elgesio drausminimo tvarkos prioritetas mokykloje, suponuoja segregacija bei ekskliuzija gr st EES turin io mokinio atvej , kai keli mokytoj galinimo veikla tampa tik „balsas tyruose“.

Mokytojai, apib dindami ir vertindami veiklas, ugdant emocij ir elgesio sunkum turin ius mokinius, akcentuoja pedagogin s veiklos planavimo formalum bei veikl , orientuot žini perteikim , paplitim . S veikoje su EES turin iu mokiniu išryšk jo klinikinio ne galumo situacij dominavimas bei biheavioristine prieiga gr sta mokytoj orientacija mo-

kinio elgesio keitim . Analizuodami s veik su EES turin io mokinio šeima, mokytojai deklaruoja minimal t v sitraukim ugdymo proces , kasdienin je ugdymo proceso realyb je kylan i problem perk lim šeimai. S veika su EES turin io mokinio šeima konstruojama pateikiant informacij ar pripaž stant t v iniciatyvas. Analizuodami savo pedagogin veickl , mokytojai akcentuoja problem pažinimo ir sprendimo technologij stygi , menk bendradarbiavim su kitais ugdymo proceso dalyviais: „tavo klas – tavo problema“, reflektivi aplink stok ir išsakom j poreik . Mokytoj pasisakymuose taip pat fiksuojami reflektyviosios veiklos elementai – veiksmo refleksija, rašytiniai vertinimai bei pedagog bendruomenei perteikiamos vidin s refleksijos.

Atlikta mokytoj veickl klasterin analiz atskleidžia, kad mokytoj veiklos, ugdant EES turin ius mokinius, konstruojamos s veikos su mokiniu ir jo šeima yra kontrastingos: nuo galinim orientuotos, s veik ir pozityv elges konstruojan ios iki eklektiškos, orientuotos žini perteikim , formalios ir socialin atskirt konstruojan ios. Socialin s atskirties kategorijos dominavimas keturiuose mokytoj veiklos tipuose suponuoja išvad , kad emocij ir elgesio sunkum turintis mokinys dažnai patenka segregacines situacijas, inicijuotas ugdan i mokytoj ar j koleg , „normali “ vaik ir j t v .

Išanalizavus mokini atvejus pagal mokytoj veiklos tipologij , akivaizdžiai matyti, kad EES turintis mokinys ugdymo proceso metu susiduria su skirtingomis ir mažai deran iomis tarpusavyje vairi mokytoj veiklomis. Kyla prielaida, kad per vien mokyklin dien mokinys, ypa dalykin je sistemoje, patiria plat diapazon mokytoj veickl bei s veik : nuo orientacijos konstruktyvias s veikas bei pozityv elges iki socialin s atskirties konstravimo, stigmatizavimo ar net ekskliuzijos. O moksliniame diskurse⁶⁵ akcentuojama vis ugdymo proceso dalyvi veickl derm , keiant ir tobulinant EES turin io mokinio mokym bei mokym si bei palaikant pozityv elges .

2.3. rodymais gr stos mokytojo veiklos konstravimas: atvej analiz

Atliekant kokybin tyrim , gr st glaudžia tyr jo ir tiriamojo s veika, tiriamieji dažniau jau ia nerim , sud tingiau užtikrinti konfidencialum ir anonimiškum , nei kiekybinio tyrimo metu⁶⁶. Vykdam veiklos tyrimus dalyvaujant, buvo laikomasi bendr j etikos princip⁶⁷: gautas mokinio t v raštiškas sutikimas bei vis dalyvi ir mokykl administracijos sutikimai. Atsižvelgiant etikos reikalavimus veiklos tyrimui⁶⁸: tyrimo dalyviai informuoti apie tyrimo atlikimo detales ir etikos principus, užtikrintas duomen konfidencialumas: vard kodavimas, mokyklai pageidavus – pavadinimo kodavimas (tiesa, mokyklos pavadinimo kodavimo pageidavo tik viena iš trij mokykl). Tyrimo dalyviams sutikus, pokalbiai ir refleksijos buvo rašomi diktofonu, atsisakius – fiksuojami tyr jos užrašuose. Siekiant išvengti tyr jo

⁶⁵ Flicker, Hoffman (2006), Hoghugh, Long (2004), Scheuermann, Hall (2008), Sutton (2000), Visser, Daniels, Cole (2001), Westwood (2003).

⁶⁶ Burton, Bartlett (2005), Chandler, Torbet (2003), Costello (2003), Elliot (2001).

⁶⁷ BERA (2004), Bitinas, Rupšien , Žydži nait (2008a), Kardelis (2005), SERA (2005), Tidikis (2003).

⁶⁸ Coghlan, Brannick (2005), McNiff, Whitehead (2006), Nolen, Putten (2007), Rupšien (2007), Mills (2007).

subjektyvaus interpretavimo netikslum , tyrimo rezultatai pristatyti mokykl bendruomenei, aptarti su dalyviais ir pateikiami atsižvelgiant tiriam j kritin refleksij bei pastabas.

Veiklos tyrimo dalyvaujant metodas panaudotas siekiant giliau pažinti EES turin io mokinio ugdymo realyb , konstruojamas s veikas su kitais ugdymo proceso dalyviais ir j keisti, skatinant mokymosi veikiant veikas ir pozityvaus elgesio palikym respondent ir institucijos veikloje. Esminis veiklos tyrimo dalyvaujant tikslas buvo skatinti mokytojus planuoti, veikti, vertinti ir reflektuoti savo veikas, konstruoti bendradarbiaujan ias ugdymo aplinkas.

Aptariam atvej studijose duomenys trianguliuojami per duomen rinkimo metodus (interviu, vis dalyvi refleksijos, mokini ir mokytoj dienoraš iai, steb jimo protokolai, veiklos vertinimo bei sivertinimo protokolai), tyr jos išorines refleksijas (rašytos diktofonu ir aptariam os su disertacijos vadovu ir konsultantu) bei savo steb jim , pastab dokumentavim užraš knygel je ir duomen rinkim iš skirting ugdymo aplink ir j dalyvi . Prieš atliekant atvejo analiz , buvo parengtas tyrimo protokolas, kuriame analizuojama situacija ir elgesio problemos iš ugdymo proceso dalyvi (mokinio, jo t v , mokytoj , specialist , mokyklos administracijos, klas s draug) perspektyvos, keliami asmeniniai tikslai, numatomos veiklos, atliekami veiklos vertinimai ir refleksijos bei gytos žinios mokymosi veikiant proceso metu. Veiklos tyrimo dalyvaujant priklausomu kintamuoju išskiriamas EES turin io mokinio pozityvaus elgesio palaikymas, o nepriklausomu kintamuoju – mokytoj mokym si veikiant dalyvaujant ir bendradarbiaujant: planuojant, veikiant, vertinant, reflektuojant, inicijuojant ir vykdant poky ius ugdymo proceso situacijose.

Veiklos tyrimo dalyvaujant etapai:

- 1 etapas – situacijos analiz vis ugdymo proceso dalyvi poži riais.
- 2 etapas – veiklos planavimas atskleidžiant galimybes ir perspektyvas, problem ir uždavini numatymas, resurs paieška, konsultuojantis su situacijoje dalyvaujan iais, identifikuojami galimi poky iai.
- 3 etapas – kiekvieno ugdymo proceso dalyvio savo veiklos poky i inicijavimas, vidini bei išorini resurs pasitelkimas.
- 4 etapas – ugdymo veiklos konstruojant pozityvaus elgesio palaikym : planavimas, poky i ugdymo procese steb jimas, reflektavimas ir vertinimas, nauj tiksl išsik limas, veikl numatymas...
- 5 etapas – veiklos tyrimo dalyvaujant rezultat pristatymas dalyviams, interpretacij bei žvalg suderinimas, kritin refleksija.

2.3.1. „Neklaūžada mokinys“ – pozityvaus elgesio skatinimas versus kontrol

Atvejo analiz (Priedas 2.1.) gr sta holistiniu poži riu, kai visapusiškai atskleidžiamas tyrimo kontekstas, apib dinant aplinkas, dalyvius, j veikas. Pirmiausia b tina apib dinti mokykl , kurioje mokosi EES turintis mokinys. Mokykla X – tai viena iš bendrojo lavinimo nevalstybini institucij XX mieste priklausanti religinei bendruomenei. Mokyklos internetiniame puslapyje ugdymo procesas apib dinamas kaip keturi etap nenutr kstamas ciklas: kontekstas – mokymo ir mokymosi aplinka, mokinio pasaulis, kur veikia šeima, bendraam-

žiai, gimnazijos aplinka; patirtis, kuri suvokiama kaip mokymosi pradžia, kai mokinys ieško atsakymų klausimus, ką aš darau, ką padariau, o mokytojai siekia sužadinti mokinio smalsumą, atradimo džiaugsmą; refleksija, kai mokinys apibendrina, analizuoja ugdymo proceso pokyčius; vertinimas, siekiant padėti mokiniui pažinti save, mokytis ir būti kaip asmenybei, suprasti savo stipriąsias ir silpnąsias puses, svertinti savo pasiekimų lygmenį, kelti mokymosi tikslus, priimti pagrįstus sprendimus. Kiekvienas mokinys turi Mokinio dienoraštį, kuriame apibūdina mokyklos misiją, apibrėžiamos elgesio taisyklės, veiktos bei mokymų dalykų vertinimai. Ypač vertinga informacija pateikta apie sritis, kuriose savo gebėjimus gali tobulinti mokinys, skirtingas mokymosi strategijas bei suteikta galimybė mokiniams rašyti savo refleksijas dienoraštyje. Ugdymo procese siekiama žmogiškosios brandos (o ne vien žinių perteikimo), ugdant žmogų, suprantant gyvenimo prasmę, savo vietą bendruomenėje, turint tvirtus įsitikinimus, akcentuojamas aktyvus mokinio dalyvavimas.

Mokykloje mokosi keli specialieji poreikiai mokiniai, veikia Specialiojo ugdymo komisija. Elgesio vertinimo komisija (EVK), sudaryta iš mokyklos specialistų, atstovų iš mokinio parlamento ir tėvų, siekia padėti sunkiau besimokantiems ar elgesio problemų turintiems vaikams susidoroti su sunkumais ir „susirenka, kai reikia spręsti mokinio šalinimo iš mokyklos klausimus“⁶⁹ Elgesio problemos sprendžiamos remiantis Paskatinimų ir nuobaudų sistema. Sistemoje apibrėžtos veiklos ir kriterijai, kuriais remiantis teikiami paskatinimai arba skiriamos nuobaudos. Paskatinimai (padėkos raštai, atminimo dovanos, mokesčio už mokslų lengvatos, ekskursijos Lietuvoje ir už jos ribas geriausiai besimokantiems, pažangiausioms, nusipelnusioms klasėms) teikiami už aktyvų dalyvavimą renginiuose, gerą mokymosi bei tvarkingą „Mokinio dienoraštį“. Nuobaudos skiriamos už nusižengimus klasių, koridoriuje, valgykloje ir pan., nusižengimą fiksuojamam mokytojui rašant nuobaudos taškus Mokinio kortelėje (turi kiekvienas mokinys ir joje fiksuojami pasiekimai bei nuobaudos). Mokinio kortelėje paskatinimai apibūdinami 13 punktų – daugiausia tai ilgalaikios veiklos (aktyvus dalyvavimas mokyklos veikloje, geranoriškas bendravimas su mokyklos sveikais, prisipažinimas padarius nusižengimą, dalyvavimas visose pamokose per mėnesį ir pan.). Nuobaudos išdėstytos 20 punktų ir sukonkretintos: neatėjimas klasių valandai, keikimasis, grubumas, nemandagumas, mokinio dienoraščio ar kortelės neturėjimas, vėlavimas pamokai iki 10 min. ar daugiau kaip 10 min. ir pan. Išanalizavus, kiek galima surinkti maksimumą balų gaunant paskatinimus ar nuobaudas ir paskatinimų bei nuobaudų lygiavertę dermą, akivaizdžiai matyti nuobaudų dominavimą:

Mokinio veiklos	Paskatinimai – maksimalus balų skaičius	Nuobaudos – maksimalus balų skaičius
Atsakomybė	11	17
Elgesys	11	11
Sąžiningumas	2	7
Tvarkingumas	9	14
Lankomumas	3	4
Uniforma, išvaizda	3	3
Kita veikla	5	5

⁶⁹ Iš mokinio dienoraščio.

Mokyklos konteksto holistin analiz atskleid dviprasmišk situacij . Mokyklos dokumentai reprezentuoja šiuolaikin ugdymo paradig , gr st socialinio konstruktyvizmo id jomis, kai mokymas(is) konstruojamas kaip pažinimo procesas, siejant su mokyklos ir mokinio kontekstu bei mokinio patirtimi, aktualizuojant reflekyvi veikl , vertinim bei sivertinim kaip priemon pažinti save, išsikeliant mokymosi tikslus ir priimant pagr stus sprendimus. O Paskatinim ir nuobaud sistemos, kaip elgesio problem sprendimo priemon s, gr s-tos nuobauda ir statiškais reikalavimais bei minimaliais paskatinimais, egzistavimas mokykloje orientuojasi elgesio kontrol s metodus, kai mokytojas vis d mes sutelkia mokymosi tikslus ir gyvendina disciplinuoto elgesio planus. Tai artima klasikinei poveikio paradigmai⁷⁰, kai remiamasi biheavioristiniais mokytoj orientuotais elgesio kontrol s b dais. Mokyklos administracija, aktualizodama poky i poreik sprendžiant emocij ir elgesio sunkum turin i mokini problemas bei siekdama pristabdyti ekskliuzij orientuotus procesus, inicijavo tiriam sias veiklas institucijoje. Tyrimo metu tyr jai buvo suteikta galimyb visapusiškai pažinti mokyklos kontekst bendraujant ir diskutuojant su mokyklos bendruomen s nariais, stebint ugdymo proces pertrauk ir rengini metu, dalyvaujant mokyklos gyvenime ir teikiant pagalb specialiojo ugdymo klausimais. Veiklos tyrimo metu mokyklos bendruomen buvo atvira diskusijai, situacij ir galim sprendini planavimui, vykdymui, vertinimui ir analizei. Toliau tekste analizuojami veiklos tyrimo dalyvaujant etapai.

1 etapas – situacijos analiz s vis ugdymo proceso dalyvi poži riais ciklas ap - m 5 susitikimus, vykusius mokykloje ir šeimai artimoje aplinkoje. Šiame etape siekta išsiaiškinti vis dalyvaujan i j problemos supratim , reikšmes, mokyklos kontekst ir skirting mokytoj konstruojamas s veikas su K stu⁷¹ bei prisistatyti mokyklos bendruomenei, kuo aiškiau apibr žiant tyrimo tikslus, numatomas veiklas, silieti pozityvaus elgesio konstravimo procesus.

- 2007-10-02 susipažinimas, veiklos kryp i aptarimas su mokyklos pavaduotoja. Dalyvavo mokyklos pavaduotoja, disertacinio tyrimo vadovas, tyr ja, socialin pedagog , psicholog , kurator .
- 2007-10-09 pirmas susitikimas ir diskusija su kuratore, psichologe, socialine pedagoge.
- 2007-10-16 interviu su aukl toja, lietuvi kalbos mokytoja, socialine pedagoge. Dalyvavimas Elgesio vertinimo komisijos (EVK) pos dyje kartu su K sto mama, socialine pedagoge, kuratore ir mokyklos psichologe.
- 2007-10-23 interviu su istorijos mokytoja, kuratore, angl kalbos mokytoja. Kurator s inicijuotas ir praveistas pokalbis su K stu. Dalyvavo kurator , socialin pedagog , aukl - toja, geografijos mokytojas. Diskusija ir tyr j prisistatymas mokytojams, d stantiems K stui. Dalyvavo mokyklos direktorius, pavaduotoja, tikybos mokytoja, matematikos, angl kalbos, geografijos mokytojai, aukl toja, socialin pedagog , psicholog , kurator , tyrimo vadovas, tyr ja.
- 2007-10-30 tyr jos pokalbis su K stu ir jo šeima. Dalyvavo sesuo Sigita, mama, K stas.

⁷⁰ Jucevi ien ir kt. (2005), Queen, Blackwelder, Mallen (2003).

⁷¹ Laikantis tyrimo etikos reikalavim , tyrimo dalyvi (vaik) vardai yra pakeisti. Kursyvu pažym ti teiginiai yra autentiški (kalba netaisyta) dalyvi pasisakymai.

1 etapas – Situacijos analizė visų ugdymo proceso dalyvių požiūriais		
Duomenys (mokyklos SUK prognozė, PPT vertinimo išvada, mokinio ir jo šeimos biografiniai aspektai)	Klasas tyrimo metu mokėsi 6 klase, ši mokykla pradėjo lankyti nuo 5 klasės. Jau 5 klase mokiniui kilo mokymosi (skirti vasaros darbai iš lietuvių kalbos ir anglų kalbos) ir elgesio sunkumai (nuolatiniai konfliktai su klases draugais, mokyklos taisyklių nesilaikymas). Berniukui prognozuojami emociniai ir elgesio sutrikimai, tačiau jo specialieji ugdymosi poreikiai tyrimo metu dar nebuvo vertinti Pedagoginje ir psichologinje tarnyboje.	
Dalyvių reikšmės ir prasmės	Pasisakymai – empiriniai indikatoriai	Interpretacija ir konceptualizacija
Mokinio kaip asmenybės su akcentavimu, apibūdinant patirtis, gebėjimus ir vertybes	<i>Daug gerų draugų yra. Beveik visi. Bendrauju gerai ir dirbu grupelėmis. [K.]⁷²; Jis labai draugiškas. [s.];</i>	Komunikabilus, draugiškas
	<i>Visada buvo lyderis darželyje. Nuolat sivelia bet kokias situacijas, buvo lyderis pradinėje mokykloje. [m.];</i>	Lyderis, geras mokinių pradinėje mokykloje
	<i>Kurį ryšingą asmenybę, man aktualus K. savirealizacijos klausimas. [kurat.];</i>	Kurį rybiškumą
	<i>Matau, kad jis yra labai jautrus. Jau įsisi nesaugus. Truputį pasakai: „K.“, ir jis kaip žuikutis iš karto pašoka. [istor.];</i>	Jautrumas
	<i>Šiaip kalba jis, kurį nuklauso, pas jį atmintis gera. Jis kurį klasėje nuklauso, sugeba pakartoti puikiai. [angl.];</i>	Dalyko žini ir bendrą gebėjimą akcentavimą
	<i>Tik tiek, man atrodo, su juo reikia: „Nu, K., kaip jį tau?“ Jis tada daro. Iš tikrųjų daro. [istor.]; Sesuo padėjo, mes rašėme diktantus. Išmokau rašyti. [K.];</i>	Pasinaudojimas pagalba
	<i>Jis pasakė: „Aš būsiu kunigas. Jis kiekvieną sekmadienį eina mišioms patarnauti“. [m.];</i>	Būsimos profesijos prognozavimas
Mokinio kaip žinomo amens situacija mokykloje	<i>Visa mokykla jį žino, bet vien todėl, kad jis smurtauja, stumdosi, jis vyresni nebijo užkabinti. Jis yra mažiukas, bet be jokios baimės. [angl.];</i>	Agresyvus bendravimas
	<i>Tik tiek, kad toji klasė jį, manau, kad jo nemėgsta. Aišku, kad jo nemėgsta. Tai visi: „Nu, jo, nu K. kaip visada...“. [istor.];</i>	Klases draugų atsiribojimas ir minimali pagarba
	<i>Dauguma jį pažįsta mokykloje ir sako „O, K., labas K.“. [s.].</i>	Išskirtinumas kaip privalumas
Probleminė situacijos iš asmens turkum, sutrikimų pozicijos	<i>Žmogus, kuriuo labai sunku pasitikėti. Dvilypis asmenybė, kai kalba su mokykla, tai vienaip, o su vaikais, kitaip. [kurat.]; Provokuojantis konfliktas. [kurat.];</i>	Provokuojantis konfliktas
	<i>Jis yra hiperaktyvus, jam reikia energijos kažkur išlieti. Tai jis ant kitų išsilieja. [angl.];</i>	Sutrikimas „diagnozavimas“
	<i>Man labiau tas akcentavimas, kad nepatempia taip, kaip patempia kiti vaikai. Maždaug, juk tai K. Etiketė, kuri dabar iš tikrųjų sunku nuimti. [istor.];</i>	Etiketizavimas – blogas mokinių
Mokinio situacijos veiksniai, priveriantys mokytojų lankytis, kurį rybiškai reaguoti	<i>Pamokose tekdavo nuolat dirbti, kuria naujas taisyklės. [kurat.]; Jeigu atkreipėsi į dmes ir labiau taip su juo pabendrauji, tai jis kažkaip nusiramina [istor.].</i>	Dmesio poreikis
	<i>O pas K., atrodo, pašneki, ir po dešimt minučių tas pats vyksta. Ir aš kartais galvoju, ar klausimė ne taip paklausi, ar akcentus ne ten dlioji, bet, atrodo, pas kitus susideda, pas jį – ne. [soc.];</i>	Dialogo nepilnavertškumas
	<i>Kiekvienoje klasėje yra po tam tikrą K., kuris yra galvos skausmas. [angl.];</i>	Mokinys kaip problema

⁷² Kodėl paaiškinimai: [m.] – mama, [K.] – Klasas, [s.] – Sesuo Sigita, [angl.] – anglų kalbos mokytoja ir t. t. Visi mokytojai ir administracijos atstovai koduojami pagal dalykų ar užimamas pareigas.

Paskatinim ir nuobaud sistemos taikymas ug-dant EES turinius mokinius	<i>Problema, kad jis gali artimiausiu metu surinkti 20-30 bal . Tai tie laipteliai, kai svarstom jo buvimo mokykloje klausim pagal mokyklos taisykles.[kurat.];</i>	Sistemos dogmatiskumas
	<i>Kiek toki vaik tur jom, su kuriais atsiveikinom...30 bal ...yra nemažai... [kurat.]; Jei K. b t kitoje mokykloje, jis neb t probleminis vaikas.[aukl.];</i>	Eliminavimo iš mokyklos perspektyva
	<i>Mokytojos kartais b na labai subjektyvios, skirtingai naudoja bausmi ir paskatinim sistem .[kurat.]; Paskatinim sistema pas mus n ra iki galo išvystyta. Už paskatinimus, kaip tokio apdovanojimo, nebuvo duota.[istor.];</i>	Sistemos ribotumas, subjektyvus panaudojimas
Elgesio valdymas orientuojantis mokinio keitim	<i>M s ketinimai gali b ti patys geriausi, bet K. elgesys, kuris pats sau, sakykim, kirs kelius kažkok tolimesn bendravim .[kurat.];</i>	Mokinys – problem ir intervencijos šaltinis
	<i>Ir visi ateina prašyti pagalbos nuo K... [kurat.]; Kiekvien kart jam tenka kažk sugalvoti, bausm ar dar k nors, kad j ištempt. [angl.];</i>	Mokytojo kaip drausmintojto pozicija
	<i>Na, aišku, reikt j skatinti už tuos mažus darbelius, kuriuos jis gerus padaro. Bet... nelabai jis ten k veikia iš tikr j .[angl.].</i>	Mokinio pastang nuvertinimas
Elgesio kontravimo, per s veik su mokiniu ir jo šeima, patirtys bei reprezentacijos	<i>Ir aš ten jam surašiau. At jo kit pamok visk mintinai išmoks, visk gražiausiai paraš s. Matosi, kad jis ir pats džiaugiasi.[istor.].</i>	Pagalba ir teigiamos emocijos
	<i>Nu tikrai vat man jis n ra išskirtinis blogiukas. Ir nemanau, kad ta etiket ia tur t b ti užd ta.[istor.];</i>	Toks, kaip ir kiti
	<i>Tur tume keisti požį r t žmog . Reikia jam pad ti ir nuleisti rank . Mes patys t žmog padarome... Jam reik t gal kažkoki papildom valand duot, kad su juo kontakt tur t kiekvieno dalyko mokytoja.[liet.];</i>	Poži ri kitimo ir s veikos su mokiniu poreikis
	<i>O jeigu K. padarys, jam galb t reik t duoti t paskatinim , kad jis užsikabint už kažko tai. [istor.];</i>	Pozityvaus elgesio skatinimo poreikis
	<i>Išeitis tai yra kontaktas su mama, nes tada reik t kontrol s abi puses, sakykim, ir iš t v , ir iš mokytoj pus s. B t toks bendradarbiavimas.[liet.];</i>	S veikos su šeima poreikis
	<i>Man atrodo, reikia širdies, o paskiau tos žinios ateina. Reikia patirties, to kontakto, ryšio gero, paskiau randi t metodini dalyk .[liet.];</i>	S veika kaip vertyb
Bendradarbiavimo su t vais vienašališkumas	<i>Ji labai nepatogiai jau iasi. Antri metai prasideda, kiek skambina, vis tie blogi dalykai ir blogi. [soc.]; T vai, kilus problemam, tur t man s ieškoti.[angl.];</i>	Kontaktai su šeima kilus problemoms
	<i>Bet atsitiko ta b da, manau, kad mama sako: „Aš užsi mus, neturiu laiko“. Šeima nuošalyj lieka ir mokykla tampa tie, kurie aukl ja.[soc.];</i>	Šeimos nusišalinimas, atsiribojimas
	<i>Mamos užduotis b t 15 min. su juo atsis st prie stalo. Jis, kad papasakot , k per pamok išmoko, parodyt , k dar klas j, k padar namuose. [angl.];</i>	T vai kaip nepanaudoti resursai
Reflektyvios partneryst s ir aplinkos stygius	<i>Mokytojas, kaip dalyko d stytojas, pas mus retai kada pasako, kad nesusitvarko su K. Mokytojai tai nelabai. [kurat.]; Ir psicholog K. konsultavo, su klase dirbo kryptingai. [soc.]; Nes elges tvarko kurator ir aukl toja padeda [angl.];</i>	Mokytojai ir specialistai naudoja individualius darbo b dus bei metodus
rodymais gr stos praktikos minimalizmas	<i>Bet mes, kad tokio kryptingo t stinio, aš galvoju, patirtyj nelabai turim. Gal daugiau tokie vienkartiniai arba du-trys kartai.[soc.];</i>	Tikslingos veiklos stoka
	<i>Nes dabar aš jau iu, tok jausm jau esu pagavusi ore sklendant , kad reikia klasei pad ti gyti nuo t sužeidim . K. ir pats yra sužeistas. [soc.]; Man atrodo, gal jam d mesio tr ksta apskritai.[istor.].</i>	Vadovavimasis savo nuomone, o ne rodymais

Mokinys ir jo šeima pozityviai apibūdina asmeninius, bendravimo, mokymosi gebėjimus, pabrėždami berniuko lyderio savybes, draugiškumą, komunikabilumą ir gerus mokymosi rezultatus pradinėje mokykloje. Sėkmingas „sivylimas“ nepageidautinas situacijas mamasieja su norbėti lyderiu. Mokytojai pabrėžia Kito jautrumą, kūrybiškumą ir bendruosius gebėjimus: geratminti, gebėjimas pasinaudoti pagalba, tačiau kartu probleminė situacijapabrėžia iš asmens trūkumą, sutrikimų pozicijas.

Aptariant mokinio, kaip žinomo asmens, situaciją mokykloje išryškėja socialinis diskursas, mokytojai „žinomum mokykloje“ tapatina su neigiamu elgesiu, nesugebėjimu bendrauti, klasės mokinių atsiribojimu, o pats mokinys ir jo šeima „žinomum“ aiškina kaip privalumą ir išskirtinumą. Šeima akcentuoja Kito teigiamus bruožus, apibūdina jo problemas, tačiau nesureikšmina, pabrėžia mokyklos neigiamas nusistatymų berniuko atžvilgiu. Mokytojai pabrėžia bendravimo su šeima vienašališkumą (tik mokyklos inicijuojamą), šeimos atsiribojimą, nusišalinimą ir menkavertę pagalbą sprendžiant elgesio ir mokymosi problemas.

Ugdymosi proceso metu kylančios su Kito susijusios probleminės situacijos skatina mokytojus lanksčiau ir kūrybiškai reaguoti arba pasinaudoti Paskatinimo ir nuobaudos sistema. Vienu metu pabrėžiami šios sistemos privalumai: aiškūs kriterijai ir reikalavimai, tikslios procedūros, ir išskiriami trūkumai: subjektyvus panaudojimas, minimali orientacija paskatiniams. Analizuodami savo patirtis ir veiklas sprendžiant mokinio elgesio problemas, vieni mokytojai orientuojasi mokinių keitimais, kiti – susiveikos su mokiniu ir jo šeima konstravimu. Emocijų ir elgesio problemos sprendžiamos teikiant trumpalaikes intervencijas mokiniui (pokalbiai su socialine pedagoge ar psichologe) ir jo šeimai (kvietimas mokyklai, Elgesio vertinimo komisijos posėdžiai). Konstatuojama minimali patirtis visiems su problemine situacija susijusiems ugdymo proceso dalyviams derinant sampratą bei vykdant tikslingą, asmeninius pokyčius orientuotą veiklą.

2 etapas – veiklos planavimas atskleidžiant galimybes ir perspektyvas, problemų ir uždavinių numatymas, resursų paieška, konsultuojantis su situacijoje dalyvaujančiais, identifikuojamas d mesys pokyčiai.

2007-11-09 pokalbis su Kito ir jo mama telefonu. 2007-11-13 pokalbiai su mokytojais (auklaitojais, anglų kalbos mokytoja, socialine pedagoge, kuratore), skatinant juos pažvelgti situaciją giliau, ją paanalizuoti, aktualizuoti asmeninį dalyvavimą numatomose veiklose.

Šiame etape pagrindinis d mesys skiriamas kiekvieno ugdymo proceso dalyvio asmeninio sitraukimo tiriamas veiklas aktyvinimui, akcentuojant ilgalaikį ir tęstiną procesą, skatinant pozityvius pokyčius tiek EES turinio mokinio veikloje, tiek jį supančiame asmeninė veikloje. Pasitikslinus išsakytas situacijos sampratą ir prasmes, apibendrinus vairius požyrius, dalyviai skatinami numatyti asmeniškai aktualias veiklas, išsikelti tikslus, orientuotus pozityvaus elgesio palaikymą bei savo veiklos tobulinimą. Vienas iš uždavinių buvo suburti darbo grupę, aktyviai dalyvaujančią viso tyrimo veiklose ir savo veiklą grindžiančią pasitikėjimu bei partnerystės ryšiais. Tyrimo veiklose sutiko dalyvauti Kito ir jo mama (raštiškas sutikimas), socialinė pedagogė, psichologė, auklaitojas, matematikos, geografijos, anglų kalbos mokytojai. Kartu su dalyviais buvo išdiskutuoti Pozityvaus elgesio palaikymo darbo grupės sudarymo bei veiklos principai: savanoriškas ir aktyvus dalyvavimas veikloje, siklausymas ir

pagarba kiekvienai išsakytai pozicijai, etika bei konfidencialumas. Pasidalinta kontaktiniais duomenimis, susitarta dėl susitikimų periodiškumo (kas antrą savaitę) ir numatytas konkretus laikas (14.30 val.). Nutarta, kad tai bus atvira mokyklos bendruomenei grupė ir, esant reikalui, jos veiklą pasitelkiami su K. sto atveju vienaip ar kitaip susiję asmenys.

Emocijų ir elgesio sunkumų turinio mokinio atvejo bei probleminių situacijų sampratę, interpretavimą ir prasmę, vairių ugdymo kontekstų ir sėkmingą analizę, atskleidė ne tik kiekvieno dalyvio asmeninį, bet ir mokyklos bendruomenės patirtis, ugdant EES turinius mokinius. Konsultuojantis su situacijoje dalyvaujančiais, numatytos kelios veiklos sritys:

- Paskatinti visus dalyvius (mokinį, jo mamą, mokytojus ir specialistus) orientuoti savo veiklą tobulinimui, siekiant atsakyti klausimui: „K. aš galiu pagerinti savo veikloje?“
- Inicijuoti reflekyvias veiklas, skatinančias pokyčių egzistuojamose prielaidose ir sampratoje, numatant bei atsižvelgiant alternatyvias praktikas ar perspektyvas ir nešant asmeninį indėlį veiklų vystymui ar keitimui.
- Inicijuoti bendradarbiaujančių ir besimokančių aplinkkaimius, skatinant sikausyti ir mokytis veikiant, dalyvaujant bendrą veiklų planavimo, vykdymo ir vertinimo bei reflekyvaus mokymosi procesuose.
- Inicijuoti, modeliuoti ir praktikoje taikyti EES turinio mokinio pozityvaus elgesio palai-kytymo veiklas mokyklos bendruomenėje.
- Išsikelti probleminius klausimus: Kuo ši problema aktuali man? Kokius pokyčius aš galiu inicijuoti? Kokius vidinius ar išorinius resursus reikia pasitelkti?

3 etapas – kiekvieno ugdymo proceso dalyvio **asmeninis veiklos pokyčių inicijavi-vo**, pasitelkiant vidinius bei išorinius resursus, ciklas apima 2 susitikimus (2007-11-27 ir 2007-12-11). Šiame etape ugdymo proceso dalyviai buvo skatinami:

- pristabdyti savo dabartinį, prastą veiklą;
- kelti naujus klausimus ir planuoti veiklas, siekiant juos atsakyti;
- analizuoti dabartinį ar praėjusį veiklą ir projektuoti naujas, siekiant praplėsti savo patirtį suvokiant problemines situacijas;
- ieškoti idėjų, numatant, kokie reikalingi daryti, jog pakeistume ir pagerintume savo veiklas bei sėkmingas;
- vykdyti naujas veiklas, jas vertinti, reflektuoti numatytus ir nenumatytus pokyčius ir vėl kelti naujus klausimus.

