

ISSN 1392-5369

Specialusis ugdymas. 2010. Nr. 1 (22), 59–71

Special Education. 2010. No. 1 (22), 59–71

MOKYTOJO VEIKLOS KONSTRAVIMAS REMIANTIS ĮRODYMAIS GRĮSTA PRAKTIKA

Renata Geležinienė

Šiaulių universitetas

P. Višinskio g. 25, LT-76351 Šiauliai

Straipsnyje pateikiama vieno emocijų ir elgesio sunkumų turinčio mokinio atvejo analizė. Pristatomas 2007–2008 m. vykdytas veiklos tyrimas dalyvaujant ugdymo institucijoje. Tyrimo instrumentas parengtas remiantis įrodymais grįstos mokytojo veiklos konceptu, aktualizuojant mokytojo mokymąsi veikiant ir emocijų ir elgesio sunkumų turinčio mokinio pozityvaus elgesio palaikymą. Tyrimo imtis: mokinys (N = 1), šeimos nariai (N = 2), mokytojai (N = 5), specialistai (N = 2), administracijos atstovai (N = 3). Atvejo analizė grįsta holistiniu požiūriu, kai visapusiškai atskleidžiamas tyrimo kontekstas, apibūdinant aplinkas, dalyvius, jų veiklas.

Esminiai žodžiai: *emocijų ir elgesio sunkumų turintis mokinys, įrodymais grįsta mokytojo veikla, pozityvaus elgesio palaikymas.*

Įvadas

Įrodymais grįstas (angl. *evidence based*) ugdymo procesas¹ aktualizuojamas edukologijos srityje įvairiose šalyse. Naujausi švietimo dokumentai² ir šiuolaikinės mokyklos praktika iškėlė kitų reikalavimų XXI amžiaus mokytojui. Tai mokymas ir mokymasis žinių visuomenėje, inicijuojant mokytojus remtis tyrimais ir juos vykdyti, bendradarbiauti socialiniuose tinkluose ir komandose, spręsti ugdymo procese kilusias prob-

lemas analizuojant, renkant duomenis, veikiant, įvertinant savo veiklas ir reflektuojant.

Kas yra įrodymas šiuolaikinėje ugdymo konteksto realybėje? Vienu požiūriu – tai moksliskai pagrįsti standartai ir taisyklės, kai įrodymas yra svarbesnis už nuomonę, ir bet koks sprendimo būdas, kuris nėra pagrįstas įrodymu, yra paprasčiausiai „nemoksliskas“. Tobulinant ugdymo procesą, siekiama atrasti „auksinį standartą“, lemiantį ugdymo veiksmingumą. Įrodymais grįstos veiklos idėja kilo iš medicinos srities, kai įrodymais grįsta medicina tapo pagrindiniu pavyzdžiu klinikinėje praktikoje.

Mokslininkai, atstovaujantys socialiniam konstruktyvistiniam požiūriui (Coe, 1999; Biesta, 2007; Petty, 2008), apibūdindami sąvokos *įrodymas* edukologijoje problemišumą, pabrėžia glaudžią įrodymo sąsają su vertybiniu ir moraliniu ugdymu, kai sprendžiama ne apie tai, kas įmanoma (faktinis sprendimas), o apie tai, kas yra pedagogiškai pageidaujama (vertės sprendimas). Akcentuodami ugdymo proceso kompleksškumą ir situatyvumą autoriai pažymi, kad nėra universalių, visoms ugdymo situacijoms tinkančių strategijų bei metodų – 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 kasdienybėje turi ne tik naudotis „kažkieno“ patirtimi ir taikyti inovatyvius mokymo metodus bei strate-

¹ Ugdymo procesas vyksta konkrečioje istorinėje-kultūrinėje situacijoje, kolektyve arba mokytojui ir mokiniui individualiai bendraujant, naudojant ugdymo turinį, metodus ir būdus, derinant veiklą, bendravimą ir bendradarbiavimą, santykius ir sąveiką. Tai daugiaaspektis procesas, besiremiantis išorine (pedagoginiai ugdymo veiksmai) ir vidine (ugdymosi vyksmai) sąveika (Jovaiša, 2007). Ugdymas realizuojamas bendra ugdytinių ir ugdytojų veikla (mokymu ir mokymusi) ir sąveika. Ugdomosios sąveikos procese kinta visi jos dalyviai, įtvirtinama santykinė lygybė tarp ugdymo proceso dalyvių (Bitinas, 2006).

² Lietuvos Respublikos švietimo įstatymas (aktuali redakcija nuo 2007-07-21); Valstybinės švietimo strategijos 2003–2012 metų nuostatos (2003); Mokymosi visą gyvenimą užtikrinimo strategija ir jos įgyvendinimo planas. Švietimo ir mokslo ministro įsakymas (2002-02-28, Nr. ISAK-302); Ikimokyklinio ugdymo mokyklos vidaus audito metodika (2005-07-22, Nr. ISAK-1557); Valstybės švietimo stebėsenos tvarkos aprašas (2005-11-10, Nr. ISAK-2240); Bendrojo lavinimo mokyklos veiklos kokybės išorės 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).

gijas, bet ir rinkti įrodymus apie jų veiksmingumą būtent tam tikroje ugdymo situacijoje ir būtent tam tikriems ugdymo proceso dalyviams. Mokytojas, vykdydamas įrodymais grįstą veiklą, laiko save ne tiesos skelbėju, o ieškotoju, kuris nuolat mokosi, tiria savo veiklą, siekdamas tobulinti kasdieninę praktiką klasėje, mokymą bei bendradarbiavimą. Taip mokytojas, keisdamasis pats, keičia savo mokyklą.

Įrodymais grįstos mokytojo veiklos būtinybę sprendžiant mokinių emocijų ir elgesio problemas bendrojo lavinimo mokyklose akcentuojantys autoriai pažymi mokytojų veiklos tyrimų svarbą mokant ir mokantis elgesio valdymo strategijų bei įvertinant jų veiksmingumą (Burnard, 1998), skatina mokytojus atlikti tyrimus savo klasėse stebint ne tik probleminio elgesio mokinius, bet ir vertinant savo (mokytojo) elgesį, veiklą ir jos pasekmes (Corrie, 2002; Roffey, 2005), akcentuoja rėmimąsi mokslininkų bei praktikų tyrimų rezultatais, analizuojant netoleruotiną elgesį ir numatant intervencijos strategijas (Moran, Malott, 2004). Pozityvaus elgesio palaikymo modelio šalininkai (Scheuermann, Hall, 2008; Swainston, 2007) teigia, kad naudojant pozityvias, mokslininkų bei mokytojų praktiniais tyrimais paremtas strategijas (apimančias elgseną, praktikų intervenciją, socialines vertybes ir sisteminę perspektyvą), mokant ir skatinant tinkamą elgesį, pereinama nuo reaktyvių, nepageidaujamų reakcijų prie elgesio modeliavimo ir veiksmingos pozityvaus elgesio palaikymo sistemos kūrimo.

Straipsnyje nagrinėjamas emocijų ir elgesio sunkumų turinčio mokinio ugdymas bendrojo lavinimo mokykloje remiantis įrodymais grįstos mokytojo veiklos konceptu, įprasminant pozityvaus elgesio palaikymą, yra aktuali pedagoginė **problema**, kurią patikslina esminis tyrimo klausimas: kaip įrodymais grįstos mokytojo veiklos konstravimas keičia emocijų ir elgesio sunkumų turinčio mokinio ugdymo procesą?

Tyrimo objektas – įrodymais grįstos mokytojo veiklos konstravimas, ugdant emocijų ir elgesio sunkumų turintį mokinį bendrojo lavinimo mokykloje.

Tyrimo tikslas – apibūdinti įrodymais grįstos mokytojo veiklos konstravimo procesą, ugdant emocijų ir elgesio sunkumų turintį mokinį bendrojo lavinimo mokykloje.

Tyrimo metodologija ir procedūros

Siekiant giliau pažinti emocijų ir elgesio sunkumų (EES) turinčio mokinio ugdymo proceso realybę, konstruojamas sąveikas su kitais ugdymo proceso dalyviais ir ją keisti, skatinant pozityvaus elgesio palaikymą bei pokyčius tiek dalyvių, tiek institucijos veikloje, 2007–2008 m. vykdytas veiklos tyrimas dalyvaujant ugdymo institucijoje. Tyrimo instrumentas parengtas remiantis įrodymais grįstos mokytojo veiklos konceptu, aktualizuojant mokytojo mokymąsi veikiant ir EES turinčio mokinio pozityvaus elgesio palaikymą. Tyrimo imtis: mokinys (N = 1), šeima (N = 2), mokytojai (N = 5), specialistai (N = 2), administracijos atstovai (N = 3).

Atliekant kokybinį tyrimą, grįstą glaudžia tyrėjo ir tiriamojo sąveika, tiriamieji dažniau jaučia nerimą, sudėtingiau užtikrinti konfidencialumą ir anonimiškumą, nei kiekybinio tyrimo metu³. Vykdamas veiklos tyrimą dalyvaujant, buvo laikomasi bendrųjų etikos principų⁴: gautas mokinio motinos raštiškas sutikimas bei visų dalyvių ir mokyklų administracijos sutikimai. Atsižvelgiant į etikos reikalavimus veiklos tyrimui⁵, tyrimo dalyviai informuoti apie tyrimo atlikimo detales ir etikos principus, užtikrintas duomenų konfidencialumas: vardų kodavimas, mokyklos pavadinimo kodavimas. Tyrimo dalyviams sutikus, pokalbiai ir refleksijos buvo įrašomi diktofonu, atsisakius – fiksuojami tyrėjos užrašuose. Siekiant išvengti tyrėjo subjektyvaus interpretavimo netikslumų, tyrimo rezultatai pristatyti mokyklos bendruomenei, aptarti su dalyviais ir pateikiami atsižvelgiant į tiriamųjų kritinę refleksiją bei pastabas.

Aptariamo atvejo studijoje duomenys trianguliuojami per duomenų rinkimo metodus (interviu, visų dalyvių refleksijos, mokinio ir mokytojų stebėjimo protokolai, veiklos vertinimo bei įsivertinimo protokolai), tyrėjos išorines refleksijas (įrašytos diktofonu) bei savo stebėjimų, pastabų dokumentavimą užrašų knygelėje ir duomenų rinkimą iš skirtingų ugdymo proceso dalyvių. Prieš atliekant atvejo analizę, buvo parengtas tyrimo protokolai, kuriame analizuojama situacija ir elgesio problemos iš ugdymo proceso

³ Burton, Bartlett (2005); Chandler, Torbet (2003); Costello (2003); Elliot (2001).

⁴ BERA (2004); Bitinas, Rupšienė, Žydžiūnaitė (2008a, b); Kardelis (2005); SERA (2005).

⁵ Coghlan, Brannick (2005); McNiff, Whitehead (2006); Nolen, Putten (2007); Rupšienė (2007); Mills (2007).

dalyvių (mokinio, jo šeimos narių, mokytojų, specialistų, mokyklos administracijos) perspektyvos, keliami asmeniniai tikslai, numatomos veiklos, atliekami veiklos vertinimai ir refleksijos bei įgytos žinios mokymosi veikiant proceso metu.

„Neklaūžada mokinys“ – pozityvaus elgesio skatinimas *versus* kontrolė

Atvejo analizė grįsta holistiniu požiūriu, kai visapusiškai atskleidžiamas tyrimo kontekstas, apibūdinant aplinkas, dalyvius, jų veiklas. Pirmiausia būtina apibūdinti mokyklą, kurioje mokosi EES turintis mokinys. Mokykla X – tai viena iš bendrojo lavinimo nevalstybinių institucijų XX mieste, priklausanti religinei bendruomenei. Mokyklos interneto puslapyje ugdymo procesas apibūdinamas kaip keturių etapų nenutrūkstamas ciklas: kontekstas – mokymo ir mokymosi aplinka, mokinio pasaulis, kuri veikia šeima, bendramžiai, gimnazijos aplinka; patirtis, kuri suvokiama kaip mokymosi pradžia, kai mokinys ieško atsakymų į klausimus, ką aš darau? ką padariau? o mokytojai siekia sužadinti mokinio smalsumą, atradimo džiaugsmą; refleksija, kai mokinys apibendrina, analizuoja ugdymo proceso pokyčius; įvertinimas, siekiant padėti mokiniui pažinti save, mokytis ir bręsti kaip asmenybei, suprasti savo stipriąsias ir silpnąsias puses, įsivertinti savo pasiekimų lygmenį, kelti mokymosi tikslus, priimti pagrįstus sprendimus. Kiekvienas mokinys turi „Mokinio dienoraštį“, kuriame apibūdinama mokyklos misija, apibrėžiamos elgesio taisyklės, įvairios veiklos bei mokomųjų dalykų vertinimai. Ypač vertinga informacija pateikta apie sritis, kuriose savo gebėjimus gali tobulinti mokinys, sėkmingas mokymosi strategijas ir suteikta galimybė mokiniams rašyti savo refleksijas dienoraštyje. Ugdymo procese siekiama žmogiškosios brandos (o ne vien žinių perteikimo), ugdant žmogų, suprantantį gyvenimo prasmę, savo vietą bendruomenėje, turintį tvirtus įsitikinimus, akcentuojamas aktyvus mokinio dalyvavimas.

Mokykloje mokosi keli specialiuųjų poreikių mokiniai, veikia Specialiojo ugdymo komisija (SUK). Elgesio vertinimo komisija (EVK), sudaryta iš mokyklos specialistų, atstovų iš mokinių 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“⁶ Elgesio problemos sprendžiamos remiantis paska-

tinimų ir nuobaudų sistema. Sistemoje apibrėžti veiklos ir kriterijai, kuriais remiantis teikiami paskatinimai arba skiriamos nuobaudos. Paskatinimai (padėkos raštai, atminimo dovanos, mokesčio už mokslą lengvatos, ekskursijos Lietuvoje ir už jos ribų geriausiai besimokantiems, pažangiausioms, nusipelnusioms klasėms) teikiami už aktyvų dalyvavimą renginiuose, gerą mokymąsi bei tvarkingą „Mokinio dienoraštį“. Nuobaudos skiriamos už nusižengimus klasėje, koridoriuje, valgykloje ir pan., nusižengimą fiksavusiam mokytojui įrašant nuobaudos taškus į mokinio kortelę (ją turi kiekvienas mokinys ir joje fiksuojami pasiekimai bei nuobaudos). Mokinio kortelėje paskatinimai apibūdinami 13 punktų – daugiausia tai ilgalaikės veiklos (aktyvus dalyvavimas mokyklos veikloje, geranoriškas bendravimas su mokyklos svečiais, prisipažinimas padarius nusižengimą, dalyvavimas visose pamokose per mėnesį ir pan.). Nuobaudos išdėstytos 20 punktų ir sukonkretintos: neatėjimas į klasės valandėlę, keikimasis, šiurkštumas, nemandagumas, „Mokinio dienoraščio“ ar kortelės neturėjimas, vėlavimas į pamoką 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 dermę, akivaizdžiai matyti nuobaudų balų dominavimas.