Dalyviai	Problemų identifikavimas, tikslai apibrėžimas	Konkrečių veiklų ir veiksmų planavimas
K. stas	Pokalbiuose dalyvauja minimaliai, sėdėdama galvą, tyli. Aiškindamas vykusias problemines situacijas berniukas atsigauja, kalba greitai ir smulkmeniškai apibūdina vykių sekas. Pasigilinus situaciją ir ją paanalizavus iš K. sto ir kitų dalyvių perspektyvos, K. stas sutrinka: nejaugi jie taip pagalvojo, taip jautėsi...	Susitarta, kad K. ruošiamas darbas bei patstebės savo elgesį ir žymės kny-gutje (n.d.; elgesys). Sigita padės ruošti namų darbus, kai K. paprašys.
1 veiklos ciklo re-fleksija	Apibūdina savo pasiekimus anglų kalboje, džiaugiasi pagerėjusiais pažymiais ir trenerio atjimu mokyklai: <i>Sekasi geriau, iš anglų kalbos gavau</i>	Atsiskaitys anglų kalbos projektus, kreipsis pagalbos matematikos mokytojų, kai nesupranta. Kartu su mama kalbės apie dieną mokykloje ir savo

	<p><i>ger pažymi . Nam darbus darau</i> (nors matematikos mokytoja sak , kad ne visada), <i>žymiuosi knygel je savo savijaut .</i></p>	<p>jausmus. Bendraudamas su klas s draugais pasitikslins j norus ir atsižvelgs tai.</p>
<p>Mama</p> <p>1 veiklos ciklo re-fleksija</p>	<p>Nepaprastai užsi mus: viena augina 3 vaikus, nuo ryto iki vakaro dirba (tuo metu dirbo pagal savo pareigas ir pavadavo susirgusi bendradarb). Noriai sutiko bendradarbiauti, bet pabr ž , kad d l reali priežas i negal s nuolat dalyvauti susitikimuose. Aktualiausias K. išlikimo mokykloje klausimas, nes, perk lus kit mokykl , iš jo gali prad ti ty iotis d l išvaizdos. Šioje mokykloje, anot mamos: <i>mes jau pra jome š etap 5 klas je.</i> Apib dina K. nor gauti kuo daugiau d mesio iš aplinkini ir pritaria id jai pažinti savo vaik kuo giliau. Kelia klausimus d l bokso treniruo i takos mokslumui.</p> <p>Akcentuoja savo didel užimtum darbe: <i>Aš parsivelku, vos paršliaužiu.</i>; ir didesn d mesio skyrim projektuoja ate iai: <i>N ra to laiko, kur aš galiu skirti kitiems. Aš galiu per m nes kart pasirodyti.</i>; akcentuoja pasitik jim savo vaiku, lyg ir dal atsakomyb s už nes kmes perkeldama jam: <i>Jis man dabar sako, visk padariau, visk padariau, o va.</i></p>	<p>Mama steb s ir žym sis K. emocijas gr žus iš mokyklos ir nam darb atlikim .</p> <p>Nusprendžia pasikalb ti su bokso treneriu (K. autoritetas) d l mokymosi pažangos stiprinimo bei kaip galimo tarpininko tarp mokyklos ir šeimos.</p> <p>Suderinamas susitikimo su psichologe laikas: <i>Susitiksiu su psichologe sausio 9d., 9 val.</i></p>
<p>Aukl toja</p>	<p>Pirmus metus vadovauja šiai klasei, tod l praktiškai jos nepaž sta. Yra gird jusi kalb apie šios klas s ir vieno mokinio problemas, ta iau pati j dar nežino. Be to, mokykla daro suvestin apie klases, reikia pristatyti savo klas . <i>Kažkokia grupel pasak , kad m s klas garsina K. Mes su vaikais dar neanalizavome t atsakym . Aš matau daug problem šioje klas je, gal net ir mergai i problema didesn nei berniuk . Bendros kult ros problema.</i> Taip pat aukl tojai labai aktualus ryši ir s veikos su mokiniu ir jo šeima stiprinimas ir pozityv s poky iai. <i>Po truput poslinkis jau iasi. Jis pasak , kad „aš buvau geras ši savait .“</i></p>	<p>Aktualizuotas formalios ir asmenin s intervencijos poreikis. <i>Aš ir pati taip galvojau, kad reikia perži r ti ir paanalizuoti. Pirma aš pati, o paskui pasikviesiu po atstov iš kiekvienos grupel s.</i></p>
<p>Kurator</p> <p>1 veiklos ciklo re-fleksija</p>	<p>Diskusij metu, aptarus visus Paskatinimo ir nuobaud sistemos plusus bei minusus, išryšk jo sistemos ambivalentiškumas. Aktualizuoja sistemos privalumus: <i>Bausmi ir paskatinimo sistema – tai sistema, kuri nukreipta vaik , šeim . Yra sukurtas bendravimo ir bendradarbiavimo mechanizmas.</i>; tr kumus: <i>dar daug nepadaryta tai sistemai diegti, yra dar daug ger dalyk , patir i ;</i> ir savo veikl sieja su šios sistemos tobulinimu mokykloje: <i>Gal reik t pabandyti, aš matau, kad ia taisytina.</i> Praneša, kad mokyklos mokiniai skundžiasi d l K. psichologinio smurto.</p>	<p>Nusprendžia pasidalinti kilusiomis žvalgomis su kolegomis ir padiskutuoti. <i>Tai mes perži r sime ir su kolege pasikalb sime apie nuobaud ir paskatinim sistem .</i> Išryškina poky i skatinant pozityv elges b tinyb , bet jau iamas pesimizmas, nusivylimas savo veikla. <i>Reik t per pozityv , reikia kažk keisti. Bet mes darome, darome, o visuomen neveikia.</i> Informavo, kad nuo gruodžio m n. nebedirbs mokykloje.</p>
<p>Socialin pedagog</p> <p>1 veiklos ciklo re-fleksija</p>	<p>Noras išsiaiškinti nepageidaujamo elgesio priežastis, menkos s km s akcentavimas ir minimalus pasitik jimas savo kompetencijomis. <i>Kod l jis taip elgiasi? Aš jam pasakau, tu taip nedaryk, o jis ir v l t pat daro. Aš nesuprantu, gal man tr ksta kompetencijos tai išsiaiškinti.</i> Informuoja apie savo veikas derinant K. ir jo šeimos susitikimus su psichologe: susitar su psicho-</p>	<p>Ieško išorini resurs , kolegialios pagalbos, siekdama kuo geriau suprasti K sto situacij . <i>Reikia pasitelkti psicholog , ji padirb t su K., o paskui mes kartu aptartume.</i></p> <p>Stengiasi paskatinti ir suderinti psichologo konsultacijas šeimai. Savo veikl</p>

	<p>logė d l mamos ir K. konsultacij , praneš K. mami galimyb pasikonsultuoti su psichologe, pasidom jo, kaip pavyko susitikimas. <i>Psicholog sak , kad mama neskambino, bet buvo at j s K. pas j ir praš pasakyti, kada jo mama gali ateiti pas psicholog . Tai mama pati nei skambino, nei at jo, o atsiunt K.</i></p>	<p>orientuoja kit dalyvi veikl koordinavim ir derinim , ta iau nedalyvauja sprendim pri mimo procese: <i>Aš tiksliai nežinau, kada ir k jie nusprend .</i></p>
<p>Angl kalbos mokytoja</p> <p>1 veiklos ciklo re-fleksija</p> <p>2 veiklos ciklo re-fleksija</p>	<p>Aktualus kontakto su mama klausimas informuojant apie K sto žinias ir skatinant mam prisid ti prie nam darb kontrol s. <i>Pabandyčiau dar kart paieškoti kontakto su mama, reikia pasidom ti, ar ji žino K. pažymius? Ar naudojami elektroniniu dienynu? Tada aš gal iau jai parašyti trumpas žinutes apie K. pasiekimus.</i> Pasteb jo mokinio paskatinimo ir padid jusios motyvacijos ryš . <i>Pavyko paskatinti per pamokas, tai lyg ir noras dirbti atsirado. Matau, kad jis stengiasi, ta iau dar neatsiskait už projektus.</i></p> <p>Patenkinta, pasakoja linksmu tonu, jau ia pasitenkinim savo veikla. Jai svarbu, kad atsirado žmogus už mokyklos rib (treneris), kuris susidom jo K. mokykloje ir ieškojo kontakt su mokytoja. Džiaugiasi, kad pats K. stengiasi, jie tiesiog per jo susitarimais paremt bendravimo kokyb .</p> <p>Mokytojo veiklos orientacija mokin , individualus pri jimas, pokalbiai ir s kmingos veiklos akcentavimas: <i>Kiek aš su juo asmeniškai pasikalbu, prieni, susitari, tai per por kart mes pasiekiam rezultatai . Tikslinga mokytojo, mokinio veikla ir mokymosi pažanga: Jis siekia savo tiksl , aš – savo tiksl . Pra jusi savait gavo 9, nes pasakojim atsiskait . Pasidalijimas savo s kminga patirtimi su kolegomis: Jeigu aš jo nekalbin iau ir neprašyiau, tai b t kiauras dvejetas. Kritin drausminimo priemoni analiz : Šiaip tai klas je, aš turiu 16 vaik , tai t vai tik 2 spaudžia, tai kol spaudžia, tol gerai, o kai nespaudžia, tai ir viskas. Taip irgi n ra gerai.</i></p>	<p>Aktualizuoja mokinio motyvacijos k lim , skatindama už gerai ar laiku atlikt veikl , orientuojasi mokinio poreikius, turimus geb jimus, neakcentuojant tr kum . <i>Reikia K. skatinti per pamokas, pagalvosiu, kaip tai padaryti. Atkreipsiu d mes nam darb darym , tiesiog paskatinsiu už tai, kad daro. [angl.]</i></p> <p>Šiek tiek atitolo nuo id jos, kad tik t vai gali pad ti, orientacija savo veiklos keitim bei mokinio geb jim skatinim . Sukonkretino veiksm plan :</p> <ul style="list-style-type: none"> • sudaryti s lygas K. kas savait atsiskaityti po vien projekt . Aš stengsiuosi j pagirti ir paskatinti; • atkreipti d mes nam darb ruošim , paskatinant už atlikim . <p>Bendros veiklos su šeima akcentavimas, savo tikslus nukreipiant bendradarbiavim su K stu ir šeima: <i>Jeigu aš išsikeliu tiksl ir mama gal pad t gyvendinti j, kad parašyt apie 3 eilutes žodži kas vakar . Galima užsivesti tam tikr s siuvinuk ir, kai jis ateis, mes pasikalb sime.</i></p>
Lietuvi kalbos mokytoja	<p>Labai r pi šeimos atsiribojimo problema: <i>Šeima nusiteikusi prieš, lyg kovot su visais.</i>; ta iau nesiryžta prisiiinti bendravimo iniciator s vaidmens: <i>Gal reik t j pašnekinti, net nežinau. Pabandyčiau.</i> Aktualizuoja mokinio žini spragas, pabr žia, kad nam darbus K. atlieka. <i>Su elgesiu problem pamokoje nematau, jis gal tik daugiau d mesio reikalauja. Jam reikia to d mesio.</i></p>	<p>Partneri ir pokalbio su mama poreikis. <i>Reikia mums visiems su mama ir K. pasišnek ti, mielai dalyvau iau tokiam pokalbyje.</i></p>
<p>Matematikos mokytoja</p> <p>1 veiklos ciklo re-fleksija</p>	<p>Akcentuoja b tinyb nuolat skirti d mes pamokoje: <i>Jis ramus pas mane, ta iau jam reikia nuolat skirti d mes . Atmeta programos palengvinim : Jam išeina – 2 ir neaišku, k daryti? Jis nemotyvuotas. Nematau prasm s lengvinti program , juk reik s egzamin laikyti kaip ir visiems. Tikisi greit poky i : Pagaliau jam pavyko išspr sti uždavim iš šios temos, gal dabar jau visk suprato ir pasitemps.</i></p> <p>Pabr žia mokinio darbingum per pamok : <i>Po to pokalbio, jis normaliai dirba, jis nepirmauja, bet</i></p>	<p>Numato steb ti K. ir skirti jam daugiau d mesio pamokoje: <i>Reik s pagalvoti kažkokias elgesio keitimo užduotis ir pasteb siu, kaip tai vyksta. Atkreipsiu daugiau d mesio j, gal ir motyvacija pager s.</i></p> <p>T sti steb jim , suteikiant daugiau pagalbos per pamok mokantis. Paska-</p>

	<i>dirba.; apib dina mokinio pastangas: Buvo toki šviesi pamok , kai jis labai steng si, steng si su visais dirbti kartu. Skiria daugiau d mesio pamokoje, stebi, individualiai paaiškina ir kelia klausim : „Kod l n ra rezultato?“: Pirma, tai aš nepasteb jau, neišskyriau, o paskui matau, kad vaikas suprato, bet nieko neiš jo. Bet tik sakau, to rezultato n ra.</i>	tina kolegas sijungti bendr veikl : <i>Jeigu mes suradome tok reikal , kur jam yra aktualu, tai mes inkim s priemoni , kad tuo pasinaudoti.; orientuojasi bihevioristin prieig .</i>
Geografi- jos moky- tojas 1 veiklos ciklo re- fleksija	<i>žvelgia menk K. reakcij neigiamus pažymius: Man jis visai neaiškus. Rašyk kiek nori jam tuos dvejetus, jam vis tiek.; pabr žia K. nor smurtauti: Atsirado toks piktumas, net žaisdamas kvadrat , jau kai mes kamuol , tai iš visos j gos. Jam toks piktumas, toks noras smurtauti...</i> <i>žvelgiamos teigiamos mokinio savyb s: Štai p vaikas pakankamai normalus, imlus, mandagus, nereplikuoja. Iš šeimos tikimasi kontroliavimo, dalyko mokymo veikl : jis turi b ti kontroliuojamas, jausti atsakomyb , kontrol . Jam reikia d mesio, daug d mesio. J s prad kite mokyti s geografi- jos. Paskatina seser teikti pagalb broliui namuose: Aš dabar ses prad jau, galvoju, jei mama neturi laiko, tai nors ses gal t . Akcentuoja K. apatiškum ir išsisukin jim : Nieko jis neband atsiskaitin ti, jis apkaltino ses : jis negal jo atsiskaityti, nes ses pa m žem lapius; atsakomyb s stok : jeigu jo paklausi, kod l nepadarei – jis „netur jau laiko“.</i>	Nusprendžia ieškoti individualaus pri jimo prie mokinio: <i>Gerai, aš paži r siu j ir paprašysiu atsiskaityti iš geografijos.</i> Nusiteikimas veikti: <i>O, kad ia kažkas nepadaro, tai aš matau, kad viskas prieš akis.; bihevioristine prieiga grindžiam veikl projektavimas: Nu vat rasti t saldain , kurio jis atsiskaityt ; konkre i užduo i skyrimas.</i>
Psicholo- g	<i>Pabr žia bendradarbiavimo veikl b tinyb : Aš nor iau ir su jumis bendrauti, tai yra ne tik mokyklos, bet ir šeimos problema, tod l mes visi kartu turime spr sti.</i>	Su mama suderina susitikim laik ir numato periodiškum (1 k. per m nes).

Šiame etape, dalyviams prad jus orientuotis savo veiklos tobulinim mokymosi veikiant proceso metu, pasiektas tam tikras veiklos veiksmingumo lygmuo:

- **nuo kit dalyvi veikl ir j pasekmi analiz s** (mokinys ir jo šeima – mokytoj , mokytojai – mokinio ir jo šeimos) **prie savo veiklos planavimo:** K stas – savo elgesio steb jimo ir analiz s, šeima – K sto emocij steb jimo ir pagalbos teikimo ruošiant nam darbus, aukl toja – klas s tarpasmenini santyki analiz s, kurator – diskusijos apie paskatinim ir nuobaud sistemos veiksmingum , socialin pedagog – psichologo traukimo bendr veikl , lietuvi kalbos mokytoja – bendradarbiavimo su mama aktyvinimo; angl kalbos – paskatinimo ir pastiprinimo situacij sudarymo, matematikos – mokinio steb jimo, geografijos – individualaus pri jimo aktyvinimo.
- **nuo sampratos „mokinys kaip problema“ prie problemini situacij apibr žties ir mokiniui kylan i problem identifikavimo.** Mokytojai savo veikl pradeda planuoti atsižvelgdami individualius K sto poreikius: angl kalbos – mokymosi motyvacijos k - lim , taikant paskatinim už atliktas veiklas; matematikos – mokinio d mesio poreikio realizavimo; geografijos – pozityvios s veikos konstravimo;

- **nuo veikl , orientuot mokinio keitim , prie asmenin s veiklos poky i inicijavim**: „perži r ti ir paanalizuoti“, „pagalvosiu, kaip tai padaryti“, „sudaryti s lygas“; ieško partneri ir resurs : „su kolege pasikalb sime“, „pasitelkti psicholog “.
- **nuo mokinio drausminimo prie pozityvaus elgesio palaikymo element** : mokinio steb jimo: „pasteb siu, kaip tai vyksta“; paskatinimo ir pastiprinimo už atliktas veiklas: „stengsiuosi j pagirti ir paskatinti“;

4 etapas – ugdymo veiklos, konstruojant pozityvaus elgesio palaikym : planavimas, poky i ugdymo procese steb jimas, reflektavimas ir vertinimas, nauj tiksl išsik limas, veikl numatymas... Šis ciklas savo trukme buvo pats ilgiausias (6 m n.), ap m Pozityvaus elgesio palaikymo grup s susitikimus (2008-01-15, 2008-01-29, 2008-02-12, 2008-03-04, 2008-04-15, 2008-06-12), pokalbius telefonu su dalyviais (2008-02-03, 2008-02-25, 2008-03-31, 2008-05-24, 2008-06-04), bendravim elektroniniais laiškais (2008-04-04). Ugdymo proceso dalyvi veikla šiame etape apžvelgiama remiantis trimis kriterijais: poky iai EES turin io mokinio situacijos sampratoje ir s veikose su vairia ugdymo aplinka, pozityvaus elgesio palaikymo veikl konstravimas individualiu bei instituciniu lygmeniu ir rodymais gr stos mokytojo veiklos veiksmingumas mokymosi veikiant proceso metu.

Emocij ir elgesio sunkum turin io mokinio situacijos samprata bei ugdymo proceso dalyvi artikuluojamos prasm s ir reikšm s pakito. Pirmame ir antrame veiklos tyrimo etape, analizuodami K sto situacij , mokytojai daugiausia akcentavo mokinio asmenines problemas: agresyv elges , smurt , melavim ir t. t., kai mokinys matomas kaip pagrindinis problem ir intervencijos šaltinis. Tre iame etape pamažu pereinama prie problemini situacij apibr žties, analizuojant toje situacijoje kylan ius sunkumus tiek K stui, tiek kitiems dalyviams ir ieškant keli , kaip juos veikti, bei akcentuojant pozityvius poky ius tiek mokymosi, tiek elgsenos procesuose. Ketvirtajame etape kartais lyg ir sugr žtama prie „mokinys kaip problema“: *Jis iškrenta iš visos klas s konteksto ir iš visos mokyklos konteksto. [mat.];* bet didžiausi akcentai dedami mokinio geb jim atskleidimui: *K. turi talent , vaizduot , labai k rybingas. [angl.];* prasming , numatan i mokinio s km veikl organizavimui: *K. skait K i mald prieš klas , labai išraiškingai skait . Jis labai rimtai pakalb jo apie draugyst [aukl.].* Pamažu pereinama nuo K sto kaip kelian io sunkum tam tikrose situacijose apibr žimo prie platesn s kontekstin s problem interpretacijos, pamatant disfunkcijas mokyklos, šeimos ar mokyklos ir šeimos santyki sistemoje: *Pokalbis su K. man tai išryškina, kad tai yra ne vien K. problema, kit taip pat. Net nereikia vardinti, kad tai d l K. [psich.];* *Drausminimas su K. neveik visiškai. [soc.];* *Vaikas užtikrino, kad mama bus per t v dien , ta iau jos nebuvo. [liet.];* bei akcentuojant savo poži rio mokin pozityv pokyt : *ir poži ris j pasikeit , aš ateinu, o jis stovi. Galvojau, jis palauks ir išeis, bet jis stovi. ia tai stebuklas. [psich.].* Pasikeit ir pats K stas, jei anks iau jis tik s d davo nuleid s galv ir linktel davo pritardamas mokytoj reikalavimams, tai šiame etape berniukas atsiskleid visapusiškai. Pasak angl kalbos mokytojos, „*Jis žino, kad visi juo domisi, stengiasi d l jo, tai ir jis stengiasi dirbti*“. Kalb damas apie savo s kmingas veiklas, K stas ne tik jas apib dina, bet ir perteikia savo jausmus: *Gerai jau iausi, didžiavausi savimi, džiaugiausi;* analizuoja savo kaip lyderio bruožus ir geb jim susitarti: *Manau, sugeb iau, k nors pasakai, tai kitiems ne domu, bet*

jei susitari su kuo nors, kam domu...; akcentuoja pozityvius pokyčius savo elgesyje: *Aš manau, kad pasiekiau tikrai nemažai, nes toki blog dalyk , kuri buvo seniau, jau neliko. Tod l aš labai džiaugiuosi.*⁷³ B tina pažym ti, kad tam tikr emocij ir elgesio sunkum kyla K stui ugdymo proceso metu. Mokytojai aktualizuoja mokinio d mesio stok ir poreik gauti j iš kit , ypating aktyvum : *jis dabar nesutelpa savyje, emocij kait ir j tak darbingumui: kai jam gera nuotaika, jis gali dirbti; žini spragas: didelis atstumas tarp jo ir vaik iš klas s. K stas taip pat kalba apie jam kylan ius sunkumus mokantis tam tikr dalyk : man reikia pagalbos matematikos moksluose, bendraujant su klas s draugais: mes su J. anks iau draugavome, bet dabar nesutariame. Vien kart aš j taip pavadinau; ir mokytojais: „mokytoja nepatik jo ir raš bal “. Mokiny s pripaž sta menk savo aktyvum per pamokas: *Ties pasakius, nelabai klausiau, nesiaiškinau; atsakomyb s stok : Pas socialin pedagog neatjau, nes buvau pamirš s lapus. Tai ir neapsitar me kitos savait s tiksl ; bei menk motyvacij siekti geresni mokymosi rezultat : Neinu atsiskaityti geografijos d l pažymio.* K sto dalyvavimas bendrose veiklose kartu su mokytojais, mokyklos specialistais, administracijos atstovais, suteikta galimyb išsikelti savo veiklos tikslus, veikti, vertinti jos rezultatus bei reflektuoti pokyčius, išgirsti mokytoj savo situacijos refleksijas pad jo mokiniui pasijusti lygiateisiu mokyklos bendruomen s nariu, geriau pažinti socialines aplinkas ir jas kurian ius asmenis bei kartu su kitais mokyti s veikiant ir konstruoti pozityv elges . Mokytojai, artikuliuodami savo poži rius, patirtis ir nuostatas apie konkretaus emocij ir elgesio sunkum turinio vaiko problemas, sisklausydami koleg , paties mokinio, jo šeimos sampratas, ne tik prapl t asmenin situacijos suvokim , pamat K st socialini santyki aplinkoje, bet ir patys prad jo konstruoti pozityvias s veikas.*

Pozityvaus elgesio palaikymo veikl ciklinio proceso metu buvo nuolat balansuojama tarp mokykloje galiojan ios Paskatinim ir nuobaud sistemos ir pozityvaus elgesio palaikymo apraišk individualioje mokytojo veikloje. Mokytojai, dalyvaujantys grup s veikloje, veiklos proceso metu pasirinko vairius metodus: nuo ypatingo d mesio skyrimo, griežt reikalavim iki pozityvios s veikos su mokiniu konstravimo, nuolat j pastiprinant ir prisiimant abipus atsakomyb . Kai kurie mokytojai ir mokyklos specialistai jau nuo pat tiriamosios veiklos pradžios r m si kognityvine biheavioristine prieiga, spr sdami K sto emoci nes ir elgesio problemas, orientavosi s veikos su mokiniu konstravim , sprendim pri mim kartu, atsakomyb s už elges mokym si ir mokinio stiprybi bei geb jim akcentavim . Su mokiniu buvo nuolat aptariami trumpalaikiai tikslai, aiškiai nusakyti reikalavimai ir teikiami pastiprinimai už atliktus darbus. Veiklos orientavimas mokinio poreikius, siekiant s km s, teikiant paskatinimus, numatant mažus veiklos žingsnelius, ne tik pak l K sto mokymosi motyvacij , bet ir pager jo mokymosi rezultatai: *Taip domiai, jis prad jo siekti aukštesnio pažymio. [angl.].* Mokiny s prad jo aktyviai dalyvauti ugdymo procese ir naudotis aktyvaus mokymosi metodais: *Geriausia yra tai, kad jis pats išsirinko strategij ir pats nusprend , ko jis nori.[angl.]; prisiimti naujus sipareigojimus: K. buvo savanoriu kartu su Jonu lankomum tvar-*

⁷³ Iš mokinio elektroninio laiško, parašyto tyr jai.

kyti ir kiekvien dien man parodo. [aukl.]; ir realizuoti savo k rybiškum popamokin je veikloje.

Siekiant traukti K st tiksling veikl , ugdyti savikontrol ir atsakomyb , mokiniui pasi lyta pildyti Savo veiklos vertinimo form (Priede 2.1.3. pateikiamas formos pavyzdys), kurioje numatomi trumpalaikiai tikslai savaitei, analizuojama, kaip sek si juos gyvendinti, s km s ir nes km s bei emocij raiška (kas labiausiai simin , kas nepatiko). K stas ne vieno pokalbio metu aiškiai išreišk nuolatin s pagalbos ir pastiprinimo poreik , tod l pasitelkta socialin pedagog kaip partneris ir mokinio poky i steb tojas. Kartu su mokiniu ir socialine pedagoge nusprend me, kad kas savait K stas apsitaras savo veiklas ir numatys tikslus kitai savaitei. Savo veiklos vertinimo proceso metu iškilo numanomi ir nenumatyti sunkumai. Kelis kartus mokinys pamiršo atsinešti savo veiklos vertinimo formas ar pamiršo ateiti sutartu laiku, be to, d l objektyvi priežas i (ligos) socialin pedagog nedalyvavo ugdymo proceso veiklose. Tiesa, vyko keli aptarimai ir tikslingos mokinio veiklos projekcija kartu su tyr ja ir psichologe. K stas teig , kad jam patiko ši veikla, bet apžvelgus pažym t veikl dažnum ir paanalizavus ar tai iš tikr j vyko, mokinys pasak , kad *kažkur per vidur sek si pasiekti savo tiksl* . Diskusijos su mokiniu metu nuspr sta, kad žymiai geriau keltis realiai gyvendinamus tikslus ir stengtis juos pasiekti, nei sipareigoti neatsižvelgiant savo galimybes ir poreikius. Iškilus nenumatytoms aplinkyb ms, psicholog sutiko kartu su K stu t sti savianaliz s, savi-kontrol s ir savivaldos veiklas, akcentuodama, kad: *Labai reikia atkreipti d mes tai, kiek K. pastang yra d j s ir netaikyti kažkokio šablono visiems vaikams. [psich.]*.

Mokytojai, ciklinio proceso pradžioje orientav si griežt ir ne visada mokinio po-reikius orientuot reikalavim k lim , veikl metu susid r su K sto priešprieša ar abejingumu, nesulauk pageidaujamo rezultato, lyg ir nusivyl savo veikla. Tia u dalyvavimas veiklos tyrime, Pozityvaus elgesio palaikymo grup s diskusijose, siklausymas savo koleg situacij sampratas ir išm gintus veiksmingus mokinio mokymosi bei pageidaujamo elgesio stiprinimo metodus, paskatino juos pristabdyti prastas veiklas ir ieškoti b d konstruojant s veik su mokiniu. Paskutin se šio etapo refleksijose mokytojai akcentuoja savo ind l: *Aš pati jam daugiau d mesio skiriu, jis s di pirmame suole. [mat.]*; mokyklos bendruomen s pakitus poži r: *Paskutiniu metu K. nebeskamba mokykloje, anks iau taip ir buvo, kad jis mokyklos siaub nas, bet paskutiniu metu to nebesijau ia. [aukl.]*.

rodymais gr sta mokytojo veikla, besiremianti individualiu (pirmo asmens) veiklos tyrimu bei veiklos tyrimu dalyvaujant (antro asmens), – tai dinamiškas, ciklinis procesas, kai pereinama nuo asmenini poreiki , poky i ir mokymo bei mokymosi patirties iki mokymosi veikiant, konstruojant žinias ir veiklas bendruomen je bei galinant ugdymo proceso dalyvius, žadinant s moningum , atvirum kaitai. Pirmo asmens veiklos tyrimas⁷⁴ gr stas mokytojo tiri-riam ja veikla (planavimas, veikla, vertinimas ir refleksija) savo kasdieniniame darbe ir gyvenime, siekiant veiksming poky i artimiausioje aplinkoje. Reflektyvi praktika apima ne tik savo veikl analiz : „reikia prie jo b ti“, „daviau darbus padaryti“, bet taip pat ir poži -rius bei jausmus, savo veiklos klas je ir mokykloje interpretacijas: *Jeigu mes orientuojam s*

⁷⁴ Chandler, Torbet (2003), Koutsellini (2008), Reason, Brandbury (2006).

t vaik akademiškai, taip jis nėra tinkamas atstovauti m s mokykl , bet jei mes ugdome žmog , tai mes dabar negalime jo pamesti [psich.]; Ir nusikirpau aš taip pat kaip jisai, mes pamažu art jame vienas prie kito [geogr.]. Pirmo asmens veiklos tyrimai daugiau aktualizuojami 3 etape, šiame etape orientavom s veiklos tyrimo dalyvaujant (antro asmens) ciklin proces , kai žinios ir patirtis gyjama dalijantis su kitais, veikiama ir tyrin jama, kei iama ir iš naujo tyrin jama dalyvi tyrimo procese. Tai mokymasis veikiant, pasirenkant naudingas veiklas reali problem sprendimui ar galimybė numatymui, mokantis iš sav s ir kartu su kitais, padr sinant mokytojus pad ti mokiniams, kolegoms bei administracijai mokytis kartu ir vieniems iš kit , formuojant žinias kaip sprendim pri mimo resurs ir sampratas. Šiame etape buvo ne tik organizuojami bendri grup s susitikimai, bet ir nuolat bendraujama individuali pokalbi metu, telefonu ar internetu. Ugdymo proceso dalyvi veikl planavimas, veiklos, j vertinimas ir refleksijos ap m ne tik asmeninius poky ius, bet ir viso konteksto sampratas: analizuojama ne tik „k aš planavau, veikiau, kas pavyko ar nepavyko“, bet ir „kaip mes suprantame ir vertiname poky ius, kaip gal tume veikti ateityje, kas aktualu šian dien“. Nuolatiniai susitikimai grup je ir K sto numatyt bei nenumatyt poky i analiz mokyklos konteksto aspektu inicijavo mokytojus prapl sti veikl diapazon , jas vertinti ir reflektuoti. Išskiriant prioritetus: *Aš matau t prioritet , geriau aš paaukosiu savo valand d l vaiko. [psich.];* akcentuojant s veik su mokiniu bei bendradarbiavim su kolegomis: *Mama buvo žad jusi ateiti per t v dien , bet neat jo, tai man dabar visai nesvarbu, ar ji yra ar ne. Gal to ir nereikia, man daugiau su K. ir su jumis. [angl.].* Socialin pedagog (tyrimo eigoje jai paskirtos kurator s pareigos) savo veikl prad jo orientuoti Paskatinim ir nuobaud sistemos tobulinim mokykloje: *„Mane prad jo dominti paskatinimai. Su aukl tojais buvome susirink ir apkalb jome, kad reikia stiprinti paskatinimus. Dabar renkame duomenis (kiekvienas aukl tojas iš savo klas s mokini), paskui visi kartu apgalvosime“.* Mokyklos direktorius taip pat aktualizuoja institucijos sistemos ir mokinio, turin io EES santyk : *„Kaip ta psichologin ar bendruomenin tolerancija ir jos branda elgesio aspektu, kai sistema sako, kad tavo elgesys turi atitikti ir vis siaurina tas ribas. Kai kurie tai taip skeptiškai ži ri t atvej “;* pabr žia mokytojo ind l : *„Mokytojas turi nor ti ir mok ti b ti šalia tokio vaiko, kuris tau, tarkim, tulžies vis leidžia“* ir šeimos nari pagalbos skatinim : *„Mes jau sesei pad kojome, kad ji padeda“.* Veiklos tyrimas dalyvaujant paskatino dalyvius mokytis veikiant: kelti tikslus, planuoti ir vykdyti numatytas veiklas; reflektuoti: analizuojant savo asmenin identitet , konstruojant individuali atsakomyb , empatij ir atvirum , projektuojant s km orientuotas veiklas; bei aktualizuoti situacijos konteksto daugiareikšmiškum , tyrin jam aspekt supratim , sukuriant naujas žinias informuojan ias apie patobul jusi veikl ar praktik . rodymais gr stos mokytoj veiklos procesas prapl t „rodymo“, „žinojimo“ sampratas: jei tyrimo pradžioje dauguma tyrimo dalyvi , apib dindami K sto problemas, teik rodymus tik apie mokinio nepageidaujam elges ir kilusias problemines situacijas bei šeimos menk bendradarbiavim , tai tyrimo eigoje su atveju susijusi duomen ir rodym skal prasipl t : mokyklos, kaip institucijos, sistemos veiksmingumas, sprendžiant emocij ir elgesio problemas, vairi mokytoj skirting veikl su tuo pa iu mokiniu kontekstas ir pozityvaus elgesio palaikymo veiklos. Tyrimo pradžioje daugiau aktualizuojami rodymai apie „j“, eigoje pradedama kalb -

ti apie „aš ir jis“, paskutiniuose tyrimo etapuose vis daugiau sutinkame „mes“: *pavasaris, o jis, toki pažang padar me [geogr.]; mes j jau pak l me vos vos nuo žem s [mat.]*.

5 etapas – veiklos tyrimo dalyvaujant **rezultat pristatymas dalyviams**, interpretacijai bei žvalg suderinimas, kritin refleksija.

Baigiamojo veiklos tyrimo dalyvaujant etape buvo inicijuotas Pozityvaus elgesio palaikymo grup susitikimas (2008 06 18), susitikimas su mokyklos bendruomene (2008 10 23) ir atvejo analiz s pristatymas dalyviams bei mokyklos administracijai.

Pozityvaus elgesio palaikymo grup susitikime dalyvavo K stas, mokyklos pavaduotoja, psicholog , aukl toja, angl kalbos, matematikos, geografijos mokytojai. Diskutuota veiklos tyrimo dalyvaujant, veikl , orientuot K sto pozityvaus elgesio palaikym , praktinio reikšmingumo ir veiksmingumo klausimais. K stas, apibendrindamas veikl , teig , kad šiais metais: „*Aš stengiausi elgtis kitaip. Buvo dien , kai mane girdavo*“ ir pabr ž : „*man svarbiausia, kad mane suprast* “. Mokytojai akcentavo K sto elgesio teigiamus poky ius, ta iau teig , kad „*met pradžioje sukruto, o pabaig išsiderino*“. Pavaduotoja aktualizuoja vaik s veikose orientuot mokytojo veikl , kai vis mokytojų d mesys skiriamas vienam mokiniui, planuojamos bei vykdomos veiklos. Iš kilo mokytojų užimtumo klausimas ir tam tikro laiko, skirto ypating atvej analizei, planavimui bei refleksijai, stoka. Apibendrindami savo veikl per mokslo metus, mokytojai teig : „*Tai yra prasminga veikla. Aš pradžioje buvau nepatenkinta, ta iau dabar, aš matau didel prasm , jeigu bent vien žmog išgelb jai*“. Pastebimi veiklos tr kumai: „*tr ko kit tos komandos žmoni palaikymo*“, nors refleksijos eigoje tas pats mokytojas teigia: „*buvo dialogas su mokytojais, buvo susib rimas*“. Pabr žiamas mamos minimalus dalyvavimas grup s veikloje: „*mamos bendravimo pasigendu. T vai gali daug pad ti*“.

Mokykla sudar išskirtines s lygas K sto atveju, nors ir pagal mokyklos taisykles mokiny s jau mokslo met viduryje tur jo b ti pašalintas iš mokyklos, ta iau veiklos buvo t siamos ir mokyklos administracija bei mokytojai dalyvavo tyrimo veiklose, planavo, steb jo, vertino bei reflektavo. Mokyklos atvirumas poky iams, tiriam j veikl inicijavimas ir vykdymas, mokytojų laiko, j g ir s naud skyrimas, sprendžiant vieno mokinio, turinio EES, inicijavo veiksmingus poky ius ne tik konkre iu atveju, bet ir mokyklos, kaip institucijos, sisteminius poky ius, tobulinant Paskatinim ir nuobaud sistem , akcentuojant mokytojų pažintin veikl , remiantis rodymais gr sta praktika, mokantis veikiant, aktualizuojant mokslin pažinim . 2008-10-23 mokyklos inicijuoto susitikimo su disertacinio tyrimo vadovu ir autore metu vyko diskusija buitinio ir mokslinio pažinimo sampratos, reflektyvios veiklos, emocijų ir elgesio sunkum turin i mokini ugdymo Lietuvoje klausimais. Diskusijų metu išryšk j nuomoni bei poži ri skirtumai pademonstravo mokyklos bendruomen s susidom jim ir praktikai aktuali klausim akcentavim .

2008-11-04 veiklos tyrimo dalyvaujant duomenys ir j interpretacija pristatyta tyrimo dalyviams, siekiant validuoti tyrimo duomenis, suderinti vis dalyvi pozicijas ir j subjektyvias interpretacijas, užrašytas tyr jos.

Pateikiamos mokytojų refleksijas apie veiklos tyrimo dalyvaujant duomenis ir tyr jos atliktas interpretacijas:

Skaičiau ataskaitos praktinį dalį – atvejo analizę – kelis kartus, pasidarydama sau žvalgą ir išvadą, apie savo darbo silpnąsias ir stiprias puses bei pasiūžiusi r dariau pagalbos mokiniui sistemos veikimui su poreikiu tobulinti. Ši medžiaga leido iš laiko perspektyvos pasiūžiusi r ti ir pernykšt kontekstą, kokiame buvo sprendžiamas K sto atvejis ir pasidžiaugti tais pasiekimais, kuriuos padarė K stas. Ačiū už bendradarbiavimą ir mokymą, kaip taikyti praktikoje dar vieną iš galimų atvejo sprendimo modelių. [soc.];

Tai b tent ir buvo pirmi žingsniai, tai, apie ką mes garsiai deklaruojame – refleksiją ir darbą kartu. Labai daug sau prisibraukiau vietų – bet tai tik sau, refleksijai. Smarkiai akis krito pokalbių dalyvių kalba, jų pastabos ir apibūdinimai. Aš padariau savo išvadą, deju, nelabai teigiamas mokytojų atžvilgiu. Man kai kurias vietas net šūrupu skaityti. Ir pagalvoju: negi taip kalba mokytoja/as? Dabar man laukia kitas iššūkis – Olweus projektas. Ir vėl teks dirbti komandomis 1 metus ir 8 mėn. Jei blefuosime – nieko nesigaus, o taip norisi, kad išeit. [pav.].

2.3.2. „Jam reikia padėti“ – galinimas versus globa

Radviliškio Vaižganto pagrindinį mokymo veiklos tyrimą dalyvaujant buvo vykdomas aptariant dvi emocijų ir elgesio sutrikimų turinčių mokinių atvejus: Evaldo (Priedas 2.2.) ir Indrės (Priedas 2.3.). Radviliškio Vaižganto pagrindinis mokyklos vizija – tai mokykla, siekianti visų ugdymosi veiklos sričių tarpusavio sistemos ir ryškiau orientuota asmens komunikacinių kompetencijų ugdymu⁷⁵. Mokykloje mokosi 22 specialieji ugdymosi poreikiu mokiniai, 60 mokinių turi kalbos ir komunikacijos sutrikimą, 1 – judesio ir padėties sutrikimą ir 1 – regėjimo sutrikimą. Teikiama specialiojo pedagogo, logopedo ir socialinio pedagogo pagalba. Mokykloje veikia prevencinė socialinės pagalbos grupė, Specialiojo ugdymo komisija. Veiklos orientuotos mikrorajono mokinių ugdymą, formuojant nuostat nuolat mokytis ir tobulinti; mokytojų metodinę veiklos tikslą – siekti nuolatinio mokytojų profesinių kompetencijų augimo ir švietimo proceso veiksmingumo užtikrinimo, dalykų mokytojų bendradarbiavimo, gerosios pedagoginės ir metodinės patirties sklaidos. Savo vizijas specialiojo ugdymo srityje mokykla sieja su inkluziniu ugdymu, diskutuojant su mokyklos specialistais, mokytojais metu kalbama apie inkluzinio ugdymo vykdymą mokykloje. 2006-2007 m. mokykla dalyvavo empiriniame tyrime „Mokytojų veikla ir patirtys, ugdant emocijų ir elgesio problemą turint mokinius“ ir aptarti pasirinko dvi mokinių atvejus.⁷⁶ Interviu su mokytojais, mokyklos specialistais ir administracija metu išryškėjo poreikis pasigilinti emocijų ir elgesio sunkumų turinčių mokinių ugdymo problemas daugiau, be to, mokykla aktualizavo sūkingas bei mažiau sūkingas savo veiklas (vienas interviu metu aptartas mokinių per jo Jaunimo mokyklą). Dar vienas iš mokyklos bendruomenės išreikštų interesų buvo aktyvinti bendravimą bei bendradarbiavimą su mokinių tėvais ir paskatinti mokytojų profesinį tobulėjimą specialiojo ugdymo ir tiriamosios veiklos srityje.

⁷⁵ Iš mokyklos internetinio puslapio: <http://www.vaizgantopagr.lt>.

⁷⁶ Empirinio tyrimo „Mokytojų veikla ir patirtys, ugdant emocijų ir elgesio problemą turint mokinius“ 21 ir 22 mokinių atvejai.

I etapas – situacijos analizės visų ugdymo proceso dalyvių požiūriais ciklas (veiklos tyrimo dalyvaujant eiga ir etapai pateikiami priede 2.2.1) apima 2 susitikimus: 2007-11-14 susipažinimas, veiklos krypties aptarimas su specialiaja pedagoge; interviu su lietuvių, matematikos mokytojais, auklėtoja, specialiaja pedagoge, mokytoja, Evaldu. 2007-11-28 diskusija su mokytoja, auklėtoja ir specialiaja pedagoge.

<i>I etapas – situacijos analizės visų ugdymo proceso dalyvių požiūriais</i>		
Duomenys (PPT vertinimo išvada, mokinio ir jo šeimos biografiniai aspektai)	Evaldas tyrimo metu mokėsi 5 klase. 2005-09-20 Pedagoginis psichologinis tarnybos vertinimo išvada: emocijų elgesio ir socialinis raidos sutrikimas. Kalbos ir komunikacijos sutrikimas, fonetinis kalbėjimo sutrikimas – nežymi dizartrijs. Judesio ir padėties sutrikimas: vaikų cerebralinis paralyžius. Psichologas išvadoje konstatuoja: berniukas bendrauja noriai, kiek familiariai, aplink suvokia kaip varžančią, jaučiasi blokuojamas aplinkos. Mokinui modifikuota matematikos ir lietuvių kalbos bendrojo lavinimo programa. Evaldas gyvena su mokytoja, mama mirė prieš kelis metus.	
Dalyvių reikšmės ir prasmės	Pasisakymai – empiriniai indikatoriai	Interpretacija ir konceptualizacija
Mokinio kaip asmenybės akcentavimas, apibūdinant patirtis, gebėjimus ir vertybes	<i>Šiaip jis yra labai atsargus. [spec.];⁷⁷</i>	Atsargumas
	<i>Jis kitose srityse lenkia bendraamžius, ypač skaitymo, jo knygų kalba, labai išlavę jį. [spec.];</i>	Skaitymo gebėjimai, išraiškinga knygų kalba
	<i>Mano draugai S., M., A. [E.];</i>	Draugiškumas
	<i>Bet jis sveikas vaikas; aš jį pagiriu. Jis labai gerai taria anglų, aš taip nemoku [mo.]; Nuo skaitymo neatitraukiu, papasakojau, ką ten perskaitė. [mo.];</i>	Dalyko žinios ir bendrąjį gebėjimą akcentavimas
	<i>Gyvenime jis gali daug pasiekti, visokias enciklopedijas, geografijos knygas skaito. [spec.];</i>	Sėkmingas prognozavimas
Hipergloba	<i>Jis buvo visų klaseje globojamas ir kaip jo dabar neglobok. [spec.]; Pradinė seklėse A. rėpinosi, tai kai S. nėra, tai A. laksto. [mo.];</i>	Klasės draugas
	<i>Pradinė seklėse mokytoja vis laiką rašydavo. [mo.];</i>	Pradinė klasi mokytojos
	<i>Iki 10 m. buvo ant rankų nešiojamas, jį priprato. [mo.];</i>	Šeimos nari
	<i>Galbūt draugas S. per daug globoja, bet kitos išeities mes nematome [aukl.]; Pernai aš jį užrankytis vedžiojau. [spec.];</i>	Mokytojas
	<i>Jis sėdi tol, kol tu neprieisi prie jo ir nepasakysi. [mat.]; jis toks kelmukas, pasodintas ir pėso, to savarankiškumo reikia. [liet.];</i>	Paties mokinio pasyvumas
Probleminė situacijų analizė iš asmens tikrumo, sutrikimų pozicijos	<i>Problema yra didžiulė. Viena bėda ne bėda. [mo.]; O tokia, kaip Evaldas ar yra mokykloje, toki žiopliuk. [mo.];</i>	Problema hiperbolizavimas
	<i>Jis vienas nenuėis po pamokos pas mokytoją. [mo.]; Nedrėstu, kartais nepasitikiu savimi. [E.];</i>	Netikėjimas savarankiška veikla
	<i>Aš nežinau, ar jis nesusėja, ar jam dar kažkas yra, jis netgi negeba tai. [mat.];</i>	Priežasčių paieška
Orientaciniai žiniai	<i>Užduodu rašyti iš knygos, bet kokios. [mo.];</i>	Veikla dalyko veiklos
	<i>Svarbiausia, kad tu aktyviai dalyvautumei pamokoje ir gautumei informacijos. [aukl.].</i>	Prioritetas informacijai

Evaldo atvejo situacijos analizėje ypač išryškėjo emocijų ir elgesio sutrikimų turinio mokinio integracijos, inkliuzinio ugdymo kaimiečiai. Ugdymo proceso dalyvių sąvokta ir vykdoma pagalba mokiniui atskleidė sėkmingus ir taisytinus aspektus. Labiau-

⁷⁷ Kodpaaiškinimai: [E.] – Evaldas, [mo.] – mokytoja, [mat.] – matematikos mokytoja, [liet.] – lietuvių kalbos mokytoja, [spec.] – specialioji pedagogė-logopedė, [S.], [A.], [M.] – Evaldo klasės draugai.

siai nudžiugino, kad Evaldo klasė je vyrauja draugiška, kiekvieno mokinio skirtingumus toleruojanti atmosfera (beje, šioje klasėje mokosi keli specialieji poreikiai ir specialieji ugdymosi poreikiai turintys mokiniai). Tačiau, nuo pirmos klasės akcentuota ypatinga globa ir pagalba bėtinyb Evaldui, išsakyta tiek močiutės, tiek mokytojos, peraugo hipergloba. Ypač didelė globa suponuoja tokias situacijas, kai viskas padaroma už mokinį, jam net nespėjus pabandyti kažką atlikti pats. Taip ugdymo proceso dalyviai, nors ir vedami patogia geriausia ketinimu, lyg ir pradeda orientuotis emocijų ir elgesio sutrikimų turinio mokinio ekskluzijai kasdieninėje veikloje: minimaliai suteikdami pasirinkimo, apsisprendimo laisvę, slopindami mokinio saviraišką ir signalinimą, pasitikėjimą savo jėgomis bei savimi, kaip lygiavertio ugdymo proceso dalyvio, savivokę. Tai artikuliuoja ne tik dalyviai, bet ir po pirmąjį susitikimą užfiksuoti tyrėjos pastebėjimai ir refleksijos: „*Evaldas kalbėjo mažiausiai, kartais sutikdamas, o kartais tik patydamas. Jam gerai taip kaip yra, kai visi juos pūnasi ir padaro už jį*“.

Po pirmąjį susitikimą žvelgtas tam tikras netikslumas mokyklos bendruomenės sampratoje apie integracijos ir inkluzijos, kaip specialieji poreikiai turinio mokinių ugdymo siekiamybės, procesus. Evaldo močiutė, mokytojai akcentuoja ypatingą, intensyvią pagalbą EES turiniam mokiniui, teikiamą tiek mokytojams, tiek mokiniams. O gyvendinant inkluzinį ugdymą bendrojo lavinimo mokykloje, svarbiausia sunkum turintiems mokiniams suteikti galimybes visapusiškai dalyvauti ugdymo, bendruomeninėse, kasdieninėse veiklose kaip ir bet kuriam kitam ugdymo proceso dalyviui. Mokslininkai⁷⁸ akcentuoja svarbiausią inkluzinio ugdymo skatinimo sąlygą – suteikti mokiniams galimybes dalyvauti sprendimų priėmimo procesuose. Analizuojamu atveju mokiniui ši galimybė buvo labai minimalizuota ar net eliminuota, teikiant „visokeriopą pagalbą“. Aktyvinant EES turinio mokinio dalyvavimą bendroje veikloje, sprendimų priėmimo procesuose⁷⁹, buvo siekiama tobulinti asmeninio apsisprendimo (*self-determination*) ir savivaldos (*self-management*) gūdžius, skatinant tikslų išsikėlimą, savimi instruktavimą, savistabą, savimi vertinimą ir pastiprinimą.

2 etapas – **veiklos planavimas**, problemų ir uždavinių numatymas, resursų paieška, **konsultuojantis su situacijoje dalyvaujantiais**, aktualizuojant asmeninės veiklos pokyčius, vyko paraleliai su 3-tuoju etapu. Bendros veiklos (planuojant, veikiant, stebint, vertinant, reflektuojant su visais ugdymo proceso dalyviais) idėja buvo priimta mokytojams, Evaldo, jo močiutės ir vertinta kaip vienas iš galimų ir šiuolaikinėje ugdymo realybėje aktualesnių emocijų ir elgesio problemų sprendimo veiksnių, dar nebandytų mokykloje. Mokyklos bendruomenė akcentavo bendradarbiavimo su tėvais stiprinimą, pripažindama, kad ši veikla dažniausiai apsiribodavo trumpalaikėmis konsultacijomis. Evaldo močiutė rodė ypatingą poreikį susipažinti su vaikais iš dėsningais mokytojais ir išsakyti problemas. Evaldas taip pat aiškiai išsakė norą artimiau susipažinti su mokytojais ir aktyviau dalyvauti klasėje bei mokyklos gyvenime. Diskusijų metu buvo nutarta suformuoti Pozityvaus elgesio palaikymo grupę, kurios veikloje dalyvautų Evaldas, jo močiutė, lietuvių kalbos, matematikos mokytojai, auklėtoja, specialioji pedagogė ir Evaldo klasės draugai: Saulius, Mangirdas bei Agnė. Specialioji pedagogė sutiko koordinuoti grupės darbą, derinti susitikimų laiką su tyrėja ir kitais grupės nariais, palaikyti

⁷⁸ Cole (2002), Florian (2002), Jull (2008), Rose (2002).

⁷⁹ Westwood (2003), Scheuermann, Hall (2008).

bei pastiprinti juos kasdieninį ugdymo proceso veiklose. Su visais dalyviais susitarta dėl susitikimų periodiškumo (kartą per mėnesį), suderintas laikas.

3 etapo ciklas – kiekvienam ugdymo proceso dalyviui inicijuojant **pokyčius savo veikloje**, vidini bei išorini resursų paieška, apimanti 2 Pozityvaus elgesio palaikymo grupų susitikimus (2007-12-14; 2008-01-16) ir nuolatinis pokalbis telefonu su mokyklos specialiaja pedagoge. Būtinai pažymėti, kad kai kurie dalyviai (Evaldas, auklėtoja ir specialioji pedagogė) savo veiklas pradėjo planuoti jau pirmo susitikimo metu.

Dalyviai	Problemų identifikavimas, tikslų apibrėžimas	Konkrečių veiklų ir veiksmų planavimas
Evaldas	Diskusijų metu išaiškėjo, kad Evaldas nenori nešioti akinių mokykloje, nes bijo, kad iš jo gali šaipytis kiti mokiniai. Patikinus, kad daugelis žmonių nešioja akinius, be to, ir grupėje yra mokytojų su akiniais, berniukas sutiko nešioti akinius ir rėmė jį priežiūra. <i>Prašyti pagalbos per pamoką, kelti ranką, kai neaišku. Užsirašyti namų darbus ir juos pasakyti mokytojai. Stengtis savarankiškai susirasti dalykų kabinetus.</i>	Susitarta, kad E. pradės nešioti akinius, pats užsirašys namų darbus, kas savaitę pildys Savo veiklos vertinimo formą ⁸⁰ .
1 veiklos ciklo refleksija	Mažai kalba, tik primygtinai paprašius atsako klausimus. Jau susiranda auklėtojos kabinetą, tačiau kitų dalykų kabinetus dar nelabai: <i>kartais nerandu kabineto</i> . Pabrėžia, kad pagalbą jam teikia draugai: <i>mano draugai S., M., A. Stengiasi paduoti namų darbų siuvin mokytojams pats</i> . Išsako ir nenumatytus pokyčius: <i>istorijos mokytoja pyksta, kad tamsiuoju reikia paduoti, sako, tu ką, pats neprisimeni</i> .	Pats išsikėlė sau tikslus kitai savaitei: <i>paduosiu namų darbų siuvin mokytojui; susirasiu kabinetus; stengsiuos kelti ranką per pamoką; istorijos namų darbus užsirašysiu pats; pasidarysiu korteles ir jomis naudosiuos per lietuvių pamoką</i> .
2 veiklos ciklo refleksija	Džiaugiasi perskaitęs knygą „Haris Poteris“, pradeda po truputį pareikšti savo nuomonę ir norus: <i>man raudona spalva nepatinka. Noriu juodos. Man patinka juoda spalva</i> . Savo veiklą mokinius pradeda vertinti adekvačiai, analizuoja, kas pavyko ir kas ne.	Evaldas diskusijoje dalyvavo minimaliai, dažnai atsakydavo „nežinau“ ir žūravo mokytojai, kurių pasakys. Nusprendė toliau siekti tikslų, juos papildė: <i>pasidarysiu vadovėlį pasibaigus pamokai</i> .
Mokytoja	Veiklas projektuoja mokytojų pagalbai Evaldai: <i>kad mokytojai lieptų pasižūrėti, kas užduota; bei klasės draugų pagalbą: Jau reikia (namų darbų užrašymas) Edvardo paprašyti, kad padėtų</i> . Evaldo savarankiškumą skatina, akcentuodama kitą neigiamą požįrį: <i>sakiau jau dabar eik pats namo, o tai kaimynai pradės juoktis, kad draugai tave vedžioja</i> .	<i>Nešioja akinukus, viskas gerai, niekas neprasivardžiuoja. Namuose anksčiau visada sakydavau, užsidėk akinius, o dabar jau nereikia. [mo.];</i>
1 veiklos ciklo refleksija	Akcentuoja dmesio trumpalaikiškumą: <i>pavargo ir nežino, kur ką rašyti</i> ; išsiblaškymą: <i>jis palieka knygas</i> . Jauiamas mokytojos dominavimas santykiuose ir veiklose: <i>tik pasidėk paukę, o aš rasiu</i> ; neatsižvelgimas į vaiko poreikius ir tvirtą nuomonę laikymasis: <i>ta juoda susimakiavos, o kaip šviesoforas. Susirasime raudoną ir viskas bus gerai</i> . Iškelia mokytojų keliamą reikalavimą menkos dėmesio klausimui ir išreiškia savo baimes: <i>labai bijau, kad vaikas neužsisėstų</i> .	Diskusijos metu paakcentavus būtinybę sisklausyti vaiko norus, patiriamus jausmus, nusprendė: <i>mes apsitarime kiekvieną dieną, kaip jam sekasi mokykloje</i> .

⁸⁰ Savo veiklos vertinimo formą Evaldas pildė kas savaitę nuo 2007-12-21 iki 2008-04-11. Priedas nr. 2.2.2.

Saulius 1 veiklos ciklo refleksija	S. labai aktyviai dalyvavo, dažnai atsakin jo už Evald . Teig , kad skatina draug pa iam susirasti kabinetus: <i>sek si gerai, mes eidavome paskui, o jis ieškodavo.</i> Jau iasi atsakingas už draug , aiškiai išd sto s kmes: <i>jam neblogai sek si ieškoti, jis pasak , kur aukl tojos kabinetas.</i>	Nusprend teikti draugui trumpalaik pagalb , o ne visišk glob . Diskusijos metu išsiaiškinus, kuo skiriasi „pagalba“ ir „globa“, teigia, kad nuo šiol suteiks draugui kuo daugiau laisv s.
Aukl toja 1 veiklos ciklo refleksija 2 veiklos ciklo refleksija	Skatinti savarankiškum : susirandant dalyko klas . Skatino mokin susirasti aukl tojos kabinet : <i>band me duoti kuo daugiau E. laisv s, kad jis nueit aukl tojos kabinet iš bet kokio kabineto; pabr ž , kad Evaldas kartu su kitais mokiniais dalyvavo mokyklos renginyje.</i> <i>Man atrodo, jis šiek tiek geriau orientuojasi, bet jam sunku tiek daug informacijos apdoroti.</i> Aktualizuoja reflektivi aplink stok : <i>mokytoja nežino, k mes darome; ir b tinyb informuoti bei pasitelkti kitus mokytojus: su ta veikla reikia supažindinti visus mokytojus.</i>	Aukl toja planuoja pasikalb ti su mokiniais apie globos ribojim Evaldui ir atidžiau pasteb ti mokin : <i>pasteb siu, kaip E. dalyvauja užklasiniame renginyje.</i> Aktyvinti popamokin je veikloje. T sia popamokin s veiklos aktyvinim : <i>o kok tu darb gal tumei parod pasi lyti.</i> Nusprendžia su savo klase dalyvauti respublikiniame mokini k rybini darb konkurse „Galiu aš, gali ir tu“.
Matematikos mokytoja 1 veiklos ciklo refleksija	Akcentuoja apatiškum ir klas s draug hiperglob : <i>aš susidariau nuomon , kad turi už j kas nors padaryti... kai prie jo atsistoji, tai jis ieško, bet grei iau Edvardas padarys už j .</i> Stebi pamokoje: <i>tai aš prad jau steb ti, ar užsirašo nam darbus.</i> Kelia klausim d l hiperglobos: <i>draugas sako, aš buvau nu j s j atvesti mokykl . Bet gal ia draugiškai, reik s pasitiklinti; veiklos naudingumo: duok Dieve, kad b t naudos ir mums ir tam vaikiukui.</i> Akcentuoja reflektivi aplink stok : <i>gerai, kad su speciali ja pedagoge pabendrauji, pasikalbi, o taip tai n ra su kuo pasikalb ti.</i>	Aktyvinti per pamok , mokyti užsirašyti nam darbus ir patikrinti, kaip sek si. <i>Mano tikslas, reikia skatinti, kad jis savarankiškai kažk daryt . Paskatinti, kad jis atsiverst knyg , kad susirast pratin ir kad užsirašyt s lyg . Pri jusi, aš j paskatinsiu, tu dar neatsivertei, neišgirdai.</i>
Lietuvi kalbos mokytoja 1 veiklos ciklo refleksija	Pastebi mokinio savarankiškumo požymius: <i>jisai jau toks žvalsnis matosi, pasitikintis, akinukus nešioja, nam darb s siuvin turi.</i> Pabr žia bendros diskusijos svarb : <i>tas bendravimas, kad apie kiekvien vaik apsitariame, visi mokytojai, pas di, pasikalbi, o tai vis b game ir b game...</i> Apibendrina savo steb jimus: <i>jau ir ia pasteb jau, jis žymiai dr sesnis, daugiau kalba. Pats paduodavo s siuvin , neužmiršdavo pasiimti.</i>	Aktyvinti per pamok , mokyti užsirašyti nam darbus ir patikrinti, kaip sek si. Pasi lo mokiniui pagalbos prašymo strategij : <i>gal su kokioms kortel mis bandytume pažaisti: pasidarytumei korteles raudona – reikia pagalbos, žalia – aišku, geltona – nor iau pagalbos.</i> Nusprendžia formalizuoti Evaldo steb - jim pamokoje: <i>man lengviau bus steb ti, kai pasidarysiu form .</i>
Specialioji pedagog 1 veiklos ciklo refleksija	Akcentuoja informacijos grupavimo ir trumpinimo strategij : <i>mokyti j reikia užsirašyti sutrumpintai informacij ir taip, kad jis suprast ; ta iau tuo pa iu lyg ir iniciatyv užrašant nam darbus perkelia dalyk mokytojams: reikia kiekvieno dalyko mokytojo prašyti, kad jie užrašyt nam darbus, aš asmeniškai pakalb siu.</i> Išskiria intensyvi ir nuolatin pagalb , teikiam namuose: <i>Vaikiukas prat s, kad namuose juo r - pinamasi. Su pagalba jis dirba.</i> Konstatuoja mo iut s dominavim santykiuose su Evaldu: <i>mo iute, j s primetate savo nuomon . Gaunasi toks nesuderinamumas.</i>	Kartu su Evaldu apsitarti pra jusios savait s veiklas, pasiekimus ir tobulintinas sritis. Kas savait teikti pagalb pildant Sav s vertinimo form , numatyti veiklos tikslus kitai savaitei. T sti pokalbius su Evaldu, veickl vertinim ir sivertinim . grup s veickl traukti kitus mokytojus: <i>aš su ja pasikalb siu ir pakviesiu grup s veickl .</i>

Mokyklos pavaduotoja	Pabr žia b tinyb išsiaiškinti vis ugdymo proceso dalyvi pozicijas, siekiant pozityvi poky i : <i>mes tam ir susirenkame, kad išsiaiškintume. Kad patam ir visiems kitiems b t gerai.</i>	Pažymi informacijos sklaidos apie tiriam sias veiklas svarb : <i>surinksime mokytojus ir juos informuosime apie pad t , kad jie pamatyt , kas ia daroma ir d l ko tai darome.</i>
----------------------	--	---

Evaldo atvejo situacijos analiz atskleid mokinio gana žem savivert , atsiribojim nuo bet kokios veiklos ar net infantilum , laukiant ir gaunant visaapiman i „pagalb “, kai mo iut , klas s draugai ir mokytojai net elementarius kasdieninius veiksmus atlieka už j . Pradin se klas se tokia situacija tenkino visus, ta iau penktoje klas je, kai mokiniai „išeina iš vieno kabineto“ ir patenka dalykin sistem , kuri savaim reikalauja savarankiškos veiklos (dalyko kabineto susiradimas, „per jimas“ nuo vieno dalyko prie kito (skirtingi mokytojai, j reikalavimai ir metodai) suponavo nepageidaujamas situacijas mokinio veiklos aspektu. Tod l vienas iš esmini keliam tiksl , išryšk jusi diskusij su ugdymo proceso dalyviais metu, buvo aktyvinti mokinio savarankišk veikl ir atsakomyb , pasitik jim savimi, savivert , siekiant traukti nauj veikl ir s veik konstravim , stiprinant savo vert s poj t ir projektuojant s km s džiaugsmo galimyb .

Kas savait pildydamas Savo veiklos vertinimo form (Priede 2.2.2. pateikiamas užpildytos formos pavyzdys), Evaldas išsiskeldavo savo veiklos tikslus, steb davo, kaip jam sek si juos gyvendinti (žym damas kiekvien dien , dažnai, retai, niekada), apib dindavo savo veiklos intensyvum (daug, vidutiniškai, mažai), savo savijaut ir pasiekimus moksle, savait s s kmes, nes kmes, simintinus vykius, kas nepatiko, ir numatydavo veiklos tiksl , susijus su laisvalaikiu ar veikla namuose. Tai skatino mokin apm styti savo veiklas, santykius su klas s draugais, mokytojais ir mo iute, numatyti savo veiklos prioritetus ir išsikelti aktualius kitos savait s tikslus. Savo veiklos periodiška analiz inicijavo Evaldo diskusijas ne tik su specialija pedagoge, bet ir su mo iute, aptariant vykius mokykloje ir numatant berniukui aktualias laisvalaikio veiklas. Veiklos tyrimo dalyvaujant pirmuose etapuose, planuodamas laisvalaik , Evaldas orientuodavosi asmeninius poreikius (*perskaityti „Har Potter“*), o eigoje prad ta akcentuoti pagalba kitiems (*susitvarkyti kambar , pad ti mo iutei išplauti indus, dirbti sode*). Pamažu Evaldas per jo nuo „aš ir pasaulis“ prie „aš pasaulyje, s veikoje“.

Aptariant mokytoj asmenini veikl inicijavimo, vykdymo, steb jimo, vertinimo ir reflektavimo procesus, akivaizdžiai matyti, kad vieni mokytojai vis dar orientuojasi kit dalyvi (Evaldo, mo iut s, kit mokytoj) veikl keitimo paskatinim ir savo veiklas projektuoja siekdami pakeisti kitus. Svarbu pažym ti, kad kai kurie mokytojai prad jo planuoti, veikti ir vertinti savo veiklas. Lietuvi kalbos mokytoja pateikia savo steb jim vertinimus ir nusprendžia pasiruošti Evaldo steb jimo pamokoje form . Aukl toja aktualizuoja reflekyvi aplink stok ir b tinyb informuoti bei pasitelkti kitus mokytojus. Mokytojai pradeda diskutuoti apie galios santyki dominavim mokinio atžvilgiu: specialioji pedagog pabr žia per didel mo iut s dominavim numatant ir paskiriant Evaldui aktualias (jos nuomone) veiklas. Aukl toja ir mo iut iškelia grup s veikloje nedalyvaujan i mokytoj santyki su mokiniu aspekt . Galios dominavimas santykiuose ugdymo proceso dalyvi analizuojamas ne kaip konkretaus asmens ypatyb , o kaip asmens pozicija tam tikroje situacijoje.

Pozityvaus elgesio palaikymo grupės diskusijų metu pradeda ryškėti veiklos tyrimo dalyvaujant požymiai: kritiška iškilusi problemų analizė, atsižvelgiant vis dalyvių nuomones ir diskutuojant ieškoma bendrų slysių taškų; stebėjimų analizė, sprendimų priėmimo suderinimas, bendros veiklos numatymas, akcentuojant kiekvieno dalyvio našumą. Mokyklos administracijos dalyvavimas keliuose susitikimuose paskatino darbo grupės narių atsivertimą bendruomenei ir savo veiklą pristatymą. Specialioji pedagogė kartu su klasių auklėtoja inicijuoja dalyvavimą Šiaulių universiteto ir Švietimo ir mokslo ministerijos organizuojamame respublikiniame mokinių kūrinių darbų konkurse „Galiu aš, gali ir tu“ ir pateikia paraiškų organizatoriams.

4 etapas – bendros ugdymo veiklos, konstruojant pozityvaus elgesio palaikymą, planavimas, pokyčių ugdymo procese stebėjimas, reflektavimas ir vertinimas, naujų tikslų išsikėlimas, veiklų numatymas... Šis ciklas savo trukme buvo pats ilgiausias (6 mėn.), apimančias Pozityvaus elgesio palaikymo grupės susitikimus (2008-01-16, 2008-02-08, 2008-02-29, 2008-03-24, 2008-04-16, 2008-05-13), pokalbius telefonu su dalyviais, bendravimą elektroniniais laiškais. Ugdymo proceso dalyvių veikla šiame etape apžvelgiama orientuojantis **rodymais grįstą mokytojo veiklos veiksmingumą, aktualizuojant mokymąsi veikiant veiklos tyrimo dalyvaujant metu ir emocijas ir elgesio sunkumų turinio mokinio pozityvaus elgesio palaikymą.**

Veiklos tyrimo dalyvaujant (antro asmens) pradinėje stadijoje, **planuojant veiklas**, mokytojams pateiktas atviras klausimynas (Priede 2.2.3. pateikiamas užpildyto klausimyno pavyzdys), kuriame prašoma apžvelgti EES turinio mokinio situacijos pagrindinius bruožus, juos pagrįsti, numatyti pageidaujamus rezultatus, juos pagrįsti ir atskleisti numanomus veiksmus jiems pasiekti. Klausimyną užpildė šeši veiklos tyrime dalyvavę mokytojai.

Aptardami mokinio situacijos pagrindinius bruožus, mokytojai akcentavo: *mokinio pažinimo būtinybę, tinkamai vertinant situaciją. [spec.]; mokinio gebėjimų stebėjimą, socialinės elgsenos tyrimą. [techn.]⁸¹; gebėjimų adaptuotis naujoje situacijoje (t. y. naujame kolektyve, bendravime su mokytojais) ugdymą. [aukl.]; tikslingos veiklos aktyvinimą. [liet.].* Pagrįsdami EES turinio mokinio situacijų veiklos aspektu, mokytojai teigia, kad: *svarbu padėti susipažinti su juo supančia aplinka. [aukl.]; išmokyti savarankiškumo ir problemų sprendimo strategijas. [liet.]; padėti susidariusi problemai sprendime [istor.]; išmokyti suvokti veiksmų eigą. [techn.]; ieškoti problemų sprendimo, remiantis mokytoju, tėvu ir vaiko pastebėjimais [spec.].* Projektuodami numanomus rezultatus, mokytojai akcentuoja: *individualaus plano konstravimą bendradarbiaujant [spec.]; užsibrėžtą tikslą gyvendinimą [techn.]; mokinio gebėjimų orientuotis aplinkoje ir priimti sprendimus [aukl.]; pozityvius pokyčius vaiko elgesyje ir moksle... iš globios aplinkos taps savarankišku. [liet.].* Numatomas veiklas, palaikant pozityvų mokinio elgesį, pedagogai sieja su „ne tik mokinio, mokytojų, bet ir vaiko artimaisiais“, „grupės veikla, apibūdinant esantį padėtį ir numatant tikslus konkrečioms pokyčiams“, „susipažinimu su kolegomis skirtingais situacijos vertinimais“, „mokinio bendravimu artimiau su mokytojais, planuojant, gyvendinant ir svertinant mokymąsi“, „mokinio skati-

⁸¹ Kodpaaiškinimai: [techn.] – technologij mokytoja; [istor.] – istorijos mokytoja.

nimu vertinti, kas teigiama ir taisytina jo veikloje“ , „bendraudant kolektyvo veikloje vaikas turi jausti save lygiaveriu kolektyvo nariu“.

Planuodami veiklas, mokytojai orientuojasi ne tik mokinio pozityvius pokyčius, bet ir savo veiklos pokyčius: stebėjimą, siekiant pažinti; bendradarbiavimą, gyvendinant išsikel- tus tikslus; pokyčių ugdymo aplinkoje, kuriant galiną atmosferą; lygiavertį dalyvavimą ir interesą atstovavimą.

Veiklos tyrimo dalyvaujant eigoje mokytojai, analizuodami **inicijuotus pokyčius savo ir visos grupės veikloje**, akcentuoja žinią apie emocijas ir elgesio sunkumus tikrą bei individualizuoto ugdymosi poreikį: *Aš jį, E. (specialioji pedagogė), prašiau apie ugdymo diferencijavimą ir individualizavimą, gal gal tu man nors man paieškoti paskaityti. [techn.];* mokinio veiklą stebėjimo ir fiksavimo naudą: *Man kažkaip geriau, kai stebiu, kažkaip geriau susikoncentruoju, jis man neištirpsta bendroje masėje. [liet.];* dalijimąsi savo patirtimi su kolegomis: *Pamokiau kolegą, kaip dirbti. Toks kolegiškas pasikalbėjimas. [techn.];* individualaus plano konstravimo ir veiklos periodiškos analizės su mokiniu veiksmingumą: *Man pačiai domu jo nuomonę žinoti, kaip jam sekėsi, kokią problemą turėjo. Susipažėjau su vaiku, išgirstame jo nuomonę. Tas individualus planas jai duoda labai daug naudos ir vaikui, ir mums patiems. [spec.];* teikiamą paramą mokantis ne tik pamoką, bet ir konsultaciją metu: *Po pamokos buvo atėjusi su draugu, tai mes padirbėjome ir viską padarėme. [istor.];* klasės mokinių perdėtą globėjimosi veiklos ribojimą: *Aš šnekėjau, kad nebėdėtumėte namus, kad būtumėte šalia, stebėjau, bet nevadovauti. [aukl.].*

vertinant veiklos tyrimo dalyvaujant metu vykdytas veiklas kalbama apie: suaktyvėjusius mokytojų bendradarbiavimą tarpusavyje: *Ir mokytojai daugiau tarpusavyje bendrauja ir bendradarbiauja. [spec.];* tikslą orientuotą veiklos vykdymą mokinių ugdymo procese: *Reikia per klasę valandėlę, kad kiekvienas išsikeltų tikslą. [spec.];* ir mokytojų veiklos tobulinimo procese, kai veiklos planavimas, tikslų išsikėlimas perkeliamas kitas ugdymo situacijas: *Aš rytoj eisiu pas vieną mamą ir pabandydysiu susitarti dėl bendro tikslo ir konkreios veiklos kiekvieno iš mūsų. [liet.].* Keliamos naujos problemos, susijusios su mokyklos, kaip institucijos, sistema, numatant tobulintinas sritis, susipažįstant su būsima penktokais ir informuojant apie jų poreikius: *Mums reikia žinoti, kokius turime vaikus, kaip jis sugeba ir ko ne. [techn.];* akcentuojant mokytojų veiklą, taikomą reikalavimų nesuderinamumą: *Ne visi mokytojai vienodai reikalauja, tie reikalavimai priklauso nuo kiekvieno asmeniškumo. [techn.];* ir specialią patalpą poreikį: *Reikia mokyklose relaksacijos kambarių. [spec.].*

Ugdymosi proceso dalyvių reflekyvi veikla veiksmingai pakito, mokytojai savo veiklos refleksijose palaipsniui perėjo nuo savo asmeninio subjektyviojo EES turinio mokinio situacijos sampratų išsakymo Pozityvaus elgesio palaikymo grupės susitikimuose iki refleksijų, pagrįstų savo veikla ir rodymais: stebėjimą, pokalbį su mokiniu, jo šeima analize, kolegų sampratų identifikavimą ir pagalbos teikimą konkreioje veikloje analize. Asmeninio refleksijų išsakymo metu, diskutuojant su grupės nariais, mokytojai palaipsniui pradėjo keisti savo nuostatas, akcentuotinas veiklos sritis. Puikus pavyzdys būtų prioritetai pokyčiai lietuvių kalbos mokytojos veikloje. Pirmą susitikimą metu mokytoja pasiūlydama Evaldai pasidaryti pa-

galbos kortele, kuri parodymas pamokoje padėtų atkreipti dėmesį pagalbos poreikį. Mokinys kortelės pasidarė, bet pamokose jas naudojo minimaliai arba nenaudodavo. Per kelis kitus susitikimus mokytoja vis iškeldavo kortelės naudojimo klausimus, tačiau išgirdusi mokinio (nepatinka spalva, pamištu, nenoriu) ir kolegų (gal jį ir nereikia, stebiu ir aktyvinu) mokytoja teigė: *Jis nepasiima t kortelę, tai reiškia ir nereikia, kaip nors kitaip paaktyvinsiu. [liet.]* Reflektyvaus pokalbio metu išsakomos ugdymo vertybės; pereinama nuo asmeninės prie visuotinės situacijos sampratos; apžvelgiama tai, kas vyko, ir numatomos veiklos; konstruojamos mokymo ir mokymosi prasmės; apibendrinama mokytojų patirtis. Reflektyvus pokalbis yra apibrėžtas laike ir erdvyje, grįstas klausimais ir atsakymais bei sudaro prielaidas informacijos dėka galinti mokytojus spręsti naujai patiriamoms situacijoms ir problemoms.

Analizuojant EES turinio mokinio atvejį mokytojų praktinės veiklos refleksijų aspektu⁸², akivaizdžiai matyti, kad pirmosios refleksijos susijusios su **apibdinamąja praktine veiklos refleksija**, kai tiesiog išsakomos ir apibdinamos vykdomos veiklos. Palaipsniui pradėta orientuotis:

- savo veiklos ir patiriamų jausmų, intencijų susiejimą, pradeda aktualizuoti **žvalgiąją praktinę veiklos refleksiją**: *Aš anksčiau nedrįsčiau būti aktyvinti, kviešti prie lentos, o dabar aš žymiai drįsčiau ir pati jaučiuosi, ne taip pati bijau. [mat.];*
- asmenini požiūri išsakyti ir konstruojamą veiklą, su veikla apibdinimą, atvirumą alternatyvioms perspektyvoms, internalizuojama **atvira praktinė veiklos refleksija**: *Pirmiausia išmokome padėti vaikams bendradarbiauti, ne nurodyti, kad tu t, t, o bendradarbiauti. [aukl.];*
- savo praktinę patirtį ir gyvinti susiejimą su numatomomis veiklomis ateityje, mokantis iš praeities refleksijų, numatant ketinimus ateityje ir pagrindžiant veiksmų planą. Naudojama **interaktyvioji praktinė veiklos refleksija**: *Ir su kitu vaiku mes galime dirbti kitais metais taip pat. Mes galime ir patys tirti kitais metais, tiesiog konstruoti individualų planą. Svarbiausia vienam iš kito mokytis. [spec.];*
- **kritišką praktinę veiklos refleksiją**, analizuojant savo veiklas visos mokyklos, švietimo sistemos, politikos, įgyvendinimo santykių aspektu: *Mes, pedagogai, didelį dėmesį skiriame vaiko žinioms. Tačiau vaikas neretai tušias indas, kur reikia pripildyti. [spec.].*

Emocijų ir elgesio sunkumų turinio mokinio ugdymo situacija ir konstruojamos veiklos su aplinka veiksmingai pakito. Analizuojant Evaldo dalyvavimą (apimties bei savo poreikių reprezentacijos aspektu) Pozityvaus elgesio palaikymo grupės diskusijose pastebimi akivaizdūs pokyčiai. Pirmąjį susitikimą metu mokinys tik pritardavo išsakytoms nuomonoms, laikydavosi neutralios pozicijos (lyg ir atsiribodamas nuo diskusijų) ar laukdavo, kol už jį atsakys kiti (klasos draugai, mokytojai), o trečiajame ir ketvirtajame veiklos tyrimo dalyvaujant etape Evaldas vis daugiau sujungdavo pokalbį, analizuodavo savo veiklas ir išsakydavo savo poreikius. Atvejo tyrimo protokolo analizė rodo, kad pirmąjį susitikimą metu mokinys minimaliai dalyvaudavo pokalbiuose (protokoluose fiksuota 21–30 žodžiai). Individualaus ugdymosi plano konstravimo grupės vieno iš susitikimų, vykusio 2008-02-08, metu Evaldas

⁸² Ghaye, Ghaye (1998).

diskusijose dalyvavo aktyviau (112 žodži), o vien iš paskutini j susitikim metu mokinys savo mintis, emocijas, vykdytas veiklas ir j analiz išreišk 324 žodžiais, užfiksuotais tyrimo protokole. Tai rodo akivaizd mokinio komunikacini geb jim išlav jim , aktyvum bendraujant ir kalbantis su grup s nariais. Tai, pasak mokyklos specialiosios pedagog s: *Kad jis dabar su mumis bendrauja, pasako, kaip sek si, tai jau labai daug. [spec.];* Komunikacinius geb jimus, laisvum , atsiradus bendraujant, fiksuoja ir tyr ja savo užrašuose: *Evaldas jaut si visiškai laisvai, pats rinkosi naujas veiklas, juokavo. Kalb jo tikra, „gyva“ kalba. domu tai, kad net pasibaigus diskusijai ir kai kuriems mokytojams iš jus, Evaldas vis tiek pasiliko, tik atsis do prie kompiuterio, kur kartu su I. žaid žaidimus.*

Evaldas pradeda analizuoti savo bendravim su klas s draugais: *Globoja klasiokai, bet taip jau intensyviai ne;* veiklas mokykloje: *Jau iuosi gerai, pats kabinetus randu;* bei namuose: *Namuose savarankiškai prad jau mokytis, stengiuosi pasirinkti ir apsirengti pats.* Aptardamas Savo veiklos vertinimo proced ras, mokinys teigia (2008 04 16): *Man jau pradeda atsibosti tie lapai;* ir pasi lius nusprendžia pildyti Veiklos dienorašt : *Namuose parašysiu dienorašt , man geriau dienorašt rašyti, tie lapai jau atsibodo. Roman tai nerašysiu, bet pasistengsiu kelis kartus per savait parašyti.*

Dienoraš io rašymas⁸³ skatina mokinius ir mokytojus planuoti, vykdyti savo veikl ir, tai apgalvojus, laisvai aprašyti. Siekiant aktyvinti Evaldo veikl ir sutelkti d mes jausm bei potyri analiz , pasi lyta fiksuoti kasdienius vykius, vykusius tiek klas je, mokykloje, tiek namuose Veiklos dienoraštyje (Priede 2.2.4. pateikiama ištrauka iš mokinio dienoraš io). Veiklos dienoraš io analiz atskleid , kad pirmuosiuose užrašuose dominuoja detalus vyki atspind jimas: *Iš ryto darau visk t pat , k darau kiekvien dien . Par j s iš mokyklos pailsiu ir darau pamokas. Po to aš b gu kiem . Vakare einu miegoti.* Palaipsniui Evaldas pradeda apžvelgti domesnius vykius: *mokytoja mane pagyr , kad geriau skaitau;* bei išsako savo jausmus: *esu laimingas, kad išmokau važiuoti su dvira iu; dabar esu dr sesnis;* apib dina b senas: *labai ting jau keltis, bet k liausi;* nusako nes kmes: *tik ne visk gerai prisimenu; blogiausiai man sek si matematika;* analizuoja santykius su draugais: *o draugai mane iš tolo stebi, ar susirasiu reikiam kabinet ; par jome su M. namo, pasikalb jome ir jis iš jo;* bei artimaisiais: *mo iut mane labai bara, o paskui v l susitaikome*⁸⁴.