Mokyklos konteksto holistinė analizė atskleidė dviprasmišką situaciją. Mokyklos dokumentai reprezentuoja šiuolaikinę ugdymo paradigmą, grįstą socialinio konstruktyvizmo idėjomis, kai mokymas(is) konstruojamas kaip pažinimo procesas, siejant su mokyklos ir mokinio kontekstu bei mokinio patirtimi, aktualizuojant reflektivią veiklą, vertinimą bei įsivertinimą kaip priemonę pažinti save, išsikeliant mokymosi tikslus ir priimant pagrįstus sprendimus. O paskatinimų ir nuobaudų sistemos, kaip elgesio problemų sprendimo priemonės, grįstos nuobauda ir statyškais reikalavimais bei minimaliais paskatinimais, egzistavimas mokykloje orientuojasi į elgesio kontrolės metodus, kai mokytojas visą dėmesį sutelkia į mokymosi tikslus ir įgyvendina disciplinuoto elgesio planus. Tai artima klasikinei poveikio paradigmai⁷, kai remiamasi bihevioristiniais į mokytoją orientuotais elgesio kontrolės būdais. Mokyklos administracija, aktualizuodama pokyčių poreikį sprendžiant emocijų ir elgesio

⁶ Iš mokinio dienoraščio.

⁷ Jucevičienė ir kt. (2005), Queen, Blackwelder, Mallen (2003).

sunkumų turinčių mokinių problemas bei siekdama pristabdyti į ekskliuziją orientuotus procesus, inicijavo tiriamąsias veiklas institucijoje. Tyrimo metu tyrėjai buvo suteikta galimybė visapusiškai pažinti mokyklos kontekstą bendraujant ir diskutuojant su mokyklos bendruomenės nariais, stebint ugdymo procesą pertraukų ir renginių metu, dalyvaujant mokyklos gyvenime ir teikiant pagalbą specialiojo ugdymo klausimais. Veiklos tyrimo metu mokyklos bendruomenė buvo atvira diskusijai, situacijų ir galimų sprendinių planavimui, vykdymui, įvertinimui ir analizei. Toliau tekste analizuojami veiklos tyrimo dalyvaujant etapai.

1 etapas – situacijos analizės visų ugdymo proceso dalyvių požiūriais ciklas apėmė 5 susitikimus, vykusius mokykloje ir šeimai artimoje aplinkoje. Šiame etape siekta išsiaiškinti visų dalyvaujančiųjų problemas supratimą, reikšmes, mokyklos kontekstą ir skirtingų mokytojų konstruojamas sąveikas su Kęstu (laikantis tyrimo etikos reikalavimų, tyrimo dalyvių (vaikų) vardai yra pakeisti; kursyvu pažymėti teiginiai yra autentiški dalyvių pasisakymai (kalba netaisyta) bei prisistatyti mokyklos bendruomenei, kuo aiškiau apibrėžiant tyrimo tikslus, numatomas veiklas, įsilieti į pozityvaus elgesio konstravimo procesus.

1 lentelė

Situacijos analizė visų ugdymo proceso dalyvių požiūriais

Duomenys (mokyklos SUK prognozė, PPT įvertinimo išvada, mokinio ir jo šeimos biografiniai aspektai)	Kęstas tyrimo metu mokėsi 6 klasėje, šią mokyklą pradėjo lankyti nuo 5 klasės. Jau tada mokiniui kilo mokymosi (skirti vasaros darbai iš lietuvių kalbos ir anglų kalbos) ir elgesio sunkumų (nuolatiniai konfliktai su klasės draugais, mokyklos taisyklių nesilaikymas). Berniukui prognozuojami emocijų ir elgesio sutrikimai, tačiau jo specialieji ugdymosi poreikiai tyrimo metu dar nebuvo įvertinti Pedagoginėje psichologinėje tarnyboje (PPT).	
Dalyvių reikšmės ir prasmės	Pasisakymai – empiriniai indikatoriai	Interpretacija ir konceptualizacija
Mokinio kaip asmenybės akcentavimas, apibūdinant patirtis, gebėjimus ir vertybes	<i>Daug gerų draugų yra. Beveik visi. Bendrauju gerai ir dirbu grupelėmis. [K.]⁸; Jis labai draugiškas. [s.]</i>	Komunikabilus, draugiškas
	<i>Visada buvo lyderis darželyje. Nuolat įsivelia į bet kokias situacijas, buvo lyderis pradinėje mokykloje. [m.]</i>	Lyderis, geras mokinys pradinėje mokykloje
	<i>Kūrybinga asmenybė, man aktualus K. savirealizacijos klausimas. [kurat.]</i>	Kūrybiškumas
	<i>Matau, kad jis yra labai jautrus. Jaučiasi nesaugus. Truputį pasakai: „K.“, ir jis kaip zuikutis iš karto pašoka. [istor.]</i>	Jautrumas
	<i>Šiaip kalba jis, ką nuklauso, jo atmintis gera. Jis ką klasėje nuklauso, sugeba pakartot puikiai. [angl.]</i>	Dalyko žinių ir bendrųjų gebėjimų akcentavimas
	<i>Tik tiek, man atrodo, su juo reikia: „Nu, K., kaip čia 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 asmens situacija mokykloje	<i>Visa mokykla jį žino, bet vien todėl, kad jis smurtauja, stumdomi, jis vyresnių nebijo užkabinti. Jis yra mažiukas, bet be jokios baimės. [angl.];</i>	Agresyvus bendravimas
	<i>Tik tiek, kad toj klasėj, manau, kad jo nemėgsta. Aišku, kad jo nemėgsta. Tai visi: „Nu jo, nu K. kaip visada...“ [istor.]</i>	Klasės draugų atsiribojimas ir minimali pagarba
	<i>Dauguma jį pažįsta mokykloje ir sako „O, K., labas, K.“ [s.]</i>	Išskirtinumas kaip privalumas
Probleminės situacijos iš asmens trūkumų, sutrikimų pozicijos	<i>Žmogus, kuriuo labai sunku pasitikėti. Dvilypė asmenybė, kai kalba su mokykla, tai vienaip, o su vaikais, kitaip. [kurat.]; Provokuojantis konfliktą. [kurat.]</i>	Provokuojantis konfliktus
	<i>Jis yra hiperaktyvus, jam reikia tą energiją kažkur išlieti. Tai jis ant kitų išsilieja. [angl.]</i>	Sutrikimų „diagnozavimas“
	<i>Man labiau tas akcentavimas, kad nepatempia taip, kaip patempia kiti vaikai. Maždaug, juk tai K. etiketė, kurią dabar iš tikrųjų sunku nuimti. [istor.];</i>	Etiketizavimas – blogas mokinys
Mokinio situacijos veiksniai, priverčiantys mokytoją lanksčiai, kūrybiškai reaguoti	<i>Pamokose tekdavo nuolat dirbti, kuria naujas taisykles. [kurat.]; Jeigu atkreipi į jį dėmesį ir labiau taip su juo pabendrauji, tai jis kažkaip nusiramina. [istor.]</i>	Dėmesio poreikis
	<i>O pas K., atrodo, pašneki, ir po dešimt minučių tas pats vyksta. Ir aš kartais galvoju, ar klausimą ne taip paklausi, ar akcentus ne ten dėlioji, bet, atrodo, pas kitus susideda, pas jį – ne. [soc.]</i>	Dialogo nevisavertiškumas
	<i>Kiekvienoj klasėj yra po tam tikrą K., kuris yra galvos skausmas. [angl.]</i>	Mokinys kaip problema

⁸ Kodų paaiškinimai: [m.] – mama, [K.] – Kęstas, [s.] – sesuo Sigita, [angl.] – anglų kalbos mokytoja ir t. t. Visi mokytojai ir administracijos atstovai koduojami pagal dalyką ar einamas pareigas.

1 lentelės tęsinys

Paskatinimų ir nuobaudų sistemos taikymas ugdant EES turinčius mokinius	<i>Problema, kad jis gali artimiausiu metu surinkti 20-30 balų. Tai tie laipteliai, kai svarstom jo buvimo mokykloje klausimą pagal mokyklos taisykles. [kurat.]</i>	Sistemos dogmatiškumas
	<i>Kiek tokių vaikų turėjom, su kuriais atsisveikinom...30 balų...yra nemažai... [kurat.]; Jei K. būtų kitoje mokykloje, jis nebūtų probleminis vaikas. [aukl.]</i>	Eliminavimo iš mokyklos perspektyva
	<i>Mokytojos kartais būna labai subjektyvios, skirtingai naudoja bausmių ir paskatinimų sistemą. [kurat.]; Paskatinimų sistema pas mus nėra iki galo išvystyta. Už paskatinimus, kaip tokio apdovanojimo, nebuvo duota. [istor.]</i>	Sistemos ribotumas, subjektyvus panaudojimas
Elgesio valdymas orientuojantis į mokinio keitimą	<i>Mūsų ketinimai gali būti patys geriausi, bet K. elgesys, kuris pats sau, sakykim, kirs kelius į kažkokį tolimesnį bendravimą. [kurat.]</i>	Mokinys – problemų ir intervencijos šaltinis
	<i>Ir visi ateina prašyti pagalbos nuo K... [kurat.]; Kiekvieną kartą jam tenka kažką sugalvoti, bausmę ar dar ką nors, kad jį ištempt. [angl.]</i>	Mokytojo kaip drausmintojų pozicija
	<i>Na, aišku, reiktų jį skatinti už tuos mažus darbelius, kuriuos jis gerus padaro. Bet... nelabai jis ten ką veikia iš tikrųjų. [angl.]</i>	Mokinio pastangų nuvertinimas
Elgesio konstravimo per sąveiką su mokiniu ir jo šeima patirtys bei reprezentacijos	<i>Ir aš ten jam surašiau. Atėjo kitą pamoką viską atmintinai išmokęs, viską gražiausiai parašęs. Matosi, kad jis ir pats džiaugiasi. [istor.]</i>	Pagalba ir teigiamos emocijos
	<i>Nu tikrai va man jis nėra išskirtinis blogiukas. Ir nemanau, kad ta etiketė čia turėtų būti uždėta. [istor.]</i>	Toks, kaip ir kiti
	<i>Turėtume keisti požiūrį į tą žmogų. Reikia jam padėti ir nenuleisti rankų. Mes patys tą žmogų padarome... Jam reiktų gal kažkokią papildomą valandą duot, kad su juo kontaktą turėtų kiekvieno dalyko mokytoja. [liet.]</i>	Požiūrių kitimo ir sąveikos su mokiniu poreikis
	<i>O jeigu K. padarys, jam galbūt reiktų duoti tą paskatinimą, kad jis užsikabintų už kažko. [istor.]</i>	Pozityvaus elgesio skatinimo poreikis
	<i>Išėitis tai yra kontaktas su mama, nes tada reiktų kontrolės iš abi puses, sakykim, ir iš tėvų, ir iš mokytojų pusės. Būtų toks bendradarbiavimas. [liet.]</i>	Sąveikos su šeima poreikis
	<i>Man atrodo, reikia širdies, o paskiau tos žinios ateina. Reikia patirties, to kontakto, ryšio gero, paskiau randi tų metodinių dalykų. [liet.]</i>	Sąveika kaip vertybė
Bendradarbiavimo su tėvais vienašališkumas	<i>Ji labai nepatogiai jaučiasi. Antri metai prasideda, kiek skambina, vis tie blogi dalykai ir blogi. [soc.]; Tėvai, kilus problemai, turėtų manęs ieškoti. [angl.]</i>	Kontaktai su šeima kilus problemoms
	<i>Bet atsitiko ta bėda, manau, kad mama sako: „Aš užsiėmus, neturiu laiko“. Šeima nuošalyj lieka ir mokykla tampa tie, kurie auklėja. [soc.]</i>	Šeimos nusišalinimas, atsiribojimas
	<i>Mamos užduotis būtų 15 min. su juo atsisėst prie stalo. Jis, kad papasakotų, ką per pamoką išmoko, parodytų, ką darė klasėj, ką padarė namuose. [angl.]</i>	Tėvai kaip nepanaudoti resursai
Reflektyvios partnerystės ir aplinkos stygius	<i>Mokytojas, kaip dalyko dėstytojas, pas mus retai kada pasako, kad nesuitvarko su K. Mokytojai tai nelabai. [kurat.]; Ir psichologė K. konsultavo, su klase dirbo kryptingai. [soc.]; Nes elgesį tvarko kuratorė ir auklėtoja padeda. [angl.]</i>	Mokytojai ir specialistai naudoja individualius darbo būdus bei metodus
Įrodymais grįstos praktikos minimalizmas	<i>Bet mes, kad tokio kryptingo testinio, aš galvoju, patirtį nelabai turim. Gal daugiau tokie vienkartiniai arba du-trys kartai. [soc.]</i>	Tikslingos veiklos stoka
	<i>Nes dabar aš jaučiu, tokį jausmą jau esu pagavusi ore sklandanti, kad reikia klasei padėti gyti nuo tų sužeidimų. K. ir pats yra sužeistas. [soc.]; Man atrodo, gal jam dėmesio trūksta apskritai. [istor.]</i>	Vadovavimasis savo nuomone, o ne įrodymais

Mokinys ir jo šeima pozityviai apibūdina asmeninius, bendravimo, mokymosi gebėjimus, pabrėždami berniuko lyderio savybes, draugiškumą, komunikabilumą ir gerus mokymosi rezultatus pradinėje mokykloje. Sūnaus „įsivėlimą“ į nepageidautinas situacijas mama sieja su noru būti lyderiu. Mokytojai pabrėžia Kęsto jautrumą, kūrybiškumą ir bendruosius gebėjimus: gerą atmintį, gebėjimą pasinaudoti pagalba, tačiau kartu probleminę situaciją apibrėžia iš asmens trūkumų, sutrikimų pozicijos.

Aptariant mokinio, kaip žinomo asmens, situaciją mokykloje išryškėja socialinis diskursas, mokytojai „žinomumą mokykloje“ tapatina su neigiamu elgesiu, nesugebėjimu bendrauti, klasės

mokinių atsiribojimu, o pats mokinys ir jo šeima „žinomumą“ aiškina kaip privalumą ir išskirtinumą. Šeima akcentuoja Kęsto teigiamus bruožus, apibūdina jo problemas, tačiau jų nesureikšmina, pabrėžia mokyklos neigiamą nusistatymą 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 Kęstu susijusios probleminės situacijos skatina mokytojus lanksčiai ir kūrybiškai reaguoti arba pasinaudoti paskatinimų ir nuobaudų sistema. Vienu metu pabrėžiami šios sistemos privalumai:

aiškūs kriterijai ir reikalavimai, tikslios procedūros, ir išskiriami trūkumai: subjektyvus panau dojimas, minimali orientacija į paskatinimus. Analizuodami savo patirtis ir veiklas sprendžiant mokinio elgesio problemas, vieni mokytojai orientuojasi į mokinio keitimą, kiti – į sąveikos su mokiniu ir jo šeima konstravimą. Emocijų ir elgesio problemos sprendžiamos teikiant trumpalaikes intervencijas mokiniui (pokalbiai su socialine pedagoge ar psichologe) ir jo šeimai (kvietimas į mokyklą, EVK posėdžiai). Konstatuojama minimali patirtis visiems su problemine situacija susijusiems ugdymo proceso dalyviams derinant sampratas bei vykdant tikslingą, į asmeninius pokyčius orientuotą veiklą.