Veiklos tyrimo dalyvaujant baigiamajame etape mokytojams pasi lyta užpildyti Veiklos vertinimo atvir klausimyn (Priedas 2.2.5.). Atsakydami klausim : „Ar man pavyko gyvendinti suplanuotus veiksmus? Kas tai rodo?“ mokytojai akcentuoja Evaldo *savarankiškumo padid jim ; pagalb , teikiam padedant sijungti bendr klas s, bendruomen s veikl ; dr sum ir aktyvum pamokoje; mokinio nebijojim pasisakyti, laisv ir aiškum d s tant savo mintis.* Aptardami veiksnius ir prielaidas, trukdymus, pedagogai pabr žia didel mokini skai i klas je ir speciali j ugdymosi poreiki turin i mokini skai i vienoje klas je (4), skiriamo laiko ir g dži stok . klausim : „K aš sužinojau apie save, savo g džius, poži rius?“ mokytojai atsak gana vairiai. Vieni akcentuoja savo patirt „*dirbant su special j klasi aukl tiniais*“; kiti savo asmenin tobul jim „*apie save...*“ ir pateikia veiklas, ku-

⁸³ Buehl (2004), Campbell, McNamara, Gilroy (2004), Polard (2006).

⁸⁴ Iš mokinio dienoraš io.

riose jau iasi stipriausiai: „galiu pad ti sveikatos problem turin iam žmogui, galiu sutelkti kolektyv“; dar kiti mokini , turin i emocij ir elgesio sunkum , pažinim , darb komandoje, žini apie special j ugdym ir profesini g dži tobulinim , gyt patirt : „b ti kantresnei, sijausti, sustoti ir pakalb ti, o ne vien b gti kaip voverei rate“. Aptariant „kokius poelgius aš bandysiu kit kart , esant panašiai situacijai?“ mokytojai teigia: „išmokau, kaip reikia konstruoti individual plan , norint pad ti spr sti iškilusias problemas vaikui“; „išmokau geriau suprasti ne gal j vaik , bendrauti su juo, nesistengiant išskirti per daug iš kit , siekiant rezultat , reikalinga bendra mokytoj veikla“; „supratau, dar kart , kiek daug reiškia geri („tikri“) draugai; „pažvelgti vaik kitomis akimis, individualiai bendrauti, pažinti ir sužinoti jo pom gius, laisvalaik (pažinti asmenyb)“; „b tinas bendradarbiavimas su vaiku, namiškiais“.

Evaldo artim j nuolatinis dalyvavimas grup s veikloje – vienas svarbiausi šio atvejo akcent . Mo iut , veikl pradžioje daugiau orientavusi vaikai io problem išklim , aiškiai išreiškusi intensyvios globos poreik ir laukianti konsultacij iš mokytoj , Pozityvaus elgesio palaikymo grup s veikl metu tapo aktyvi dalyv , kelianti probleminius klausimus, diskutuojanti ir ieškanti keli jiems spr sti bei pastiprinanti Evald tiek mokymosi: *Daugybės lentel simin , bet jeigu nepasikartoja, tai v l pamiršta. Reik s jam pasidaryti kortel su daugybės lentele, nes jeigu aš padarysiu, tai jokios naudos; tiek butin se veiklose: R bus jis jau pats pasiima, kartais klausia: „kur mano batai?“, tai sakau: „ant lub kabo“.* Apžvelgdama visus mokslo metus vykusias veiklas, mo iut džiaugiasi bendradarbiavimu su mokytojais, bendra veikla ir nuolatinium d mesiu, skatinant pozityvius poky ius: *labai gerai, kai mokytojas išgirstu. Ir Evaldas dr sesnis, bendrauja, susipaž sta; man labai patiko, kad mano vaiku kažkas r pinasi.*

Individualaus ugdymosi plano konstravimo veiklos r m si ne tik rodymais gr sta mokytojo veikla, akcentuojant mokym si veikiant, bet ir šeim orientuotu ugdymo konceptu⁸⁵, siekiant šeimos, kaip pirmin s sprendimo pri mimo institucijos, galinimo, visapusiško vaiko ir šeimos poreiki išryškinimo, tenkinimo bendradarbiaujant tarpusavyje, remiantis šeimos stipryb mis ir resursais; bendroje veikloje svarbiausiu tikslu iškeliant pagarba ir pasitik jimu gr stos emocin s aplinkos k rim bei kiekvieno dalyvio pozityvios savijautos konstravim .

5 etapas – veiklos tyrimo dalyvaujant **rezultat pristatymas dalyviams**, interpretacij bei žvalg suderinimas, kritin refleksija.

Baigiamojo veiklos tyrimo dalyvaujant etape buvo inicijuotas veiklos ir rezultat pristatymas Mokytoj tarybos pos dyje (2008-06-05) ir atvejo analiz s pristatymas dalyviams bei mokyklos administracijai. Mokytoj tarybos pos džio metu Evaldas ir Indr papasakojo apie vykdytas veiklas per mokslo metus, pasidalijo savo sp džiais ir pasiekimais. Mokiniai jaut si laisvai, kalb jo dr siai apie savo s kmes, buvo jau iamas visos mokyklos bendruomen s palaikymas. Evaldas, apib dindamas savo veiklas, išsak bendros veiklos su mokytojais, keliant trumpalaikius tikslus, naud asmeniniams poky iams: *Aš pats pasikei iau, kad nebesu*

⁸⁵ Summers, Gavin, Purnell-Hall, Nelson (2003).

toks užsidas s. Man pad jo tie susitikimai su mokytojais, kad nebesu toks užsidas s. O tie tikslai, kuriuos keliuosi, padeda man kažk padaryti, tiesiog po truputį kažk daryti. Tie tikslai man pad jo daryti mažus darbelius vienas po kito; ir išsak pageidavimą t ši panašias veiklas ir kitais mokslo metais: Nor iau ir kitais metais taip susitikin ti, nes noriu pasikalb ti su visais mokytojais, su jais labiau susipažinti ir kad jie mane suprast . Dabar mokytojai mane daugiau supranta ir aš juos daugiau pažinau. Pasaky iau ir kitam vaikui dalyvauti tuose susitikimuose. Mokytojai, apib dindami savo veiklas, patirtus jausmus bei pokyčius teigia: Kai gavau klasę, buvau stresoje. Vaikai turi ger bruož pad ti vienas kitam, noriu už tai pad -koti buvusiai pradinėi klasi mokytojai. Evaldas visada tur jo glob iš kit mokini , tik reik -jo j pakreipti kita linkme. [aukl.]; Labai gražiai prad jome bendrauti su juo. Net ir susitikus „Norfoje“ jo akys nušvito. Jis jau pripaž sta mane kaip savo žmog , tiesiog pri jo ir mes pa-bendravome. [techn.].

B tina pažym ti, kad Evaldo klasės mokinių dalyvavimas Šalies mokinių k rybini darb konkurso veikloje „Galiu aš, gali ir tu“ (2007–2008 m.) paskatino mokyklos bendruomenės sujungimą k rybines, rodymais gr stas, reflekyvias veiklas (konkursui pristatytas video filmas, pasakojantis apie vis klasės mokinių kasdieninį veiklą mokykloje, j bendravimą bei bendradarbiavimą). Mokiniai ir mokytoja planavo, vykd ir vertino veiklas, rašydami savo veiklos dienorašius, analizuodami, atskleisdami savo jausmus ir potyrius. Kasdieninė veiklos mokykloje buvo filmuojamos, perži rima filmuota medžiaga diskutuojama tiek klasės valand lį metu, tiek t v susirinkimo metu ir pateikta išor s vertintojams (konkurso vertinimo komisijai). Konkursinis darbas laim jo Šiauli universiteto Socialin s gerovės ir negal s studij fakulteto steig t special j priz .

2008-11-12 veiklos tyrimo dalyvaujant duomenys ir j interpretacija pristatyta tyrimo dalyviams, siekiant validuoti tyrimo duomenis, suderinti vis dalyvi pozicijas ir j subjektyvias interpretacijas, užfiksuotas tyros.

Pateikiame vienos iš mokytojų refleksijas, išsakytas perskaičius veiklos tyrimo dalyvaujant ataskaitą:

Pats save patobulini, kaip dirbti su tais vaikais. Toki pasikalb jim metu mes vienas iš kito mokom s. Atsirado nauj min i apie tokio modelio pritaikym , sprendžiant bet kokio kito vaiko problemas [techn.].

2.3.3. „Ji keistai elgiasi“ – savikontrol s, savivaldos veikla versus drausminimas

1 etapas – situacijos analiz s ugdymo proceso dalyvi poži riais ciklas ap m 2 susitikimus: 2007-03-28 – kokybinis pusiau strukt ruotas interviu, taikant giluminio interviu elementus su pradinėi klasi mokytoja ir speciali ja pedagoge, 2007-11-14 susipažinimas su Indre, veiklos krypt i aptarimas su speciali ja pedagoge, Indre ir jos mokytoja. Tre io atvejo protokolas pateikiamas priede 2.3.1.

<i>1 etapas – situacijos analiz vis ugdymo proceso dalyvi poži iriais</i>		
Duomenys (PPT vertinimo išvada, mokinio ir jo šeimos biografiniai aspektai)	Indr interviu atlikimo metu mok si 3 klas je, o tyrimo metu 4 klas je. 2006 04 04 Pedagogin s psychologin s tarnybos vertinimo išvada: raidos sutrikimas: ribotas intelektas. Psichologas išvadoje akcentuoja: mergait s betarpišk bendravim , nekantrum , impulsyvum , maž d mesio apimt . Mokinei adaptuota bendrojo lavinimo mokyklos programa, išskyrus dorin , menin ugdym ir technologijas. Indr turi vyresn ses (ji suk rusi šeim ir gyvena atskirai), bro (pilnmetis, mok si specialiojoje mokykloje). T vai: mama baig specialiojo ugdymo staig , t tis turi priklausomyb alkoholiui. 2005-03-03 Pedagogin s psychologin s tarnybos vertinimo išvada: kompleksinis sutrikimas: emocij , elgesio ir socialin s raidos sutrikimas; sul t jusi psichin rai da. Psichologas konstatuoja nerimo reakcijas nes km s atveju, trumpalaik d mes bei stipri reakcij pašalinius stimulus veikiant. Emocij ir elgesio sunkumus lemia artimoje aplinkoje esantys elgesio modeliai, išmoks negatyv elges perkeliat kitas bendravimo sritis.	
Dalyvi reikš m s ir prasm s	Pasisakymai – empiriniai indikatoriai	Interpretacija ir konceptualizacija
Mokinio asmenyb s akcentavimas, apib dinant patirtis, geb jimus ir vertybes	<i>Dabar jau po truputiu iuk ji prie tos tvarkos... Žino, kokia pamoka, kokiai pamokai pasiruošti. [prad.];⁸⁶;</i> <i>B na, kad per pamok ji: „Mokytoja, o k man dabar daryti?“ Duodu tuoj darbo. [prad.];</i>	Geb jimas strukt ruoti savo veiklas Veiklos ir užimtumo poreikis
Minimali bendravimo g dži pasteb jimas	<i>Ir bendravimas su vaikais toks: gruboka, kartais b na draugiška. [prad.];</i>	Neadekvatus I. bendravimas su klas s draugais
	<i>Kyla konfliktai su vyresni j klasi mokiniais, kai ji ateina pas mane. Tik b ga ir puola prie kompiuterio. [spec.];</i>	Konfliktai su vyresniais mokiniais
	<i>Toks dom jimas, nor jimas atkreipti d mes , va at jo klas naujas draugas, ji tiesiog nori patraukti, kad jau bendraut . [prad.];</i>	Bendravimo poreikis
	<i>Dažniausiai jai turi takos m nulio faz s. Pa m jimas, paašt r jimas – per priešpiln -pilnat , pavasar b na agresijos, kartais b na. [prad.];</i>	Nepageidaujamo elgesio susiejimas su gamtos reiškiniais
	<i>Bet vaikai nelabai j m gsta, tod l, kad ji ateina - ir r beliai tie b na, ir kvapas... [prad.]; klas s draugai man s nemyli. [I.];</i>	Klas s draug atsiri bojimas
Minimal s mokymosi geb jimai	<i>Labai silpni skaitymo g džiai, neruošia nam darb , neturi pagaliuk matematikai. [prad.]; Nam darbus kartais ruošiu, kartais ne; [I.];</i>	Menkas pasiruošimas pamokoms
	<i>Skaityti nem gstu. [I.];</i>	Nem gstamos veiklos akcentavimas
Veiklos planavimas	<i>Yra tam tikram laikotarpiui, pasitarus sudaroma programa. Ir paskui laviruojam, ži rim, kiek sisavino, kiek paženg , kiek pasitvirtino, ar galim eiti priek ar truput turim kartoti. [prad.];</i>	Programa kaip edukacinis resursas
	<i>Kiek ji išmoks pagal savo paj gum , tiek ir mokosi. Ir skaito, ir parašo tiek, kiek paj gia. [prad.];</i>	Orientacija geb jimus
Socialini g dži lavinimas	<i>Dabar jau nesistengiu t pastab per daug rašyti, tiesiog su ja pasikalbam, pasitariam. [prad.];</i>	Pokalbiai su mokine
	<i>Skatinu, kad pabaigus darbus ji nereikšt garsiai savo mini , o pakelt rankyt . [prad.];</i>	Mokymas elementari elgesio taisykli pamokoje

⁸⁶ Kod paaiškinimai: [prad.] – pradini klasi mokytoja, [I.] – Indr , [spec.] – specialioji pedagog – logoped .

	<i>Mes pasijuok m nuleidom t vyk ir pasakiau: „Geriau nesi-demonstruokim, negražu. Mes nusirengti galim pliaže ar kitur, o ia netinkama.“ [prad.];</i>	Supažindinimas su elgesio modeliais socialin se aplinkose
	<i>Ir per klas s valand les pasikalbam, kas tinka, kas ne moki-niui. Aptariame mokinio elgesio taisykles. [prad.];</i>	Mokinio elgesio tai-sykli akcentavimas
	<i>Aš kiek galiu, paskatinu: „Vaikai, pabendraukit, pab kit su I.“ [prad.];</i>	Klas s draug skati-nimas bendrauti
	<i>Aš sakau, skatinu tuos vaikus, kad bendraut , aiškinu, kad ji trupu iuk kitokia negu mes visi...[prad.];</i>	Pokalbiai su moki-niais apie skirtingu-mus
T vai kaip daly-viai, konstruo-jama s veika	<i>Su t iu kalb jom s, na t tis griežtokai. Sakiau t iui: „Ne-kelkit rankos“. Nes jis jau buvo nukent j s d l diržo pa mimo vyresnei mergaitei. [prad.]; Tiesiog daugiau bendrauti, dau-giau jai aiškinti, daugiau pavyzdžio rodyti. [prad.];</i>	Demokratinio aukl -jimo skatinimas
	<i>Jeigu po pastaba pasirašo mama, tai slepia nuo t io. T iui nepraneša, kad buvo pastaba. [prad.]; Nes mes ir su t iu kalb jom, jeigu bus ta tokia agresija... [prad.];</i>	Situacijos šeimoje analizavimas
Individualaus ugdymosi plano konstravimas	<i>Aš noriu pabandyti, man domu Noriu daugiau išmolti.[I.];</i>	Asmeninis I. poreikis tobul ti
	<i>T tis sak , kai pasveiks, ateis.[I.]; Kalb jausi su t vais, ma-ma dirba, o t tis susilauž koj , bet jie susidom jo ir sutiko dalyvauti. [spec.].</i>	T v susidom jimas veiklomis

Apžvelgiant Indr s situacij , mokytojos orientavosi sunkumus, kylan ius Indrei. Tiek mokytojos, tiek Indr pabr žia kilusius bendravimo su klas s draugais sunkumus. Moky-tojai akcentuoja minimalius mokin s bendravimo geb jimus ar kartais net netoleruotin elge-s , Indr pabr žia klas s draug atsiribojim , atsisakym bendrauti. Apib dindama Indr s si-tuacij pradini klasi mokytoja išskiria: mergait s bendravimo, *kad klas s draugai daugiau su ja bendraut , b t jai d mesingesni*; d mesio poreikius, *bet kokiu b du stengiasi b ti pa-steinb ta*. Interviu ir pokalbio metu pradini klasi mokytoja, apib dindama EES turin ios mokin s situacij , akcentuoja savo veiklas, vykdytas siekiant j pagerinti: nuolatinius pokalbius su Indre, jos šeimos nariais, su bendraklasiais, j t vais, sprendžiant konfliktus, ugdant socia-linius g džius ir skatinant ugdymo proceso dalyvius bendrauti bei bendradarbiauti.

Veiklos planavimas, problem ir uždaviniai numatymas, resurs paieška, **konsultuo-jantis su situacijoje dalyvaujaniais** (2 etapas). Planuodama veiklas ir numatydamas rezulta-tus, mokytoja orientuojasi mokin s lygiavert bendravim su klas s draugais: *ji nori ir turi pasijusti lygiaverte klas s bendruomen s nare*; akcentuoja klas s draug geranoriškum ir Indr s aktyvum bendrauti. Numatydamas veiklas, mokytoja pabr žia b tinyb stiprinti mo-kymosi geb jimus (skaitymo ir skai iavimo) bei skatinti ruošti nam darbus. Specialioji pe-dagog savo veikl planuoja sieti su pozityvaus elgesio strategij mokymu, praktini pozity-vaus elgesio modeli išbandymu. Aptariant kiekvienam diskusijos dalyviui aktualias veiklas ir numatant konkre ius b dus, priemones joms vykdyti, dominavo mokytoj pasisakymai, kai kartais buvo prašoma iš Indr s pritarimo. Mokin atliko s lyginai pasyv vaidmen , pritarda-ma ar linktel dama galv . Prad jus kalb ti apie konkre ias veiklas ir ypating d mes , skiria-m jai vienai, mergait „atsigavo“. Indr sutiko skaityti užduot tekst namuose po 5 kartus, ruošti nam darbus ir pabandyti susitarti su draugais, kai ko nors nor s. Pokalbis apie savo

veiklos stebėjimo svarbą, apibūdinti išvadas ir išvados, inicijavo Indrė stebėjimą ir žymėjimą namuose, darbui ruošimui, skaitymams bei kaip sekasi skaituoti naudojantis pagaliukais ir sutarti su klases draugais. Skatinant tiksliai orientuotą mergaitės veiklą ir jos stebėjimą, buvo pasiūlyta tuos pačius stebėjimo protokolus pildyti mokytojai (Priede 2.3.2. pateikiamas užpildytos formos pavyzdys) ir mokinėi (Priede 2.3.3. pateikiamas užpildytos formos pavyzdys), kasdien po pamokų palyginti juos ir apsidaryti mokyklinės dienos veiklas, vykius ir sprendžius. Taip pat kas savaitę pildyti Savo veiklos vertinimo formą⁸⁷, siekiant išmokyti mergaitę analizuoti savo ir aplinkinių elgesį bei numatyti veiklas, skatinančias bendravimą ir bendradarbiavimą su klases draugais. Mokytoja nutarė paieškoti stebėjimo protokolų pavyzdžių, kad galėtų patikrinti nors prisitaikyti savo veiklai.

Treias ir ketvirtas etapai vyko paraleliai, nes mokytoja ir mokinė, stebėdamos veiklas, pildydamos stebėjimo protokolus (Priedas 2.3.2. ir 2.3.3.), kasdien juos suderindamos bei apsidarydamos, kartu su Indre kas savaitę analizuodamos Savo veiklos vertinimo formą (Priedas 2.3.4.) per jo kitą kokybinį etapą, kai kiekvieno ugdymo proceso dalyvio veiklos planuojamos, vykdomos, vertinamos ir reflektuojamos deramai ir sėkmingai su situacijoje dalyvaujančiais. Kelis kartus Pozityvaus elgesio palaikymo grupės veiklą sujungė mergaitės tėvai bei mokyklos administracija. Ciklinę veiklą vyko nuolat, grupės susitikimų metu (2007-11-28; 2007-12-14; 2008-01-16; 2008-02-08; 2008-03-29; 2008-04-16; 2008-05-13) buvo reflektuojamos sėkmingos, vertinamos numatytos bei nenumatytos pasekmės ir planuojama nauja tikslinga veikla.

Dalyviai	Problemų identifikavimas, tikslų apibrėžimas	Konkreiti veiksnių ir veiksmų planavimas
Indrė	Aptaria vykdytas veiklas, ruošiantis pamokoms: <i>Visai nesunku buvo nusipirkti pagaliukus. Truputį patinę jau ir nepadariau matematikos. Visada skaitydavau 3 kartus. Apibūdindama savo bėseną, teigia: Nepersitempiu, galiu dirbti daugiau. Bandydama naujus elgesio modelius, mergaitė pažymi, kad jai dar nesiseka bendrauti su bendraklasiais ir tai vertina kaip asmeninį trūkumą: <i>Bandžiau tartis gražiau, bet niekas man nesigėsta.</i></i>	Nusprendžia siekti tų pačių tikslų ir pabandyti savarankiškai pildyti stebėjimo ir Savo veiklos vertinimo formas: <i>Aha, patiko pildyti lapus. Nežinau, ar išeis, bet pabandysiu pati.</i>
1 veiklos ciklo refleksija	Apibūdina vykusį incidentą: <i>Su peiliu prieš A. šokinėjau. Aš netyčia susinervinau, pasiūmiau peilį ir šokinėjau. Atsiprašiau A. ir jis man atleido, mes dabar draugai esame. Paaiškina, kaip valdo savo elgesį: <i>Reikia nesinervinti, o kai susinervini, reikia skaituoti iki šimto. Ir padeda; kaip sekasi susitarti: Ateinu pas logopedą, laba diena, leiskite pažaisti su kompiuteriu ir...leidžia. Atskleidžia savo naujus pomėgius: <i>Labai mėgstu namų darbus daryti; savarankiškas atliekamas veiklas: <i>Buvau parsinešusi namo, tai pati pildžiau.</i></i></i></i>	Išsikelia naujas tikslas: <i>išmokyti geriau draugauti su klasiokais.</i>
2 veiklos ciklo refleksija	Išsako pozityvius pokyčius savo elgesyje: <i>Gerai sutariu su kitais klases draugais; pradėdamas žaisti bendrus žaidimus: <i>Su klasiokais žaidžiu, aš būgu, jie gauda. Akcentuoja savo savarankiškumą: <i>Sava-</i></i></i>	Nori pagilinti skaitymo gėdžius: <i>Tik dėl l skaitymo neramu. Noriu, kad daugiau skaityčiau, kokius 6 kartus per dieną. Nusprendžia toliau tęsti savo</i>

⁸⁷ Savo veiklos vertinimo formą Indrė pildė kas savaitę nuo 2007-11-28 iki 2008-04-16. Priede 2.3.4. pateikiamas užpildytos formos pavyzdys.

3 veiklos ciklo refleksija	<p><i>rankiškai ruošiu nam darbus.</i></p> <p>Akcentuoja savo tiksling veikl : <i>Naudojausi tais tikslais. Buvau užsiplanavusi skaityti, rašyti ir skaičiuoti ir mokiausi; objektyviai vertina: Dar buvau užsiplanavusi naudotis lentele, bet nesinaudojau. Pabr žia bendros veiklos su mokytojais svarb ir teikiam pasitenkinim : Man smagu, kai mes visi kartu kalbam s, aptariame; ir patvirtina bendros veiklos veiksmingum : Jei kitam vaikui kilt problemos, tai apsi ly iau susitikti su mokytojais.</i></p>	<p>veiklas: <i>Aš noriu pildyti t lap ir pildysiu kas savait . Pažym siu, kas man nepatiko per savait . Naudosiuosi skai iavimo lentele. Darysiu nam darbus, stengsiuos sutari su klas s draugais; ir pad ti mamai sijungti: Paaiškinsiu mamai, kaip naudotis lentele.</i></p> <p>Susidomi pasi lyta nauja veiklos analiz s forma – mokinio dienoraš io rašymu. Entuziastingai sutinka: <i>Noriu rašyti dienorašt , kur savo mintis išsakai. Gal siu kiekvien dien parašyti kaip sek si mokykloje.</i> Pasistengsiu b ti dr sesn per angl ir naudosiuosi lentele per matematikos pamokas.</p>
T vai 1 veiklos ciklo refleksija	<p>Mama sutinka skirti laiko ir aktyviau dalyvauti susitikimuose: <i>Aš sutinku dalyvauti j s susitikimuose, kaip nors paderinsiu laik ; bei paskatinti t t sijungti bendras veiklas: Gal t tis gal s ateiti... Apib dina dukters teigiamas emocijas: <i>Indr pasakoja, kaip jai sekasi. Gr žta namo patenkinta. Jai patinka viskas, skaito, rašo. Pritaria skaitymo g dži tobulinimui: Dabar jinai skaito, 6 kartai nebus per daug, kuo daugiau skaitys, tuo geriau.</i></i></p> <p>Mama akcentuoja teigiamus poky ius tiek mokymosi, tiek buitine veikloje: <i>Kei iasi, pareinu, bli dai išplauti, linksma. Namuose skaito, knygas skaito ir nuo knygos nurašin ja.</i></p> <p>T tis nusako dukters d mesio sukaupimo problema: <i>taip nieko mergait , bet labai išsiblaškiusi. Iš ryto, kai reikia mokykl eiti, tai to neranda, tai to neranda.</i></p>	<p>Nutaria kuo daugiau bendrauti su dukterimi, pasišnek ti apie mokyklin dien ir apsitarti savait s pasiekimus: <i>Pasikalb siu su I., kaip jai sek si per savait . Teikti pagalb namuose, tobulinant skaitymo g džius: <i>Skaitysime straipsnel po 6 kartus.</i></i></p> <p>Pageidauja t sti veiklos vertinimo form pildym : <i>Paskaitau tuos lapus, tegu dar lai jie pab na. Gauname daugiau žini , kaip sek si mokykloje.</i></p>
Mokytoja 1 veiklos ciklo refleksija 2 veiklos ciklo refleksija	<p>Apibendrina kartu su I. vykdyt steb jimo protokol analiz : <i>Aš pasityrin jau smulkiau. Aš žym jau ant lapiuko, o paskui su I. apsitar me. Gana savikritiškai pasikalb davome. Analizuoja mergait s bendravimo model : <i>Papasakok, kaip tu tariesi su draugais; ir akcentuoja savikritišk elgesio analiz : ia tu pareiškei savo nuomon , o ar visada gražiai tariesi? Pabr žia veikl apimties padid jim : Dabar, tai žinokite, man popieriai. Dabar aš kiekvien dien turiu j vertinti.</i></i></p> <p>Apib dina vykdytas veiklas – I. elgesio valdymo strategijos mokym : <i>bet mes pasidar me išvad , skai iuoti iki 10, o jei dar nenusiramini, tai iki 100; kylan i elgesio problem tyrin jim visame klas s kontekste: <i>vaikai pild anketas, draugiškiausias, linksmiausias, konfliktiškiausias ir t.t. klas s mokinys. Ir visi kartu aptarin jome, išsik l me bendr tiksl , kaip kiekvienas gali pasikeisti. Šiandien pasidar me d žut , mesime palink jimus. Dabar su visa klase dirbame.</i></i></p> <p>Džiaugiasi, kad I. pozityv elges pasteb jo mokyklos direktor , kolegos: <i>Direktor sako, ži r k, kokia I. mandagi, jau iš tolo šaukia „laba diena, direktore“.</i> Pasiekti rezultatai prasmina mokytojos</p>	<p>Pateikia naujai kilusi id j : <i>Kilo id ja padalinti lietuvi kalb skaitym ir rašym ; ir nusprendžia tai vykdyti.</i></p> <p>Nusprendžia veiklas konstruoti ne tik su Indre, bet ir su visa klase, siekiant inicijuoti vis klas s mokini pozityv elges .</p> <p>T sia veikl planavim bei vykdyt kartu su I.: <i>Pagalvosiu ir pasitarsiu su I., k galime pakeisti. Pabandysime pasmulkinti ir pasiaiškinti numatytus</i></p>

<p>3 veiklos ciklo refleksija</p> <p>4 veiklos ciklo refleksija</p>	<p>veiklas: <i>Aš ir nesitik jau aukšt rezultat . Žinokit, kaip ir patenkinta esu. Esu laiminga ir patenkinta, kad mano I. kei iasi ir tik gera.</i> Akcentuoja pozityvaus elgesio konstravimo veiklas: <i>Stengiuosi mergait paskatinti. Visiems vaikams sakau, nusišypsokite, nesistenkite k nors blogo pasakyti. Pabr žia mokin s pastangas: Ji dirba, stengiasi. Labai objektyviai ji save vertina, jeigu k ir nepadar , tai ji prisipaž sta, na nepadariau.</i></p> <p>Akcentuoja I. pozityvias veiklas ir mokyklos bendruomen s nari d mesingum : <i>Viena valytoja rado pakabuk , niekas neatsišauk , tai ji nusprend , kad ta mergait labai mandagi ir atidav jai pakabuk . Tai jau visi vaikai klas je buvo nusteb , o I. labai džiaug si.</i></p> <p>Apib dina savo tikslus ir kaip juos sek si gyvendinti: <i>Aš tur jau tiksl pagerinti santykius tarp mergai i ir berniuk . Dar me susitikim su mergait mis. Mes diskutavome apie organizmo, bendravimo poky ius. Mes tada labai su vaikais išsišnek jome.</i> Akcentuoja pasikeitusi mokin s išvaizd : <i>Dažniau ateina pasipuošusi. Taip skonin-gai apren-gta. Ir mama, matyt, daugiau d mesio skiria, plaukiukai pasukti, kai ateina palaidais, tai ateina daugiau pa iustyta; ir paaktyv jus klas s mokini bendravim bei I. sitraukim bendras veiklas: <i>Neb ra t toki : „I. taip, I. taip“. Jinai sijungusi klas s gyvenim .</i></i></p>	<p>tikslus.</p> <p>Pasteb jusi klas s mergai i minimal bendravim su Indre, savo veiklas nukreipia santyki gerinimui: <i>reik s pagalvoti apie elges vien mergai i , darysiu susitikim . Nes tos mergiot s mano tokios aikštingos tapo.</i></p> <p>Pritaria mokinio dienoraš io rašymo id jai ir nutaria paskatinti Indr j rašyti: <i>Tada daugiau vaikas atsiskleis, pamatysime ir pažinsime j dar daugiau ir giliau.</i></p>
<p>Specialioji pedagog</p> <p>1 veiklos ciklo refleksija</p> <p>2 veiklos ciklo refleksija</p>	<p>Pamoko I. susitarimo strategijos ir konstatuoja poky ius: <i>I. darosi tikrai mandagesn , ateina kabinet ir paklausia;</i> akcentuoja I. teikiam pagalb kitiems mokiniams: <i>Labai gražiai elg si, globojo vien pirmok .</i></p> <p>Akcentuoja ne tik mokin s pozityvius elgesio pasikeitimus, bet ir išvaizdos poky ius: <i>Pirmieji poky-iai jos išvaizdoje, aprangoje, mandagi tapo;</i> atsiradus geb jim išvengti konfliktini situacij arba jas valdyti: <i>Niekada neinicijuoja konflikto. B davo, kas nors pasako k nors, tai ir I. atsako grubiai, dabar nutyli arba paprieštarauja mandagai. Pabr žia Indr s nor gilinti skaitymo g džius: Labai stengiasi vaikas, tas knygas iš bibliotekos ima ir ima. I. kei iasi, tikrai kei iasi visom prasm m.</i></p> <p>Patvirtina mokin s savivaldos ir savireguliacijos geb jim išlav jim : <i>I. Tikrai mažiau konfliktuoja su klas s draugais, nesu ma iusi, kad I. prad t konflikt . Renka duomenis ir pasteb jimus apie mokin , jos savijaut per pamokas: <i>Angl kalbos mokytoja sak , kad tu per pamokas tokia susikaus-iusi.</i></i></p>	<p>Nusprendžia t sti savivaldos, savireguliacijos strategij mokym ir praktini modeli demonstravim .</p> <p>Pravesti pokalb su klas s mokiniais: <i>Reikia su klase pakalb ti d l to erzinimo;</i> ir suderinti savo veiklas su mokytoja: <i>Aš pakalb siu, o po to su mokytoja pasiderinsime.</i></p> <p>Pasikalb ti su dalyk mokytojais apie I. aktyvinim per pamokas.</p>

Pradini klasi mokytoja kasdienin je praktikoje remiasi rodymais, duomenimis, nuolat tiria ir analizuoja mokyklines situacijas, mokini poži rius, sampratas, diskutuoja ir skatina pozityvaus elgesio palaikym , tad **rodymais gr sta veikla** pradini klasi mokytojai yra ugdomosios veiklos kasdienyb . Apie tai kalba ir specialioji pedagog : *mokytoja atlieka*

mokslineius tyrimus jau keli metai: sveikatos tyrimus. *ia tiek medžiagos turi – aštuoni met darbas*; ir pati mokytoja: *Aš aštuonis metus dariau tuos tyrimus, dabar jau aštuntokai tie vaikai, žiūr jau, kokie susirgimai dominuoja: didžiuliai susirgimai, stuburo iškrūpimai, o mažai kvėpavimo takų susirgimai.* Su Indre mokytoja bendrauja keturis metus, puikiai pažįsta mokinį ir jos šeimą. Spręsdama mokinio emocinių ir elgesio problemas mokytoja susiduria su vairiomis elgesio apraiškomis: nuo visiškai netoleruotino elgesio, kartais net keliančio grėsmę aplinkiniams, iki pozityvių, bendradarbiaujančių, savo elgesį reguliuojančių Indros veiklų. Tai pasiekta ne tik planuojant ir veikiant siekiant skatinti pozityvius pokyčius mokinių veikloje, bet ir vienos mokinio problemas analizuojant visos klasės ar mokyklos kontekste: pateikiama mokiniams anketas apie jį bei draugų elgesį, kartu su vaikais apsitaria, kas ir kuo turėtų keisti savo elgesyje, informavo tėvus ir su jais pakalbėjo apie vaiką planuojamus pozityvius pokyčius bei paskatino juos paremti. Mokytoja stebi ir analizuoja ugdomosios veiklos situacijas, planuoja ir veikia, siekdama jį pakeisti.

Tiriamąjį veiklą pirmuosiuose etapuose mokytojai **reflektyvi diskusij** metu dažniausiai apibūdindavo savo ir mokinių veiklas, konstatuodami faktus, vykius ar tiesiog net norėdami „atsiskaityti“ kitiems Pozityvaus elgesio palaikymo grupės nariams. Tyrimo eigoje, refleksijų metu, mokytojai pradeda analizuoti ne tik vieno asmens (mokinio ar savo) veiklas, bet kartu su mokiniu atliekamą veiklą planavimo, vykdymo procesą, apsitariant ir apmąstant sėkmes bei taisytinus dalykus. Pamažu pereinama nuo apibūdinančios dinamosios refleksijos prie interaktyvios ar kritiškos praktinės veiklos refleksijos. Analizuojant Indros reflektyvias veiklas, pastebimas ryškus mokinio atsiskleidimas pradėjus rašyti dienoraštį. Indra pildė Savo veiklos vertinimo formas, jose fiksuodavo trumpalaikius tikslus, sėkmes ir nesėkmes, lyg ir mokinį, ir tave palaikanti veikla. Tačiau po kiek laiko padiskutavus veiklos aktualumo patariai mokinei klausimais ir pasiūlius (balandžio – gegužės mėn.) pildyti dienoraštį (Priede 2.3.5. pateikiama ištrauka iš mokinio dienoraščio), Indra entuziastingai sutiko. Mokinio dienoraštį pildė labai noriai. Tai rodo ir po dienos veiklą užrašę nupiešti piešiniai. Indra aprašė savo emocijas, mokyklinės dienos vykius, šeimos šventes. Užrašai prasideda: „*buvo laiminga diena*“, „*šiandien mokykloje buvo labai gerai*“, „*Sirgau, labai buvau laiminga su mama namuose*“. Dienoraštyje atsiskleidžia padidėjusi mergaitės savivertė, Indros bendravimo vairiapusiškumas su klases mokiniams bei šilti santykiai su mama. Dienoraščio rašymas padėjo mokinei apmąstyti savo veiklas, internalizuoti visuomenines vertybes, elgesio normas ir elgesio valdymo principus bei skatinti *aš – veiksmingumą* tiek ugdymo proceso metu, tiek kitoje socialinėje aplinkoje.

Veiklos tyrimo dalyvaujant metu ugdymo proceso dalyviams pavyko išeiti iš „uždaro erdvės“ veiklas palaipsniui sujungti Indros tave, specialioji pedagogė, nors didžiausia veikla dozė „gulėti“ ant pradinių klasių mokytojos pečių. Tai ji buvo tas žmogus, kuris kiekvieną dieną susiduria su mokiniams, mato juos variose situacijose. Todėl mokytojai labai svarbu viskas: ir pozityvūs klases mokinių elgesys, ir vieno mokinio poreikiai, ir savo vykdomos veiklos prasmingumas bei kitas bendruomenės narių vertinimas. Tai aktualizuojama vieno pokalbio metu: *Mokykloje tave visoki problem* „N“, *o sau visai laiko neturiu. Visi b*

game, lekiame, bet kur? Dabar renka vaik apdovanojimus, pagal k mokytojus vertins. O kai turiu toki , kur dirbi, minkai ir negali išminkyti, ir ia apdovanojim nepririnksi.

5 etapas – veiklos tyrimo dalyvaujant **rezultat pristatymas dalyviams**, interpretacijai bei žvalg suderinimas, kritin refleksija.

Baigiamajame veiklos tyrimo dalyvaujant etape buvo inicijuotas veiklos ir rezultat pristatymas Mokytojų tarybos pos dyje (2008 06 05) ir atvejo analiz s pristatymas dalyviams bei mokyklos administracijai. Mokytojų tarybos pos dyje tyr ja pristat veiklos tyrimo dalyvaujant samprat , eig ir etapus, naudodama metaforinius teiginius. Metaforiniai teiginiai panaudoti siekiant parodyti s vok „emocij ir elgesio sutrikim turintis mokinys“, „tyrimas“, „rodymas“, „veikla“, „patirtis“ visapusišk kontekst ir kiekvieno ugdymo proceso dalyvio teikiama prasmė ambivalentiškum . Tai paskatino diskusijas, atsirado gyvas ir betarpiškas ryšys su mokytojų auditorija, mokytojai reagavo emocingai, gird josi replik „ir pas mus panašiai yra...“

2008-11-13 veiklos tyrimo dalyvaujant duomenys ir j interpretacija pristatyta tyrimo dalyviams, siekiant validuoti tyrimo duomenis, suderinti vis dalyvi pozicijas ir j subjektyvias interpretacijas, atliktas tyr jos. Pateikiame mokytojų atsiliepimus, perskaitytus EES turinio mokin s atvejo analiz s ataskait .

Indr dabar mokosi penktoje klas je, man labai džiugu, kad ji puikiai adaptavosi ir jai nekyla joki elgesio problem . Vykdydama tyrim aš supratau, kad svarbiausia dom tis vaiku, jo aplinka ir stengtis suprasti mokin iš jo pozicij . Indr s veikl ir elgesio steb jimas, savo veikl derinimas su mokine, jos t vais, kolegomis – visa tai ir dav t teigiam rezultat . Mes ne tik keit me, bet ir keit m s patys [prad.].

Tiriamasis darbas pasižymi objektyvumu. Džiugu, jog darbe fiksuojama tai, ko mes pedagogai dirbdami su šiais mokiniais ir matydami juos kasdien nepasteb jome, kai k dar me ne taip, o tyrimo eigoje atsiskleid , buvo pasteb ta. Evaldo ir Indr s atvej analiz rodo, kad aktyviai bendradarbiaujant darniai komandai (mokytojams, t vams, vaikams), individualizuojant ugdymo proces , išgirstant vaik problemas iš j pa i l p , konstruktyviai jas spr sdami, galime pasiekti puiki rezultat .

Po šios veiklos suaktyv jo mokytojų bendradarbiavimas tarpusavyje, stebimi j veiklos pokyiai, pedagogai gijo žini apie emocij ir elgesio problem turin ius vaikus. Š veiklos model žadame taikyti ateityje, dirbant su panašiais vaikais.

Aptardama Indr s elgesio problemas darbo autor gilinasi ir mokytojos problemas. Pastebima tai, kas aktualu pedagogams, tai mokytojo laiko klausimas Tikra tiesa, kad „laikas yra amžina mokytojų problema“.

domus tyrimo rezultat pristatymas mokytojų bendruomenei, naudojant metaforinius teiginius. Noriu pad koti Renatai už malon , dalykin , be galo šilt bendravim ir baigti Evaldo ir Indr s dažnu klausimu „Ar dar atvyks geroji Mokytoja iš Šiauli ?“ MOKYTOJA, PAD JUSI JIEMS PASIKEISTI [spec.].

2.3.4. „Jis autistas“ - individuali poreiki tenkinimas versus etiketizavimas

Šiauli Zokni pagrindin je mokykloje veiklos tyrimas dalyvaujant buvo vykdomas aptariant dviej emocij ir elgesio sutrikim turin i mokini atvejus: Juliaus (Priedas 2.4.) ir

Jurgos (Priedas 2.5.). Šiaulių Zokni pagrindinis mokyklos vizija⁸⁸ – tai moderni, saugi, atvira, demokratiškais principais besivadovaujanti, bendražmogiškas vertybes orientuota, saugojanti ir puoselėjanti kultūrinis paveldas, teikianti pagrindinius šiuolaikiniam, vis gyvenimui trunkančiam mokymuisi, kokybiškai tenkinanti visuomenės poreikius ugdant mokinius, efektyviai organizuojanti ugdymo procesą, patraukli savo turiniu, darbo metodais, ugdymo kokybe, mokanti gyventi kaitos sąlygomis mokykla. Mokykloje mokosi 56 kalbos ir komunikacijos sutrikimų turintys mokiniai ir 41 turintys kitą specialiąją ugdymosi poreikių mokiniai. Teikiama specialiojo pedagogo, logopedo ir socialinio pedagogo pagalba. Mokykloje veikia prevencinis socialinis pagalbos grupas, Specialiojo ugdymo komisija, Poilsio ir veiklos kabinetas „Pasak poelg – sukursi protą“, kuriame beveik visos grupės ir beveik visada veikia Socialinis gėdži ugdymo grupas. Sprendžiant elgesio problemas, orientuojamasi pozityvų paskatinimui ir laikomasi esminės nuostatos, „kuria remiantis kreipiamas dėmesys ne netinkamam, o pageidautinam mokinio elgesiui“.⁸⁹ Mokyklos misijoje aktualizuojamas nuoseklus, harmoningas ir vertybinis ugdymas, bendradarbiavimo su tėvais, mokinių ir mokytojų saviraiškos plėtojimas, mokinių individualumo išryškėjimas bei saviugdosa skatinimas. 2004 m. atlikto mokyklų vertinimo išorės audito metu, specialiojo ugdymo sritis vertinta kaip viena labiausiai išplėtotų mokykloje. 2007 m. Nacionalinio mokyklų vertinimo agentūra inicijavo mokyklos bendruomenės pasidalijimą geria patirtimi mokyklos valdymo, vidaus audito vykdymo, socialinio ir specialiosios pagalbos organizavimo srityse. Leidinyje „Mokyklų šešėlis istorijos“ (sud. G. Kazakevičius, 2008) sukurtas veiklas, vykdomas Zokni pagrindinėje mokykloje, aprašė keturi mokytojai ir direktorė. Mokyklos bendruomenė 2005 m. dalyvavo tyrime, vykdytame žvalgomajame kokybiniame tyrime, viena mokytoja, kartu su mokiniais dalyvavo vykdamas atvejo studiją (2006–2007 m.).

Disertacinio tyrimo autorė pati dirba specialiąja pedagoge šioje mokykloje. Savo kasdieninėje praktikoje dalyvaudama mokyklos bendruomenės veikloje ir pažindama mokyklos kontekstą, tyrėją veiklos tyrimo dalyvaujant veiklas susiejo su specialiojo pedagogo veiklomis bendrojo lavinimo mokykloje. Tai leido sumažinti laiko sąnaudas, skirtas mokyklos holistinio konteksto ir sisteminių veiklų, sprendžiant emocinį ir elgesio sunkumų turinčio mokinio problemas, pažinimui. Veiklos planavimas, problemų ir uždavinių numatymas, resursų paieška, konsultuojantis su situacijoje dalyvaujančiais, aktualizuojant ir inicijuojant asmeninius veiklos pokyčius – tai prastos ir nuolat mokykloje vykdomos praktikos, sprendžiant specialiąją ugdymosi poreikių turinčių mokinių problemas. Suburiamos tikslinės specialiosios ugdymosi poreikių turinčių mokinių, jų tėvų, mokyklos specialistų bei dėdžių mokytojų grupės. Tiksliniai grupės susitikimų metu mokinių, jų tėvų bei mokytojų ir specialistų (dalyviai kviejami pagal poreikį) apibendrinami padarimai bei numato tikslus konkrečioms pokyčiams. Pagrindinis susitikimų principas – lygiavertiškumas, kai kiekvienos grupės dalyvis vertina kito dalyvio veiklą ir prisiima atsakomybę už išsikeltą tikslą gyvendinimui. Tokių susitikimų metu ugdymo proceso planavimas ir individualaus mokinio plano sudarymas (suderinus skir-

⁸⁸ Iš mokyklos internetinio puslapio: <http://naujas.zokniu-mokykla.com/index.php>

⁸⁹ Urbelytė, I. (2008). Atrasti ir pažinti iš naujo. In G. Kazakevičius ir kt. (sud.). *Mokyklų šešėlis istorijos*. (p. 129–142). Vilnius: Baltijos kopija

ting dalyvi pozicijas), vykdym ir vertinim traukiami ne tik vairi dalyk mokytojai, ugdantys specialia j ugdymosi poreiki turinius mokinius, bet mokinsys ir jo t vai. Siekiant tiksline grupi veiklas prapl sti kiekvieno dalyvio savo veiklos planavimu, vykdymu, vertinimu bei reflektavimu, pasi lytas veiklos tyrimo dalyvaujant metodas buvo palankiai priimtas mokytoj ir administracijos. Veiklos tyrimo dalyvaujant protokolas pateikiamas priede 2.4.1.

1 etapas – situacijos analiz s vis ugdymo proceso dalyvi poži riais ciklas ap - m 2007 10 15 diskusij grup je su Juliumi, jo t vais, pradini klasi mokytoja, logopede, specialia ja pedagoge ir logoped s, specialiosios pedagog s, mokytojos steb jimus bei mokytojos atlikt savo pirm j susitikim su Juliumi ir jo šeima sp dži analiz . Tyrimo etikos, laiko s naud aptarimas vyko pirmos diskusijos grup je metu, tyr ja nusak pagrindin tiksl , apib dino numatom veickl principus. Susitarta d l periodini Pozityvaus elgesio palaikymo grup s susitikim laiko ir t v sutikimo, d l Juliaus dalyvavimo grup s veikloje.

Duomenys (PPT vertinimo išvada, mokinio ir jo šeimos biografiniai aspektai)	<p>Julius tyrimo metu mok si 1 klas je. Mokyklai pristatytame ne galumo pažym jime nurodytas vidutinis ne galumo lygis, nustatytas 2006-11-27. Diagnoz s kodas F84.0 (vaikyst s autizmas).</p> <p>PPT vertinimo (2008-10-08) išvada – vairiapusis raidos sutrikimas. Psichologas pažymi Juliaus veikloje išryšk jan ius jos organizavimo sunkumus: nepakankamas d mesys, veiklos nuoseklumas, savikontrol . Mokiniui nustatyti vidutiniai specialieji ugdymosi poreikiai, adaptuotos lietuvi kalbos ir matematikos programos.</p> <p>Prieš mokykl berniukas lank lopšel -daržel .</p>	
Dalyvi reikšm s ir prasm s	Pasisakymai – empiriniai indikatoriai	Interpretacija ir konceptualizacija
Mokinio kaip asmenyb s akcentavimas, apib dinant patirtis, geb - jimus ir vertybes	<i>Jeigu domus žaidimas, jis gali žaisti ir vis valand . [m..];⁹⁰</i>	D mesio išlaikymas, susidom jus veikla
	<i>Jis visai nebijojo važiuoti technik stot . [prad.];</i>	Nauj sp dži poreikis
	<i>Domisi aplinka, turi namuose enciklopedij . [m.];</i>	Susidom jimas aplinkiniu pasauliu
	<i>Vien kart mes su vyru kalbam s ir man me, kad jis negirdi, bet jis visk gird jo. Po to paklaus kažko, susijusio su m s pokalbiu. [m.];</i>	Netiesioginis dalyvavimas pokalbiuose
Bendravimas	<i>Namuose jis su manimi ir su t te bendrauja, dar su mo iute. [m..]; Jis kieme draug neturi.[m.];</i>	Ribotumas
	<i>Kartais namuose aš kaip prievaizdas koks. Turi jam griežtesn žod pasakyti, kad klausyt . [t.];</i>	Paklusnumo reikalavimas
	<i>Jis reikalauja individualaus mano d mesio.[prad.];</i>	D mesio poreikis
Problemin s situacijos iš asmens tr - kum , sutrikim pozicijos	<i>Vieno aš jo kiem neišleidžiu, nepasitikiu juo.[m.];</i>	Nepasitik jimas ir veiklos ribojimas
	<i>Neurologas pasteb jo, kad jis dar neišlav j s.[m.];</i>	R mimasis autoritetais
	<i>Namuose jis taip pat „dažnai išeina iš aplinkos“ [m.];</i>	Užsisiklendimas nuo aplinkinio pasaulio
	<i>Jis kitoks nei mes, kitaip m sto, kartais net nesupranti, kaip tai gal jo sugalvoti. [t.]; Jau lankydamasi lopšelyje – darželyje iš aukl tojos sužinojau, kad mokykl ateis kitoks vaikas.[prad.].</i>	Kitoniškumas kaip išskirtinumas

⁹⁰ Kod paaiškinimai: [J.] – Julius, [m.] – mama, [t.] – t vas; [prad.] – pradini klasi mokytoja, [log.] – logoped , [spec.] – specialioji pedagog (tyr ja ši atvej veickl metu vykd ir specialiosios pedagog s funkcijas).

Julius mokykloje mokytis pradėjo pirmus metus, tad apie jį gebėjimus, emocijas ir elgesio problemas mokytoja, mokyklos specialistai žinojo labai mažai (tik ne galumo pažymėjime nurodytą diagnozę su kodu). Šio etapo metu svarbiausia buvo išklausti tėvų, jų suaugusiųjų kylančių problemų apibūdinimus ir mokytojams pasidalinti pastebėjimais, analizuojant mokinio emocijas ir elgesio ypatumus klasėje ir mokykloje. Šeima labai aktyviai sujungė veiklas. Mama ar tėvas kasdien atvedavo Julijų mokyklą ir parsivedavo, domėdavosi, kaip praėjo diena, ką naujo išmoko ir kaip elgėsi. Vyko nuolatiniai tėvų individualūs kontaktai su mokytoja bei specialistais, nuo persimetimo keliais žodžiais iki trumpo veiklos aptarimo. Pirmąjį susitikimą metu tėvai išsako savo nerimą dėl Juliaus mokymų perspektyvų bendrojo lavinimo mokykloje: *at jus pirmą klasę, mama pasak, kad berniukas turi „lengvą“ negalą (autizmą), paklaus, ar mokėsi dirbti su jos vaiku ir nurod, kaip kurias rekomendacijas.* [prad.]; pabrėžia savo žinias apie suaugusiųjų negalą: *perskaitė me daug knygų apie jo negalą, žinome viską.* [t.]; ir teikia rekomendacijas mokytojams, akcentuodami Juliaus emocijas ir elgesio ypatumus: *labai svarbu jį iškart spėti, kur veiksime, kur važiuosite, tai tada jis nieko nebijos. Jam reikia iš anksto paaiškinti, kad nebūtų streso prieš naują situaciją.* [m.]. Tėvų pasisakymai apie suaugusiųjų gebėjimus, bendro brožiavimą, veiklas ir elgesio artimiausioje (namuose) aplinkoje demonstruoja galinamos atmosferos kūrimą, tačiau artikuliuojamas ir šeimos uždaramas, ypatinga globa, ribojanti Juliaus bendravimą su kitais vaikais ir naujų socialinių ryšių kūrimą.

Mokytoja išsako savo nerimą dėl „kitokio“ mokinio ugdymo: *man buvo pradžioje šokas. Aš jam priličiau prie peties, jis atšoko nuo manęs, o aš net nesupratau, kas atsitiko; aiškiai išreiškiama „diagnozė“ baimė ir patirties stoka, ugdant autizmo sindromą turintį mokinį: apie šį sutrikimą žinojau nedaug.* Visuomenėje galiojančias nuostatas apie autizmo sindromą turintį asmenį, apibūdinamus kaip „emociskai užsisklendusius“, „protiškai atsilikusius“ ir asmenis su tokia „diagnoze“ baimė išryškinantys mokslininkai⁹¹ pažymi, kad kiekvienas autizmo sindromą turintis asmuo yra skirtingas ir negalima jį apibūdinti „diagnoze“, todėl pirmiausia reikia nemistifikuoti negalės, savo veiklas orientuoti kiekvieno individualius poreikius, o ne specifinų grupės (autizmo sindromą turinti asmenys) poreikius. Ypatingus Juliaus poreikius mokytoja pastebėjo jau pirmo susitikimo su būsima pirmokais metu: *kai susitikome pirmą kartą mokykloje (birželio mėn.) Julius elgėsi „atsargiai“ – nužiūrino mane, niekur neatsiliko nuo savo vaikų grupės, pasiūlymams ir jam nueiti tualetą išsigandęs, garsiai rėkė, kad nenori ir plojo rankytėmis.* Mokytoja aktualizuoja ugdomosios veiklos diferencijavimą: *žygiuoti su klase jis nespėja; ir dmesio paskirstymo visiems mokiniams bėtinybė: yra dar daug vaikų klasėje, kuriems aš turiu skirti dmesį.*

Veiklos planavimas, problemų ir uždavinių numatymas, resursų paieška, **konsultuojantis su situacijoje dalyvaujantiais** (2 etapas), aktualizuojant ir inicijuojant asmeninį veiklos pokyčius (3 etapas) – prastos mokytojų veiklos, vykdomos mokykloje. Todėl jau pirmame ugdymo proceso dalyvių susitikime diskusijos metu pradedamos akcentuoti tikslingos veiklos: *aš užsibrėžiu sau tikslus: tirt. Jis irgi užsibrėžiate.* [prad.]; ir bendros visų dalyvių veiklos bėtinybė: *ir paskui susitikusios apsitariame.* [prad.]. Mokyklos specialistas

⁹¹ Fisher (2008), Humphrey (2008).

(logoped , specialioji pedagog) akcentuoja steb jimo b tinyb , siekiant atskleisti mokinio individualius poreikius ir vis ugdymo proceso dalyvi veikl derm juos tenkinant. Susitikimo dalyviams pritarus, pradedamos planuoti **bendros ugdymo veiklos, konstruojant pozityv elges** (4 etapas). Pokalbio metu nusprendžiama steb ti mokin ugdom j veikl metu, apsitariami ir suderinami kiekvieno dalyvio steb jimo tikslai. Individualus mokytojos, mamos ar specialis i veiklos planavimas ir vykdymas papildomas bendru Pozityvaus elgesio palai-kymo grup s tikslu – intensyviai steb ti mokin vien savait ir fiksuoti steb jimo duomenis apie d mesio išlaikym ir patvarum bei naudojamus elgsenos modelius. Bendros ugdymo proceso dalyvi veiklos, konstruojant pozityv elges , ap m 7 grup s susitikimus (2007-10-25, 2007-12-10, 2008-01-07, 2008-01-10, 2008-03-03, 2008-05-15, 2008-05-22), kuriuose dalyvavo Julius, mama, pradini klasi mokytoja, logoped , specialioji pedagog . Kiekvieno susitikimo metu buvo apžvelgiamos dalyvi veiklos, analizuojami steb jim duomenys, dali-jamasi refleksijomis, vertinami pokyiai ir kartu numatomos tolimesn s veiklos, j tikslai.

Dalyviai	Problem identifikavimas, tiksl apibr žimas	Konkre i veikl ir veiksm plana-vimas
Julius	Julius pokalbyje dalyvavo neadekvaiai, žaid žaidim pokalb , logopedei pasi lius nuolat tikslinti mokinio kalb . Teisingai artikuliuo „namo“.	ir klausin jo, ar gerai padar . sijung
Mama 1 veiklos ciklo re-fleksija	Pateik , kaip moko elgesio strategij : aiškinimas: <i>aš jam namuose aiškinu, kad mokytoja negali b ti prie-tav s vieno; elgesio valdymo b d pateikimas, prašymas: bandau j prašyti, nereikia ir to tono kelti; tai reikia 5 kartus kartoti, kad reikia persirengti; sava-rankiškos veiklos skatinimas: jis pats nusprendžia, k veiks, sako – aš pats; pozityvo akcentavimas, skatinant veikti: jei nori priversti, kad rašyt , tai kai pagiri, jis dar geriau rašo.</i>	Pabandyti panaudoti sm lio laikrod , skatinant savarankiškas veiklas, at-kreipti d mes taisykling kalb , ne-kalb ti „kaip su mažu vaiku“.
Pradini klasi mokytoja 1 veiklos ciklo re-fleksija	Pateikia detal Juliaus steb jimo pamok metu die-norašt , kuriame aprašoma mokytojo ir mokinio veikla, s km s: <i>pats atsivert kny g ; atskyr pats, kur rašyti su parkeriu, kur su pieštuku;</i> bei tobulinti-nos sritys. Apib dina trumpalaik d mes : <i>d mes sukaup dviem eilut ms parašyti. Po to užvert s -siuvin ;</i> bei užsi mim papildoma veikla: <i>kramt parker , dainavo, žaid flomasteriais.</i> Akcentuoja mokinio skatinimo ir raginimo b tinyb : <i>paraginus kelis kartus parašo 1-2 raides ir v l svajoja.</i> Apib -dina menk emocin stabilum : <i>verkia apie 5 min., net su garsu. Džiaugiasi mažiausia s kme: puiku – žinojo gyv n pavadinimus ir kas kur gyvena.</i>	Ugdymosi program priderinti pagal mokinio poreikius ir geb jimus: <i>norisi lengvinti program , parinkti užduot -li , duoti žaidim ;</i> skatinti susidom jim mokymusi: <i>reikia paieškoti domes-ni b d jam.</i> Nutaria pasidom ti apie autizmo sindrom turin i vaik ug-dym .
Logoped 1 veiklos ciklo re-fleksija	Akcentuoja d mesio išlaikymo trumpalaikiškum : <i>d mesys – labai trumpalaikis, nuolat nuklysta, užda-vin ja nesusijusius klausimus.</i> Pasikalba su Juliumi apie operavim pagaliukais: <i>jam patinka kovoti, tai –karo žaidimai.</i>	Nuolat pateikti taisyklingos kalbos pavyzdžius.
Specialioji pedagog 1 veiklos ciklo re-fleksija	Pabr žia menk d mesio patvarum ir panaudoja sm lio laikrod , skatindama Juli : <i>dirbti tol, kol iš-b gs sm lis.</i> Akcentuoja pozityvi pastiprinim ir paskatinim už veiklas b tinyb bei galimyb surasti mokiniui viet klas je, kur: <i>jis gal t pab ti vienas.</i>	Naudoti sm lio laikrod pamokose ir namuose, aktyvinant savarankišk veik-l ir d mesio išlaikym tam tikr laik (3 min.);
Bendri veiklos tikslai	Nuspr sta laikytis bendro veiklos tikslo – pad ti J. integruotis klas s veikl pamokoje, orien-tuojantis : • užduo i pritaikym , kad jos b t domios J.;	

	<ul style="list-style-type: none"> smilio laikrodžio naudojimą pamokose ir namuose, kad J. suprast ir savarankiškai dirbt nurodyt trukmę (3 min.); kai J. nebeišlaiko dmesio ar pervargsta, pasiūlyti pažaisti su minkštu žaislu ir surasti klasę, kur jis galėtų ramiai pasidėti; nuolat pateikti taisyklingos kalbos pavyzdžius; analizuojant elgesį, pateikti teigiamo elgesio pavyzdžius. <p>Kiti susitikimai planuoti po 2 savaites.</p>	
Julius	J. vis daugiau sujungia diskusijas: pirmo susitikimo metu jis dalyvavo formaliai (žaidęs savo žaidimus ir lyg nieko negirdėjęs), o antro susitikimo metu, ypač pagyrus ar paminėjus pasisėkusių veiklų, iš karto nusišypsodavo, sureaguodavo ir laukdavo pastiprinimo.	
Mama 2 veiklos ciklo re- fleksija	Akcentuoja nuolatinį individualios pagalbos būtinumą: <i>jam reikia nuolatinės pagalbos namuose</i> ; ir pasitaikant J. atsisakymui baigti darbą: <i>ne visada atlieka tai, kur buvome nutarę, gal jis apsimitiną, gal iš karto pavargsta</i> . Pabandę aktyvinti dmesio išlaikymą naudojant smilio laikrodį: <i>nepasivirtino smilio laikrodį, parašė ir be to laikrodžio</i> . Apibūdina teigiamus pokyčius: <i>nebemanipuliuoja daiktais</i> .	Skatinti savarankišką veiklą namuose, atliekant elementarius buitines darbus.
Pradini klasi mokytoja 2 veiklos ciklo re- fleksija	Akcentuoja teigiamus pokyčius Juliaus veikloje: <i>Jau įsisi jo asmeninis palipimas laipteliais, ypač jau įsisi bendravime</i> . Apibūdina išnykusias papildomas veiklas: <i>manipuliavimas pieštukais kaip žaidimas – išnyko</i> ; ir atsiradusias naujas: <i>rankytis mis jis labiausiai ploja</i> .	Aktyvinti bendravimą, teikiant pozityvius bendravimo modelius.
Logoped 2 veiklos ciklo re- fleksija	Pažymi suaktyvėjusį bendravimą: <i>Jis labai nori bendrauti su kitais vaikais, mano pratybose kartais būna vienas, kartais 2 ar 3 mokiniai. Jis nenori būti vienas</i> .	<i>Siūlyti prieš kiek nors darant pasakyti, kiek ir ko reikia padaryti. Tiesiog nurodyti žingsnelius, tiksliai pasakyti. Taip lavinsime dmesį ir skatinsime dirbti savarankiškai</i> .
Specialioji pedagog 2 veiklos ciklo re- fleksija	Pabrėžia sėkmingą smilio laikrodžio panaudojimą per pratybas: <i>J. susikaupė dirbo 3 min., po to pats apvertė laikrodį ir vėl tęsė darbą</i> .	Stebėti ir analizuoti J. plovimo rankomis paskirtą pamoką, ar kaip tai susiję su emocijomis. Analizuoti savo veiklą, duodamus nurodymus ir kaip J. reaguoją juos.
Bendri veiklos tikslai	<ul style="list-style-type: none"> Skatinti J. sau išsikelti tikslą ir jį gyvendinti, aiškiai ir tiksliai nusakant užduotį ir jos kiekį. Stebėti ir analizuoti J. plovimo rankomis paskirtą pamoką, ar tai susiję su emocijomis (džiaugsmas, nuobodumas), ar tai kaip signalas, reikalaujantis dmesio. Skaitymo gėdžio lavinimas: atvirų skiemenų skaitymas; rašymas: jungti raides atvirus skiemenis ir juos užrašyti. 	
Julius	J. pasakoja apie save darželyje, apie savo piešinius, apie savo veiklą per pamokas: kad nebuvo kuo kultūros, nes vaikai iš jo šokti; apie lietuvių kalbą, kad patiko Šėraida, kaip rašė eilėraštį: kokias spalvas pasirinko: <i>perskaičiau 8 puslapius namuose; skaičiau su teta ir su mama</i> ; kveik per matematikos pamoką: iš jo pilis; (pokalbis vyko 5 min.). Mokytojai pasakojant apie J. skaitymą per pamoką, J. paaiškina situaciją (kalbą 2 min.).	
Mama 3 veiklos ciklo re- fleksija	Pateikia elgesio modeliavimo strategiją: <i>reikia jį pristabdyti, kai išsidrįsina, reikia ir pristabdyti ir namuose tas pats</i> ; akcentuoja atsiradusį menką paklusnumą: <i>nelabai nori klausyti, nusileisti</i> ; ir ypatingą domėjimąsi karo tematika: <i>jam labai patinka karo tema. Pieš laivukus, bet tie laivai irgi šaudo</i> . Išreiškia susirpinimą ir norą pakeisti domėjimosi objektą: <i>tai kaip jį atpratinti, aš net nežinau</i> . Akcentuoja J. tikslų orientuotos veiklos modeliavimo strategijos veiksmingumą: <i>jis pats nuolat klausia, kiek jis turėtų padaryti. Kai jam pasakai ir jis žino, kiek jam reikia padaryti, tai jis ir padaro</i> .	Pasiūlyti alternatyvų karo temai aktyvinti savarankiškumą buitiniame veikloje.

Pradini klasi mokytoja 3 veiklos ciklo refleksija	Apibūdina mokinio emocijas bei bendravimo aktyvumą: <i>jis ir man labai atsigavęs, labai labai pagyvėjis. Ir laisvas gavęs, ir drąsus; savarankiškas veiklas: dabar jis pats jau viską pasiima, pasiruošęs, pats sugeba pasižiūrėti; bendradarbiavimą veikloje: jei ir nežino, paklausia;</i>	Tikslinti skaitymo, rašymo bei skaitinimo gūdžius.
Logoped 3 veiklos ciklo refleksija	Akcentuoja pozityvius pokyčius mokinio bendravime: <i>J. labai pasikeitęs, dabar laisvas; atsiradus noras išsipasakoti: pirmą mes daug kalbėjome, iš tavęs prašydavome po žodį, o dabar kai tiek atsigavęs, tiek kalba, kad kartais tenka stabdyti.</i>	<i>Prašyčiau nuolat taisyti kalbą, labai painioja gal nes: gimines, skaitinius. Reikia nuolat atkreipti dėmesį ir taisyti.</i>
Specialioji pedagog 3 veiklos ciklo refleksija	Akcentuoja atsiradus bendravimo su vaikais poreikį: <i>labai nori bendrauti su vaikais; pagyvėjusias emocijas ir bendravimo gebėjimų platesnį diapazoną: drąsus jam užtenka, kai bendrauja su kitais žmonėmis ir akis pradėjo žiūrėti, atsirado emocijos ir mimika.</i>	Mokyti bendravimo, panaudojant konkrečias strategijas, pabrėžti: „Kai aš kalbu, išgrisk mane“.
Bendri veiklos tikslai	<ul style="list-style-type: none"> • Dėmesio aktyvinimas. • Mokyti bendravimo, panaudojant konkrečias strategijas, pabrėžti: „Kai aš kalbu, išgrisk mane“. • Savarankiškumo aktyvinimas namuose. • Pasiūlyti alternatyvius karus. • Tikslinti skaitymo, rašymo bei skaitinimo gūdžius. • Nuolat atkreipti dėmesį Juliaus kalbą, taisyti giminius bei skaitinius derinimus sakiniuose žodiniuose kalboje. 	

Mokytojai, dalyvaudami Pozityvaus elgesio palaikymo grupės veikloje, pamatė, kad EES turintis mokinys, jo šeima – nėra statistinis vienetas mokykloje, o asmenybė su savo poreikiais ir gebėjimais. Išgirsti kolegų, mokinio šeimos narių skirtingi situacijų vertinimai ir lūkesčiai, pasiūlyti veiklos būdai bei priemonės inicijavo mokymosi veikiant procesus, analizuojant savo ir kitų dalyvių veiklas, vertinant jų veiksmingumą bei reflektuojant pokyčius. Ši susitikimų metu emocijų ir elgesio sunkumų turintis mokinys kartu su tėvais, mokytojais ir specialistais planuoja, gyvendina ir svertina mokymą (si), o ne naudojasi „kažkieno“ pateiktomis rekomendacijomis ar sudarytomis programomis. Mokinio, jo tėvų, mokyklos specialistų ir mokinio ugdančių mokytojų veiklų metu identifikuojama esama padėtis iš skirtingo ugdymo proceso dalyvių pozicijų ir planuojami pokyčiai per kiekvieno dalyvio išsikeltus asmeninius tikslus, siekiant bendro darbo grupės veiklos tikslo, apmąstoma veikla, jos rezultatai: *reflektuojame, suderiname veiklos tikslus, ieškome tinkamą mokymo, bendravimo būdą tik Juliiui, aptariame duomenų rinkimo metodus. Lyginame jo elgesį namuose, kuomet jis domisi, ką veikia, su kuo ir kaip bendrauja. Sudarome planą ir mažais žingsneliais einame prie pagrindinio tikslo – kaip pagelbėti vaikui, kad jam būtų gera mokykloje. [prad.].*

Veiklos tyrimo dalyvaujant metu inicijuojamas mokinio dalyvavimas diskusijose, su juo nuolat tariamasi, prašoma pareikšti savo nuomonę ir pritariti ar nepritariti numatomoms veikloms. Vieno pokalbio su mokytoja metu ji prisiminė, kad kai kalbėjosi su Juliaus mama, Julius buvo šalia. Jos susitarė dėl bendros veiklos, o Juliaus nepaklausė, ar jis sutinka tai daryti. Mokytoja, prisiminusi šią situaciją, susimąstė ir nusprendė būtinai rytoj pasikalbėti apie numatomus tikslus su Juliumi – taip mokinys matomas ne kaip nurodymų priėmėjas, o kaip asmenybė, su kuria reikia suderinti numatomos veiklos tikslus.

Pozityvaus elgesio palaikymo grupės narių orientacija EES turinio mokinio galinimo procese plėtojimui, elgesio modeliavimui ir pastiprinimui teikimui⁹² padėjo mokiniui pasijusti lygiaverčiu ugdymo proceso dalyviu, tai pažymima tyrimo refleksijoje: *Julius nuolat dalyvavo pokalbyje, ypač pokalbio pradžioje: linksmu balsu pasakojo apie save ir vykius mokykloje bei namuose. siterpdavo diskusijai, pakomentuodamas, pritardamas ar prieštaraujdamas.*

Veiklos tyrimo dalyvaujant vykdydamas inicijavo mokytojos domėjimąsi autizmo sindromu turinčių mokinių ugdymo mokslinė literatūra: *ieškojau medžiagos internete, perskaičiau „Autistišką vaikų ugdymą“, „Autistų vaikų slaugos ypatumai“. Skaičiau ir ieškojau atitikimų savo mokiniui; ir ypač rodymais grįstos mokytojos veiklos procesu. Veiklos tyrimo metu mokytoja stebėjo ir rinko vairius duomenis: tyrimo pradžioje mokytoja apie Juliaus veiklą viską fiksuodavo savo stebėjimo siuvinyje (Priede 2.4.2. pateikiamas stebėjimo pavyzdys), po to buvo pasiūlytos Juliaus stebėjimo formos. Stebėjimo formų pildymu mokytoja apibūdino kaip mažai veiksmingą, nes Julius atsiskleisdavo vis mažiau ugdymo proceso metu, tad mokytoja nusprendė rašyti savo veiklos dienoraštį⁹³ (Priede 2.4.3. pateikiama ištrauka iš mokytojos dienoraštinio). Dienoraštyje pedagogas smulkiai apibūdindavo mokinio ir savo veiklą, jų veiksmingumą bei fiksuodavo net ir mažiausius pozityvius pokyčius: *jau nebijo kamuolio; dirbo su visais, neraginau; rašė daugiau, taisyklingiau, perskaitė ir parašė vieną eilutę. [prad.]*. Pasikeitė mokytojos kalba bei požiūris į Julį: *anksčiau nuolat akcentuodavo mokinio nesėkmes, kas nepavyko, klaidų padarė ir t. t., palaipsniui pradėta pastebėti teigiami pokyčiai Juliaus elgesyje, sėkmingai. Žiniaviečių šalinimo procese Juliiui ir toliau sunkiai sekėsi, tačiau mokytoja to neakcentuoja: *jo pažanga pagal programas reikalavimus minimali, tačiau lygini pagal Julį, tai pasiekimai labai dideli; o tiesiog nurodo kelius, kaip padėti mokiniui veikti kilusius sunkumus. Mokytoja labai vertina ir džiaugiasi mokinio šeimos dalyvavimu, bendravimu ir bendradarbiavimu su specialistais ir bendra grupės veikla, kai suderinami tikslai, kartu siekiama bendro rezultato: *jei mes visi dirbame, tai mes ir tariam sėkmingai. Išgirstu naują idėją, gaunu informacijos iš specialistų, mamų, palyginame, priimame sprendimą ir viską veikiame.****

Pasak mokytojos, veiklos dienoraštinio vedimas ir pasidalijimas refleksijomis su ugdymo proceso dalyviais, vykdamas veiklos tyrimą dalyvaujant, parodė: *kad mokymasis, tobulėjimas tiek mums pačiam, tiek Juliaus vyksta nuolat. Drįsčiau galiauti teigti, kad tik dirbant komandoje galime mokytis vieni iš kitų patirties, kuri rybiškai interpretuojant patyrimą ir taikant jį, patekus naujas pedagogines situacijas. Mokytoja aktualizuoja ir pokyčius, vykusius asmeniniame veikloje: *pirmiausia aš pati pasikeičiau, pradėjau paprasčiau žiūrėti daugelį dalykų.**

5 etapas – veiklos tyrimo dalyvaujant **rezultatų pristatymas dalyviams**, interpretacijai bei žvalgų suderinimas (kritinė refleksija vyko kartu su 5 atvejo dalyviais ir apibūdinamas kitame atvejuje).

⁹² Matson, Matson, Rivet (2007).

⁹³ Taggart, Wilson (2005) pabrėžia mokytojos savo veiklos dienoraštinio rašymo svarbą, teigdami, kad rašymas dienoraštį pedagogas kritiškai analizuoja mokymąsi ir mokymąsi, sistemingai reflektuoja veiklą vykdomas klaidas ir mokyklos kontekste, kurdamas žinias ir inicijuodamas saviugdą procesus.

2.3.5. „Ji užsidariusi ir nekalba“ - traukimas bendr veikl versus atskirtis

1 etapas – situacijos analiz s vis ugdymo proceso dalyvi poži riaais ciklas ap - m kelis susitikimus: 2007-10-05 mokytoja kreipiasi mokyklos specialistus ir pristato Jurgos atvej ; 2007-11-19 organizuojamas Pozityvaus elgesio palaikymo grup s susitikimas (dalyvauja Jurga, jos mama, pradini klasi mokytoja, logoped , specialioji pedagog); 2007-11-23 mama stebi Jurgos veiklas ugdymo proceso metu (1 dien).

Duomenys (SUK, PPT vertinimo išvada, mokinio ir jo šeimos biografiniai aspektai)	Jurga tyrimo metu mok si 2 klas je. Mokytoja jau pirmoje klas je pasteb jo mergait s nebendravim su klas s draugais, visišk nekalb jim pamok metu. Koleg s (mokanios tos pa ios šeimos mergaites) mokytoj nuramino, pažym damos, kad j mokin s taip pat mažai bendravo ir kalb jo pirmoje klas je, ta iau v liau „atsigavo“. 2008-09-29 mokyklos SUK prognozuoja emocij ir elgesio sutrikimus ir modifikuoja lietuvi kalbos bendrojo lavinimo program . 2008-10-29 PPT vertinimo išvada: komunikacijos sutrikimas (elektyvusis mutizmas). Psichologinio vertinimo išvadoje konstatuojama, kad nepavyko užmegzti kalbinio ir nekalbinio kontakto. Logopedinio vertinimo išvadoje teigiama, kad pateikt atsakymo variant mergait reagavo linktel dama („taip“) arba purtydama („ne“) galv . Konstatuoti nedideli specialieji ugdymosi poreikiai bei ugdymas pagal bendr sias programas. Rekomenduojamas vertinimas vaiko raidos centre, vaik psichoterapeuto konsultacijos.	
Dalyvi reikšm s ir prasm s	Pasisakymai – empiriniai indikatoriai	Interpretacija ir konceptualizacija
Mokinio kaip asmenyb s akcentavimas, apib dinant patirtis, geb - jimus ir vertybes	<i>Aš žinau, kad ji skaityti moka, puikiai rašo, sprendžia matematikos užduotis. [prad..];⁹⁴</i>	Mokymosi geb jim akcentavimas
	<i>Jai patinka bud ti. [prad.];</i>	Patinkan i veikl apib dinimas
Bendravimas namuose	<i>Ji namuose šneka, žaidžia.[m.]; sp džius pasakoja tiek pat, kaip ir kitos mergait s.[m.];</i>	Aktyvumas
	<i>Reik jo kažkok rašin parašyti, tai su tuo rašiniu vargo-me.[m.];</i>	Teikiama pagalba
	<i>Klauso jos t vo. T vas beveik nešnekina, mažai bendrauja. M s t vas agresijos nerodo ir nešaukia ani vaik . [m.];</i>	T vo autoritetas
	<i>Ir namuose jinai kartais nieko nesako, užsispiria, neži ri akis. [m.];</i>	Ribotumas
	<i>Niekada neduodu pinig , jinai neina viena parduotuv . [m.];</i>	Nauj aplink ir veikl ribojimas
Bendravimo mokykloje menkavertiskumas	<i>Ji nepasako nei žodelio, aš prašau, ji kaip nebyl .[prad.]; Š kart nei „taip“, nei „ne“ - nieko nesako. [log.]; Niekada neatsako klausim . Jeigu užduodi tekst skaityti, ji neskaito. [prad.];</i>	Nekalb jimas
	<i>Ji nelabai toli nuo klas s dur visada per pertrauk stovi.[prad.];</i>	Paž stam aplink poreikis
	<i>Svetimoje vietoje s di viena, nežaidžia su vaikais, paskui palaiptiui, vakaro gal , pradeda. [m.]; Su naujais draugais sunkiai, net nes do prie bendro stalo per gimtadien .[m.];</i>	Susikaustymas naujose aplinkose
	<i>Savarankiškai nerodo jokios iniciatyvos, saky iau, net bijo j parodyti.[spec.];</i>	Naujos veiklos baim
Bendravimo aktyvinimo	<i>Aš sakiau draugaukite klas s mergait ms, bet draugyst ima ir nutr ksta. [prad.];</i>	Klas s mokini skatinimas bendrauti

⁹⁴ Kod paaiškinimai: [J.] – Jurga; [m.] – mama, [prad.] – pradini klasi mokytoja, [log.] – logoped , [spec.] – specialioji pedagog (tyr ja šio atvejo veikl metu vykd ir specialiosios pedagog s funkcijas).

veiklos	<i>Aš sakau, tu nueisi mokykl , kelk rank ir pasakok. [m.];</i>	Skatinimas sįjungti ugdymo proceso veiklas
Problemin s situacijos iš asmens tr - kum , sutrikim pozicijos	<i>Mes paruošiamojoje klas je tur jome problem , jome pas psicholog . Kalb jau su psichologe, sak , kad tai normalu, išaugš.[m.];</i>	R mimasis autoritetais
	<i>Užsispyrusi ir nieko iš jos neišpeši.[m];</i>	Užsisklendimas nuo aplinkinio pasaulio
	<i>Pareina namo supykusi, kaip pyk io prieuoliai. Apsiverkia, kai supyksta.[m];</i>	Menkas emocinis stabilumas

Situacijos analiz je vis ugdymo proceso dalyvi poži riais pirmojo susitikimo metu atsiskleid gana dviprasmiška Jurgos emocij ir elgesio sunkum apib dinimo pad tis: mama akcentuoja pilnavert dukters bendravim su šeimos nariais, mokytoja – visišk nebendravim , nekalb jim ugdymo proceso metu. Jurga pokalbyje nedalyvauja, s di nuleidusi galv . Jau pirmojo susitikimo metu vyko **veiklos planavimas**, problem ir uždavini numatymas, resurs paieška, **konsultuojantis su situacijoje dalyvaujaniais** (2 etapas), aktualizuojant ir inicijuojant asmenin s veiklos poky ius (3 etapas). Veiklos tyrimo dalyvaujant eiga, etapai ir refleksijos pristatomos priede 2.5. Mokin s emocij ir elgesio sunkum apib dinimo dvi-prasmiškum pajuto visi susitikimo dalyviai, tod l diskusijos metu buvo numatytos veiklos:

- mama steb s Jurgos elges ir emocijas ugdymo proceso metu (1 dien);
- kiekvien dien mama paklaus Jurgos apie s kmes mokykloje, emocines nuotaikas;
- kart per savait mokin lankysis pas logoped ir speciali j pedagog , siekiant j geriau pažinti bei paskatinti bendravim .