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

Šiame etape pagrindinis dėmesys skiriamas kiekvieno ugdymo proceso dalyvio asmeninio įsitraukimo į tiriamąsias veiklas aktyviniui, akcentuojant ilgalaikį ir tęstinį procesą, skatinant pozityvius pokyčius tiek EES turinčio mokinio veikloje, tiek jį supančių asmenų veikloje. Pasitikslinus išsakytas situacijos sampratas ir prasmes, apibendrinus įvairius požiūrius, dalyviai skatinami numatyti asmeniškai aktualias veiklas, išsikelti tikslus, orientuotus į 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 Kęstas ir jo motina (raštiškas sutikimas), socialinė pedagogė, psichologė, auklėtoja, matematikos, geografijos, anglų kalbos mokytojai. Kartu su dalyviais buvo išdiskutuoti pozityvaus elgesio palaikymo darbo grupės sudarymo bei veiklos principai: savanoriškas ir aktyvus dalyvavimas veikloje, įsiklausymas ir pagarba kiekvienai išsakytai pozicijai, etika bei konfidencialumas. Pasikeista kontaktiniais duomenimis, susitarta dėl susitikimų periodiškumo ir numatytas konkretus laikas. Nutarta, kad tai bus atvira mokyklos bendruomenei grupė ir, esant reikalui, į jos veiklą pasitelkiami su Kęsto atveju vienaip ar kitaip susiję asmenys.

Emocijų ir elgesio sunkumų turinčio mokinio atvejo bei probleminių situacijų sampratų, interpretavimų ir prasmų, įvairių ugdymo kontekstų ir sąveikų analizė atskleidė ne tik kiekvieno dalyvio asmeninę, bet ir mokyklos bendruomenės patirtis, ugdant EES turinčius mokinius. Konsultuojantis su situacijoje dalyvaujančiais, numatytos kelios veiklos sritys:

- Paskatinti visus dalyvius (mokinį, jo motiną, mokytojus ir specialistus) orientuotis į savo veiklų tobulinimą, siekiant atsakyti į klausimą: „Ką aš galiu pagerinti savo veikloje?“
- Inicijuoti reflektyvias veiklas, skatinančias pokyčius egzistuojamose prielaidose ir sampratoje, numatant bei atsižvelgiant į alternatyvias praktikas ar perspektyvas ir įnešant asmeninį indėlį į veiklų plėtojimą ar keitimą.
- Inicijuoti bendradarbiaujančių ir besimokančių aplinkų kūrimą, skatinant įsiklausyti ir mokytis veikiant, dalyvaujant bendrų veiklų planavimo, vykdymo ir įvertinimo bei reflektyvaus mąstymo procesuose.
- Inicijuoti, modeliuoti ir praktikoje taikyti EES turinčio mokinio pozityvaus elgesio palaikymo 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 asmeninės veiklos pokyčių inicijavimas, pasitelkiant vidinius bei išorinius resursus, ciklas apėmė 2 susitikimus. Šiame etape ugdymo proceso dalyviai buvo skatinami:

- pristabdyti savo dabartinę, įprastą veiklą;
- kelti naujus klausimus ir planuoti veiklas, siekiant į juos atsakyti;
- analizuoti dabartinę ar praeities veiklas ir projektuoti naujas, siekiant praplėsti savo patirtį suvokiant problemines situacijas;
- ieškoti idėjų, numatant, ką reikia daryti, jog pakeistume ir pagerintume savo veiklas bei sąveikas;
- vykdyti naujas veiklas, jas vertinti, reflektuoti numatytus ir nenumatytus pokyčius ir vėl kelti naujus klausimus.

Pokyčių asmeninėje veikloje inicijavimas

Dalyviai	Problemų identifikavimas, tikslų apibrėžimas	Konkrečių veiklų ir veiksmų planavimas
Kęstas 1 veiklos ciklo refleksija	Pokalbiuose dalyvauja minimaliai, sėdi nuleidęs galvą, tyli. Aiškindamas įvykusias problemines situacijas berniukas atsišaukia, kalba greitai ir smulkmeniškai apibūdina įvykių seką. Pasigilinus į situaciją ir ją paanalizavus iš Kęsto ir kitų dalyvių perspektyvos, Kęstas sutrinka: nejaugi jie taip pagalvojo, taip jautėsi... Apibūdina savo pasiekimus mokantis anglų kalbos, džiaugiasi pagerėjusiais pažymiais ir trenerio atėjimu į mokyklą: <i>Sekasi geriau, iš anglų kalbos gavau gerų pažymių. Namų darbus darau (nors matematikos mokytoja sakė, kad ne visada), žymiuosi knygelėje savo savijautą.</i>	Susitarta, kad K. ruoš namų darbus, pats stebės savo elgesį ir žymėsis knygutėje (n. d.; elgesys). Sigita padės ruošti namų darbus, kai K. paprašys. Atsiskaitys už anglų kalbos projektus, kreipsis pagalbos į matematikos mokytoją, kai nesupranta. Kartu su mama kalbės apie dieną mokykloje ir savo jausmus. Bendraudamas su klasės draugais pasitikslins jų norus ir atsižvelgs į tai.
Mama 1 veiklos ciklo refleksija	Nepaprastai užsiėmusi: viena augina 3 vaikus, nuo ryto iki vakaro dirba (tuo metu dirbo pagal savo pareigas ir pavadavo susirgusią bendradarbę). Noriai sutiko bendradarbiauti, bet pabrėžė, kad dėl realių priežasčių negalės nuolat dalyvauti susitikimuose. Aktualiausias K. išlikimo mokykloje klausimas, nes, perkėlus į kitą mokyklą, iš jo gali pradėti tyčiotis dėl išvaizdos. Šioje mokykloje, anot mamos: <i>mes jau praėjome šį etapą 5 klasėje.</i> Apibūdina K. norą gauti kuo daugiau dėmesio iš aplinkinių ir pritaria idėjai pažinti savo vaiką kuo giliau. Kelia klausimus dėl bokso treniruočių įtakos mokslumui. Akcentuoja savo didelį užimtumą darbe: <i>Aš parsivelku, vos paršliaužiu;</i> ir didesnę dėmesio skyrimą projektuoja ateičiai: <i>Nėra to laiko, kurį aš galiu skirti kitiems. Aš galiu per mėnesį kartą pasirodyti;</i> akcentuoja pasitikėjimą savo vaiku, lyg ir dalį atsakomybės už nesėkmę perkeldama jam: <i>Jis man dabar sako, viską padariau, viską padariau, o va.</i>	Mama stebės ir žymėsis K. emocijas grįžus iš mokyklos ir namų darbų atlikimą. Nusprendžia pasikalbėti su bokso treneriu (K. autoritetas) dėl mokymosi pažangos stiprinimo bei kaip galimo tarpininko tarp mokyklos ir šeimos. Suderinamas susitikimo su psichologe laikas: <i>Susitiksiu su psichologe sausio 9 d. 9 val.</i>
Auklėtoja	Pirmus metus vadovauja šiai klasei, todėl praktiškai jos nepažįsta. Yra girdėjusi kalbų apie šios klasės ir vieno mokinio problemas, tačiau pati jų dar nežino. Be to, mokykla daro suvestinę apie klases, reikia pristatyti savo klasę. <i>Kažkokia grupelė pasakė, kad mūsų klasę garsina K. Mes su vaikais dar neanalizavome tų atsakymų. Aš matau daug problemų šioje klasėje, gal net ir mergaičių problema didesnė nei berniukų. Bendros kultūros problema.</i> Taip pat auklėtojai labai aktualus ryšių ir sąveikos su mokiniu ir jo šeima stiprinimas ir pozityvūs pokyčiai. <i>Po truputį poslinkis jaučiasi. Jis pasakė, kad „aš buvau geras šią savaitę“.</i>	Aktualizuotas formalios ir asmeninės intervencijos poreikis. <i>Aš ir pati taip galvojau, kad reikia peržiūrėti ir paanalizuoti. Pirmą aš pati, o paskui pasikviesiu po atstovą iš kiekvienos grupelės.</i>
Kuratorė 1 veiklos ciklo refleksija	Diskusijų metu, aptarus visus paskatinimo ir nuobaudų sistemos plusus bei minusus, išryškėjo sistemos ambivalentiškumas. Aktualizuoja sistemos privalumus: <i>Bausmių ir paskatinimo sistema – tai sistema, kuri nukreipta į vaiką, į šeimą. Yra sukurtas bendravimo ir bendradarbiavimo mechanizmas;</i> trūkumus: <i>Dar daug nepadaryta tai sistemai įdiegti, yra dar daug gerų dalykų, patirčių;</i> ir savo veiklą sieja su šios sistemos tobulinimu mokykloje: <i>Gal reikėtų pabandyti, aš matau, kad čia taisytina.</i> Praneša, kad mokiniai skundžiasi dėl K. psichologinio smurto.	Nusprendžia pasidalyti kilusiomis išvalgomis su kolegomis ir padiskutuoti. <i>Tai mes peržiūrėsime ir su kolege pasikalbėsime apie nuobaudų ir paskatinimų sistemą.</i> Išryškina pokyčių skatinant pozityvų elgesį būtinybę, bet jaučiamas pesimizmas, nusivylimas savo veikla. <i>Reikėtų per pozityvą, reikia kažką keisti. Bet mes darome, darome, o visuomenė neveikia.</i> Informavo, kad nuo gruodžio mėn. nebedirbs mokykloje.
Socialinė pedagogė 1 veiklos ciklo refleksija	Noras išsiaiškinti nepageidaujamo elgesio priežastis, menkos sėkmės akcentavimas ir minimalus pasitikėjimas savo kompetencijomis. <i>Kodėl jis taip elgiasi? Aš jam pasakau, tu taip nedaryk, o jis ir vėl tą patį daro. Aš nesuprantu, gal man trūksta kompetencijos tai išsiaiškinti.</i> Informuoja apie savo veiklas derinant K. ir jo šeimos susitikimus su psichologe: susitarė su psichologe dėl mamos ir K. konsultacijų, pranešė K. mamai galimybę pasikonsultuoti su psichologe, pasidomėjo, kaip pavyko susitikimas. <i>Psichologė sakė, kad mama neskambino, bet buvo atėjęs K. pas ją ir prašė pasakyti, kada jo mama gali ateiti pas psichologę. Tai mama pati nei skambino, nei atėjo, o atsiuntė K.</i>	Ieško išorinių resursų, kolegialios pagalbos, siekdama kuo geriau suprasti Kęsto situaciją. <i>Reikia pasitelkti psichologę, ji padirbėtų su K., o paskui mes kartu aptartume.</i> Stengiasi paskatinti ir suderinti psichologo konsultacijas šeimai. Savo veiklą orientuoja į kitų dalyvių veiklų koordinavimą ir derinimą, tačiau nedalyvauja sprendimų priėmimo procese: <i>Aš tiksliai nežinau, kada ir ką jie nusprendė.</i>