2007-11-23 mama dalyvavo pamokose, steb jo dukters emocijas. Per pamok mokytoja pateik užduotis, aktyvinan ias bendravim ir bendradarbiavim . Mokytoja siek parodyti Jurgos bendravimo, bendradarbiavimo ir sįjungimo ugdymo proceso veiklas raišk per pamokas.

Antrojo susitikimo metu mama, pasteb jusi savo dukters veiklas ugdymo proceso metu ir pama iusi visišk Jurgos atsiribojim bei užsisklendim , pradeda apib dinti ir menkaver io bendravimo apraiškas naujose situacijose bei kartais pasireiškiant menk emocin stabilum . Mama susir pina mergait s situacija mokykloje ir pritaria id jai aktyviai sįjungti ir dalyvauti bendr veikl planavime, vykdyme, vertinime bei dalintis savo pasteb jimais su mokytojais. Mama pabr ž , kad ji tikrai gal s skirti laiko dalyvavimui susitikimuose ir aktyvesniam bendravimui su dukra.

Mokytoja ir mokyklos specialist s (logoped , specialioji pedagog) pabr žia mamos, kaip Jurgos bendravimo partner s, svarb veiklos tyrimo dalyvaujant procese, akcentuoja steb jimo b tinyb , siekiant atskleisti mokin s individualius poreikius ir vis ugdymo proceso dalyvi veikl derm juos tenkinant. Susitarta d l veikl periodiškumo ir suderintas susitikim laikas. Aptarti etikos klausimai d l Jurgos dalyvavimo susitikimuose (mama pasikalb s su Jurga, ar ji nori dalyvauti susitikimuose, kaip jau iasi j metu), d l grup s dalyvi etiško elgesio tiek susitikim metu, tiek informacijos sklaidos metu. Susitikimo dalyviams pritarus, pradedamos planuoti **bendros ugdymo veiklos, konstruojant pozityvaus elgesio palaikym** (4 etapas). Specialist s apgailestauja d l negal jimo teikti mokinei psichologin pagalb mo-

kykloje ir inicijuoja išorini resurs paiešk , t.y. kreiptis miesto Pedagogin psichologin tarnyb (PPT) d l pageidaujam psichologo konsultacij . Susitarta d l veikl t simo ir numatytos naujos veiklos:

- kiekvien dien mama paklaus Jurgos apie s kmes mokykloje, emocines nuotaikas;
- kart per savait mergait lankysis pas logoped ir specialia j pedagog , siekiant j geriau pažinti bei paskatinti bendravim .
- specialioji pedagog kreipsis Pedagogin psichologin tarnyb d l psichologo konsultacijos mokinei;
- bendraujant su Jurga, skatinti ži r ti akis, palaikyti aki kontakt ;
- prašyti klausimus atsakyti „taip“ arba „ne“, fiksuoti atsakymus;
- skatinti Jurg sekti ir fiksuoti savo bendravim .

Bendros ugdymo proceso dalyvi veiklos ap m 7 Pozityvaus elgesio palaikymo grup s susitikimus (2007-12-03, 2008-01-07, 2008-02-21, 2008-02-28, 2008-03-06, 2008-05-15, 2008-05-19), kuriuose dalyvavo Jurga, mama, pradini klasi mokytoja, specialioji pedagog . 2008-04-16 specialioji pedagog kalb josi su Pedagogin s psichologin s tarnybos psichologe ir aptar Jurgos emocijas bei elges psichologini konsultacij metu, psicholog s žvalgas bei galim veikl perspektyvas. Kiekvieno susitikimo metu buvo apžvelgiamos dalyvi veiklos, analizuojami steb jim duomenys, dalijamasi refleksijomis, vertinami poky iai ir kartu numatomos tolimesn s veiklos, j tikslai.

Dalyviai	Problem identifikavimas, tiksl apibr žimas	Konkre i veikl ir veiksm planavimas
Jurga	Atidžiai klausosi pokalbi , bet diskusijoje nedalyvauja. Mamai paklausus, „ar sutinki“, „ar nori“, nereaguoja. Kai kalbama apie jos s kmingas veiklas, mokin savo džiaugsm šiek tiek išreiškia emocijomis: <i>toks efektas, kad dabar jau Jurga nusišypso, anks iau tik s d davo galvyt nuleidusi.[prad.];</i>	
Mama l veiklos ciklo re-fleksija	Pabr žia aktyv bendravim su šeimos nariais: <i>namuose tai neužkiši;</i> apib dina patiriamus mokymosi sunkumus: <i>daugybės lentel mes kokias 4 valandas mokinom s; tuos rašin lius rašyti, tai jai labai sunku;</i> ir emocines b senas bendravimo metu: <i>jinaį gerai jau iasi, kai jos nepaklausi, o kai paklausi, tai jai blogai;</i>	Susisieks su PPT specialistais d l psichologo konsultacij . Trumpai aprašin s J. emocijas ir bendravim .
Pradini klasi mokytoja l veiklos ciklo re-fleksija	Stebi mokin s emoci b sen : <i>ji stovi rankytes nuleidusi;</i> kuria bendravimo aktyvinimo situacijas: <i>kad išspausti iš jos t žod ;</i> ir fiksuoja s kmes: <i>per t laikotarp , kai buvome susitik , ji vien kart atsak klausim „taip“; ji man atsak 4 atsakymus iš daugybės lentel s;</i> pastebi atsiradus mokin s nor pasinaudoti situacija, atsisakant bendrauti: <i>ji prad jo tuo naudotis ir nesimokyti eil raš io. Tai aš jai pasakiau, kadangi tu nekalbi, tai parašyk raštu. Tai ji nieko ir neparas .</i> Kelia J. bendravimo su klas s mokiniiais problem : <i>ką kaip su draugiškumu man neaišku, toks jausmas, kad ji nenori draugauti su vaikais; ir traukia bendr mokini veikl : žaid me žaidim : žiedo dalijimas, taip išpuol , kad pas j teko žiedas, tai vaikai sako, Jurga, tu parodyk nors ranka, pas k žiedas. Bet ji neparod .</i>	Nusprendžia fiksuoti elementarias verbalinio ir neverbalinio bendravimo apraiškas ugdymo proceso metu, visk fiksuoti steb jimo protokole: aš irgi žym siuosi pliusus.

Specialioji pedagog 1 veiklos ciklo refleksija	Paskatina mam steb ti ir vesti užrašus apie J. emocijas ir verbal bendravim vaiviose aplinkose: <i>gal j s gal tum te užrašyti, kaip jai sek si bendrauti</i> ; pasi lo mokytojai ir J. steb jimo protokoluose žym - ti s kmingas veiklas.	Parengs steb jimo protokolus ir pasitars su J. ir mokytoja d l j tinkamumo bei žym jimo simboli .
Bendri veiklos tikslai	Aktyvinti Jurg , skatinant palaikyti aki kontakt , atsakyti klausimus verbaliai „taip“ ar „ne“ ar neverbaliai – galvos linktel jimu ir pastiprinti pildant savo veiklos vertinimo formas.	
Jurga	Kiekvien kart vis guvesn reakcija, po truput atsiveria: <i>veido mimikos jau atsiranda, jausmai matosi, anks iau ji visai joki mimik nerodydavo.[prad.];</i>	
Mama 2 veiklos ciklo refleksija	Pastebi minimal dukters bendravim : <i>ši savait ji kažko mažai kalb jo</i> ; atkreipia d mes dukters kalb : <i>ji dažnai sako: nežinau, nenoriu, neišeina</i> ; nenor steb ti savo veikal : <i>anket pasid jo savo stal iuje ir nieko nepildo</i> . Kreip si PPT ir suderino psichologo konsultacijos laik .	Nutaria kartu su J. pasišnek ti apie s kmingo bendravimo atvejus mokykloje: <i>tai mes užpildysime lapus už praeit savait ir už ši savait</i> ; kartu su J. dalyvauti psichologo konsultacijose.
Pradini klasi mokytoja 2 veiklos ciklo refleksija	Skatina J. pasižym ti s kmingo bendravimo atvejus: <i>aš liepiu jai pasižym ti, tai ji pasižym jo</i> ; akcentuoja skatinimo b tynyb : <i>reikia j nuolat skatinti</i> . Pabr žia mokin s dalyvavim ugdymo veikloje: <i>ši savait ji atsak daugybos lentel , kiek žinojo, kiek nežinojo, bet atsak , kaip ir visi vaikai; sijungim bendr veikal : dabar, kai dainuojame, tai ji krutina l pas, dainuoja su visais</i> ; ir skatina mokinius aktyviau bendrauti su J.: <i>aš skatinu mergaites j kalbinti ir kad priimt savo kompanij . Pastebi J. nepasitik jim savo j gomis: ji labai abejoja, bijo, kad kažk ne taip padarys</i> ; patvirtina mokymosi geb jimus: <i>bet ji visada daro labai teisingai</i> .	T sti J. emocij ir bendravimo raiškos steb jimo ir fiksavimo veiklas. Skatinti už mažiausi iniciatyv ir reakcij . Iniciuoti vairias veiklas, siekiant traukti mokin bendr klas s mokini veikal .
Specialioji pedagog 2 veiklos ciklo refleksija	Kuria veiklos pasirinkimo situacijas: <i>prašiau pasirinkti, kok kryžiažod ji nori daryti, tai niekaip nepasirinko</i> ; akcentuoja pozityvaus skatinimo b tynyb : <i>dabar paskatinkime, juk tai jos ger darb s siuvinis, pasidžiaukime</i> .	T sti mokin s aktyvinim , sukuriant pasirinkimo laisv s situacijas, pabr žti ir apib dinti J. kiekvien reakcijos kit asmen apraišk , aktyvinti žvilgsnio išlaikym bendravimo metu.
Bendri veiklos tikslai	Aktyvinti Jurg , skatinant palaikyti aki kontakt , atsakyti klausimus verbaliai „taip“ ar „ne“ ar neverbaliai – galvos linktel jimu ir pastiprinti pildant savo veiklos vertinimo formas.	
Jurga	Pakelia aki žvilgsn kalbant j , veido mimika rodo džiaugsm ar susir pinim , verbaliai diskusijoje nedalyvauja.	
Mama 3 veiklos ciklo refleksija	Pabr žia dukters nor dalyvauti ugdymo veikloje: <i>mokykl jinai su nuotaika eina, anks iau ne taip nor davo</i> ; ir atsisakym vertinti savo veikal : <i>tos sav s vertinimo formos jinai nenori</i> .	Mama su Jurga apsitars, kas jai patinka ir nepatinka m s veikloje: d l form žym jimo, d l m s susitikim , ar ji nori juose dalyvauti, ar ne.
Pradini klasi mokytoja 3 veiklos ciklo refleksija	Akcentuoja J. geb jimus neverbalioje veikloje: <i>ji visk labai gerai daro, ji b t pirm n , jei kalb t . Nes visk labai gerai daro raštu</i> ; bei atsiradusi minimali verbalin veikal : <i>per muzikos pamok krutino l pas, tyliai dainavo</i> ; kelia mokin s savijautos dalyvaujant Individualaus ugdymosi plano kontravimimo veikloje klausim : <i>kažin kaip jinai jau iasia s d dama, k jinai galvoja</i> .	T s savo veiklas, ta iau primygtinai nereikalaus atsakyti užduodamus klausimus.
Specialioji pedagog 3 veiklos ciklo refleksija	Iškelia vykdomos veiklos tikslingumo klausim : <i>ar veikia tas m s žym jimas?</i> Išreiškia baim ir abejonas d l vykdomos veiklos veiksmingumo mokinei: <i>labai bijau, kad ši m s veikla kartais neduot atvirkštini rezultat , neigiam dalyk</i> ; ir pageidavim pasitarti su specialistais iš PPT.	Pasikonsultuos su PPT psichologe apie J. emocijas ir bendravimo aktyvinimo veiksmingum .

Bendri veiklos tikslai	<ul style="list-style-type: none"> • Konsultacij pas psicholog aptarimas. • Susitikti po atostog antr ketvirtadien .
------------------------	--

Veiklos tyrimas dalyvaujant, vykdomas kartu su Jurga, jos mama, pradini klasi mokytoja ir logopede, paskatino visus dalyvius susiburti bendrai veiklai, analizuojant situacij , planuojant, veikiant, vertinant savo ir kit veiklas bei reflektuojant: diskusij grup je metu, pildant steb jim formas ir aptariant duomenis, mamai ir mokytojai vedant dienoraš ius.

Šiame atvejyje iškil o emocij ir elgesio sutrikim turin ios mokin s situacijos sampratos diskursas. Veiklos tyrimo dalyvaujant veiklos buvo orientuotos diskursyv j pažinim ,⁹⁵ analizuojant, kaip situacijos dalyviai interpretuoja, priima ir supranta EES turin ios mokin s situacijos realyb . Pasireišk kiekvieno ugdymo proceso dalyvio individualiai formuojami diskursai, kuri analiz ir suvokimas pad jo konstruoti individuali , grupin , socialin ir kult rin realyb .

Mama, remdamasi autoritetais (psicholog pasak , kad išaug s), dukters bendravimo problem nesureiškmina ir tikisi, kad jos savaime išsispr s. Viena vertus, mama akcentuoja pilnavert Jurgos bendravim nam aplinkoje: žaidžia su ses mis, kiemo draugais, ta iau kita vertus išsako lyg ir visai priešingus pasteb jimus: su niekuo nekalb jo; sak , kad su ja niekas nedraugauja; kartais nei žodžio neišpeši. Veiklos tyrimo dalyvaujant metu, pildydama Jurgos veiklos ir emocij dienorašt (Priede 2.5.2. pateikiama ištrauka) ir diskutuodama su kitais dalyviais, mama pamažu pradeda pla iau apib dinti savo dukters verbalin bendravim , aptardama dažniausiai vartojamus žodžius, apib dindama bendravimo situacijas: *paklausiau, kaip ji jau iasi. Ji man s paklaus , k tai reiškia. Aš jai pateikiau pavyzdži , o ji tik juok si...*⁹⁶; ir pabr žia suaktyv jus bendravim su dukra: *namuose vakarais, kai nieko n ra aplinkui, dabar aš pasteb jau po t m s pokalbi , ji ateina pas mane ir tada jau mes prakalbame kelias valandas.* Paskutin se refleksijose, aptardama savo asmenin ind l ir veikl veiksmingum , mama teigia: *man pa iai daugiausia naudos dav , kad aš prad jau steb ti Jurg , pama iau savo vaik kitaip. Ir tas pasitarimas tarp m s , veikla kartu buvo labai naudinga. Aš išmokau pasteb ti smulkmenas jos elgesyje, emocijose ir kalb tis apie tai.*

Pradini klasi mokytoja, apib dindama mokin s veikl ir išreiškdam a savo situacijos samprat , teigia: *pirmoje klas je Jurga neatsakin jo klausimus, neskait garsiai, nebendravo su klas s draugais, bet užduotis raštu visada atlikdavo labai gerai. Pertrauk metu vaikš iojo viena, susig žusi. Pamaniau, kad mergait drovi ir laikui b gant tai praeis.* Situacijai nepasikeitus: *nutariau pasikonsultuoti su mokykloje dirbaniais specialistais: spec. pedagoge, logopede ir soc. pedagoge. Pasitar me ir numat me individual vaiko ugdymo plan .* Veiklos tyrimo dalyvaujant eigoje mokytoja steb jo Jurg , pild steb jimo protokolus (Priede 2.5.3. pateikiamas pavyzdys), raš dienorašt (Priede 2.5.4. pateikiama ištrauka) ir aktyvino mokin s sitraukim bendr klas s mokini veikl . Mokytoja inicijavo varias veiklas: bendrus klas s mokini žaidimus, skatino klas s mergaites draugauti tarpusavyje, fiksavo ir skatino verbalin bei neverbalin mokin s veikl : žvilgsnio išlaikym bendraujant, linktel jimus

⁹⁵ Poškien (2007), Telešien (2005, 2006), (2005).

⁹⁶ Iš mamos dienoraš io.

galva, atsakymus klausimus žodeliais „taip“ ar „ne“. 2008 05 12 mokytoja mokiniams organizavo žaidimą „Kas būtų, jeigu aš nekalbčiau“ siekdama, kad klasės draugai sijaustų nekalbančiojo situaciją ir pasidalintų savo spėjimais. Pasak mokytojos, po šio žaidimo Jurga pradėjo daugiau bendrauti: „*pamok metu jau dažniau susiduriu su Jurgos žvilgsniu. Kartais ji nusišypsuoja*“⁹⁷; mokiniai patiria priėmimą prie klasės draugų ir stebi jų veiklą.

Apžvelgiant Pozityvaus elgesio palaikymo grupės susitikimų dinamiką, būtina pažymėti, kad veiklos metu ne tik kiekvienas narys planavo, vykdė, vertino ir reflektavo savo veiklas, bet ir ieškojo išorinių resursų: mama aktyvino dukters Jurgos bendravimą su seserimis, mokytoja skatino mokinius sitraukimą bendrą klasės mokinių veiklą ne tik pamokose, bet ir pertraukų metu, specialioji pedagogė konsultavosi su PPT psichologe.

5 etapas – veiklos tyrimo dalyvaujant **rezultat pristatymas dalyviams**, interpretacijų bei žvalgų suderinimas, kritiška refleksija.

Pirmas veiklos tyrimo dalyvaujant rezultat pristatymas vyko rengiantis Šiaulių universiteto, Socialinių gerovės ir neįgalios fakulteto, Specialiojo ugdymo mokslinio centro organizuojamai tarptautinei mokslinei praktinei konferencijai „Atskirtis ir socialinis dalyvavimas: edukaciniai psichosocialiniai aspektai. „Sunkus“ vaikas mokykloje – akmenlis bate ar...?“. Mokytojai, lyg ir abejoję savo veiklos reikšmingumu bei mokslinio pranešimo rengimo kompetencijomis, tačiau pastiprinti ir galinti tyrinėti, sutiko parengti ir pristatyti stendinį pranešimą konferencijoje. Stendinio pranešimo rengimas ir dalyvavimas mokslinėje konferencijoje pastiprino mokytojų pasitikėjimą savo veiklos reikšmingumu, praplėtė žinias specialiojo ugdymo srityje ir paskatino imtis naujų veiklų bei išbandyti mokslininkų apibūdintas specialiąjį ugdymosi poreikių mokinių veiksmingo ugdymo strategijas.

Antras veiklos tyrimo rezultat pristatymas vyko 2008-04-12 Mokytojų tarybos posėdyje. Mokytojai trumpai apibūdino veiklos tyrimo dalyvaujant principus, vykdė veiklą ir ją rezultatus. Vienas iš posėdyje nagrinjamų klausimų buvo Bendrojo lavinimo mokyklos vidaus audito numatomas tirti ir mokyklai aktualus pasirinkimas. Atviro balsavimo metu paaiškėjo, kad didžioji dauguma mokyklos pedagogų kitais mokslo metais norėtų tyrinėti Pažeidiamą elgesio skatinimo rodiklį. Tai rodo akivaizdų faktą, kad Pozityvaus elgesio plaukymo grupių veikla (dvi grupės) bei veiklos tyrimo dalyvaujant veiklos ir rezultatų sklaidai inicijavo mokyklos institucinius pokyčius, sprendžiant emocijų ir elgesio sunkumų turinčių mokinių problemas.

Trečias veiklos tyrimo rezultat pristatymas vyko 2008-11-12. Veiklos tyrimo dalyvaujant duomenys ir jų interpretacija pristatyta tyrimo dalyviams, siekiant validuoti tyrimo duomenis, suderinti visų dalyvių pozicijas ir jų subjektyvias interpretacijas, atliktas tyrinėjimas. Pateiktose refleksijose mokytojai akcentuoja veiklos tyrimo dalyvaujant metu atsiradusius poreikius inicijuoti pokyčius savo mokykloje ir modelio pritaikymo perspektyvas.

Dirbdama grupę apie tai net negalvojau, bet perskaičius tyrimo ataskaitą, supratau, kad mes visi tobulinome savo veiklas ir inicijavome pokyčius jose [log.].

⁹⁷ Iš mokytojos dienoraščių

Tyrimo metu aš pajutau, kad pati pradėjau ieškoti pozityvo, o ne neigiamybės. Juliaus veiklose ir elgesyje. Aš pati paaugau, man buvo namai. Savo patobulinau. Galvoju, kad tokias veiklas galima vykdyti su bet kuriuo mokiniu: su gabiau ar koki nors sunkum patirianiu [prad.].

Darbas Pozityvaus elgesio palaikymo grupėje man ne tik padėjo prakalbinti savo mokinį, tuo pat metu stebėjau kitą pedagogą veikl ir neformaliai mokiausi iš jo. Spec. pedagogas paskatino perskaityti dvi knygas apie elgesio sutrikimus turinčius vaikus ir darbą su jais. Mokiausi drauge planuoti veikl, stebėti ir fiksuoti vaiko pasiekimus. Darbas komandoje suteikė man daugiau pasitikėjimo ir savo jėgoms. Tai, ko išmokau, tikiuosi, man padės ir ateityje sprendžiant vaikų, turinčių elgesio sutrikimus, problemas [prad.].

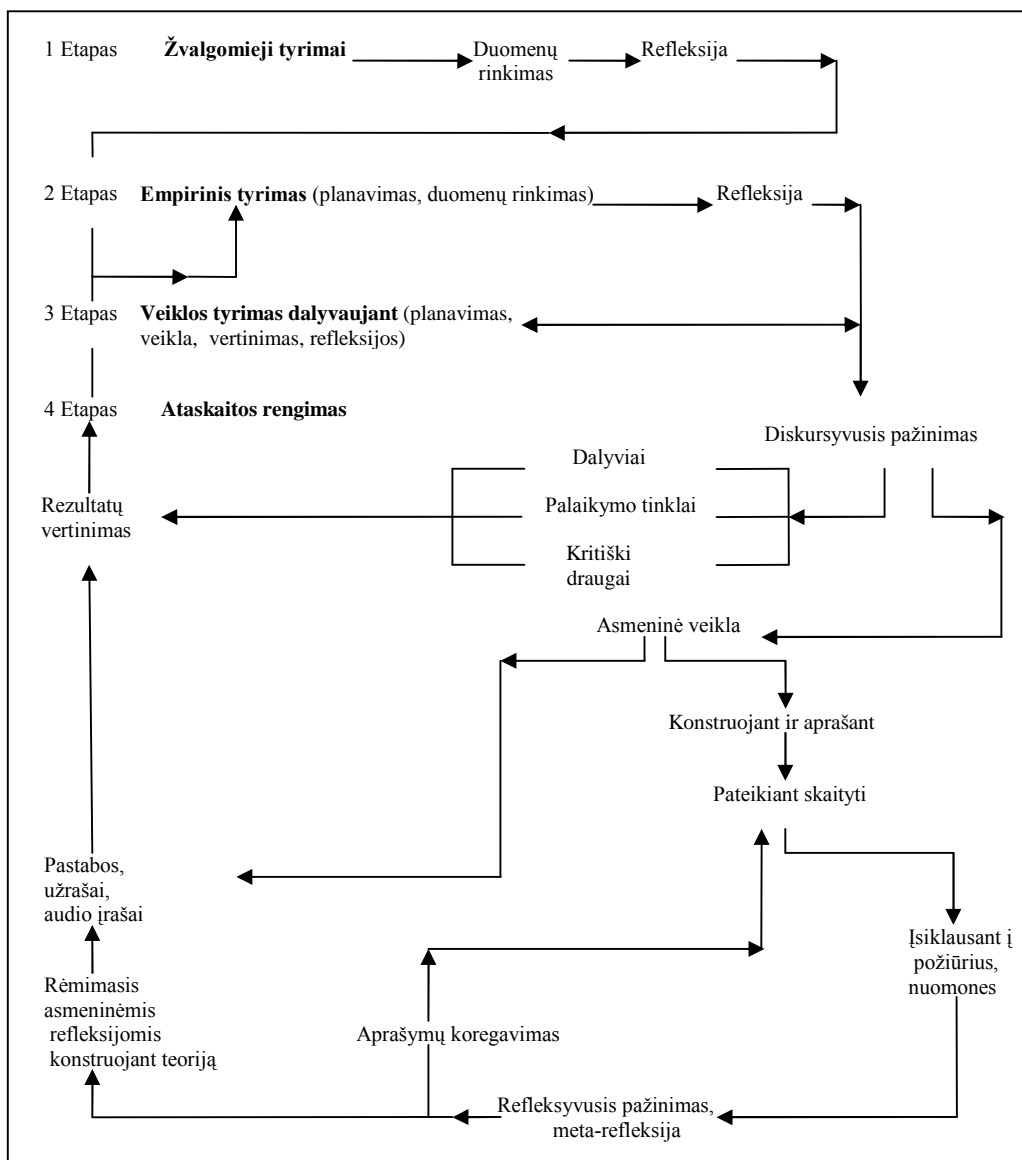
2.4. Tyrėjo vaidmens refleksija

Tyrėjo vaidmens svarbą, vykdamas kokybinius tyrimus, akcentuojantys autoriai (Bitinas, 2006a; Bitinas, Rupšienė, Žydžiūnaitė, 2008a, 2008b; Bryman, Bell, 2003; Cohen, Manion, Morrison, 2007; Moore, 2004) pabrėžia tyrėjo atsakomybę, aiškinant mokymo ir mokymosi proceso natūrą, kaip reikšmią priskyrimo ir situacijų apibrėžimo procesą ir aktualizuojant, kaip žmonės konstruoja socialinį pasaulį ir kaip jie nuolat siekia turėti jame. Cohen, Manion, Morrison (2007), Bryman, Bell (2003) teigia, kad pats tyrėjas konstruoja žinias stebėdamas ar diskutuodamas su kitais, aktualizuoja asmeniną kaip dalį tyrimo, perteikiant žinias bei sampratas auditorijai bei tampant vienu iš tyrimo instrumentų. Tyrėjas visapusiškai sutraukia tyrimo procesą nuolat stebėdamas ir aktualizuojuodamas asmeniną veiksmų dalyviais, reakcijas ir kitas reikšmes, galinčias turėti tokos tyrimui. Torbet (2006) tyrėjo poziciją planuojant, analizuojant teorinius konceptus, tyrimo duomenis, praktines veiklas ir savo refleksijas, rašant tyrimo ataskaitas sieja su trečio asmens veiklos tyrimu. Trečio asmens veiklos tyrimo metu analizuojami pirmo asmens veiklos tyrimai (disertaciniame tyrime mokytojų veiklos tyrimai) ir antro asmens veiklos tyrimai (veiklos tyrimai dalyvaujant) ir apibendrinant duomenis, pateikiama ataskaita mokslinei ir praktinei bendruomenei.

Doktorantams trečio asmens veiklos tyrimas vyko disertacinio tyrimo metu, nuo pirmojo tyrimo etapo iki paskutiniojo. 7 pav. pateikiami tyrėjų refleksyvosios veiklos etapai.

Refleksyvosios veiklos vyko viso tyrimo metu: diskutuojant su darbo vadovais ir konsultantais, mokslininkais; doktorantų metodologiniuose seminaruose, pristatant tyrimo dizainą ir jo aptariant; interviu su mokytojais metu aktualizuojant tyrimo objekto praktinį reikšmingumą, veiklos tyrimą dalyvaujant metu kritiškai apmąstant EES turinčių mokinių situacijas konkrečioje ugdymo aplinkoje. Refleksijos veikiant metu vyko nuolatinis savo supratimo tobulinimas bei vairinimas, pertvarkomos veikimo strategijos, reiškinio supratimas ar problemų formulavimas. Pasak Schon (1987), refleksija veikiant yra procesas, kuris gali vykti nuolat, nors ir ne stengiama nusakyti, kada darome. Siekdama suklausti savo mintis, apmąstyti veiksmus, patikrinti išankstinius supratimus susitikimais su mokslininkais, disertacijos vadovais ir konsultantais, veiklos tyrimo dalyviais metu stengdavausi pasižymėti išsakytas mintis, užsirašyti savo refleksijas ar (pokalbio dalyviams sutikus) daryti audio rašus, kuri

perklausymas ir analiz pad jo perm styti savo veikl , numatyti ir išbandyti naujus veiksmus, siekiant išsiaiškinti naujai suvokiam reiškini .



7 pav. Tyr jos refleksyvioji veikla disertaciniame tyrime

Atlikdama žvalgomojus tyrimus ir reflektuodama j rezultatus su mokslo bei praktik (mokytoj) bendruomene balansavau tarp dviej filosofini metodologini paradigm : pozityvizmo ir socialinio konstruktyvizmo. Viena vertus, rodymais gr sta mokytojo veikla tradiciškai lyg ir siejama su pozityvistiniu poži riu tiriam j veikl , švietimo politikoje siejam su vidaus audito metodikos gyvendinimu bendrojo lavinimo mokykloje ir pedagog

bendruomen je paplitusia kiekybine tiriam ja prieiga. Kita vertus, emocij ir elgesio sunkum turin i mokini problem daugiareikšmiškumas ir vairumas, skirting ugdymo proceso dalyvi samprat , veiklos b d ir priemoni , sprendžiant šias problemas, vairumas, šiuolaikinio ugdymo proceso samprata, paskatino savo tyrim gr sti socialinio konstruktyvizmo paradigma.

Empirinio tyrimo eigoje, interviu su mokytojais metu tikslingavau užduodamus klausimus, prašydavau paaiškinti, pagr sti atsakymus, kartu su pedagogais analizuodavome EES turinio mokinio situacij mokykloje, aptardavome galimas priežastis ir pasekmes. Stengdavusi suvokti ir pajusti emocij ir elgesio sunkum turin io mokinio ugdymo ir ugdymosi veikl derm , rodymais gr stos mokytojo veiklos esm , suprasdama, kad atliekamo tyrimo objektyvumas yra dalinis ir mano asmenin patirtis neatskiriama nuo gaut duomen . Siekdama užtikrinti tyrimo duomen validum bei patikimum , tyrimo duomenys pristatydavau mokslinink ir praktik bendruomen ms, skai iau pranešimus konferencijose, dalyvavau seminaruose. Pasak Morgan (2008), kokybinio tyrimo rezultat pristatymas praktik bendruomen ms, siklausymas j reakcijas ir refleksijas, ypa svarbus tyr jui. Pristatym metu duomenys validuojami, išgirstamos realios mokytoj reakcijos, patvirtinan ios duomenis: „Ir pas mus taip yra“; „Tai mano atvejis“ ir kt.

Veiklos tyrimo dalyvaujant metu asmenin tyr jos refleksyvi veikla tapo ypa intensyvi. Planuojant ir organizuojant veiklos tyrim skirtingose mokyklose, variose mokytoj bendruomen se, einant ir veikiant susiformavusiose ugdymo institucij sistemose, kult rose, specialiojo ugdymo aspektu, nuolat buvo stebima ir reflektuojama asmenin veikla, klausomasi ir siklausoma asmenines refleksijas diskusij metu. Nuolat apm stoma, kaip diskusij metu grup je sudaryti palanki emocin atmosfer , kaip fiksuoti refleksij duomenis netrikdant tiriam j , kaip išvengti asmeninio spaudimo tiriamiesiems, siekiant veiksmingesni (tyrimo aspektu) poky i , kaip elgtis pasteb jus neigiam emocini reakcij . Po kiekvieno susitikimo fiksuojami asmenin s tyr jos refleksijos ir analizuojamos situacijos bei vykdytos veiklos: *aš pati per daug dominavau pokalbyje, skatindama susitarti ir teikdama praktines rekomendacijas.*⁹⁸

Renkant tyrimo duomenis ir rengiant disertacij , buvo stengiamasi kuo giliau sigilinti tyrimo situacijas, informacij , užtikrinti duomen patikimum juos trianguliuojant, reaguojant visas duomen rinkimo aplinkybes bei j vidin prasm . Veiklos tyrimo dalyvaujant ataskaitos pateiktos visoms tyrime dalyvavusioms mokykloms. Paskutiniame etape susisiektas su veiklos tyrimo dalyviais, išklaustytos j refleksijos, derinant tyr jos ir dalyvavusi j interpretacijas.

⁹⁸ Iš veiklos tyrimo dalyvaujant protokolo 2008 11 28.

Mokslin diskusija

Disertaciniu tyrimu buvo siekiama pagrįsti rodymais grąstos mokytojo veiklos veiksmingumą, ugdant emocijų ir elgesio sutrikimų turinius mokinius. Rodymais grąstos mokytojo veiklos veiksmingumas analizuojamas dviem kriterijais: atskleidžiant mokytojo mokymosi veikiant bei emocijų ir elgesio sutrikimų turinio mokinio pozityvaus elgesio palaikymą.

Disertacinio tyrimo originalumą apibūdina emocijų ir elgesio sunkumų turinio mokiniui ugdymo proceso orientavimas pozityvaus elgesio palaikymu bei rodymais grąstos mokytojo veiklos konstravimu mokymosi veikiant proceso metu. Emocijų ir elgesio sunkumų turinio mokinio „matymas teigiamoje šviesoje“ atskleidžia švietimo politikos ir ugdymo realybę bei visuomenės pozicijos ši mokiniui atžvilgiu prieštaravimus. Švietimo statyminė bazė propaguoja demokratinę, modernią EES turinio mokiniui ugdymo perspektyvą orientuotą „mokyklos visiems“ koncepciją, akcentuojant inkliuzinį ugdymą. Tačiau ne visada ši vizija realizuojama realioje EES turinio mokiniui ugdymo proceso erdvėje. Atliktas empirinis kokybinis tyrimas atskleidė emocijų ir elgesio sutrikimų ar sunkumų turinio mokiniui ugdymo proceso kontekste bendrojo lavinimo mokykloje: vis dar išlieka mokytojų orientacija klinikinė ar bihevioristinė prielaida, gana vienpusiška mokinio situacijos analizė (remiantis autoritetais, asmeniniais pastebėjimais), planavimo formalumas ir redukcionizmas, veikla, orientuota mokiniui elgesio keitimui, drausminimui, „užsidarymas savo kabinete“ bei problemų pažinimo ir sprendimo deficitas ar jų perkėlimas šeimai. Bendrojo lavinimo mokyklos mokytojų rimišis klinikinė paradigma, t.y. priežastiniu ugdymo metodu, kurio pagrindinis tikslas yra nustatyti sutrikimo priežastį ir ugdyti blokuojant ją, tyrimuose konstatuoja Kaffemanien (2005); Melien (2008); Ruškus, Ališauskas, Šapelytė (2006); Ruškus, Mažeikis (2007). Šio modelio naudojimas bendrojo lavinimo mokykloje paskatina mokytojus vis dėlto nukreipti probleminį elgesį demonstruojant mokiniui, taikant varias technikas, stengtis jį pakeisti. Taip, bihevioristinė prielaida besiremianti probleminio elgesio modeliavimu perkeliama mokiniui keitimui, eliminuojant mokytojo – mokinio sąveikos procesus ir galimus pokyčius mokytojo elgesyje. Tai partvirtina ir kiti Lietuvoje bei užsienyje atlikti tyrimai (Dobryninas ir kt., 2004; Civinskas ir kt., 2006; Cowley, 2008; Rogers, Rogers, 2003; Wearmouth, Glynn, Berryman, 2005). Kai elgesio problemos sprendžiamos orientuojantis mokiniui elgesio kontroliavimui, mokinys siekia išvengti neigiamos patirties, kartais priešišškai ar pasyviai konfliktuoja. Scheuermann, Hall (2008) tyrimai rodo, kad prevencijos sistemos, grąstos pozityvaus elgesio palaikymu, mokykloje nebuvimas, savaime inicijuoja mokytojų „gaisrą gesinimo“ veiklas: netoleruotino mokiniui elgesio blokavimą, trumpalaikį konfliktų sprendimą, drausminimą ir kontroliavimą.

Emocijų ir elgesio sunkumų turinio mokiniui ugdymo kontekste yra labai aktualūs kultūriniai, tinkamo elgesio sampratos skirtumai. Tiek mokinys, tiek mokytojas gali atstovauti ir dažnai atstovauja skirtingai kultūrinei savimonei, turi susiformavusią savo poziciją apibūdinti tinkamą elgesį, todėl mokytojui suteikta teisė valdyti mokiniui elgesį, neatsižvelgiant mokiniui asmeninius poreikius bei nuostatas, dažnai neduoda laukiamų rezultatų ir net iššau-

čia pasipriešinim . Šiame kontekste labai svarbus tampa emocij ir elgesio sunkum turin io mokinio šeimos vaidmuo. Disertaciniame tyrime konstatuojamas akivaizdus t v aktyvumo stygius, mokinio problem perk limas šeimai ar t v kaip drausm s garant pasitelkimas. Tuo tarpu Armstrong (1995), Flicker, Hoffman, 2006; Hoghughi, Long, 2004; Scheuermann, Hall, 2008; Sutton, 2000; Wearmouth, Glynn, Berryman (2005) akcentuoja t v , kaip resurs panaudojim sprendžiant EES turin iam mokiniui iškilusius sunkumus, skatinant partneryst ir vykdant bendr veikl ; Gerulaitis (2007) – t v sitraukim ne galaus vaiko ugdym specialiojoje mokykloje bei sitraukim skatinan ius veiksnius; Ališauskien , Miltenien (2004) – t v ir mokyklos bendradarbiavim .