2 lentelės tęsinys

Anglų kalbos mokytoja	Aktualus kontakto su mama klausimas informuojant apie Kęsto žinias ir skatinant mamą prisidėti prie namų darbų kontrolės. <i>Pabandyčiau dar kartą paieškoti kontakto su mama, reikia pasidomėti, ar ji žino K. pažymius. Ar naudojasi elektroniniu dienynu? Tada aš galėčiau jai parašyti trumpas žinutes apie K. pasiekimus. Pastebėju mokinio paskatinimo ir padidėjusios motyvacijos ryšį. Pavyko paskatinti per pamokas, tai lyg ir noras dirbti atsirado.</i>	Aktualizuoja mokinio motyvacijos kėlimą, skatindama už gerai ar laiku atliktą veiklą, orientuojasi į mokinio poreikius, turimus gebėjimus, neakcentuojant trūkumų. <i>Reikia K. skatinti per pamokas, pagalvosiu, kaip tai padaryti. Atkreipsiu dėmesį į namų darbų darymą, tiesiog paskatinsiu už tai, kad daro.</i>
1 veiklos ciklo refleksija	Patenkinta, pasakoja linksmu tonu, jaučia pasitenkinimą savo veikla. Jai svarbu, kad atsirado žmogus už mokyklos ribų (treneris), kuris susidomėjo K. mokykloje ir ieškojo kontaktų su mokytoja. Džiaugiasi, kad pats K. stengiasi, jie tiesiog perėjo į susitarimais paremtą bendravimo kokybę.	Šiek tiek atitolo nuo idėjos, kad tik tėvai gali padėti, orientacija į savo veiklos keitimą bei mokinio gebėjimų skatinimą. Sukonkretino veiksmų planą:
2 veiklos ciklo refleksija	Mokytojo veiklos orientacija į mokinį, individualus priėjimas, pokalbiai ir sėkmingos veiklos akcentavimas: <i>Kiek aš su juo asmeniškai pasikalbu, prieini, susitari, tai per porą kartų mes pasiekiamame rezultatų. Tikslinga mokytojo, mokinio veikla ir mokymosi pažanga: Jis siekia savo tikslų, aš – savo tikslų. Praėjusią savaitę gavo 9, nes pasakojimą atsiskaitė. Pasidalijimas savo sėkminga patirtimi su kolegomis: Jeigu aš jo nekabinčiau ir neprašyčiau, tai būtų kiauras dvejetas. Kritinė drausminimo priemonių analizė: Šiaip tai klasėje, aš turiu 16 vaikų, tai tėvai tik 2 spaudžia, tai kol spaudžia, tol gerai, o kai nespaudžia, tai ir viskas. Taip irgi nėra gerai.</i>	<ul style="list-style-type: none"> • sudaryti sąlygas K. kas savaitę atsiskaityti po vieną projektą. Aš stengsiuosi jį pagirti ir paskatinti; • atkreipti dėmesį į namų darbų ruošimą, paskatinant už atlikimą. Bendros veiklos su šeima akcentavimas, savo tikslus nukreipiant į bendradarbiavimą su Kęstu ir šeima: <i>Jeigu aš išsikeliu tikslą ir mama gal padėtų įgyvendinti jį, kad parašytų apie 3 eilutes žodžių kas vakarą. Galima užsivesti tam tikrą sąsiuvinuką ir, kai jis ateis, mes pasikalbėsime.</i>
Lietuvių kalbos mokytoja	Labai rūpi šeimos atsiribojimo problema: <i>Šeima nusiteikusi prieš, lyg kovotų su visais; tačiau nesiryžta priimti bendravimo iniciatorių vaidmens: Gal reikėtų ją pašnekinti, net nežinau. Pabandyčiau. Aktualizuoja mokinio žinių spragas, pabrėžia, kad namų darbus K. atlieka. Su elgesiu problemų pamokoje nematau, jis gal tik daugiau dėmesio reikalauja. Jam reikia to dėmesio.</i>	Partnerių ir pokalbio su mama poreikis. <i>Reikia mums visiems su mama ir K. pasišnekėti, mielai dalyvaučiau tokiaame pokalbyje.</i>
Matematikos mokytoja	Akcentuoja būtinybę nuolat skirti dėmesį pamokoje: <i>Jis ramus pas mane, tačiau jam reikia nuolat skirti dėmesį. Atmeta programos palengvinimą: Jam išeina – 2 ir neaišku, ką daryti? Jis nemotyvuotas. Nematau prasmės lengvinti programą, juk reikės egzaminą laikyti kaip ir visiems. Tikisi greitų pokyčių: Pagaliau jam pavyko išspręsti uždavinį iš šios temos, gal dabar jau viską suprato ir pasitemp.</i>	Numato stebėti K. ir skirti jam daugiau dėmesio pamokoje: <i>Reikės pagalvoti kažkokias elgesio keitimo užduotis ir pastebėsiu, kaip tai vyksta. Atkreipsiu daugiau dėmesio į jį, gal ir motyvacija pagerės.</i>
1 veiklos ciklo refleksija	Pabrėžia mokinio darbingumą per pamoką: <i>Po to pokalbio jis normaliai dirba, jis nepirmauja, bet dirba; apibūdina mokinio pastangas: Buvo tokių šviesių pamokų, kai jis labai stengėsi, stengėsi su visais dirbti kartu. Skiria daugiau dėmesio pamokoje, stebi, individualiai paaiškina ir kelia klausimą: „Kodėl nėra rezultato?“. Pirma, tai aš nepastebėjau, neišskyrčiau, o paskui matau, kad vaikas suprato, bet nieko neišėjo. Bet tik sakau, to rezultato nėra.</i>	Tęsti stebėjimą, suteikiant daugiau pagalbos per pamoką mokantis. Paskatina kolegas įsijungti į bendrą veiklą: <i>Jeigu mes suradome tokį reikalą, kur jam yra aktualu, tai mes imkinės priemonių, kad tuo pasinaudotume; orientuojasi į bihevioristinę prieigą.</i>
Geografijos mokytojas	Įžvelgia menką K. reakciją į neigiamus pažymius: <i>Man jis visai neaiškus. Rašyk kiek nori jam tuos dvejetus, jam vis tiek; pabrėžia K. norą smurtauti: Atsirado toks piktumas, net žaisdamas kvadrata, jau kai mes kamuolį, tai iš visos jėgos.</i>	Nusprendžia ieškoti individualaus priėjimo prie mokinio: <i>Gerai, aš pažiūrėsiu jį ir paprašysiu atsiskaityti iš geografijos.</i>
1 veiklos ciklo refleksija	Įžvelgiamos teigiamos mokinio savybės: <i>Šiaip vaikas pakankamai normalus, nereplikuoja. Iš šeimos tikimasi kontroliavimo, dalyko mokymo veiklą: Jis turi būti kontroliuojamas, jausti atsakomybę, kontrolę. Jam reikia dėmesio, daug dėmesio. Jūs pradėkite mokytis geografijos. Paskatina seserį teikti pagalbą broliui namuose: Aš dabar sesė pradėjau, galvoju, jei mama neturi laiko, tai nors sesė galėtų. Akcentuoja K. apatiškumą ir išsisukinėjimą: Niekas nesibandė atsiskaitinėti, jis apkaltino sesę: jis negalėjo atsiskaityti, nes sesė paėmė žemėlapius; atsakomybės stoka: Jeigu jo paklausi, kodėl nepadarei – jis „neturėjau laiko“.</i>	Nusiteikimas veikti: <i>O, kad čia kažkas nepadaroma, tai aš matau, kad viskas prieš akis; bihevioristine prieiga grindžiamų veiklų projektavimas: Na va rasti tą saldainį, kurio jis atsisakytų; konkrečių užduočių skyrimas.</i>
Psichologė	Pabrėžia bendradarbiavimo veiklų būtinybę: <i>Aš norėčiau ir su jumis bendrauti, tai yra ne tik mokyklos, bet ir šeimos problema, todėl mes visi kartu turime spręsti.</i>	Su mama suderina susitikimų laiką ir numato periodiškumą (1 k. per mėnesį).

Šiame etape, dalyviams pradėjus orientuotis į savo veiklos tobulinimą mokymosi veikiant proceso metu, pasiektas tam tikras veiklos veiksmingumo lygmuo:

- **nuo kitų dalyvių veiklų ir jų pasekmių analizės** (mokinys ir jo šeima – mokytojų, mokytojai – mokinio ir jo šeimos) **prie savo veiklos planavimo**: Kęstas – savo elgesio stebėjimo ir analizės, šeima – Kęsto emocijų stebėjimo ir pagalbos teikimo ruošiant namų darbus, auklėtoja – klasės tarpasmeninių santykių analizės, kuratorė – diskusijos apie paskatinimų ir nuobaudų sistemos veiksmingumą, socialinė pedagogė – psichologo įtraukimo į bendrą veiklą, lietuvių kalbos mokytoja – bendradarbiavimo su mama aktyvinimo; anglų kalbos – paskatinimo ir pastiprinimo situacijų sudarymo, matematikos – mokinio stebėjimo, geografijos – individualaus priėjimo aktyvinimo.
- **nuo sampratos „mokinys kaip problema“ prie probleminių situacijų apibrėžties ir mokiniui kylančių problemų identifikavimo**. Mokytojai savo veiklą pradeda planuoti atsižvelgdami į individualius Kęsto poreikius: anglų kalbos – mokymosi motyvacijos kėlimą, taikant paskatinimą už atliktas veiklas; matematikos – mokinio dėmesio poreikio realizavimo; geografijos – pozityvios sąveikos konstravimo;
- **nuo veiklų, orientuotų į mokinio keitimą, prie asmeninės veiklos pokyčių inicijavimo**: „peržiūrėti ir paanalizuoti“, „pagalvosiu, kaip tai padaryti“, „sudaryti sąlygas“; ieško partnerių ir resursų: „su kolege pasikalbėsime“, „pasitelkti psichologę“.
- **nuo mokinio drausminimo prie pozityvaus elgesio palaikymo elementų**: mokinio stebėjimo: „pastebėsiu, kaip tai vyksta“; paskatinimo ir pastiprinimo už atliktas veiklas: „stengsiuosi jį pagirti ir paskatinti“.

4 etapas – ugdymo veiklos, konstruojant pozityvaus elgesio palaikymą: planavimas, pokyčių ugdymo procese stebėjimas, reflektavimas ir įvertinimas, naujų tikslų išsikėlimas, veiklų numatymas. Šis ciklas savo trukme buvo pats ilgiausias (6 mėn.), apėmė pozityvaus elgesio palaikymo grupės susitikimus, pokalbius telefonu su dalyviais, bendravimą elektroniniais laiškais. Ugdymo proceso dalyvių veikla šiame etape grįsta trimis kriterijais: pokyčiai EES turinčio mokinio

situacijos sampratose ir sąveikose su įvairia ugdymo aplinka, pozityvaus elgesio palaikymo veiklų konstravimas individualiu bei instituciniu lygmeniu ir įrodymais grįstos mokytojo veiklos veiksmingumas mokymosi veikiant proceso metu.

5 etapas – veiklos tyrimo dalyvaujant rezultatų pristatymas dalyviams, interpretacijų bei išvalgų suderinimas, kritinė refleksija.

Baigiamojo veiklos tyrimo dalyvaujant etape buvo inicijuotas pozityvaus elgesio palaikymo grupės susitikimas, susitikimas su mokyklos bendruomene ir atvejo analizės pristatymas dalyviams bei mokyklos administracijai. Pozityvaus elgesio palaikymo grupės susitikime dalyvavo Kęstas, mokyklos direktoriaus pavaduotoja, psichologė, auklėtoja, anglų kalbos, matematikos, geografijos mokytojai. Diskutuota veiklos tyrimo dalyvaujant, veiklų, orientuotų į Kęsto pozityvaus elgesio palaikymą, praktinio reikšmingumo ir veiksmingumo klausimais. Kęstas, apibendrindamas veiklą, teigė, kad šiais metais: *Aš stengiausi elgtis kitaip. Buvo dienų, kai mane girdavo, ir pabrėžė: man svarbiausia, kad mane suprastų. Mokytojai akcentavo Kęsto elgesio teigiamus pokyčius, tačiau teigė, kad metų pradžioje sukručio, o į pabaigą išsiderino. Pavaduotoja aktualizavo į vaiką sąveikose orientuotą mokytojo veiklą, kai visų mokytojų dėmesys skiriamas vienam mokiniui, planuojamos bei vykdomos veiklos. Iškilio mokytojų užimtumo klausimas ir tam tikro laiko, skirto ypatingų atvejų analizei, planavimui bei refleksijai, stoka. Apibendrindami savo veiklą per mokslo metus, mokytojai teigė: *Tai yra prasminga veikla. Aš pradžioje buvau nepatenkinta, tačiau dabar aš matau didelę prasmę, jeigu bent vieną žmogų išgelbėjai. Pastebimi veiklos trūkumai: trūko kitų tos komandos žmonių palaikymo, nors refleksijos metu tas pats mokytojas teigia: buvo dialogas su mokytojais, buvo susibūrimas. Pabrėžiamas motinos minimalus dalyvavimas grupės veikloje: mamos bendravimo pasigendu. Tėvai gali daug padėti.**

Mokykla sudarė išskirtines sąlygas Kęsto atveju, nors ir pagal mokyklos taisykles mokinys jau mokslo metų viduryje turėjo būti pašalintas iš mokyklos, tačiau veiklos buvo tęsiamos ir mokyklos administracija bei mokytojai dalyvavo tyrimo veiklose, planavo, stebėjo, vertino ir reflektavo. Mokyklos atvirumas pokyčiams, tiriamųjų veiklų inicijavimas ir vykdymas, mokytojų laiko, jėgų ir sąnaudų skyrimas, spren-

džiant vieno mokinio, turinčio EES, inicijavo veiksmingus pokyčius ne tik konkrečiu atveju, bet ir mokyklos, kaip institucijos, sisteminius pokyčius, tobulinant paskatinimų ir nuobaudų sistemą, akcentuojant mokytojų pažintinę veiklą, remiantis įrodymais grįsta praktika, mokantis veikiant, aktualizuojant mokslinį pažinimą. Veiklos tyrimo dalyvaujant duomenys ir jų interpretacija pristatyta tyrimo dalyviams, siekiant validuoti tyrimo duomenis, suderinti visų dalyvių pozicijas ir jų subjektyvias interpretacijas, užrašytas tyrėjos.

Išvados ir diskusija

Emocijų ir elgesio sunkumų turinčio mokinio situacijos samprata bei ugdymo proceso dalyvių artikuliuojamos prasmės ir reikšmės pakito. Pirmame ir antrame veiklos tyrimo etape, analizuodami Kęsto situaciją, mokytojai daugiausia akcentavo mokinio asmenines problemas: agresyvų elgesį, smurtą, melavimą ir t. t., kai mokinys matomas kaip pagrindinis problemų ir intervencijos šaltinis. Trečiame etape pamažu pereinama prie probleminių situacijų apibrėžties, analizuojant toje situacijoje kylančius sunkumus tiek Kęstui, tiek kitiems dalyviams ir ieškant kelių, kaip juos įveikti, bei akcentuojant pozityvius pokyčius tiek mokymosi, tiek elgsenos procesuose. Ketvirtame etape kartais lyg ir sugrįžtama prie „mokinys kaip problema“: *Jis iškrenta iš visos klasės konteksto ir iš visos mokyklos konteksto [mat.]; bet didžiausi akcentai dedami mokinio gebėjimų atskleidimui: K. turi talentą, vaizduotę, labai kūrybingas [angl.]; prasmingų, numatančių mokinio sėkmę veiklų organizavimui: K. skaitė Kūčių maldą prieš klasę, labai išraiškingai skaitė. Jis labai rimtai pakalbėjo apie draugystę [aukl.].* Pamažu pereinama nuo Kęsto, kaip keliančio sunkumų tam tikrose situacijose, apibrėžimo prie platesnės kontekstinės problemų interpretacijos, pamatant disfunkcijas mokyklos, šeimos ar mokyklos ir šeimos santykių sistemoje: *Pokalbis su K. man tai išryškina, kad tai yra ne vien K. problema, kitų taip pat. Net nereikia įvardinti, kad tai dėl K. [psich.]; Drausminimas su K. neveikė visiškai [soc.]; Vaikas užtikrino, kad mama bus per tėvų dieną, tačiau jos nebuvo [liet.];* bei akcentuojant savo požiūrio į mokinį pozityvų pokytį: *ir požiūris į jį pasikeitė, aš ateinu, o jis stovi. Galvojau, jis palauks ir išeis, bet jis stovi. Čia tai stebuklas. [psich.].* Pasikeitė ir pats Kęstas: anksčiau jis tik

sėdėdavo nuleidęs galvą ir linktelėdavo pritardamas mokytojų reikalavimams, to šiame etape berniukas atsiskleidė visapusiškai. Pasak anglų kalbos mokytojos, *Jis žino, kad visi juo domisi, stengiasi dėl jo, tai ir jis stengiasi dirbti.* Kalbėdamas apie savo sėkmingas veiklas, Kęstas ne tik jas apibūdina, bet ir perteikia savo jausmus: *Gerai jaučiausi, didžiavausi savimi, džiaugiausi; analizuoja savo kaip lyderio bruožus ir gebėjimą susitarti: Manau, sugebėčiau, ką nors pasakai, tai kitiems neįdomu, bet jei susitari su kuo nors, kam įdomu...; akcentuoja pozityvius pokyčius savo elgesyje: Aš manau, kad pasiekiau tikrai nemažai, nes tokių blogų dalykų, kurių buvo seniau, jau neliko. Todėl aš labai džiaugiuosi.⁹* Būtina pažymėti, kad tam tikrų emocijų ir elgesio sunkumų kyla Kęstui ugdymo proceso metu. Mokytojai aktualizuoja mokinio dėmesio stoką ir poreikį gauti jį iš kitų, ypatingą aktyvumą: *jis dabar nesutelpa savyje, emocijų kaitą ir jų įtaką darbingumui: kai jo gera nuotaika, jis gali dirbti; žinių spragas: didelis atstumas tarp jo ir vaikų iš klasės.* Kęstas taip pat kalba apie jam kylančius sunkumus mokantis tam tikrų dalykų: *man reikia pagalbos matematikos moksluose, bendraujant su klasės draugais: mes su J. anksčiau draugavome, bet dabar nesutariame. Vieną kartą aš jį taip pavadinau; ir mokytojais: mokytoja nepatikėjo ir įrašė balą.* Mokinys pripažįsta menką savo aktyvumą per pamokas: *Tiesą pasakius, nelabai klausiau, nesiaiškinau; atsakomybės stoką: Pas socialinę pedagogę neatėjau, nes buvau pamiršęs lapus. Tai ir neapsitarėme kitos savaitės tikslų; bei menką motyvaciją siekti geresnių mokymosi rezultatų: Neinu atsiskaityti geografijos dėl pažymio.* Kęsto dalyvavimas bendrose veiklose kartu su mokytojais, mokyklos specialistais, administracijos atstovais, suteikta galimybė išsikelti savo veiklos tikslus, veikti, vertinti jos rezultatus bei reflektuoti pokyčius, išgirsti mokytojų savo situacijos refleksijas padėjo mokiniui pasijusti lygiateisiu mokyklos bendruomenės nariu, geriau pažinti socialines aplinkas ir jas kuriančius asmenis bei kartu su kitais mokytiis veikiant ir konstruoti pozityvų elgesį. Mokytojai, artikuliuodami savo požiūrius, patirtis ir nuostatas apie konkretaus emocijų ir elgesio sunkumų turinčio vaiko problemas, įsiklausydami į kolegų, paties mokinio, jo šeimos sampratas, ne tik praplėtė asmeninį situacijos suvokimą, pamatė Kęstą socialinių santykių

⁹ Iš mokinio elektroninio laiško, parašyto tyrėjai.

aplinkoje, bet ir patys pradėjo konstruoti pozityvias sąveikas.

Pozityvaus elgesio palaikymo veiklų ciklinio proceso metu buvo nuolat balansuojama tarp mokykloje galiojančios paskatinimų ir nuobaudų sistemos ir pozityvaus elgesio palaikymo apraiškų individualioje mokytojo veikloje. Mokytojai, dalyvaujantys grupės veikloje, veiklos proceso metu pasirinko įvairius metodus: nuo ypatingo dėmesio skyrimo, griežtų reikalavimų iki pozityvios sąveikos su mokiniu konstravimo, nuolat ją pastiprinant ir prisiimant abipusę atsakomybę. Kai kurie mokytojai ir mokyklos specialistai jau nuo pat tiriamosios veiklos pradžios rėmėsi kognityvine biheivioristine prieiga, sprenddami Kęsto emocines ir elgesio problemas, orientavosi į sąveikos su mokiniu konstravimą, sprendimų priėmimą kartu, atsakomybės už elgesį mokymąsi ir mokinio stiprybių bei gebėjimų akcentavimą. Su mokiniu buvo nuolat aptariami trumpalaikiai tikslai, aiškiai nusakyti reikalavimai ir teikiami pastiprinimai už atliktus darbus. Veiklos orientavimas į mokinio poreikius, siekiant sėkmės, teikiant paskatinimus, numatant mažus veiklos žingsnelius, ne tik pakėlė Kęsto mokymosi motyvaciją, bet ir pagerėjo mokymosi rezultatai: *Taip įdomiai, jis pradėjo siekti aukštesnio pažymio.* [angl.]. Mokiny pradėjo aktyviai dalyvauti ugdymo procese ir naudotis aktyvaus mokymosi metodais: *Geriau yra tai, kad jis pats išsirinko strategiją ir pats nusprendė, ko jis nori.* [angl.]; prisiimti naujus įsipareigojimus: *K. buvo savanoriu kartu su Jonu lankomumą tvarkyti ir kiekvieną dieną man parodo.* [aukl.]; ir realizuoti savo kūrybiškumą popamokinėje veikloje.

Mokytojai, ciklinio proceso pradžioje orientavęsi į griežtų ir ne visada į mokinio poreikius orientuotų reikalavimų kėlimą, veiklų metu susidūrė su Kęsto priešprieša ar abejingumu, nesulaukę pageidaujamo rezultato, lyg ir nusivylė savo veikla. Tačiau dalyvavimas veiklos tyrime, pozityvaus elgesio palaikymo grupės diskusijose, įsiklausymas į savo kolegų situacijų sampratas ir išmėgintus veiksmingus mokinio mokymosi bei pageidaujamo elgesio stiprinimo metodus, paskatino juos pristabdyti įprastas veiklas ir ieškoti būdų konstruojant sąveiką su mokiniu. Paskutinėse refleksijose mokytojai akcentavo savo indėlį: *Aš pati jam daugiau dėmesio skiriu, jis sėdi pirmame suole* [mat.]; mokyklos bendruomenės pakitusį požiūrį: *Paskutiniu metu K. nebeskamba mokykloje, anksčiau taip ir buvo, kad jis mokyklos*

siaubūnas, bet paskutiniu metu to nebesijaučia [aukl.].

Įrodymais grįsta mokytojo veikla, besiremianti individualiu (pirmo asmens) veiklos tyrimu bei veiklos tyrimu dalyvaujant (antro asmens), – tai dinamiškas, ciklinis procesas, kai pereinama nuo asmeninių poreikių, pokyčių ir mokymo bei mokymosi patirties iki mokymosi veikiant, konstruojant žinias ir veiklas bendruomenėje bei įgalinant ugdymo proceso dalyvius, žadinant sąmoningumą, atvirumą kaitai. Pirmo asmens veiklos tyrimas¹⁰ grįstas mokytojo tiriamąja veikla (planavimas, veikla, įvertinimas ir refleksija) savo kasdieniniame darbe ir gyvenime, siekiant veiksmingų pokyčių artimiausioje aplinkoje. Mokytojų refleksijose analizuojamos ne tik veiklos: *reikia prie jo būti, daviau darbus padaryti*, bet ir požiūriai bei jausmai, savo veiklos klasėje ir mokykloje interpretacijos: *Jeigu mes orientuojamės į tą vaiką akademiškai, tai jis nėra tinkamas atstovauti mūsų mokyklai, bet jei mes ugdome žmogų, tai mes dabar negalime jo pamesti* [psich.]; *Ir nusikirpau aš taip pat kaip jįsai, mes pamažu artėjame vienas prie kito* [geogr.]. Pirmo asmens veiklos tyrimai daugiau aktualizuojami trečiame etape, ketvirtame etape orientuotasi į veiklos tyrimo dalyvaujant (antro asmens) ciklinį procesą, kai žinios ir patirtis įgyjama dalijantis su kitais, veikiama ir tyrinėjama, keičiama ir iš naujo tyrinėjama dalyvių tyrimo procese. Tai mokymasis veikiant, pasirenkant naudingas veiklas realių problemų sprendimui ar galimybių numatymui, mokantis iš savęs ir kartu su kitais, padrašinant mokytojus padėti mokiniams, kolegoms bei administracijai mokytis kartu ir vieniems iš kitų, formuojant žinias kaip sprendimų priėmimo resursą ir sampratas. Ugdymo proceso dalyvių veiklų planavimas, veiklos, jų įvertinimas ir refleksijos apėmė ne tik asmeninius pokyčius, bet ir viso konteksto sampratas: analizuojama ne tik „ką aš planavau, veikiau, kas pavyko ar nepavyko“, bet ir „kaip mes suprantame ir vertiname pokyčius, kaip galėtume veikti ateityje, kas aktualu šiandien“. Nuolatiniai susitikimai grupėje ir Kęsto numatytų bei nenumatytų pokyčių analizė mokyklos konteksto aspektu inicijavo mokytojus praplėsti veiklų diapazoną, jas įvertinti ir reflektuoti, išskiriant prioritetus: *Aš matau tą prioritetą, geriau aš paaukosiu savo valandą dėl vaiko*

¹⁰ Chandler, Torbet (2003); Koutselini (2008); Reason, Brandbury (2006).

[psich.]; akcentuojant sąveiką su mokiniu bei bendradarbiavimą su kolegomis: *Mama buvo žadėjusi ateiti per tėvų dieną, bet neatėjo, tai man dabar visai nesvarbu, ar ji yra ar ne. Gal to ir nereikia, man daugiau su K. ir su jumis* [angl.]. Socialinė pedagogė savo veiklą pradėjo orientuoti į paskatinimų ir nuobaudų sistemos tobulinimą mokykloje: *Mane pradėjo dominti paskatinimai. Su auklėtojais buvome susirinkę ir apkalbėjome, kad reikia stiprinti paskatinimus. Dabar renkame duomenis (kiekvienas auklėtojas iš savo klasės mokinių), paskui visi kartu apgalvosime.* Mokyklos direktorius taip pat aktualizuoja institucijos sistemos ir mokinio, turinčio EES, santykį: *Kaip ta psichologinė ar bendruomeninė tolerancija ir jos branda elgesio aspektu, kai sistema sako, kad tavo elgesys turi atitikti ir vis siaurina tas ribas. Kai kurie tai taip skeptiškai žiūri į tą atvejį; pabrėžia mokytojo indėlį: Mokytojas turi norėti ir mokėti būti šalia tokio vaiko, kuris tau, tarkim, tulžies vis įleidžia, ir šeimos narių pagalbos skatinimą: Mes jau sėsi padėkojome, kad ji padeda.* Veiklos tyrimas dalyvaujant paskatino dalyvius mokytis veikiant: kelti tikslus, planuoti ir vykdyti numatytas veiklas; reflektuoti: analizuojant savo asmeninį identitetą, konstruojant individualią atsakomybę, empatiją ir atvirumą, projektuojant į sėkmę orientuotas veiklas; bei aktualizuoti situacijos konteksto daugiareikšmiškumą, tyrinėjamų aspektų supratimą, sukuriant naujas žinias, informuojančias apie patobulėjusią veiklą ar praktiką. Įrodymais grįstos mokytojų veiklos procesas praplėtė „įrodymo“, „žinojimo“ sampratas: pradžioje dauguma tyrimo dalyvių, apibūdindami Kęsto problemas, teikė įrodymus tik apie mokinio nepageidaujamą elgesį ir kilusias problemines situacijas bei šeimos menką bendradarbiavimą, to tyrimo metu su atveju susijusių duomenų ir įrodymų skalė prasiplėtė: mokyklos, kaip institucijos, sistemos veiksmingumas, sprendžiant emocijų ir elgesio problemas, įvairių mokytojų skirtingų veiklų su tuo pačiu mokiniu kontekstas ir pozityvaus elgesio palaikymo veiklos. Tyrimo pradžioje daugiau aktualizuojami įrodymai apie „jį“, vėliau pradedama kalbėti apie „aš ir jis“, paskutiniuose tyrimo etapuose vis daugiau vartojama „mes“: *pavasaris, o jis, tokią pažangą padarėme* [geogr.]; *mes jį jau pakėlėme vos vos nuo žemės* [mat.].

Įrodymais grįstos mokytojo veiklos vykdymas individualiu, klasės ir mokyklos lygiu kūrė mokymąsi palaikančią sistemą, užtikrinančią

socialinės atskirties prevenciją, skatinančią pozityvaus elgesio palaikymą bei pripažįstančią emocijų ir elgesio sunkumų turinčio mokinio individualumą kaip vertybę, laiduojančią mokymosi pažangą. Ugdymo proceso dalyvių (mokinio, jo šeimos, specialistų ir mokytojų), kaip lygia-verčių partnerių, išitraukimas į sprendimų priėmimą, savo veiklų planavimą, vykdymą, įvertinimą ir reflektavimą ne tik konstruoja savi-kontrolę ir atsakomybę grįstą elgseną bei pozityvaus elgesio palaikymą, bet ir skatina mokymosi veikiant procesus, kai mokomasi kartu su kitais ir vieniems iš kitų. Siekiant plėtoti įrodymais grįstą mokytojo veiklą teoriniu bei praktiniu lygmeniu, kyla keli probleminiai klausimai: kaip paskatinti mokytojus kasdieniniame ugdymo procese inicijuoti asmenines ir mokinių mokymosi veikiant veiklas? Kaip plėtoti įrodymais grįstos veiklos ir pozityvaus elgesio palaikymo idėjas bei jas įgyvendinti ne tik EES turinčių mokinių ugdymo kontekste, bet ir specialiojo ugdymo, bendrojo lavinimo mokyklos ar net visuomenės kontekste?

Literatūra

1. BERA (2004). *Revised ethical guidelines for educational research*. Southwell: BERA.
2. 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). [žiūrėta 2008 04 15]. Prieiga internete: <<http://www.blackwell-synergy.com/doi/full/10.1111/j.1741-5446.2006.00241.x#top>>.
3. Bitinas, B. (2006). *Edukologinis tyrimas: sistema ir procesas*. Vilnius: Kronta.
4. Bitinas, B., Rupšienė, L., Žydžiūnaitė, V. (2008a). *Kokybinių tyrimų metodologija: vadovėlis vadybos ir administravimo studentams*. I dalis. Klaipėda: S. Jokužio leidykla-spaustuvė.
5. Bitinas, B., Rupšienė, L., Žydžiūnaitė, V. (2008b). *Kokybinių tyrimų metodologija: vadovėlis vadybos ir administravimo studentams*. II dalis. Klaipėda: S. Jokužio leidykla-spaustuvė.
6. Burnard, S. (1998). *Developing children’s behaviour in the classroom – a practical guide for teachers and students*. New York: Routledge.