Žiniasklaida, orientuodamasi negatyvaus m stymo tendencijas visuomen je, linkusi pl toti neigiam diskurs EES turin i mokini atžvilgiu. Dažniausiai anonsuojami, aprašomi ir demonstruojami negatyv s atvejai bei vykiai, susij su EES turin i mokini ugdymu bendrojo lavinimo mokykloje, konstatuojant netoleruotino elgesio ar emocij raiškos pasekm s, vienpusiškai pateikiant informacij . O geroji praktika, s km s atvejai, ugdant EES turin ius mokinius švietimo bendruomen je, visuomen je priimami kaip norma. Dažnai nutylimos problemos, nes „jei mokytoja „susitvarko“, tai problem n ra“. Tai suponuoja dar vien dviprasmišk situacij , kai mokytojas nutyli kilusius sunkumus, „užsidaro savo kabinete“, stengdamasis individualiai spr sti kilusias problemas ar „kažkaip pratempti t pamok “. Ugdymo proceso dalyvi (mokinio, jo šeimos, specialist ir mokytoj), kaip lygiaver i partneri , sitraukimas sprendim pri mim , savo veikl planavim , vykdym , vertinim ir reflektavim ne tik konstruoja savikontrolę ir atsakomybę gr st elgsen bei pozityvaus elgesio palaikym , bet ir skatina mokymosi veikiant procesus, kai mokomasi kartu su kitais ir vieniems iš kit . Vis ugdymo proceso dalyvi galinimo, traukimo, partneryst s bei bendradarbiavimo skatinimo id jas aktualizuoja Ališauskien s ir kt. (2007), Gerulai io (2007); Ruškaus, Ališausko, Šapelyt s (2006); Scheuermann, Hall (2008); Wearmouth, Glynn, Berryman (2005) tyrimai.

Disertaciniame tyrime pavyko atskleisti pozityvi poky i raišk realiuose ugdymo proceso kontekstuose emocij ir elgesio sunkum turin i mokini ir mokytoj mokymosi veikiant veikl aspektu, konstruojant pozityvaus elgesio palaikym ugdymo institucijose. rodymais gr stos mokytojo veiklos konceptas padeda „išeiti“ iš EES turin io mokinio sutrikimo akcentavimo, išimtinai negatyvaus mokinio vaizdo „matymo“ ir stebimo mokytoj bej giškumo mokinio sunkum atžvilgiu ugdymo proceso dalyvi lygiavert dalyvavim konstruojant bendras veiklas: kartu planuojant, veikiant, vertinant, reflektuojant, džiaugiantis pozityviais pokyiais ir analizuojant nes kmes. rodymais gr stos mokytojo veiklos konstravimo metu vyko nesuskai iuojami mažyiai mokymosi veikiant ciklai, sužinant apie vykusias veiklas, informuojant apie numatomas veiklas, kurios savo ruožtu tapo tolesnio svarstymo objektu. Tokiu b du galima matyti dalyvius, naudojan ius naujus metodus, matyti ir m styti atsižvelgiant j patirt , vadovaujantis naujomis susietomis veiklomis, kuri imamasi ia pat. Kartais tos veiklos praeina nepasteb tos ir neužfiksuotos, bet praktikoje jos tampa tolesnio svarstymo objektu ir pa ios grup s supratimu. Pasikeitimas nenutinka „pabaigoje“ – jis vyksta vis laik . rodymais gr stos mokytojo veiklos konstravimo metu buvo analizuojama, kaip dalyviai sutelkia d mes savo sampratas apie tai, kas „iš tikr j “ vyksta, ir apie tai, kas jiems

iš tikro yra svarbu. Tiriama šias veiklas buvo traukiami tiesiogiai susiję ugdymo proceso dalyviai: tie, kurie dalijosi rūpesiais, patirtimis ir interesais; kiti, „kenčiantys“ nuo probleminių situacijų; dar kiti, bandantys padėti ir pakeisti; ir tie, kurie skatino pastangas ir pozityvius pokyčius.

Kilusius sunkumus, vykdant disertacinį tyrimą, lėmė bendrojo lavinimo mokyklose galiojanti EES turinio mokinio, kaip „sunkaus vaiko“, samprata: mokytojų nuostatos ir esama patirtis (dažniausiai neigiami), menkas galimybės kėlimo projektavimas. Kai kuriais atvejais buvo sunku tikinti pedagogus orientuotus savo veiklos tobulinimui, sutelkti visus ugdymo proceso dalyvius bendrai veiklai, gal todėl šios veiklos tyrimai dalyvaujant vykdyti tik trijose institucijose, analizuojant penkis EES turinio mokinių atvejus. Tyrimo metodologijos aspektu sudėtinga vienu metu inicijuoti pokyčius skirtingose mokyklose, kuriose susiformavusi savita specialioji poreikių tenkinimo ir elgesio valdymo sistema, ugdymo proceso dalyvių bendravimo ir bendradarbiavimo kultūra. Šiame kontekste tyrėjo vaidmuo tampa labai svarbus. Tyrėjas turi būti geras psichologas, empatiškas, sikliausantis visus ugdymo proceso dalyvius, gebantis derinti ir suderinti kartais gana prieštaroingus požyrius, nuostatas, inicijuoti veiklas, kai menkai tikima jų veiksmingumu. Tam tikra prasme tyrėjas tampa pedagogu „galintojas“, skatinantis pamatyti mažiausius pozityvius pokyčius mokytojų, mokinių, įtėvų, bendraklasėse veiklose. Taip pat būtini vadybiniai tyrimo gebėjimai organizuojant susitikimus bei suderinant juos laiku. Ugdymosi proceso dalyvių laiko klausimas nepaprastai aktualus planuojant ir gyvendinant veiklos tyrimą dalyvaujant. Tyrimo veiklų planavimas, vertinimas ir reflektavimas vyksta ne pamokų metu, todėl būtina suderinti visiems ugdymo proceso dalyviams (mokiniai, jo tėvams, skirtingi dalykai mokytojams, specialistams) tinkamą laiką. Ir tai yra viena iš pagrindinių problemų, keliamų tiek praktikoje, tiek mokslininkų. Didelį mokytojų užimtumą, gyvendinant švietimo reformas, tyrimais pagrindžia Hargreaves (2008, p. 111), pabrėždamas, kad mokytojai „neturi laiko su kolegomis aptarti ir plėtoti savo mokymų dalykų, neturi laiko ir energijos pakankamai profesiskai tobulėti...“ Tėvų užimtumas ir galiojanti praktikoje sunkumai turinio vaiko šeimai derintis prie mokyklos darbo ar specialistų konsultacijų laiko aspektu pabrėžia Ebersold (2007). Todėl šios veiklos tyrimo dalyvaujant metu, subūriant ugdymo proceso dalyvius bendrai veiklai, akcentuojama ir sutariama, kad geriau skirti esamą laiką EES turinio mokinio situacijos analizei, bendrai veiklai, palaikant pozityvų elgesį, nei vėliau „gesinant gaisrus“.

Rodymais grąstos mokytojo veiklos vykdymas individualiu, klasės ir mokyklos lygiu kūrė mokymosi palaikymo sistemą, užtikrinančią socialinių atskirties prevenciją, skatinančią pozityvaus elgesio palaikymą bei pripažinti emocinį ir elgesio sunkumų turinio mokinio individualumą kaip vertybę, laiduojančią mokymosi pažangą. Siekiant plėtoti rodymais grąstos mokytojo veiklų teoriniame bei praktiniame lygmenyje, kyla keli probleminiai klausimai: kaip paskatinti mokytojus kasdieniniame ugdymo procese inicijuoti asmenines ir mokinių mokymosi veikiant veiklas? Kaip plėtoti rodymais grąstos veiklos ir pozityvaus elgesio palaikymo idėjas bei jas gyvendinti ne tik EES turinio mokinių kontekste, bet ir specialiojo ugdymo, bendrojo lavinimo mokyklos ar net visuomenės kontekste?

Išvados

1. rodymais grąstos mokytojo veiklos konstravimo, ugdant emocijų ir elgesio sutrikimų turinius mokinius,

teorini ir empirini prielaidų analizę atskleidė, kad rodymais grąsta mokytojo veikla grindžiama socialinio konstruktyvizmo paradigma, orientuota mokslinį pažinimą ir tįstinį kasdieninį mokytojo praktiką aktualizuoja:

- Mokytojo asmeninio, socialinio realijų kėrimo ir žinio konstravimo procesų, vykstant *mokymosi veikiant* metu. Mokymosi veikiant proceso metu mokomasi iš savęs ir kartu su kitais, konstruojamos žinios kaip sprendimų priėmimo resursas ir sampratos, kai gytos žinios keičia sitikimus ir realią ugdymo situacijų suvokimą. Empirinio tyrimo duomenys rodo, kad mokytojai savo kasdieninėje veikloje, sėveikaudami su emocijų ir elgesio sutrikimų turiniais mokiniu, jost vais bei kolegoms, nuolat susiduria su vairialypėmis, dažnai konfliktinėmis, situacijomis. Atlikta mokytojų veiklų tipologija atskleidė, jog mokytojų veiklos, ugdant emocijų ir elgesio sutrikimų turinius mokinius, konstruojamos sėveikos su mokiniu ir jo šeima yra gana kontrastingos: nuo galinim orientuotos, sėveik ir pozityvų elgesį konstruojančios iki eklektiškos, orientuotos žinioi perteikimui, formalios ir socialinai atskirtos konstruojančios.
- Mokytojo *tiriamąją veiklą*, orientuotą konkrečias, unikalias *problemas ir jų sprendimus* tam tikroje ugdymo situacijoje, praktinį patirtį ir rodymus, naudojamus pirmiausia tam, kad padėtų suprasti, kokia gali būti problema, ir tada tikslingai numatyti galimus veiksmus. Atlikta mokytojų, ugdančių emocijų ir elgesio sutrikimų turinius mokinius, veiklos patirties ugdymo realybėje analizę atskleidė, kad mokytojai akcentuoja problemų pažinimą ir sprendimo technologijų stygį, pedagoginę veiklos planavimo formuluotę bei veiklą, orientuotą žinioi perteikimui, paplitimui. Mokytojų orientacija normatyvinė ir objektyvistinė procesų, ugdant emocijų ir elgesio sutrikimų turinius mokinius, yra mažai rezultatyvi. Mokiniai ir mokytojai santykiuose gausu mokinių reaktyvaus elgesio požymių mokytojų veiklų atžvilgiu. Nors mokytojai suvokia ir išsako šį prieštaravimą, tačiau situacijos nesiryžta keisti arba keičia labai nežymiai.
- Mokytojo veiklos tyrimą kaip *ciklinį procesą*, apimantį planavimą, veiklą, stebėjimą ir refleksijas, orientuotą asmeniniais sėveikos su ugdymo proceso dalyviais analizę bei bendrą veiklą, inicijuojantį pokyčius ugdymo proceso realybėje. Disertaciniame tyrime atskleidžiama, kad bendrojo lavinimo mokykloje yra nuolat vykdoma tiriamoji veikla, mokytojai atlieka trumpalaikius, dažniausiai kiekybinius mokyklos bendruomenės situacijos analizę su vienu ar kitu klausimu tyrimus, be to, vykdomas mokyklų tobulinimo vidaus ir išorės auditas, tačiau mokytojo veiklos tyrimas dar netapo kasdieninėje praktikoje, ugdant emocijų ir elgesio sutrikimų turinius mokinius, savastimi.
- Mokytojo *reflektyvią praktiką*, sistemingai bei kruopščiai analizuojant refleksijas, jų požymius, visaapimančiai suvokiant ugdymo procesą, vertinant savo, kaip mokytojo, veiklas ir jų veiksmingumą. Empirinio tyrimo duomenys rodo, kad mokytojai aktualizuoja reflektyvią aplink stok ir išsako jų poreikį. Iš dalies pastebimi reflektyvios

veiklos elementai – veiksmo refleksija, rašytiniai vertinimai bei pedagog bendruomenei perteikiamos vidinės refleksijos. Apibūdindami reflektuoti praktikuojantys mokytojai paabrėžia problemų sprendimo uždarius, t. y. kylančias problemas, konfliktines situacijas mokytojai dažniausiai linkę spręsti individualiai, minimaliai bendradarbiaudami su kitais ugdymo proceso dalyviais ar perkeldami šeimai mokykloje kilusi problemų sprendimus.

- *Veiklos tyrimo dalyvaujant* vykdomi individualiai, klasės ar mokyklos lygiu, kuriant diskusijas aplink bei skatinant rodymais grąžtos kultūros ir politikos ugdymo institucijoje formavimąsi. Išanalizavus mokinių atvejus pagal mokytojų veiklos tipologiją, konstatuota, kad emocijų ir elgesio sutrikimų turintys mokinys ugdymo proceso metu susiduria su vairiomis ir mažai derančiomis tarpusavyje skirtingomis mokytojų veiklomis. Tyrimo rezultatai leidžia teigti, kad mokytojų kolegialios veiklos stoka ne tik kad nepadaidėja mokiniui veikti emocijų ar elgesio sunkumais, bet dažnai lemia komunikacinę distanciją ar net konfliktiškus santykius.
2. rodymais grąžtos mokytojo veiklos veiksmingumas, ugdant emocijų ir elgesio sutrikimų turinčius mokinius, atskleistas vykstant veiklos tyrimus dalyvaujant realioje ugdymo erdvyje, aktualizuojant mokytojo mokymąsi veikiant:
- Visapusiška emocijų ir elgesio sutrikimų turinio *mokinio situacijos analizė* paplėsta „rodymo“, „žinojimo“ sampratas. Veiklos tyrimo dalyvaujant metu pereinama nuo emocijų ir elgesio sunkumų turinio mokinio nepageidaujamo elgesio ir emocijų raiškos, menkai grindžiamos rodymais, konstatavimo (mokinys kaip problema) iki mokinio situacijos analizės, atsižvelgiant skirtingą ugdymo aplinką, ugdymo proceso dalyvius ir jų poreikius, naudojant vairesnius duomenų rinkimo metodus.
 - *Veiklų planavimas*, veiklos, jos vertinimas ir refleksijos apima ne tik asmeninius pokyčius, bet ir viso konteksto sampratą. Pirmuosiuose veiklos tyrimo dalyvaujant etapuose vieni mokytojai vis dar orientavosi kitą ugdymo proceso dalyvių veiklų keitimui skatinimui ir savo veiklas projektavo siekdami pakeisti kitus. Tačiau palaipsniui, planuodami veiklas, mokytojai pradėjo orientuotis ne tik pokyčius mokinio veikloje, bet ir *asmeninių veiklos pokyčių*: stebėjimą, siekiant pažinti; bendradarbiavimą, gyvendinant išsikeltus tikslus; ugdymo proceso keitimą, skatinant lygiavertį dalyvavimą ir intereso atstovavimą; kiekvieno ugdymo proceso dalyvio našo akcentavimą.
 - Mokytojų *reflektuoti praktika* tapo tarsi ir kokybiškai kintančiu procesu: palaipsniui pereita nuo apibūdinančios praktinės veiklos refleksijos – savo asmeninių veiklų, subjektyvių emocijų ir elgesio sutrikimų turinio mokinio situacijos sampratą išsakymo iki kritinės praktinės veiklos refleksijos, pagrąžtos rodymais, analizuojant savo veiklas mokyklos, švietimo sistemos ar švietimo politikos erdvyje.
 - Veiklos tyrimo dalyvaujant vykdytas bendrojo lavinimo mokykloje (ugdymo proceso dalyvių susitikimų organizavimas, akcentuojant lygiavertį dalyvavimą, dalijimąsi idėjomis, patirtimi ir veiklos rezultatais, naujų veiklų projektavimas) paskatino *diskusijas aplink* kūrinius (si), *rodymais grąžtos kultūros* ir politikos ugdymo institucijoje formavimosi bei pozityvaus elgesio palaikymo sistemos kūrimo apraiškas.

3. Disertaciniame tyrime rodomais gr stos mokytojo veiklos veiksmingumas pagrindžiamas mokytojų veikla, orientuota mokinio, turinčio emocijų ir elgesio sutrikimų, pozityvaus elgesio palaikymo ugdymo proceso metu:
- Konstruodami asmenines veiklas mokytojai palaipsniui per jo nuo mokinio drausminimo, kontroliavimo ar ypatingos globos akcentavimo iki *pozityvaus elgesio palaikymo, skatinimo ir pastiprinimo*, kas inicijavo mokinio pozityvaus elgesio ir emocijų apraišką gaus jį mokytojo – mokinio, mokinio – bendraklasi, mokinio ir jo šeimos narių interakcijoje.
 - Mokytojų veiklos orientacija mokinio poreikius, *konstruojant skirtingas situacijas* ugdymo proceso metu, kartu su mokiniu numatant mažus veiklos žingsnelius ir teikiant paskatinius už jų įgyvendinimą, leido mokiniui patirti skirtingą mokymosi motyvaciją, ir būt tai lėmė ne tik mokymosi rezultat pagerėjimą, bet ir padidėjusį savęs vertinimą. Šis procesas, pedagoginės veiklos prasme, kito nuo pesimizmo, nerimo, baimės iki inovacinių, kūrybinių veiklos, gr stos savitarpio supratimo ir pasitikėjimo.
 - Reikalavimų ir taisyklių išgryninimas kartu su mokiniu analizuojant ir aptariant pažeidiamą elgesio sampratą, emocinės raiškos ypatybes, akcentuojant asmens individualumą bei unikalumą paskatino mokinio *individualaus potencialo* atsiskleidimą bei aktyvino *mokinio dalyvavimą*. Mokinio pozicija tyrimo metu kito nuo formalaus, pasyvaus dalyvavimo iki aktyvaus dalyvavimo, išbandant naujas veiklas, jas analizuojant, vertinant bei išsakant asmeninius poreikius.
 - Plėtojami emocijų ir elgesio sutrikimų turinčio *mokinio ir jo šeimos galinimo* procesai aktyvinant lygiavertį dalyvavimą, stiprinant individualų potencialą, tobulinant tarpasmeninį bendravimą ir mokymosi veikiant gebėjimus, skatinant savistabą ir atsakomybę už savo veiklas, inicijuojant bendradarbiavimą gr stos veiklas, konstruojant pozityvaus elgesio palaikymo apraiškas šeimoje.
 - Mokinio savistabos, savianalizės veiklų plėtojimas, skatinant stebėti savo elgesį ir emocijų raišką, išskirti veiklos prioritetus ir tikslingai planuoti, vertinti asmeninius pasiekimus, reflektuoti ir analizuoti nesukamą prielaidas mokinio *savikontrolės ir savivaldos* gebėjimų plėtojei.
4. Tyrimas parodė, kad rodomais gr stos mokytojo veiklos veiksmingumui, ugdant emocijų ir elgesio sutrikimų turinčius mokinius, svarbūs ir konteksto veiksniai: pedagogų atvirumas kaitai ir naujoms patirtims, mokantis veikiant kartu su kitais ir vieniems iš kitų, reflektyviosios praktikos patirtis, veiklų orientacija pozityvaus elgesio palaikymui, ugdymo proceso dalyvių bendradarbiavimas ir kt.

Rekomendacijos

Švietimo politikams:

Organizuoti diskusijas ir aiškiau apibrėžti emocijų ir elgesio sutrikimų turinį mokiniams ar emocijų ir elgesio sunkumų turinį mokiniams terminų vartojimui. Ugdymo proceso kontekste rekomenduojama vartoti emocijų ir elgesio sunkumų (EES) turinį mokiniams terminu, kuris aktualizuoja orientaciją mokiniui kylančius individualius ugdymosi poreikius. Emocijų ir elgesio sutrikimų turinio mokiniams terminu vartoti medicininiam, diagnostiniam lygmenyje.

Mokytojams:

1. Nepamiršti kad jie, kaip ir bet kuris kitas ugdymo proceso dalyvis, yra veikiami emocijų ir elgesio problemų, kylančių ugdymo situacijose, ir savo veikla, pasirinktais metodais ar priemonėmis, gali jas paskatinti arba eliminuoti. Mokytojas daro tai kontekstui, kuriame pats veikia. Taip pat kaip kontekstas veikia jį.
2. Visapusiškai analizuoti emocijų ir elgesio sunkumų turinio mokiniams situaciją, sisklausyti mokiniams, jo šeimos poreikius, stengtis suprasti socialinį, kultūrinį ir edukacinį diskursą.
3. Sprendžiant mokiniams emocijų ir elgesio problemas, gerbti mokiniams, kartu su juo aptarti numatomą veiklą bei problemų sprendimo perspektyvas.
4. Konstruoti savyje veikas su mokiniu ir jo šeima, grįstas dialogu, pagarba bei pasitikėjimu, vertinant visų ugdymo proceso dalyvių lygiateisį dalyvavimą.
5. Kasdieninėje savo veikloje tobulinti ugdymo procesą, skatinti emocijų ir elgesio sunkumų turinį mokiniams galinimo procesus švietimo institucijoje, remiantis rodymais grįstą mokytojo veiklą, aktualizuojant asmeninį mokymuisi veikiant:
 - cikliniu veiklos procesu, apimančiu planavimą, veiklą, vertinimą ir refleksijas;
 - grįžtamojo proceso tikslingumu, aiškinantis ugdymo proceso dalyviams sampratas, apibūdinant savas patirtis;
 - inicijuojant ir vykdant reflekyvias veiklas;
 - vykdant veiklos tyrimus, bendradarbiaujant su ugdymo proceso dalyviais.
6. Emocijų ir elgesio sunkumų turinį mokiniams ugdymo procese grįsti pozityvaus elgesio palaikymu:
 - skatinant ir stiprinant pozityvų elgesį ir emocijas;
 - konstruojant savyje orientuotas situacijas;
 - didinant pageidaujamo elgesio apraiškų repertuarą;
 - stiprinant individualų potencialą, akcentuojant teigiamus pokyčius;
 - plėtojant mokiniams savistabos, savivaldos ir savianalizės veiklas.
7. Veiklas, ugdant emocijų ir elgesio sunkumų turinius mokinius, sieti ne tik su mokiniams, jo šeimos, klasės kontekstu, bet ir visos mokyklos kontekstu.
8. Skleisti gerosios praktikos pavyzdžius pedagogams ir mokslo bendruomenei.

Mokiniamis, j t vams:

1. Steb ti ir analizuoti savo emocijas ir elgesio apraiškas kartu su šeimos nariais ir mokytojais.
2. Kelti trumpalaikius tikslus ir numatyti veiklas, orientuotas : „k aš galiu patobulinti savo veikloje“.
3. Apm styti tiksl ir veikl gyvendinim , vertinant numatytus ir nenumatytus poky ius asmenin je veikloje, analizuojant asmenin naš .
4. Planuoti ir inicijuoti naujas, asmeniškai aktualias veiklas, skatinan ias ugdymo proceso dalyvi savitarpio supratim .
5. Lavinti asmeninius bendravimo ir bendradarbiavimo geb jimus, savivald ir savikontrol , kartu su kitais ugdymo proceso dalyviais prisiimti atsakomyb už vykdom veikl veiksmingum .

Vadovams:

1. Skatinti galinim , socialin dalyvavim orientuotus procesus siekiant, kad emocij ir elgesio sunkum turintys mokiniai tapt s kmingais bendrojo lavinimo mokyklos bendruomen s nariais.
2. Sudaryti mobilias ugdymo proceso dalyvi (mokinio, jo t v , ugdan i mokyto- j , specialist , administracijos atstov) grupes, periodiškai organizuoti j susiti- kimus.
3. Kurti diskusin , reflektivi aplink ir lygiaverte partneryste gr stas ugdymo pro- ceso dalyvi veiklas institucijoje.
4. Skatinti ugdymo proceso dalyvi bendr veikl ir glaudžia s veik , tikslingai ir kryptingai konstruojant pozityvaus elgesio palaikymo sistem bendrojo lavinimo mokykloje bei akcentuojant jos svarb visiems ugdymo proceso dalyviams.
5. Skatinti mokyklos bendruomen dalyvauti mokymosi veikiant veiklose, tobuli- nant esam praktik ir kuriant naujas žinias, sutelkiant ir panaudojant mokyklos išorinius bei vidinius resursus, aktualizuojant rodymais gr stos kult ros ugdymo institucijoje formavim si.
6. Skatinti mokytoj veiklos tyrimus, siekiant gautais duomenimis praturtinti ir pa- tobulinti kasdienin ugdymo praktik .

Mokslininkams, tyr jams:

1. Emocij ir elgesio sutrikim ar sunkum turin i mokini ugdymas bendrojo la- vinimo mokykloje, Lietuvoje, gal t b ti dažnesnis mokslini tyrim objektas.
2. Siekiant išsamiau pažinti rodymais gr stos mokytojo veiklos konstravimo ypa- tumus ir jos veiksmingum , tikslinga b t tyrimo metu atskleistus rodymais gr stos mokytojo veiklos principus ir etapus pritaikyti kituose bendrojo lavinimo mokyklos ugdymo proceso kontekstuose (mokymo ir mokymosi, veiklos koky- b s sivertinimo ir kt.) ar kitame instituciniame kontekste.

LITERAT RA

1. Abromaitien , L. (2008). *Delinkventinio elgesio pedagogika*. Kaunas: Technologija.
2. Ališauskien S., Miltenien , L. (2004). *Bendradarbiavimas tenkinant specialiuosius ugdymosi poreikius*. Šiauliai: Vš Šiauli universiteto biblioteka.
3. Alvesson, M., Skoldberg, K. (2000). *Reflexive methodology*. London: Sage Publications.
4. Ambrukaitis, J. (2005). *Specialiojo ugdymo kaitos bruožai*. Šiauliai: ŠU.
5. Ambrukaitis, J., Ruškus, J., Bagdonien , V., Budrien , G. (2003). Speciali j poreiki vaikas bendrojo lavinimo mokykloje: ugdymo kokyb s kriterij identifikavimas. *Specialusis ugdymas*, 2(9), 61–72.
6. Anderson, G. L., Herr, K., Sigrid, A. (2007). *Studying your own school – an educator`s guide to practioner action research*. USA: Corwin press.
7. Arends, R. I. (1998). *Mokom s mokyti*. Vilnius: Margi raštai.
8. Armstrong, D. (1995). *Power and partnership in education. Parents, children and special educational needs*. London: Routledge.
9. Armstrong, F., Moore, M. (Ed.) (2004). *Action research for inclusive education*. London: RoutledgeFalmer.
10. Armstrong, F., Moore, M. (Ed.) (2005). *Changing places, changing minds*. London: RoutledgeFalmer.
11. Arndt, S. A., Konrad, M., Test, D. W. (2006). Effects of the self-directed IEP on student participation in planning meetings. *Remiandial and special education*. Vol. 27, N. 4. (p. 194–2007). [ži r ta 2008-05-20]. Prieiga per internet : <<http://www.rse.sagepub.com>>.
12. Askew, S. Lodge, C. Gifts, pingpong and loops – linking feedback and learning. In Askew, S. (ed.), *Feedback for learning* (p. 1–17). London: RoutledgeFalmer.
13. *Atvira informavimo, konsultavimo ir orientavimo sistema*. [ži r ta 2006-10-25]. Prieiga per internet : <<http://www.aikos.smm.lt/aikos/webdriver.exe?MIval=/DizPirmas.html>>.
14. Babie, E. (2008). *The basius of social research*. USA: Thomson Wadsworth.
15. Babkie, A. M., Provost, M. C. (2004). Teachers as researchers. *Intervention in school and clinic*. Vol. 39, No. 5.
16. Bandura, A. (1974). *Principles of behavior modification*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
17. Barkauskait , M. ir kt. (2001). *Speciali j poreiki vaik ugdymas*. Vilnius: VPU.
18. Barker, P. (2005). *Research in Schools and Colleges* NERF Working Paper number 7.2 [interaktyvus] [ži r ta 2006-03-4]. Prieiga per internet : <<http://www.nerf-uk.org/software/>>.
19. BERA (2004). *Revised ethical gudelines for educational research*. Southwell: BERA.
20. Berger, P., Luckman, Th. (1999). *Socialinis tikrov s konstravimas*. Vilnius: Pradai.
21. Biesta, G. (2007). Why "what works" won't work: evidence-based practice and the democratic deficit in educational research. *Educational Theory* 57 (1), (p. 1–22). [ži r ta 2008-04-15]. Prieiga per internet : <<http://www.blackwell-synergy.com/doi/full/10.1111/j.1741-5446.2006.00241.x#top>>.
22. Bitinas, B. (2000). *Ugdymo filosofija*. Vilnius: Enciklopedija.
23. Bitinas, B. (2002). *Pedagogin s diagnostikos pagrindai*. Vilnius: VPU.
24. Bitinas, B. (2006a). *Edukologinis tyrimas: sistema ir procesas*. Vilnius: Kronta.
25. Bitinas, B. (2006b). Edukologini tyrim metodologiniai vingiai. *Pedagogika*, T. 83, 9–15.

26. Bitinas, B., Rupšien , L., Žydži nait , V. (2008a). *Kokybini tyrim metodologija: vadv lis vadybos ir administravimo studentams. I dalis*. Klaip da: S. Jokužio leidykla-spaustuv .
27. Bitinas, B., Rupšien , L., Žydži nait , V. (2008b). *Kokybini tyrim metodologija: vadv lis vadybos ir administravimo studentams. II dalis*. Klaip da: S. Jokužio leidykla-spaustuv .
28. Byrne, D. (2002). *Interpeting quantitative data*. London: Sage Publications.
29. Blinstrubas, A., Bal i nas, S., Valuckien , J. (2008). *Mokykl vadov ir mokytoj nuomon bei nuostatos apie vidaus audito paskirt ir organizavim* . Tyrimo ataskaita. [ži r ta 2009-03-15]. Prieiga per internet :<http://www.smm.lt/svietimo_bukle/docs/tyrimai/sb/Tyrimo%20ataskaita%20VA>.
30. Boersma, K., Goedhart, M., Jong, O., Eijkelhof, H. (ed.) (2005). *Research and the quality of science education*. Netherlands: Springer.
31. Bourdieu, P., Wacquant, L. J. D. (2003). *vadas refleksiivi j sociologij* . Vilnius: Baltos lan kos.
32. Brassard, M. R., Boehm, A. E. (2007). *Preschool assesment – pronciples and practices*. USA: Guilford press.
33. Browne, M. N., Keeley, S. (2001). *Asking the right questions*. New Jersey: Prentice – Hall.
34. Brownhill, S. (2007). *Taking the sressout of bad behaviour: behaviour management of 3-11 years olds*. London: Continuum.
35. Bryman, A., Bell, E. (2003). *Business research methods*. USA: Oxford university.
36. Bubnys, R. (2007a). Mokymosi lygi vairov kaip reflekyvaus ugdymo aukštojoje mokykloje prielaida. *Ugdymo psichologija*, 18, 61–68.
37. Bubnys, R. (2007b). Refleksija student mokymosi iš savo patirties procese. *Sveikatos ir socialini moksl taikomieji tyrimai: sand ra ir s veika / Applied Research in Health and Social Sciences: Interface and Interaction*, 3 (1), 71–78.
38. Buehl, D. (2004). *Interaktyviojo mokymosi strategijos*. Vilnius: Garnelis.
39. Burnard, S. (1998). *Developing children`s behaviour in the classroom – a practical guide for teachers and students*. New York: Routledge.
40. Burton, D., Bartlett, S. (2005). *Practitioner research for teachers*. Great Britain: Athenaeum press.
41. Buysse, V., Sparkman, K. L., Wesley, P. W. (2003). Communities of practice: connecting what we know with what we do. *Exceptional children*. Vol. 69. No. 3, p. 263–277.
42. Campbell A., McNamara O., Gilroy P. (2004). *Practitioner research and professional Development in education*. London: PCP.
43. Carr, E.G., Dunhlap, G., Horner, R. H. et al. (2002). Positive behavior support: evolution of an applied science. *Journal of positive behavior interventions*. 4 (1), p. 4–16.
44. Carr, E.G., Horner, R. H. (2007). The expanding vision of Positive behavior support: research perspectives on happiness, helpfulness, hopefulness. *Journal of positive behavior interventions*. 9 (1), p. 3–14.
45. Chambers, C. R., Childre, A. L. (2005). Fostering family-professional collaboration through person-centred IEP meetings: the „true directions“ model. *Young exceptional children*. Vol 8. N. 3. (p. 20–27). [ži r ta 2008-05-20]. Prieiga per internet : <<http://www.yec.sagepub.com>>.
46. Charles, C. M. (1999). *Pedagoginio tyrimo vadas*. Vilnius: Alma littera.
47. Chandler, D., Torbet, B. (2003). Transforming inquiry and action: interweaving 27 flavors of action research. *Action research* 1 (2). P. 133–152. [ži r ta 2008-10-20]. Prieiga per internet : <<http://www.arj.sagepub.com>>.

48. Civinskas, R., Levickait , V., Tamutien , I. (2006). *Vengian i lankyti mokykl vaik problemos ir poreikiai*. Vilnius: Garnelis.
49. Clough, P., Barton, L. (ed.) (1995). *Making difficulties: research and the construction of special educational needs*. London: Paul Chapman.
50. Coe, R. (1999). A manifesto for evidence-based education. [ži r ta 2006-03-22]. Prieiga per internet : <<http://www.cemcentre.org/RenderPagePrint.asp?LinkID=30317000>>.
51. Coghlan, D., Brannick, T. (2005). *Doing action research in your own organization*. Great Britain: Cromwell press.
52. Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. London: Routledge.
53. Cole, T. (2002). Understanding challenging behaviour: prerequisites to inclusion. In: C. Tilstone, L. Florian, R. Rose (Eds.), *Promoting inclusive practice* (p. 113–127). London: RoutledgeFalmer.
54. Coleman, J. S. (2005). *Socialin s teorijos pagrindai*. Vilnius: Margi raštai.
55. Cooper, P., Smith, C.J., Upton, G. (2000). *Emotional and behavioural difficulties: theory to practice*. London: Routledge.
56. Corrie, L. (2002). *Investigating troublesome classroom behaviour – practical tools for teachers*. London: Routledge.
57. Costello, P. J. M. (2003). *Action research*. New York: Continuum.
58. Coultas, V. (2007). *Constructive talk in challenging classrooms: strategies for behaviour management and talk-based tasks*. London: Routledge.
59. Cowley, S. (2008). *Kaip suvaldyti tuos neklaužadas?* Vilnius: Tyto alba.
60. Creswell, J.W. (2007). *Qualitative inquiry. Research design*. USA: Sage publications.
61. ekanavi ius, V., Murauskas, G. (2004). *Statistika ir jos taikymai. II dalis*. Vilnius: TEV.
62. Delfos, M., F. (2004). *Children and behavioural problems: anxiety, aggression, depression and ADHD: a biopsychological model with guidelines for diagnostics and treatment*. London: Jessica Kingsley.
63. Dereškevi ius, P. (2000). Mokyklos nelankymo siciokult rin s priežastys. Dereškevi ius, P., Rimkevi ien , V., Targamadz , V. (2000). *Mokyklos nelankymo priežastys*. Vilnius: Žuv dra.
64. Dewey, J. (1933). *How We Think*. New York: D. C. Heath.
65. Dewey, J. (1938). *Experience in Education*. New York: Collier Books.
66. Dewey, J. (1997). Demokratija ir ugdymas. In Duoblien , L. (2006). *Šiuolaikin ugdymo filosofija: refleksijos ir dialogo link. P. 23–26, 90–92*. Vilnius: Tyto alba.
67. Delanty, G. (1997). *Beyond Constructivism and realism*. Buckingham: Open university press.
68. *D l krizi valdymo mokyklose tvarkos aprašo patvirtinimo*. 2007-07-12 Nr. ISAK-1374. Vilnius.
69. *D l Lietuvos Respublikos vaiko minimalios ir vidutin s prieži ros statymo gyvendinimo priemoni plano patvirtinimo*. 2007-11-19 Nr. ISAK-2244. Vilnius.
70. *D l speciali j poreiki asmen sutrikim ir j laipsni nustatymo ir speciali j poreiki asmen priskyrimo speciali j ugdymosi poreiki grupei tvarkos*. 2002-07-12 Nr.1329/368/98. Vilnius.
71. Dick, B. (2004). Action research literature: themes and trends. *Action research. Vol. 2(4)*. P. 425–444.
72. Dobryninas, A., Povili nas, A., Tureikyt , D. ir kt. (2004). *Delinkventai Lietuvos mokyklose*. [ŠMM]: VU. [ži r ta 2007-09-15]. Prieiga per internet : <<http://www.smm.lt>>.

73. Duoblien , L. (2006). *Šiuolaikin ugdymo filosofija: refleksijos ir dialogo link*. Vilnius: Tyto alba.
74. Dunlap, G., Carr, E. G., Horner, R. H. et al. (2008). Positive behavior support and applied behavior analysis: a familial alliance. *Behavior modification* 32 (5), p. 682–698.
75. Easley, S.-D., Mitchell, K. (2007). *Vertinimo aplankalas: kur, kada, kod l ir kaip j naudoti*. Vilnius: Tyto alba.
76. East, V., Evans, L. (2006). *At glance. A practical guide to children's special needs*. London: Continuum.
77. East, V., Evans, L. (2008). *Vienu žvilgsniu: praktinis vaiko speciali j poreiki tenkinimo vado-vas*. Vilnius: Tyto alba.
78. Eber, L., Sugai, G., Carl R. Smith, C. R., Scott, T. M. (2002). Wraparound and Positive behavio-ral interventions and supports in the schools. *Journal of emotional and behavioral disorders*. 10 (3), p. 171–180.
79. Ebersold, S. (2003). Inclusion and mainstream education: an equal cooperation system. *European journal of special needs education*, 18 (1), 89–107.
80. Ebersold, S. (2004). The affiliation effect of participation into community: conceptual and meth-odological aspets of a participative research. In Trossebo, J. (eds.) *Analysing living conditions*. Stockholm: Studentlitteratur.
81. Ebersold, S. (2007). Affiliating participation for active citizenship. *Scandinavian journal of dis-ability research*, 9:3, 237–253.
82. Eisenhart, M. (2005). Hammers and saws for the improvement of educational research. *Educa-tional theory*. Volume 55, number 3. p. 285–305. [ži r ta 2008-02-12]. Prieiga per internet : <<http://www.ingentaconnect.com>>.
83. Elliot, J. (2001). Making evidence-based practice educational: redirecting educational research in the service of outcomes-based education. In M. Hammersley (ed.). *Educational research and evidence-based practice* (p. 66–88). Great Britain: Cromwell press.
84. Epstein, J. L., Sanders, M. G., Simon, B. and all (2002). *School, family, and community part-nerships – your handbook for action*. USA: Corwin press.
85. Evans, J., Harden, A., Thomas, J. (2004). What are effective strategies to support pupils with emotional and behavioural difficulties (EBD) in mainstream primary schools? Findings from a systematic review of research. *Journal of research in special educational needs*, 4 (1), 2–16.
86. Fairclough, N. (2003). *Analysing discourse: textual analysis for social research*. London: Routledge.
87. Farrell, P., Ainscow, M. (ed.) (2002). *Making special education inclusive*. London: David Fulton.
88. Fetterman, D. M., Wandersman, A. (2005). *Empowerment evaluation principles in practice*. USA: Guilford press.
89. Fisher, J. L. (2008). Positive behavior supports & students with autism spectrum disorder. Npublikuotas pranešimas. *5th international conference on Positive behavior support – March 28, USA*.
90. Flicker, S. E., Hoffman, J. A. (2006). *Guiding children`s behavior: developmental discipline in the classroom*. New York: Teachers college press.
91. Flood, R. L. (2006). The relationship of `Systems thinking` to action research. In Reason, Brand-bury (Eds.), *Handbook of action research*. (p. 117-128). Great Britain: Cromwell press.
92. Florian, L. (2002). Inclusive practice: what?, why and how? In: C. Tilstone, L. Florian, R. Rose (Eds.), *Promoting inclusive practice* (p. 13-26). London: RoutledgeFalmer.
93. Foucault, M. (1972). *The archaeology of knowledge*. London: Routledge.