7. Burton, D., Bartlett, S. (2005). *Practitioner research for teachers*. Great Britain: Athenaem press.
8. Chandler, D., Torbet, B. (2003). Transforming inquiry and action: interweaving 27 flavors of action research. *Action research*, 1(2), 133–152 [žiūrėta 2008 10 20]. Prieiga internete: <<http://www.arj.sagepub.com>>.
9. Coe, R. (1999). A manifesto for evidence-based education [žiūrėta 2006 03 22]. Prieiga internete: <<http://www.cemcentre.org/RenderPagePrint.asp?LinkID=30317000>>.
10. Coghlan, D., Brannick, T. (2005). *Doing action research in your own organization*. Great Britain: Cromwell press.
11. Corrie, L. (2002). *Investigating troublesome classroom behaviour – practical tools for teachers*. London: Routledge.
12. Costello, P. J. M. (2003). *Action research*. New York: Continuum.
13. 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* (pp. 66–88). Great Britain: Cromwell press.
14. Jovaiša, L. (2007). *Enciklopedinis edukologijos žodynas*. Vilnius: Gimtasis žodis.
15. Jucevičienė, P., ir kt. (2005). *Mokytojų didaktinės kompetencijos atitiktis šiuolaikiniams švietimo reikalavimams [ŠMM]: KTU, 2005 [žiūrėta 2006 09 09]*. Prieiga internete: <http://www.smm.lt/svietimo_bukle/docs>.
16. Kardelis, K. (2005). *Mokslinių tyrimų metodologija ir metodai*. Kaunas: Judex.
17. Koutselini, M. (2008). Participatory teacher development at schools: processes and issues. *Action research* 6(29), 29–48. [žiūrėta 2008 02 26]. Prieiga internete: <<http://www.arj.sagepub.com>>.
18. McNiff, J., Whitehead, J. (2006). *All you need to know about action research*. Great Britain: Cromwell press.
19. Mills, G. E. (2007). *Action research: a guide for the teacher researcher*. USA: Pearson.
20. Moran, D. J., Malott, R. W. (Eds.) (2004). *Evidence-based educational methods*. USA: Academic press.
21. Nolen, A. L., Putten, V. (2007). Action research in education: addressing gaps in ethical principles and practices. *Educational researcher* 36 (7), 401–407 [žiūrėta 2008 10 01]. Prieiga internete: <<http://www.sagepublications.com>>.
22. Petty, G. (2008). *Įrodymais pagrįstas mokymas*. Vilnius: Tyto alba.
23. Queen, J. A., Blackwelder, B. B., Mallen, L. P. (2003). *Responsible classroom management for teachers and students*. USA: R. R. Donnelley & Sons.
24. Reason, P., Brandbury, H. (Eds.) (2006). *Handbook of action research*. Great Britain: Cromwell press.
25. Roffey, S. (2005). *The new teacher's survival guide to behaviour*. London: Paul Chapman Publishing.
26. Rupšienė, L. (2007). *Kokybinio tyrimo duomenų rinkimo metodologija*. Klaipėda: Klaipėdos universiteto leidykla.
27. SERA (2005). *Ethical guidelines for educational research [žiūrėta 2007 03 02]*. Prieiga internete: <<http://www.sera.ac.uk>>.
28. Scheuermann, B. K., Hall, J. A. (2008). *Positive behavioral supports for the classroom*. USA: R. R. Donnelley & Sons.
29. Swainston, T. (2007). *Behaviour management. Ideas in action*. London: Network continuum.

Gauta 2010 03 08

ISSN 1392-5369

*Specialusis ugdymas. 2010. Nr. 1 (22), 72–83**Special Education. 2010. No. 1 (22), 72–83*

CONSTRUCTION OF THE TEACHER'S ACTIVITIES ON THE BASIS OF EVIDENCE BASED PRACTICE

Renata Geležinienė*Šiauliai University**25 P. Višinskio g., LT-76351 Šiauliai*

The article presents a case study of one student with emotional and behaviour difficulties. The participatory action research was carried out in 2007–2008. The research instrument was designed on the basis of the concept of evidence based teaching by emphasising the teacher's learning in action and supporting positive behaviour of an EBD student. The research sample is as follows: a student (N = 1), family members (N = 2), teachers (N = 5), professionals (N = 2), administration representatives (N = 3). The case analysis is based on the holistic philosophy, when the context of research is comprehensively revealed by describing the environments, participants and their activities.

Keywords: *an EBD student, evidence based teaching, positive behaviour support.*

Introduction

An evidence based process of education¹ is emphasised in Educational Studies in various countries. The newest documents in the sphere of education² and modern school practices have raised different requirements for the teacher of the twenty-first century. This is teaching and learning in a knowledge society when teachers are stimulated to carry out and base their activities on

scientific research, to collaborate in social networks and teams, to solve the problems of educational process by analysing and collecting data, by acting and by assessing one's own activities through reflection.

What is evidence in the context of the reality of modern education? On the one hand, it is scientifically based standards and rules, when evidence is more important than an opinion, and any solution, which is not evidence based, is simply "unscientific". While developing educational process, attempts are made at finding the 'golden standard' determining the efficiency of education. The idea of evidence based teaching has originated in the sphere of medicine, when evidence based medicine became a major example in clinical practice. Researchers, representing the social constructivist point-of-view (Coe, 1999; Biesta, 2007; Petty, 2008), while describing the problematic nature of the concept of evidence in Education Studies, emphasise a close link between evidence, value and moral education, when decisions are made not about what is possible (a factual decision), but about what is pedagogically desirable (a value based decision). While emphasising the complexity and situatedness of the educational process, the authors point out that there are no universal methods and strategies, suitable to all educational situations – what worked in one educational situation, with certain participants of the educational process, can become less efficient or inefficient when applied to other participants and

¹ The process of education takes place in a concrete historical and cultural situation, group, or between teacher and student communicating directly, by using educational content, methods and ways, by coordinating activities, collaboration and communication, relationships and interactions. It is a multi-aspect phenomenon, based on the external (educational actions) and internal (self-education actions) interaction (Jovaiša, 2007). Education is realised by joint activities of and interaction between educators and those being educated (teaching and learning). In the process of educational interaction, all its participants undergo changes and a relative equality is fixed among the participants of the educational process (Bitinas, 2006).

² Law on Education of the Republic of Lithuania (a 2007-07-21 edition); Provisions of the State Strategies of Education for Years 2003–2012 (2003); Life-long-learning Assurance Strategy and its Implementation Plan (2004). Decree of the Minister of Education and Science (2002-02-28, No. ISAK-302); Methodology of an Internal Audit of a Pre-school Educational Institution (2005-07-22, No. ISAK-1557); An Inventory of the Order of Observation of Education by the State (2005-11-10, Nr. ISAK-2240); An Inventory of the Order of an External Audit of the Quality of Activities of a Mainstream School (2007-04-02, Nr. ISAK-587); The Strategy of Development, Assessment, Renewal and Implementation of the Mainstream Educational Content (2007-05-23, Nr. ISAK-970).

educational situations. It means that every teacher in the everyday process of education has to use not only somebody else's experiences and apply innovative teaching methods and strategies but also collect evidence about their efficiency in a particular educational situation and with particular participants of educational process. A teacher by engaging in evidence based activities should view himself not as a mouthpiece of truth but an investigator, who is constantly learning, who analyses his/her activities in order to develop everyday practice, learning and collaboration at school. Thus a teacher, by changing him/herself, changes his / her school.

The authors, emphasising the necessity of evidence based reaching in solving emotional and behaviour problems of students in mainstream schools, point out the importance of research into teachers' activities in teaching and learning behaviour management strategies and in assessing their efficiency (Burnard, 1998). They encourage teachers to carry out research in their classroom while observing not only students with problem behaviour but also assessing one's own (teacher's) behaviour, activities and their consequences (Corrie, 2002; Roffey, 2005). They put an emphasis on the outcomes of the research performed by scientists and practitioners while analysing the intolerable behaviour and in foreseeing intervention strategies (Moran, Malott, 2004). The proponents of the positive behaviour support model (Scheuermann, Hall, 2008; Swainston, 2007) state that by using positive strategies based on the practical research performed by scientists and teachers (including behaviour, practitioners' intervention, social values and systemic perspective), by teaching and stimulating positive behaviour, a transition occurs from reactive, unwanted reactions towards behaviour modelling and the creation of a system of support for positive behaviour.

The paper analyses the education of a student with emotional and behaviour difficulties in a mainstream school on the basis of the concept of evidence based teaching and positive behaviour support. This is an urgent educational **problem**, made more concrete by the key question of the research: how does construing evidence based teaching change the process of education of the student with EBD? **The research subject is** construing evidence based teaching in educating a student with EBD in a mainstream school.

The aim of the research is to describe the process of construing evidence based teaching in educating a student with EBD in a mainstream school.

Research methodology and procedures

In order to know better the reality of the process of educating a student with EBD, construed interactions with other participants of the process of education and in order to change it by encouraging positive behaviour and changes both in the activities of an institution and of the participants, a participatory action research was carried out in 2007–2008. The research instrument was developed on the basis of the concept of evidence based teaching by emphasising the teacher's learning in action and support of positive behaviour of a student with EBD. The research sample was as follows: a student (N = 1), a family (N = 2), teachers (N = 5), professionals (N = 2), administration representatives (N = 3).

While carrying out qualitative research based on the close interaction between the researcher and the subject of the research, the latter more often experiences anxiety; it is more difficult to ensure confidentiality and anonymity than in the case of quantitative research³. The participatory action research was carried out on the basis of general principles of ethics⁴: a written consent of the student's mother, the agreements of all research participants and school administration were obtained. With regard to the ethical requirements set for the participatory action research⁵, the research participants were informed about the details of carrying out the research and ethical principles, and the confidentiality of the research data was ensured through the coding of the names and the name of the school. At the research participants' agreement, conversations and reflections were recorded by a dictaphone; in the case of a refusal they were recorded in writing by the researcher. In order to avoid any subjective misinterpretation, the research outcomes were presented to the school community and discussed with the participants with regard to their critical reflection and remarks.

³ Burton, Bartlett (2005); Chandler, Torbet (2003); Costello (2003); Elliot (2001).

⁴ BERA (2004); Bitinas, Rupšienė, Žydžiūnaitė (2008a, b); Kardelis (2005); SERA (2005).

⁵ Coghlan, Brannick (2005); McNiff, Whitehead (2006); Nolen, Putten (2007); Rupšienė (2007); Mills (2007).

The data in the case study under discussion are triangulated through the data collection methods (an interview, reflections of all participants, student's and teachers' observation protocols, activity evaluation and self-evaluation protocols), researcher's external reflections (recorded on the dictaphone) and documenting her remarks in a notebook, data collection from different participants of the educational process. Before carrying out the case analysis, a research protocol was designed, in which the situation and behaviour problems were analysed from the point of view of the participants of the educational process (the student, members of his family, teachers, professionals and school administration), personal aims were formulated, activities foreseen, activity evaluations and reflections performed and knowledge acquired by learning in action was recorded.

“A misbehaving pupil” – stimulating positive behaviour vs. control

Case analysis is based on the holistic philosophy, when the context of the research is comprehensively revealed by describing environments, participants and their actions. First of all, it is necessary to describe the school which the student with EBD attends. School X is one of the non-state mainstream educational institutions, belonging to a religious community in town XX. On the school website, the process of education is described as an uninterrupted cycle of four stages: the context, consisting of the teaching and learning environment, the student's world, influenced by the family, peers, and school environment; experience, understood as the beginning of learning, when the student seeks answers to the questions, such as ‘What do I do?’, ‘What have I done?’ while teachers try to arouse the student's curiosity and the joy of discovery; reflection, when the student generalises and analyses changes of the educational process; and evaluation in order to help the student to know him/herself, to learn and mature as a person, to understand the strengths and weaknesses, to evaluate one's own level of achievements, to set learning aims and to make reasoned solutions. Every student has a Student's Diary, where the mission of the school, behaviour rules, various activities and evaluations of subjects are described. Particularly valuable information is given on the spheres in which students can develop their abilities, on successful learning

strategies. The diary also gives an opportunity for the students to record their reflections. The process of education is aimed at human maturity (and not only the conveyance of knowledge). The aim is to educate a person having an understanding about the meaning of life, having his/her place in a community, a person with strong convictions. The student's active participation in the process is emphasised.

The school has a few students with special needs and a Special Education Committee (SEC). A Behaviour Assessment Commission (BAC), made up of school professionals, representatives of the school parliament and parents, seeks to help those who find it difficult to learn and those with behaviour problems to overcome difficulties. BAC meets ‘when the question of expelling a student from school is discussed’⁶. Behaviour problems are dealt with by using a system of incentives and penalties. The system describes actions and criteria on the basis of which the students are either given some incentives or penalties. Incentives (citations, small presents, reduction of tuition fees, excursions in Lithuania and abroad for the best achievers and classes) are given for the active participation in school events, academic achievements and an orderly Student's Diary. Penalties are set for misbehaving in class, corridor, refectory, etc. by the teacher who noticed the fact recording the penalty points on the student's card (possessed by every student and containing all incentives and penalties). On the Student's Card, incentives are described in 13 items (active participation in school activities, benevolent communication with the guests of the school, admitting to a misdemeanour, attending all classes in a month, etc). Penalties occupy 20 items and are also enumerated: missing a class meeting, swearing, being rude, impolite, not having a Student's Diary or a Student's Card, being late for the class up to 10 minutes or more, etc. An analysis of the maximum incentive and penalty points makes it obvious that penalties predominate.

A comprehensive analysis of the school context reveals an ambiguous situation. School documents represent a modern educational paradigm, based on the ideas of social constructivism, when learning/teaching is construed as a cognition process connected with the school and student's context and the student's experience by empha-

⁶ From the Student's Diary.

sising reflective activities, assessment and self-assessment as a means of getting to know oneself, by setting learning aims and making reasoned solutions. While the system of incentives and penalties, as a means of solving behaviour problems, is based on penalties and static requirements as well as minimal incentives. School life is geared towards behaviour control methods, when the teacher focuses all his/her attention on the teaching aims and maintains disciplined behaviour. This is close to the classical impact paradigm (Jucevičienė et al. (2005), Queen, Blackwelder, Mallen (2003), based on the teacher-oriented behavioural control methods. School administration, feeling the need for the change in solving the problems of students with EBD and in order to slow down exclusion oriented processes, initiated research activities in the institution. The school provided the researcher with an opportunity to get acquainted with all aspects of the school context by communicating and discussing with the members of the school community, by observing the process of education during breaks and various school events, by participating in school life and by providing

support on the issues of special education. During the whole process of the participatory action research, the school community was open for discussion, situation and possible solution planning, execution, evaluation and analysis. Further in the text, the stages of the participatory action research are analysed.

Stage 1: the cycle of the analysis of the situation from the point-of-view of all participants of the educational process consisted of 5 meetings arranged at school and in an environment familiar to the family. At this stage, we wanted to find out the understanding of the problem by all involved, the meanings, school context and interactions construed by different teachers with Kęstas (the names of all participants (children) are changed on ethical grounds of the research). Italicised statements are authentic speeches by the participants (the language is not corrected). We wanted to introduce the research to the school community, to define the aims and activities of the research in the most precise way, so that everybody could contribute to construing positive behaviour.

Table 1

Situation analysis from the point-of-view of all participants of educational process

Data (the forecast of the school SEC, conclusion of the PPS, biographical aspects of the student and his family)	Kęstas at the time of research was in Year 6; he started attending this school a year before. Already in Year 5 the student had learning (additional work was allocated for the student in Lithuanian and English for the summer holidays) and behaviour difficulties (constant conflicts with classmates, breaking school rules, etc.). The boy was noticed as having EBD, however, his special educational needs have not been assessed by the Pedagogical Psychological Service (PPS) at the time of the research.	
The meanings and senses of the participants	Remarks – empirical indicators	Interpretation and conceptualisation
Emphasising a student as a person while describing experiences, skills and values	<i>There are lots of good friends. Almost everybody. I communicate well and work in groups. [K.]⁷; He is very friendly. [s.]</i>	Communicative, friendly
	<i>Has always been a leader in a nursery school. Always gets involved in all sorts of situations, was a leader in primary school. [m.]</i>	A leader, a good student in primary school.
	<i>A creative personality, the question of self-realisation of K. is important to me. [curator];</i>	Creativeness
	<i>I see that he is very sensitive. He feels insecure. You just start saying: K... and he jumps as a hare straight away. [history]</i>	Sensitivity
	<i>On the whole he talks what he hears from the others, he has a good memory. If he hears something in class, he's able to repeat perfectly. [English]</i>	Emphasising subject knowledge and general abilities
	<i>He doesn't need much, I think, just a few phrases like "Well, K., how are you, how is it going?" Then he does. Really does. [history]; My sister helped, we wrote dictations. I learned to write. [K.]</i>	Using support
	<i>He said: "I'm going to be a priest". He goes to church every Sunday and serves the Mass. [m.]</i>	Foreseeing a future occupation
The situation of a student as a notorious person in school	<i>All school knows him, but only because he is aggressive, pushes everybody, and is not afraid of older pupils. He is small, but doesn't have any fear. [English]</i>	Aggressive communication
	<i>Only that in that class they don't like him. They clearly don't like him. All of them like: "Oh yes, oh K., just like always...". [history]</i>	Dissociating and minimal support on the part of the classmates
	<i>Most of them know him at school and they say: "Oh, K., hello...".[s.]</i>	Exceptionality as an advantage

⁷ Code description: [m.] – mother, [K.] – Kęstas, [s.] – sister Sigita, [English] – English teacher, etc. All the teachers and representatives of school administration are coded according to the subject or their job title.

Continuation of the table 1

Problem situations from the position of the person's shortcomings and disorders	<i>It's a man whom one can rely upon with great difficulty. It's an ambivalent personality, when he talks to a school, he talks one way, when he talks to the kids, it's another way. [curator]</i>	Provoking conflicts
	<i>He is hyperactive, he has to get rid of his energy somehow. So he gets rid of it on the others. [English]</i>	"Diagnosing" disorders
	<i>For me it is more that emphasising that he isn't able like others. It's more or less like a label for K., which is now difficult to remove [history]</i>	Labelling – a bad student
Factors of the student's situation making the teacher react flexibly and creatively	<i>He creates new rules in class, I had to work with him constantly. [curator]; If you pay attention to him and communicate with him more, he somehow calms down. [history]</i>	The need for attention
	<i>With K., you talk to him, and ten minutes later everything is the same as before. And I sometimes think whether I asked the right question or made the right emphasis, but it seems that with others it works, while with him it doesn't. [soc.]</i>	The absence of a real dialogue
	<i>In every class there is somebody like K., who is a headache. [English];</i>	A student as a problem
Application of the system of incentives and penalties in educating students with EBD	<i>The problem is that in the nearest time he can get those 20-30 points. This is the question of his expulsion from school according to the school rules. [curator]</i>	The dogmatism of the system
	<i>We had lots of such children to whom we had to say good bye...30 points...is a lot... [curator]; If K. were in a different school, he wouldn't be a problem child. [class teacher]</i>	The prospect of expulsion from school
	<i>Teachers are sometimes very subjective and use the system of incentives and penalties very differently. [curator] The incentive system at ours is not completely worked out. No awards are given as an incentive. [history]</i>	The limitation of the system and its subjective use
Behaviour management geared towards changing the student	<i>Our intentions can be very best but K.'s behaviour is preventing from any communication with him in the future. [curator];</i>	A student as a source of problems and intervention
	<i>And everybody comes seeking help to dealing with K.... [curator]; Every time I have to think about something to do with him, a penalty or some such thing in order to drag him out. [English];</i>	The teacher's position as a discipline provider
	<i>Well, of course one should encourage him for these small things, which he does well. But... he doesn't do much in fact. [English]</i>	Devaluation of the student's efforts
Experiences and representations of behaviour construing through interactions with the student and his family	<i>And I wrote to him everything. He came next lesson everything learnt by heart, everything is written perfectly. You could see he was happy himself. [history]</i>	Support and positive emotions
	<i>For me, he is definitely not an exceptional baddy. And I don't think one should label him like that. [history]</i>	The same as others
	<i>We should change our attitude towards this student. We have to help him and do it continuously. We create a student ourselves... He should be probably allocated some extra hours, so that every subject teacher had some contact with him. [Lith]</i>	The need for changing attitudes and interaction with the student
	<i>And if K. does this, he should be given some small prize, so that he had something to start with. [history]</i>	The need for promoting positive behaviour
	<i>An outcome is a contact with his mother, because then he would have a double control – from the parents and from teachers. It would be kind of collaboration. [Lith]</i>	The need for an interaction with family
	<i>I think that one needs to have a heart in the first place, and knowledge comes afterwards. One needs some experience, contact, a good relationship, and methodological things follow. [Lith];</i>	Interaction as a value
One-sidedness of collaboration with parents	<i>She feels very uncomfortable. For the second year, she hears only bad things whenever she calls. [soc.]; Parents should look for me in case of a problem. [English];</i>	Contacts with family in case of a problem
	<i>But it happens that mother says: "I am busy, I don't have the time". The family stays aside and the school becomes those who educate. [soc.];</i>	Dissociation on the part of the family
	<i>Mother's task would be to sit down with him for 15 minutes at the table. So that he could tell her what he has learned at school, what he has done at school, what he has done at home. [English]</i>	Parents as unexploited resources
Lack of reflective partnership and environment	<i>Subject teachers rarely complain that they cannot cope with K. Teachers aren't complaining really. [curator] Also a psychologist was consulting and worked with the class purposefully. [soc.]; Because behaviour is managed by the curator with the help from a class teacher. [English]</i>	Teachers and professionals use individual work methods and ways
Minimising evidence based practice	<i>But we don't have a continuous process in our experience. It is more like two- three times. [soc.]</i>	The lack of purposeful activities
	<i>Because I feel now that the class has to start getting better after all the wounds. K. himself is also wounded. [soc.] I think he lack attention in general. [history]</i>	Action based on one's own opinion and not on evidence

The student and his family describe personal, communication and learning abilities of the boy by emphasising his leadership qualities, his friendliness, communicability and good learning results in primary school. His mother attributes her son's involvement in undesirable situations to his wish to be a leader. The teacher

stresses his sensitivity, creativeness and general abilities: a good memory and an ability to make use of support; however, she describes the problem situation from the position of his shortcomings and disorders. While discussing the situation of a student as a person who is well-known at school, a social discourse becomes

evident; teachers equate the fact that he is well-known with negative behaviour, with an inability to communicate and with dissociation of the classmates, while the student himself and his family view the same fact as an advantage and positively exceptional. The family accentuates his positive features, describe his problems, but they don't overemphasise them and point out the negative attitude of the school towards the boy. His teachers emphasise the one-sidedness of communication with the family (only on the initiative of the school), a dissociation on the part of the family, a standoffishness and the giving of only trifling support in solving behaviour and learning problems. Problem situations that arise with Kęstas in the process of education make teachers react flexibly and creatively or use the system of incentives and penalties. The advantages of the system are emphasised: there are clear criteria and requirements with precise procedures. The shortcomings are as follows: a subjective use and a minimal orientation towards incentives. While analysing their experiences and activities in solving the student's behaviour problems, some teachers aim at changing the student, others aim at construing an interaction with the student and his/her family. Emotion and behaviour problems are solved by short-time interventions with a student (talks with a social pedagogue or a psychologist) and his/her family (an invitation to come to school, meetings of the Behaviour Assessment Commission, etc.). It can be stated that all the participants of the process of education have minimal experiences in coordinating concepts and in carrying out a purposeful activity aimed at personal changes.

Stage 2 involves **planning activities by revealing opportunities and prospects**, by foreseeing problems/tasks and looking for resources, **by consulting with the participants of the situation and by identifying attention to changes**.

At this stage, attention is focussed on the activation of the personal involvement of each participant of the educational process in the research activities by emphasising a long-term and continuous process. This is done by encouraging positive changes both in the activities of the student with EBD and in the activities of persons around him/her. Having adjusted the expressed understanding and meanings of the situation and generalised various attitudes, participants are encouraged to foresee personally important

activities, to set aims oriented towards supporting positive behaviour and the development of personal activities. One of the tasks was to organise a working group that would take an active part in all the research activities and that would base its activities on trust and partnership relationships. Kęstas and his mother agreed to participate in the research activities (a written consent); they were joined by a social pedagogue, a psychologist, a class teacher, also teachers of Mathematics, Geography, and English. The principles and composition of the positive behaviour support working group were discussed with the research participants. These were: voluntary and active participation in the activities, listening to and respecting every expressed position; ethics and confidentiality. Contacts among group members were exchanged, the frequency of meetings was set and concrete time limits were agreed upon. It was decided that the group was going to be open for the school community and if needed people connected with Kęstas in one or another way could be included in the activities of the group.

The case study of a student with EBD, the understanding, interpretations and meanings of problem situations, the analysis of various educational contexts and interactions revealed not only personal but also school community experiences in educating students with EBD. By consulting with the participants of the situation, a few spheres of activity were established:

- To encourage all participants (the student, his mother, teachers and professionals) to orient towards the development of their own activities in order to answer the question: "What can I improve in my activities?"
- To initiate reflective activities, stimulating changes in the existing assumptions and understandings while anticipating and with regard to alternative practices or prospects and by making a personal contribution to the development and changing of these activities.
- To initiate the creation of collaborative learning environments by encouraging participatory action learning in planning joint activities, and in implementing, assessing and reflecting upon them.
- To initiate, model and apply in practice positive behaviour support activities in the school community.

- To raise problem questions: in what way is this problem important to me? What changes can I initiate? What internal or external resources do I have to invoke?

Stage 3 involved a cycle of **initiating changes in the personal activities** of every participant of the process by employing internal and external resources consisting of 2 meetings. At this stage, the participants of the educational process were encouraged to do the following:

- To suspend their present ordinary activities
- To raise new questions and plan new activities in order to answer them

- To analyse the present and past activities and to project new ones in order to expand one's experience in understanding problem situations
- To look for ideas by anticipating what has to be done in order to change and improve one's own activities and interactions
- To engage in new activities, to assess them, and to reflect upon expected and unexpected changes and to raise new questions.

Table 2

Initiation changes in personal activities

Participants	Problem identification and aims description	Planning concrete activities and actions
Kęstas Reflection of the 1 st cycle of activity	Participates in talks minimally, sits with his head down and is silent. While explaining problem situation, the boy perks up, talks fast and explains in great detail the sequence of events. Having gone deeper into analysis of the situation from his and other's point of view, Kęstas gets lost: could they really think so, feel this way... Describes his achievements in learning English, is happy about the improved marks and with the coach's visit to school: <i>I am doing better, got good marks in English. I am doing my homework</i> (although the teacher of Maths said this was not always), <i>record my feelings in the notebook.</i>	Has been agreed that K. will do his homework, will observe his behaviour and record it in the notebook (homework, behaviour). Sigita will help him with homework when asked. He will account for the English projects, will seek help from Maths teacher, when in need. Will talk to his mum about his day at school, about his feelings. While communicating with classmates, will find out about their wishes and will act with regard to them.
Mother Reflection of the 1 st cycle of activity	Really busy: a single parent with 3 children, she works from morning till night (at that time next to her own duties she was substituting for her colleague who was ill). Willing to cooperate but emphasised that due to the objective circumstances won't be able to participate in all the meetings. The most important issue is K.'s survival at school, because if he has to change schools, he might be bullied because of the way he looks. In this school, according to mother <i>"We have already undergone this stage"</i> . Describes K.'s wish to get as much as possible attention from the people, and agrees with the idea of getting to know her child as well as possible. Raises the question of the impact of box trainings on his achievements. Stresses her great occupation at work: <i>I can barely stand on my feet, I come back from work almost crawling</i> , and thinks she will be able to pay more attention in the future: <i>I have no time left for others. I can show up once a month</i> ; stresses trusting her child, as if transferring part of responsibility for the failure on him: <i>He tells me now, I've done everything, I've done everything, and here you are...</i>	Mother will observe and record K.'s emotions when he returns home from school, and his homework. Decides to talk to his box trainer (an authority to K.) regarding his school achievements and as a possible mediator between the family and the school. The time of meetings with psychologist is set: <i>I am going to meet the psychologist on 9th January at 9 a.m.</i>
Class teacher	It is her first year with this class, so she practically doesn't know the kids. Has heard about the problems of this class in general and about one student in particular, but she hasn't encountered them yet. Besides, the school does a report on all the classes and she has to present hers. <i>Some group has said our class is made notorious by K. We haven't analysed these answers yet with the kids. I can see many problems in this class, and the girls seem to be more of a problem than boys. It is a general problem of culture.</i> Strengthening ties and interactions with the boy and his family and positive changes are also very important to her: <i>We are slowly moving for the better. He said to me: "I was good this week"</i> .	The need for formal and personal intervention is obvious. <i>I thought about this myself, that I have to have a look and analyse it. First I'll do it myself, and then I'll invite a representative from each group.</i>
Curator Reflection of the activities of 1 st cycle	During the discussions, having discussed all advantages and disadvantages of the system of incentives and penalties, the ambivalence of the system became obvious. The advantages of the system: <i>The system of incentives and penalties is a child and family oriented system. The mechanism of communication and collaboration has been set up.</i> Disadvantages: <i>a still a lot to be done to implement the system; there are a lot of good things and experiences unused</i> ; connects her activities with the development of the system at school: <i>Maybe we should try, I can see that this has to be changed.</i> Informs about the students' complaints re psychological violence on the part of K.	Decides to share her insights with the colleagues and discuss them. <i>My colleague and I will talk about the system of incentives and penalties.</i> Emphasises the necessity of change in stimulating positive behaviour but one can feel pessimism and disappointment with her own activities: <i>This should be done in a positive way, we should change something. But we keep doing things but society doesn't change.</i> Informed that she is leaving school in January.