94. Freire, P. (2000). *Kritinis monologas ugdymas*. XX a. pedagogikos klasika. Vilnius: Tyto alba.
95. Fullan, M. (1998). *Pokyčiai į priekį*. Vilnius: Tyto Alba.
96. Galkienė, A. (2005). *Heterogeninė grupė: specialieji poreikiai bendrojo lavinimo mokykloje*. Šiauliai: ŠU.
97. Gaventa, J., Cornwall, A. (2006). Power and knowledge. In Reason, Brandbury (Eds.) *Handbook of action research*. (p. 71-82). Great Britain: Cromwell press.
98. Gerulaitis, D. (2007). *Tvirkimo vaikų ugdymo(si) procese bei specialiojoje mokykloje*. Daktaro disertacija. Šiauliai: Šiauli universitetas.
99. Ghaye, A., Ghaye, K. (1988). *Teaching and learning through critical reflective practice*. London: Paul Chapman Publishing.
100. Gribauskas, E. (2003). *Pedagoginis autoritarinis nuostatai turinys ir raiškos motyvai*. Daktaro disertacija. Šiauliai.
101. Gribauskas, E., Merkys, G. (2003). Pedagoginis nuostatai ugdytinių integracijai ir segregacijai. *Specialusis ugdymas*, 1(8).
102. Gudaitis, L. (2008). Atnaujintas vidaus auditas. G. Kazakevičius ir kt. (Red. kol.), *Bendrojo lavinimo mokyklos vidaus audito rekomendacijos*. (p. 6–8). Vilnius: Švietimo ir mokslo ministerijos Švietimo apžinymo centras.
103. Gudonis, V., Žilinskas, J. (1998). Ne gali būti vaikų integravimo procesas Vakarų Europos šalyse. *Švietimas Vakarų Europos šalyse*, p. 50–65.
104. Habermas, J. (1972). *Knowledge and Human Interests*. London: Heinemann.
105. Habermas, J. (1973). *Theory and Practice*. Boston: Beacon.
106. Habermas, J. (1987). *The Theory of Communicative Action: Lifeworld and Social System (2)*. Boston: Beacon.
107. Habermas, J. (2002). *Modernybės filosofinis diskursas*. Vilnius: Alma littera.
108. Hallahan, D. P., Keogh, B. K. (ed.). (2001). *Research and global perspectives in learning disabilities: essays in honor of Williams M. Cruickshank*. London: Lawrence Erlbaum associates.
109. Hammersley, M. (1997). Educational research and teaching: a response to David Hargreaves' TTA lecture. In Hammersley, M. (ed.). (2007). *Educational research and evidence-based practice* (p. 18–42). Great Britain: Cromwell press.
110. Hammersley, M. (ed.). (2007). *Educational research and evidence-based practice*. Great Britain: Cromwell press.
111. Hampton, S.S., Hess-Rice, E.K. (2003). Restructuring service delivery for students with emotional and behaviour disorders. In: F.E. Obiakor., C.A. Utley, A.F. Rotatori (Eds) *Effective education for learners with exceptionalities*. (p. 119-138). UK: JAI.
112. Hargreaves, A. (1999). *Kei išsiųsti mokytėjai, kei išsiųsti laikai*. Vilnius: Tyto Alba.
113. Hargreaves, A. (2008). *Mokymas žini visuomenėje. Švietimas nesaugumo amžiuje*. Vilnius: Homo liber.
114. Hargreaves, D. H. (1996). Teaching as a research-based profession: possibilities and prospects (the teacher training agency lecture 1996). In Hammersley, M. (ed.). (2007). *Educational research and evidence-based practice* (p. 3–17). Great Britain: Cromwell press.
115. Hargreaves, D. H. (1997). In defence of research for evidence-based teaching: a rejoinder to Martyn Hammersley. In Hammersley, M. (ed.). (2007). *Educational research and evidence-based practice* (p. 43–60). Great Britain: Cromwell press.
116. Harwood, V. (2006). *Diagnosing „Disorderly“ children: a critique of behaviour disorder discourses*. London: Routledge.

117. Herm, S. (2004). „*Sunk s“ vaikai. Praktiniai patarimai aukl tojams ir t vams*. Vilnius: Alma litera.
118. Heron, J. Reason, P. (2006). The practice of Co-operative inquiry: research „with“ rather than „on“ people. In Reason, Brandbury (Eds.). *Handbook of action research*. (p. 144-154). Great Britain: Cromwell press.
119. Hoghugh, M., Long, N. (2004). *Handbook of parenting: theory and research for practice*. London: Sage publication.
120. Humphrey, N. (2008). Including pupils with autistic spectrum disorders in mainstream schools. *Support for learning*. 23 (1). P. 41–47.
121. Hunt, P., McDonnell, J. (2007). Inclusive education. In Odom, S. L., Horner, R. H., Snell, M. E. (ed.). *Handbook of developmental disabilities*. (p. 269-291). USA: Guilford press.
122. Jones, S. (2009). *Critical learning for social work students*. Great Britain: Bell&Bain Ltd.
123. Jovaiša, L. (2007). *Enciklopedinis edukologijos žodynas*. Vilnius: Gimtasis žodis.
124. Jucevi en , P. ir kt. (2005). *Mokytoj didaktin s kompetencijos atitiktis šiuolaikiniams švietimo reikalavimams*. [ŠMM]: KTU, 2005 [ži r ta 2006-09-09]. Prieiga per internet : <http://www.smm.lt/svietimo_bukle/docs>.
125. Jull, S., K. (2008). Emotional and behavioural difficulties (EBD): the special educational need justifying exclusion. *Journal of research in special education needs* 8 (1). (p. 13–18).
126. Juodaityt , A. (2003). *Socializacija ir ugdymas vaikyst je*. Vilnius: UAB Petro Ofsetas.
127. Juodeikait , A., Pocevi en , R. (2003). Mokytojo kompetencijos poky iai nuolatin s ugdymo kaitos procese. *Jaun j mokslinink darbai*, 1, 62–66.
128. Jurašait -Harbinson, E. (2004). Veiksimo tyrimo vaidmuo siekiant profesionalumo. *Žvirbli takas*, 6 [ži r ta 2005 11 15]. Prieiga per internet : <<http://gimtasizodis.w3.lt/jurasaite>>.
129. Kaffemanien , I. (2005). Pedagogin s s veikos strukt ra ugdant mokymosi negali turin ius moksleivius bendrojo lavinimo klas je. *Specialusis ugdymas*, 1(12).
130. Kalvaitis, A. (2007). *Duomen rinkimas vidaus auditui? Tai visai neskauda!* Vilnius: UAB Baltijos kopija.
131. Kardelis, K. (2005). *Mokslini tyrim metodologija ir metodai*. Kaunas: Judex.
132. Kay, J. (2007). *Behavioural, emotional and social difficulties*. New York: Continuum.
133. Kazakevi ius, G. ir kt. (Red. kol.) (2008). *Bendrojo lavinimo mokyklos vidaus audito rekomendacijos*. Vilnius: Švietimo ir mokslo ministerijos Švietimo apr pinimo centras.
134. Kazakevi ius, G. ir kt. (Red. kol.) (2008). *Mokykl s km s istorijos*. Vilnius: Nacionalin mokykl vertinimo agent ra.
135. Kemmis, S. (1998). Action research. In Hammersley, M. (ed.). (2007). *Educational research and evidence-based practice*. (p. 167–180) Great Britain: Cromwell press.
136. Kemmis, S. (2006). Exploring the relevance of critical theory for action research: emancipatory action research in the footsteps of Jürgen Habermas. In Reason, Brandbury, (Eds.) *Handbook of actionresearch*. (p. 94–105). Great Britain: Cromwell press.
137. Kennedy, C. H., Long, T., Jolivet, K. et al. (2001). Facilitating general education participation for students with behavior problems by linking Positive behavior supports and Person-centered planning. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*. 9 (3), p. 161–171.
138. Kepalait , A. (2005a). Mokytoj netinkamo elgesio tikslai. *Žvirbli takas*. 2005 Nr.4. [ži r ta 2007-05-29]. Prieiga per internet : <http://gimtasizodis.w3.lt/kepalait_05_4.htm>.
139. Kepalait , A. (2005b). Pedagoگو refleksijos ypatumai akademin je situacijoje. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 14, 51–56.

140. Kibickien , I., Tureikyt , D. (2007). Mokyklos nelankymo priežastys, mastai ir pasekmi žvalgos. Pruskus, V. (Red.) *Šiuolaikin s mokyklos realijos: sociologin s žvalgos*. Vilnius: VPU. P. 6–99.
141. Kidd, S. A., Kral, M. J. (2005). Particing participatory action research. *Journal of counseling psychology* 52 (2). P. 187–195.
142. Knot, C., Scragg, T. (ed.) (2008). *Reflective Practice in social work*. Great Britain: Cromwell press Ltd.
143. Kolb D. A. (1984). *Experiential Learning*. Prentice-Hall, Englewood Cliffs, N.J.
144. Konrad, M. (2008). Involve students in the IEP process. *Intervention in school and clinic*. Vol. 43, No. 4. (p. 236–239). [ži r ta 2008–05–20]. Prieiga per internet : <<http://www.isc.sagepub.com>>.
145. Koshy, V. (2005). *Action research for improving practice*. London: Paul Chapman.
146. Koutselini, M. (2008). Participatory teacher development at schools: processes and issues. *Action research* 6 (29), p. 29–48. [ži r ta 2008-02-26]. Prieiga per internet : <<http://www.arj.sagepub.com>>.
147. Kreisberg, S. (1992). *Transforming power. Domination, empowerment and education*. USA: Suny press.
148. Kroeger S. D., Phillips, L.J. (2007). Positive behavior support assessment guide: creating student-centered behavior plans. *Assessment for effective intervention*. 32 (2), p. 100–112.
149. Kvale, S. (1996). *Interviews: an introduction to qualitative research interviewing*. USA: Sage Publications.
150. Kuznecovien , J. (2007). Pedagog kompetencij , skirt atlikti švietimo tyrimus, ugdymas. *Pedagog kompetencij raiška ugdymo procese: mokytoj kvalifikacijos tobulinimo program moko moji medžiaga*. (p. 63–107). Vilnius: MKC.
151. Laughran, J., Nothfield, J. (1996). *Opening the classroom door: teacher, reseacher, learner*. Great Britain: Falmer.
152. Laužackas, R., Teresevi en , M., Stasi naitien , E. (2005). *Kompetencij vertinimas neformaliajame ir savaiminiame mokymesi*. Monografija. Kaunas: VDU.
153. Leahy, R. L. (ed.) (2003). *Roadblocks in cognitive-behavioral therapy: transforming challenges into opportunities for change*. New York: Guilford Press.
154. Lee, J. A. B. (2001). *The empowerment approach to social work practice. Building the beloved community*. New York: Columbia university press.
155. Leedy, P. D., Ormrod, J. E. (2005). *Practical research: planing and design*. NJ: Upper Saddle River.
156. Lekavi en , R., Vasiliauskait , Z., Matulien , G. ir kt. (2007). *Psichologija šiandien*. Kaunas: Technologija.
157. Lepeškien , V., Butkien , O. G., Steevens, L., Werkhoven, W. (2001). *Mokykla ant žmogiškumo pamat* . Vilnius: VPU.
158. Lesinskien , S. Elgesio ir emocij sutrikimai, prasidedantys vaikyst je ir paauglyst je. In A. Raugal (red.). *Vaik ligos. 4 tomas*. P. 587-618.; 666-694. Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla.
159. Lesinskien , S., Leskauskas, D., Karalien , V. (2008). *Hiperkineziniai sutrikimai (aktyvumo ir d mesio sutrikimas, hiperkinezinis elgesio sutrikimas) vaik amžiuje: diagnostika ir gydymas (tlk-10 kodai f90.0; f90.1)*. Metodinis leidinys. [Vilnius]: SAM [ži r ta 2008-07-29]. Prieiga per internet : <http://www.sam.lt/lt/main/sveikatos_apsauga>.

160. Leskauskas D., Kuzmickas K., Baranauskienė B., Daškevičienė J. (2004). Kauno miesto pradinė klasi mokslėivi aktyvumo ir d mesio sutrikimo bei gretutini psichikos sutrikim tyrimas. *Medicina*, 6(40), 589–597.
161. Leskauskas D. (2006). Atomoksetinas – pirmo pasirinkimo vaistas aktyvumo ir d mesio sutrikimui gydyti. *Psichiatrijos žinios*, 2 (39), 37–38.
162. Levin, J., Nolan, J. F. (2007). *Principles of classroom management. A Professional decision – making model*. USA: Pearson.
163. Lewin, K. (1942). *Lauko teorija socialiniuose moksluose. Rinktiniai teoriniai straipsniai*. Vilnius: VU Specialiosios psichologijos laboratorija.
164. *Lietuvos Respublikos švietimo statymas*. 2003 m. birželio 17 d. Nr. IX-1630. [Vilnius]: ŠMM [žiūrėti 2006-01-14]. Prieiga per internet : <<http://www.smm.lt>>.
165. *Lietuvos Respublikos švietimo statymas* (aktuali redakcija nuo 2007-07-21). Nr. I-1489. Vilnius.
166. *Lietuvos švietimas skaičiai 2006*. [Vilnius]: ŠMM [žiūrėti 2006-08-28]. Prieiga per internet : <<http://www.smm.lt>>.
167. Luobikienė, I. (2008). *Sociologini tyrim metodika*. Kaunas: Technologija.
168. MacLean, M. S., Mohr, M. M. (1999). About the term “Teacher research”. [žiūrėti 2006-02-28]. Prieiga per internet : <<http://gse.gmu.edu>>.
169. Marcinko, L. (2003). Medication compliance with difficult patients. In Leahy, R. L. (ed.) (*Road-blocks in cognitive-behavioral therapy: transforming challenges into opportunities for change*). New York: Guilford Press. P. 318–340.
170. Masiulionienė, G., Mikelkevičiūtė, J., Ostasevičienė, V. (2007). D mesio stokos ir hiperaktyvumo sindromo raiškos mažinimas pagal taikomosios fizinės veiklos programą. *Ugdymas, kultūra, sportas*, 1 (64), 30–35.
171. Matson, J. L., Matson, M. L., Rivet, T. T. (2007). Social skills treatments for children with autism spectrum disorders: an overview. *Behavior modification*. 31. p. 682–707.
172. Matson, J. L., Lovulio, S. V. (2008). A review of behavioral treatments for self-injurious behaviors of persons with autism spectrum disorders. *Behavior modification*. 32. p. 61–76.
173. Mažeikienė, N. (2001). *Socializacijos ir ugdymo diagnostikos instrumentų kultūrinis perkeliamaumas: makiavelizmo ir autoritarizmo matavimo aspektas*. Daktaro disertacija. Šiauliai.
174. McCall, C. (2004). Perspectives on behaviour. In: J. Wearmouth, T. Glynn, R.C. Richmond, M. Berryman. *Understanding pupils behaviour in schools. A diversity of approaches*. (p. 16–24). London: David Fulton.
175. McNiff, J., Whitehead, J. (2006). *All you need to know about action research*. Great Britain: Cromwell press.
176. Merkys, G. (1999). Eksperimentinė prieiga ugdymo tyrimuose: keliai ir klystkeliai. *Socialiniai mokslai*. 4 (21), 7–24.
177. Mertens, D. M., McLaughlin, J. A. (1995). *Research methods in special education*. USA: Sage Publications.
178. Mertens, D. M., McLaughlin, J. A. (2004). *Research and evaluation methods in special education*. USA: Corwin Press.
179. Mielke, U. (1997). *Geriau supraskime sunkius vaikus*. Vilnius: Lektūra.
180. Mill, J. S. (1995). *Apie laisvą*. Vilnius: Pradai.
181. Mills, G. E. (2007). *Action research: a guide for the teacher researcher*. USA: Pearson.
182. Miltenienė, L. (2004). *Pedagogų nuostatos specialiojo ugdymo ir ugdymo dalyvių bendradarbiavimui: struktūros ir raiškos ypatumai*. *Specialusis ugdymas*, 2(11), 151–165.

183. Myers, M. (1985). *The teacher – researcher. How to study writing in the classroom*. USA: ERIC.
184. *Mokyklos nelankan i vaik sugr žinimo mokyklas programa* (projektas). [ži r ta 2008-03-06]. Prieiga per internet : <http://www.smm.lt/teisine_baze/docs/projektai/programa%2020071106.pdf>.
185. *Mokymosi vis gyvenim užtikrinimo straegija ir jos gyvendinimo planas*. 2004 03 26 Nr. ISAK-433/A1-83. [Vilnius]: ŠMM [ži r ta 2006-01-19]. Prieiga per internet : <<http://www.smm.lt>>.
186. Montague, M. (2003). Students with attention deficit hyperactivity disorder. In: F.E. Obiakor., C.A. Utley, A.F. Rotatori (Eds.), *Efective education for learners with exceptionalities*. (pp. 139–154). UK: JAI.
187. Mooney, P., Ryan, J. B., Uhing, B. M., Reid, R., Epstein, M. H. (2005). A review of self-management interventions targeting academic outcomes for students with emotional and behaviour disorders. *Journal of Behavioral Education*. Vol.14 (3), p. 203–221.
188. Moore, A. (2004). *The good teacher: dominant discourses in teaching and teacher education*. London: RoutledgeFalmer.
189. Moore, A. (2007). Beyond reflection: contingency, idiosyncrasy and reflexivity in initial teacher education. In Hammersley, M. (ed.). *Educational research and evidence-based practice*. Great Britain: Cromwell press.
190. Moran, D. J., Malott, R. W. (eds). (2004). *Evidence-based educational methods*. USA: Academic press.
191. Morgan, G. (2008). *Understanding the theoretical and practical implications of different strategies for social research*. (nepublikuota metodologinio doktorant seminaro medžiaga).
192. Mork nien , J. (Red.) (2004). *Šiuolaikin filosofija: globalizacijos amžius*. Monografija. Vilnius: LTU Leidybos centras.
193. Muijs, D., Reynolds, D. (2002). *Effective teaching: evidence and practice*. London: Paul Chapman Publishing.
194. Munn, P., Lloyd, G., Cullen, M.A. (2000). *Alternatives to exclusion from school*. London: Paul Chapman Publishing.
195. Myers, D. G. (2008). *Socialin psichologija*. Kaunas: Poligrafija ir informatika.
196. Myers, M. (1985). *The teacher – researcher. How to study writing in the classroom*. USA: ERIC.
197. Navaitis, G. (2001). *Psichologin parama paaugliui*. Vilnius: Kronta.
198. Nasvytien , D. (2005). *Vaiko elgesio ir emocin s problemas. Kontekstas, psichologinis vertinimas ir pagalba*. Vilnius: VPU.
199. Nolen, A. L., Putten, V. (2007). Action research in education: addressing gapps in ethical principles and practices. *Educational researcher* 36 (7), 401–407 [ži r ta 2008-10-01]. Prieiga per internet : <<http://www.sagepublications.com>>.
200. O'Hanlon. (2003). Educational inclusion as action research. An interpretive discourse. UK: Bell&Bain Ltd.
201. Obiakor, F. E., Utley, C.A., Rotatory, A.F. (ed.) (2003). *Efective education for learners with exceptionalities*. UK: JAI.
202. Oakley, A. (2001). Evidence-informed policy and practice: challenges for social science. In Hammersley, M. (ed.). (2007). *Educational research and evidence-based practice* (p. 91-105).Great Britain: Cromwell press.
203. Park, P. (2006). Knowledge and Participatory research. In Reason, Brandbury (Ed.) (2006). *Handbook of action research*. Great Britain: Cromwell press.
204. Petty, G. (2008). *rodymais pagr stas mokymas*. Vilnius: Tyto Alba.

205. Pollard, A. (1997). *Reflective teaching in the primary school*. London: Cassell.
206. Pollard, A. (2006). *Refleksyvusis mokymas. Veiksminga ir duomenimis paremta profesin praktika*. Vilnius: Garnelis.
207. Porter, J., Lacey, P. (2005). *Researching learning difficulties*. London: Paul Chapman Publishing.
208. Poškien , A. (2007). *Diskursas. Teorijos ir praktikos gair s*. Kaunas: Technologija.
209. Poškien , A. (2007). *Kas yra diskursas*. Kaunas: Technologija.
210. Povili nas, A. (2003). Tyrimas dalyvaujant kaip socialini inovacij technologija. *Sociologija. Mintis ir veiksmai*. 2003/1. p. 42-49.
211. Psichologin s, specialiosios pedagogin s ir specialiosios pagalbos bendrojo lavinimo mokykl mokiniams lygis. Tyrimo ataskaita. (vad. S. Ališauskien) [ŠMM]: ŠU, 2007 [ži r ta 2008-01-09]. Prieiga per internet : <<http://www.smm.lt>>.
212. Pukelis, K. (2004). *Mokytoj rengimo idealinio modelio parametrai*. Monografija. Kaunas: VDU.
213. Queen, J. A., Blackwelder, B. B., Mallen, L. P. (2003). *Responsible classroom management for teachers and students*. USA: R. R. Donnelley & Sons.
214. Ramanauskien , T. (2005). Rekomendacijos t vams ir mokytojams: hiperaktyvus vaikas. [ži r ta 2008-07-09]. Prieiga per internet : <<http://www.autizmo.puslapiai.lt>>.
215. Reason, P., Brandbury, H. (Eds.) (2006). *Handbook of action research*. Great Britain: Cromwell press.
216. Revans, R. W. (1982). What is action learning? *Journal Of Management Development*, 1(3), 64–75.
217. Revans, R. W. (1998). *ABC of action learning*. London: Lemos and Crane.
218. Rimkevi en , V. (2000). Mokyklos nelankymo ir mokymosi motyvacijos silpn jimo priežas i psichologin analiz . Dereškevi ius, P., Rimkevi en , V., Targamadz , V. (2000). *Mokyklos nelankymo priežastys*. Vilnius: Žuv dra.
219. Robichaud, M. G. R. (2007). *Vaikas ken ia pažeminimus mokykloje*. Vilnius: Baltos lankos.
220. Robinson M. (2001). It works, but it action learning. *Education and Training*, Vol. 43, No. 2, p. 64–71.
221. Robinson, V. M., Lai, M. K. (2005). *Practitioner research for educators – a guide to improving classrooms and schools*. USA: Corwin press.
222. Roffey, S. (2005). *The new teacher's survival guide to behaviour*. London: Paul Chapman Publishing.
223. Rogers, B., Rogers, W.A. (2003). *Behaviour recovery. Practical programs for challenging behaviour*. London: Thousand Oak.
224. Rose, R. (2002a). Including pupils: developing a partnership in learning. In: C. Tilstone, L. Florian, R. Rose (Eds.), *Promoting inclusive practice* (p. 95–112). London: RoutledgeFalmer.
225. Rose, R. (2002b). Teaching as a 'research – based profession': encouraging practitioner research in special education. *British journal of special education*. Vol. 29, No. 1, 44–48.
226. Rose, R., Grosvenor, I. (2001). *Doing research in special education: ideas into practice*. London: David Fulton.
227. Rubin, A. (2007). *Practitioner`s guide to using research for evidence – based practice*. New Jersey: John Wiley&Sons.
228. Rumrill, Jr. P. D., Cook, B. G. (ed.) (2001). *Research in special education: designs, methods, and applications*. USA: Charles C Thomas.

229. Rupšien , L. (2007). *Kokybinio tyrimo duomen rinkimo metodologija*. Klaip da: Klaip dos uni- versiteto leidykla.
230. Ruškus, J. (2000). *Specialiojo pedagogo socialini nuostat , pedagogin s s veikos ir mokyklin s socializacijos ryšys* (Nepublikuota daktaro disertacija, Šiauli universitetas, 2000).
231. Ruškus J. (2002). *Negal s fenomenas*. Monografija. Šiauliai: Vš Šiauli universiteto leidykla.
232. Ruškus, J., Mažeikis, G. (2007). *Ne galumas ir socialinis dalyvavimas. Kritin patirties ir gali- mybi Lietuvoje refleksija*. Monografija. Šiauliai: Vš Šiauli universiteto leidykla.
233. Sagor, R. (1992). *How to conduct collaborative action research*. USA: ASCD.
234. Sagor, R. (2005). *The action research guidebook: a four-step process for educartors and school*. USA: Corwin press.
235. Salburg, J. (2008). Riebi j r gš i papild poveikis hiperaktyvumo ir d mesio sutrikimo sin- dromams: Durhamo tyrimo apžvalga. *Psichiatrijos žinios, 1 (38)*, 7–9.
236. Saraga, E. (1998). *Embodyin the social: constructions of difference*. London: Routledge.
237. Saul nien , S. (2006). *Pedagogo rengimo standarto gairi projekto tyrimo ataskaita*. Kaunas: Aušra.
238. SERA (2005). *Ethical guidelines for educational research*. [ži r ta 2007-03-02]. Prieiga per in- ternet : <<http://www.sera.ac.uk>>
239. Scott, T. M. (2007). Issues of personal dignity and social validity in schoolwide systems of posi- tive behavior support. *Journal of Positive behavior interventions, 9 (2)*, p. 102–112.
240. Scheuermann, B. K., Hall, J. A. (2008). *Positive behavioral supports for the classroom*. USA: R. R. Donnelley & Sons.
241. Schiller, E. P., Malouf, D. B. (2000). Research syntheses: Implications for research and practice. In R. Gersten, E. P. Schiller, & S. Vaughn (Eds.). *Contemporary Special Education Research: Syntheses of the Knowledge Base on Critical Instructional Issues*. New Jersey: Erlbaum.
242. Schön, D. (1987a). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
243. Schön (1987). Educating the reflective practitioner. In Duoblien , L. (2006). *Šiuolaikin ugdymo filosofija: refleksijos ir dialogo link. P. 97–102*. Vilnius: Tyto alba.
244. Schön, D. (1991). *The Reflective Practitioner. How professionals think in action*. Great Britain, London: Maurice Temple Smith Ltd.
245. Schmuck, R. A., Perry, E. (2006). *Practical action research for change*. USA: Corwin press.
246. Schwandt, T., A. (2005). A diagnostic reading of scientifically based research for education. *Educational theory*. Volume 55, number 3. p. 285-305. [ži r ta 2008-02-12]. Prieiga per interne- t : <<http://www.ingentaconnect.com>>
247. Shafer, L. (2000). *Teacher research continuum chart* [ži r ta 2006-03-28]. Prieiga per internet : <<http://gse.gmu.edu/research/tr/TRprofessional.shtml>>
248. Silverman, D. (2000). *Doing qualitative research*. London: Sage publication.
249. Silverman, D. (2001). *Interpreting qualitative data: methods for analysing talk, text and interac- tion*. London: Sage publication.
250. Simonaitien , B. (2003). *Mokykla – besimokanti organizacija*. Monografija. Kaunas: Technologi- ja.
251. Simpson, D. J., Jackson, M. J. B., Aycok, J. C. (2005). *John Dewey and the art of teaching: to- ward reflective and imaginative practice*. USA: Sage publication.
252. Sinkevi ien , D. (2007). Pedagogo savo veiklos tyrimas ir vertinimas. *Proaktyvus mokymasis: mokomoji medžiaga*. (p. 375–394). Vilnius: MKC.

253. Skinner, B. F. (2006). *Apm stymai apie biheviorizm ir visuomen*. Vilnius: VU Specialiosios psichologijos laboratorija.
254. Stoll, L., Fink, D. (1998). *Kei iame mokykl*. Vilnius: Margi raštai.
255. Sugai, G., Horner, R. H. (2002). Introduction to the special series on Positive Behavior support in schools. *Journal of emotional and behavioral disorders*. 10 (3). P. 130–135.
256. Summers, J. A., Gavin, K., Purnell-Hall, T. Nelson, J. (2003). Family and school partnerships: building bridges in general and special education. In Obiakor, F. E., Utley, C.A., Rotatory, A.F. (Eds.). *Effective education for learners with exceptionalities*. (p. 417–444). UK: JAI.
257. Sutton, C. (2000). *Child and adolescent behaviour problems*. Great Britain: Marston Lindsay Ross international Ltd.
258. Swain, J. (1995). Constructing participatory research: in principle and in practice. In Clough, P., Barton, L. (Eds.), *Making difficulties: research and the construction of special educational needs*. London: Paul Chapman.
259. Swainston, T. (2007). *Behaviour management. Ideas in action*. London: Network continuum.
260. Švietimo kokyb s vadyba: Speciali j poreiki vaik integruotas ugdymas. Moderni (metakognityvini) speciali j didaktik (metodik) rengimas Lietuvos bendrojo lavinimo mokykloje (vad. J. Ruškus). [ŠMM]: ŠU, 2003 [ži r ta 2006-01-19]. Prieiga per internet : <http://www.smm.lt/svietimo_bukle/>.
261. Švietimo pagalba bendrojo lavinimo mokykl mokiniams. Tyrimo ataskaita. (vad. G. Bužinskas). [ŠMM]: Vilnius, 2005 [ži r ta 2008-07-01]. Prieiga per internet : <http://www.smm.lt/svietimo_bukle/>.
262. Taber, K. S. (2007). *Classroom-based research and evidence-based practice: a guide for teachers*. Great Britain: Cromwell press.
263. Taggart, B., Sammons, P. (2000). Using your initiative – feedback to an LEA on a school improvement initiative. In Askew, S. (ed.), *Feedback for learning* (p. 160–174). London: RoutledgeFalmer.
264. Taggart, G., L., Wilson, A., P. (2005). *Promoting reflective thinking in teachers: 50 action strategies*. California: Corwin Press.
265. Telešien , A. (2005). Kritiškosios diskurso analiz s metodologini princip taikymas sociologiniuose tyrimuose. *Filosofija. Sociologija*. Nr.2, (p. 1–6). [ži r ta 2008-09-13]. Prieiga per internet : <http://images.katalogas.lt/maleidykla>
266. Telešien , A. (2006). *Metodologinis diskurso analiz s statusas socialini moksl tyrimuose*. Pranešimas SocForumo diskusijai. [ži r ta 2008-09-13]. Prieiga per internet : http://www.socforumas.lt/files/events/socforumo%20diskusijai_audrone.doc
267. Teresevi en , M., Gedvilien G., Zuzevi i t , V. (2006). *Andragogika*. Kaunas: VDU.
268. Teresevi en , M., Oldroyd, D., Gedvilien G. (2004). *Suaugusi j mokymasis. Andragogikos didaktikos pagrindai*. Kaunas: VDU.
269. Thacker, J., Strudwick, D., Babbedge, E. (2002). *Educating children with emotional and behavioural difficulties. Inclusive practice in mainstream schools*. London : Routledge.
270. Thomas, S., Smees, R., Elliot, K. (2000). Value added feedback for the purpose of school self-evaluation. In Askew, S. (ed.), *Feedback for learning* (p. 144–159). London: RoutledgeFalmer.
271. Thuen, E. M. (2007). *Learning environment, student`s coping styles and emotional and behavioural problems*. Bergen: University of Bergen.
272. Tidikis, R. (2003). *Socialini moksl tyrim metodologija*. Vilnius: Lietuvos teis s universiteto leidybos centras.

273. Tilstone, C., Florinan, L., Rose, R. (ed.) (2002). *Promoting inclusive practice*. London: RoutledgeFalmer.
274. Torbert, W. R. (2006). The practice of Action inquiry. In Reason, Brandbury, (Eds.) *Handbook of action research*. (p. 207–218). Great Britain: Cromwell press.
275. Travers, M. (2001). *Qualitative research through case studies*. London: Sage publication.
276. Trumbull, E., Rothstein-Fish, C., Greenfield, P. M., Quiroz, B. (2001). *Bridging culture between home and school. Guide for teachers with a special focus on immigrant Latino families*. UK: Lawrence Erlbaum associates.
277. *Ugdymo turinys kaip speciali j poreiki vaik socialinio ir edukacinio dalyvavimo prielaida: tyrimo duomenys* (vad. J. Ruškus) [interaktyvus] [ŠMM]: ŠU, 2004 [ži r ta 2005-01-09]. Prieiga per internet : <<http://www.smm.lt/>>.
278. *Vaiko minimalios ir vidutin s prieži ros statymas*. 2007 m. birželio 28 d. Nr. X-1238. Valstyb s žinios, 2007-07-19, Nr. 80-3214. Vilnius.
279. Vaitkevi ius, R., Saudargien , A. (2006). *Statistika su SPSS psichologiniuose tyrimuose*. Kaunas: VDU.
280. Valantiejus, A. (2004). Kritinis sociologijos diskursas. Tarp pozityvizmo ir postmodernizmo. Vilnius: VUL.
281. Valickas, G. (1997). *Psichologin s asocialaus elgesio ištakos*. Vilnius: Lietuvos teis s akademi ja.
282. *Valstybin s švietimo strategijos 2003–2012 met nuostatos, Lietuvos Respublikos švietimo statymas*. 2003 m. biželio 17 d. Nr. IX-1630. [Vilnius]: ŠMM. [ži r ta 2005-01-29]. Prieiga per internet : <<http://www.smm.lt/>>.
283. Vaughan, E. C., Omvig, J. H. (2005). *Education and rehabilitation for empowerment*. USA: IAP.
284. Visockien , D., Žukovien , I. (2008). Diskusija – veiksmingas metodas duomenims rinkti. G. Kazakevi ius ir kt. (Red. kol.), *Bendrojo lavinimo mokyklos vidaus audito rekomendacijos*. (p. 132). Vilnius: Švietimo ir mokslo ministerijos Švietimo apr pinimo centras.
285. Visser, J., Daniels, H., Cole, T. (Ed.) (2001). *Emotional and behaviour difficulties in mainstream school*. UK: JAI.
286. Wadsworth, Y. (1998). What is participatory action research? [interaktyvus]. [ži r ta 2008-02-01]. Prieiga per internet : <<http://www.scu.edu.au/>>.
287. Wahlberg, T., Rotatori, A.F., Deisinger, J., Burkhardt, S. (2003). Students with autism spectrum disorders. In: F.E. Obiakor., C.A. Utley, A.F. Rotatori (Eds), *Effective education for learners with exceptionalities*. (p. 195-232). UK: JAI.
288. Wearmouth, J., Connors, B. (2004). Understanding student behaviour in schools. In.: J. Wearmouth, T. Glynn, R.C. Richmond, M. Berryman. *Understanding pupils behaviour in schools. A diversity of approaches*. (p. 1-15). London: David Fulton.
289. Wearmouth, J., Glynn, T., Berryman, M. (2005). *Perspectives on student behaviour in schools. Exploring theory and developing practice*. London : Routledge.
290. Wengraf, T. (2001). *Qualitative research interviewing*. Great Britain: Cromwell press.
291. Westwood, P. S. (2003). *Commonsense methods for children with special educational needs: strategies for the regular classroom*. London : Routledge.
292. Wikeley, F. (2000). Learning from research. In Askew, S. (ed.), *Feedback for learning* (p. 97–109). London: RoutledgeFalmer.
293. Wilson, D. F. (2004). *Supporting teachers, supporting pupils: the emotions of teaching and learning*. London: RoutledgeFalmer.

294. Wiltshier, J. (2007). Evidence-based education: Benefits and challenges. In Second language acquisition – theory and pedagogy: proceedings of the 6th annual JALT Pan-SIG conference. (p. 1–6). [interaktyvus] Japan: Tokoku Bunka Gakuen university. [ži r ta 2008-08-14] Prieiga per internet : <http://www.jalt.org/pansig/2007/HTML/Wiltshier.htm>
295. Wise, S. (2000). *Listen to me! The voice of pupils with emotional and behaviour difficulties*. Bristol: Lucky Duck.
296. Yendol-Hoppey, D., Dana, N., F. (2007). *The reflective educator`s guide to mentoring: strengthening practice through knowledge, story, and metaphor*. USA: Corwin press.
297. Žemaitaitien , R., Navickait , J. (2007). Duomenimis gr stas ikimokyklinio ugdymo mokyklos paslaug pl tros planavimas. *Mokyklos darbo kokyb s vadyba: mokytoj kvalifikacijos tobulinimo program mokomoji medžiaga*. (p. 132–141). Vilnius: MKC.
298. Žydži nait , V. (2001). *Slaugos mokslini tyrim metodologijos pagrindai*. Vilnius: SDTSC.
299. Žydži nait , V. (2007). *Tyrimo dizainas: strukt ra ir strategijos*. Kaunas: Technologija.
300. Žydži nait , V., Virbaliene , A., Katili t , E. (2006). Grindžiamoji teorija – kokybin edukologijos tyrim metodologijos strategija. *Pedagogika, T. 84*, 57–64.
301. Žukauskien , R. (2001). *Kod l vaikai neklauso*. Vilnius: G. Kuskio firma.
302. Žukauskien , R. (2005). *Kriminalinio elgesio psichologija*. Vilnius: Mykolo Romerio universitetas.
303. , . (2006). 38
304. , . . (2006).
305. , . (2006).
306. , . . (.) (2004).
307. , . (1998). , . 149–151.
308. , . (1998). 2, . 75–81.
309. , . (2000).
310. , . (2003).
311. , . . (.) (2006).
312. , . . (2006).
313. . . (2000). / [ži r ta 2006-04-23]. Prieiga per internet : www.auditorium.ru
314. , . , . (2001).
315. , . (2004).
316. , . (2008).
317. , . . (2005).