Continuation of the table 2

Social pedagogue	A wish to find out the reasons for bad behaviour, an emphasis on a small success and minimal trust in one's own competences. <i>Why is he behaving this way? I told him not to do this, and he does it again. I don't understand it, maybe I lack in competence to find this out.</i>	Looks for external resources, collegial support in order to understand K.'s situation better. <i>We have to invite a psychologist, she could work with K. for a while, and then we would discuss everything together.</i>
Reflection of the activities of 1 st cycle	Informs about her activities in coordinating the meeting of K. and his family with a psychologist: has agreed upon the meetings of K. and his mother with a psychologist, has informed the mother about an opportunity to meet with a psychologist, was interested in how the meeting went on. <i>The psychologist said that the mother didn't call, but K. came by to tell her that his mother would be able to see the psychologist. So the mother didn't come or call, she sent K. instead.</i>	Is trying to encourage and coordinate the psychologist's support for the family. Orients her activities towards coordination of activities of other participants; however, doesn't participate in the solution making process: <i>I don't know exactly when and what they have decided.</i>
English teacher	The issue of a contact with K.'s mother in order to inform her on K.'s knowledge and to encourage her to contribute to controlling his homework is important to her. <i>I'll try once again to establish a contact with his mother, I'll find out if she knows K.'s marks. Does she use the electronic register? Then I could send her short messages on his achievements.</i> Has noticed a link between the encouragement and an increased motivation. <i>I managed to encourage him during my classes, so a wish to do some work seems to have appeared.</i>	Speaks about increasing the student's motivation by giving incentives for the timely or well-performed tasks, is student-oriented and abilities without emphasising his shortcomings. <i>K. has to be encouraged during classes, I'll think about how to do this. I'll pay more attention to his homework, I'll simply give him an incentive for doing it.</i>
Reflection of the activities of 1 st cycle	Is happy, talks in cheerful tones of voice, feels satisfaction with her activities. It is important for her that somebody from the outside (the trainer) became interested in K. and is seeking contact with the teacher. Is happy that K. himself is trying hard, they simply moved to a communication quality based on a consensus.	Slightly moved away from the idea that only parents can help, is oriented towards changing her own activities and encouragement of the student's abilities. Made the plan of action more concrete: <i>make it possible for K. to account for a project every week. I'll try to praise and encourage him; pay attention to the preparation of homework and give incentives for doing it.</i>
Reflection of the activities of 2 nd cycle	Teacher's activities are child-centered; an individual approach, talks and emphasising successful activities: <i>I talk to him personally, I approach him we talk a little and agree upon something, so we get a result after a few such conversations.</i> A purposeful teacher's and student's activity and learning progress: <i>He has his aims, I have my own. Last week I gave him a 9, because he accounted for a story. Sharing success experiences with colleagues: If I didn't talk to him, if I didn't ask, he would be a complete failure.</i> A critical analysis of disciplinary measures: <i>I have 16 students in class, so parents press only 2 of them; while they are doing it, everything is fine, when they stop, the kids stop learning. This is also not good.</i>	Emphasises common activities with the family by orienting her own aims towards collaboration with K. and his family: <i>If I set an aim and his mother could help me in achieving it by writing 3 lines of English words every evening. We can start a separate notebook for recording this, and when he comes to me we'll talk about it.</i>
Lithuanian teacher	Is very concerned with the dissociation of the family: The family is against, as if fighting against everybody; however, she doesn't dare to assume the role of the initiator of communication: <i>Maybe I should talk to her, I don't know. I'll try.</i> Talks about the gaps in the knowledge of the student, emphasises, that he does his homework: <i>I don't have a behaviour problem in class, maybe only a bit more attention. He needs that attention.</i>	The need for partners and talks with the mother. <i>All of us have to talk to K.'s mother, I would gladly take part in that conversation.</i>
Mathematics teacher	Emphasises the necessity to pay continuous attention in class: <i>He is quiet with me but he needs constant attention.</i> Refuses to simplify the programme: <i>He has a 2 and nobody knows what to do? He is unmotivated. I don't see sense in simplifying the programme, because he'll have to take an exam just like others.</i> Expects quick changes: <i>At last he managed to solve a problem from that group, maybe he understood everything now and will do better.</i>	Intends to observe K. and pay more attention to him in class: <i>I'll have to think of some behaviour changing tasks and I'll observe how it is going on. I'll pay more attention to him, and maybe motivation will improve.</i>
Reflection of the activities of 1 st cycle	Emphasises the student's work in class: <i>After that talk he works normally, he is not ahead of others, but he does work;</i> describes the student's efforts: <i>There were such bright classes when he did his best, tried to work together with others.</i> Pays more attention in class, observes him, individually explains and asks the question: "Why isn't there a result?": <i>At first I didn't notice him, didn't single him out, but then I saw that the kid understood, but nothing came out of this. There is no result.</i>	To continue observation by providing more support in class. To encourage the colleagues to join the common activities: <i>If we found something that is important to him we must build on that;</i> oriented towards a behaviouristic approach.
Geography teacher	Sees the lack of reaction to negative marks: <i>He is a complete mystery for me. You can give as many 2s to him as you want, he couldn't care less.</i> Emphasises the boy's inclination to violence: <i>He is kind of angry, even when playing ball games, he throws the ball with a vengeance.</i>	Decides to seek an individual approach to the student: <i>All right, I'll have a look at him and ask him to account for Geography.</i>
Reflection of the activities of 1 st cycle	Positive qualities of the student are noticed: <i>On the whole he is a normal kid, doesn't talk back.</i> Expects control and support in learning subjects from the family: <i>He has to be controlled, to feel responsibility and control. He needs attention, a lot of attention. You start learning geography.</i> Encourages the sister to help him at home: <i>I thought about his sister now, if mother cannot help, maybe she could.</i> Emphasises the apathy and evasion on the part of the student: <i>He didn't even try to answer the questions, instead he blamed his sister of taking the maps; and lack of responsibility: if you ask him why he hasn't done it, his answer is "I didn't have time".</i>	A disposition for action: <i>And that something is lacking here I can see, it is obvious.</i> Projecting activities based on behaviouristic approach: <i>It would be nice to find the chocolate biscuit which he could refuse, setting concrete tasks.</i>
Psychologist	Emphasises the need of collaborative activities: <i>I would like to communicate with you, too, this is not only school but also a family problem, that is why we have to solve it together.</i>	Agrees upon the times and periodicity of meetings with the mother (once a month).

At this stage, when the participants started looking at the improvement of their activities in the participatory action learning, a certain level of the efficiency of activities has been reached:

- **From the analysis of the activities and achievements of other participants** (a student and his family – teachers’, teachers – a student’s and his family’s) **towards planning one’s own activities:** This involved Kęstas in planning to observe his own behaviour and to analyse it, his family planning to observe Kęstas’ emotions and helping with his homework, the class teacher planning an analysis of his interpersonal relationships, the curator planning a discussion about the efficiency of the system of incentives and penalties, the social pedagogue planning the involvement of a psychologist in common activities, the Lithuanian teacher planning more active collaboration with the boy’s mother, his English teacher planning a situation of encouragement and strengthening, the Maths teacher planning the student’s observation, and his Geography teacher planning a more individualized approach.
- **From the concept of “a student as a problem” towards a description of problem situations and an identification of problems encountered by the student.** Teachers started planning their activities with regard to the individual needs of Kęstas: the English teacher is concerned with increasing his motivation by giving incentives for the performed activities, the Maths teacher realizes the need for attention on the part of the student, his Geography teacher thinks about construing a positive interaction;
- **From activities geared towards changing the student to initiating changes in personal activities:** “to review and analyse”, “I’ll think how to do this”, “to provide conditions for”; looking for partners and resources: “I’ll talk to my colleague”, “to invite the psychologist”.
- **From disciplinary measures towards maintaining elements of positive behaviour:** student observation: “I’ll observe how it happens”, encouraging and strengthening incentives for performed activities “I’ll try to encourage and praise him”.

Stage 4. The development of educational activities while construing the support

of positive behaviour. This involved planning, an observation of changes in the educational process, reflection and assessment, setting new aims, and planning new activities. This cycle was the longest (6 months) and included meetings of the Positive Behaviour Support Group, telephone conversations with the participants and communication by e-mail. The activities of the participants of the educational process on this stage were based on the three criteria: changes in the understandings of the situation of a student with EBD and interactions with various educational environments, construing activities to support positive behaviour on the individual and institutional levels and the efficiency of evidence based teaching in the process of learning in action.

Stage 5 involved presenting the outcomes of the participatory action research to the participants, coordination of interpretations and insights and critical reflection.

During the final stage of the participatory action research, a meeting of the Positive Behaviour Support Group was initiated, followed by a meeting with the school community and presentation of the case study to the research participants and school administration. The student himself, a deputy-head of school, a psychologist, a class teacher, English, Maths, and Geography teachers took part at the meeting with the Positive Behaviour Support Group. The discussion was about the issues of practical importance and the efficiency of the participatory action research activities geared towards maintaining Kęstas’ positive behaviour. Kęstas, while generalizing the activities, stated the following: *This year I tried to behave differently. There were days when I was praised and emphasised: it’s most important for me to be understood.* Teachers emphasised positive changes in the student’s behaviour, but they said that *at the beginning of the year he did his best, while towards the end he got disarranged again.* The deputy-head pointed to the student-centered teachers’ activities, when all teachers’ attention is paid to one student, when activities are planned and implemented. The issue of teachers’ occupancy and the lack of time allocated for the analysis, planning and reflecting on special cases was raised. Summing up their activities during the academic year, the teachers stated: *This is a meaningful activity. At the beginning, I wasn’t happy, but now I see a lot of sense in it, you saved at least one person.* Shortcomings are also pointed out: *the lack of*

support by the other members of the team, although at the time of reflection the same teacher stated: *there was a dialogue with teachers, there was a gathering*. Mother's minimal participation in the activities of the group was also pointed out: *I miss communication with the mother. Parents can help a lot*.

The school provided exceptional conditions for Kęstas: according to the school rules, the student had to be expelled in the middle of the school year. The openness of the school to change, the initiation and implementation of research activities, allocation of teachers' time, energy and input to solve the problems of one student with EBD initiated efficient changes not only in this particular case, but also systemic institutional changes at school in developing the system of incentives and penalties, by emphasizing teachers' cognitive activities on the basis of evidence based practice, by learning in action and by building upon scientific cognition. The data of the participatory action research and their interpretation were introduced to the research participants in order to validate it, to coordinate the positions and subjective interpretations of all the participants as recorded by the researcher.

Conclusions and discussion

The concept of the situation of a student with EBD and meanings articulated by the participants of the educational process have changed. At Stages 1 and 2, while analyzing Kęstas' situation, teachers mostly emphasised the personal problems of the student: his aggressive behaviour, violence, lying, etc. when the student is seen as a source of the problems and intervention. At Stage 3, a slow transition towards a description of the problem situations is noticed by analyzing difficulties in connection with the situation both for the student and other participants in finding ways of overcoming them and in emphasizing positive changes in learning and behaviour. At Stage 4, sometimes a return to the situation "a pupil as a problem" can be noticed: *He falls out of the class and the whole school context* [Maths]; however, a major emphasis is put on revealing the student's abilities: *K. has a talent, an imagination, he is very creative*. [English]; organization of meaningful activities predicting the student's success: *K. was reading a Christmas Eve prayer in front of the class, and he did it really well. He was talking very seriously*

about friendship [class teacher]. A slow move is made from the description of Kęstas, as a student causing problems in certain situations, to wider contextual interpretations of the problems, noticing dysfunctions in the system of the school, the family or the school and the family relationship: *A talk with K.'s mother has made it clear to me that this is not only his problem. We shouldn't even be saying that it is because of him*. [Psychologist]; *Disciplinary measures haven't made any impact on K.* [soc.]; *The kid assured us that his mother would be coming on the Parents' Day, but she didn't*". [Lith.]; and emphasizing a positive change in one's own attitudes towards the student: *and the attitudes towards him changed, I am coming, and he is here. I thought he would wait for a while and then leave, but he is waiting. This is a miracle*. [Psychologist]. Kęstas himself has changed, too: if earlier he was only sitting with his head down and nodded his head in agreement with teachers' demands, at this stage the boy revealed comprehensively. According to his English teacher, *"He knows that everybody is interested in him, does everything to help him, so he also tries to do his best"*. While talking about his successful activities, Kęstas not only describes them but also conveys his feelings: *I was feeling good, I was proud of myself, I was happy*; he analyses his leadership qualities and his abilities to reach an agreement: *I think I would be able to; you say something, then nobody is interested, but if you agree with somebody who is interested...*; he emphasises positive changes in his behaviour: *I think I have achieved really a lot, because there aren't the bad things that I used to do any more. That's why I am very happy*⁸. It has to be noticed that Kęstas still has some behaviour and learning difficulties. The teachers point out to the lack of attention and the need to get it from others, also to the great activity: *he is beyond himself now*; the change of emotions and their impact on his efficiency: *when he is in a good mood, he can work*; gaps in his knowledge: *it is a great distance between him and his classmates*. Kęstas also talks about difficulties in learning certain subjects: *I need some help with Maths, and in communicating with my classmates: we were friends with J. before, but now we don't get on well. Once I called him this*; and teachers: *the teacher didn't believe me and I got a penalty point*. The student admits his passivity in class: *To tell you the truth,*

⁸ From the student's email to the researcher.

I wasn't really listening, I didn't try to make it clear; the lack of responsibility: I missed the meeting with the social pedagogue because I had forgotten the sheets. That is why we didn't set the aims for the next week; and the lack of motivation for learning achievement: I am not going to see Geography teacher to improve my results. Kęstas' participation in common activities together with teachers, school professionals, representatives of school administration, an opportunity to set the aims for his activities, to act, assess the outcomes and reflect upon changes, to listen to the teachers' reflections on their situations helped the student to feel an equal member of the school community, to know better social environments and people creating them, and together with others to learn in action and construe positive behaviour. Teachers, by articulating their attitudes, experiences and points of view about the problems of a concrete student with EBD, while listening to the understandings of their colleagues, of the student himself, of his family, not only expanded their personal understanding of the situation but also saw Kęstas in the environment of his social relationships and started construing positive relationships themselves.

During the cyclic process of **positive behaviour support activities** there was a constant balancing between the system of incentives and penalties on the one hand and manifestations of positive behaviour support in the individual activities of teachers. Teachers, participating in the activities of the group, have chosen different methods: from paying particular attention and strict requirements to construing a positive interaction with the student, by constantly strengthening it and by assuming mutual responsibility. Some teachers and professionals right from the start of the research activities based their actions on the cognitive behaviourist approach; in solving Kęstas' emotional and behaviour problems they were oriented towards construing an interaction with the student, joint solution making, learning responsibility for one's own behaviour and emphasizing the student's strengths and abilities. Short-term aims were constantly discussed with the student, the requirements were formulated clearly and performance incentives were set. Focussing activities on the student's needs in order to achieve success by performance incentives, by planning small steps ahead not only increased Kęstas' motivation for learning but also improved his learning outcomes:

This is interesting, he started trying to get a better mark [English]. The student became an active participant of the educational process; he started using active learning methods: The best thing is that he has chosen the strategy and decided himself what he wanted [English]; and assuming new responsibilities: K. together with J. volunteered to take care of the attendance of the class and reported to me every day [class teacher]; he also realized his creativity in after school activities. Teachers who at the beginning of the cyclical process focused on strict requirements, not always corresponding to the students needs, having met with his opposition or indifference and failing to achieve the desired outcomes were disappointed in their activities to a certain extent. However, participation in the action research, in the discussions of the Positive Behaviour Support Group, listening to their colleagues' understanding of the situations and efficient methods of strengthening the student's learning and positive behaviour, made them suspend their habitual activities and look for ways of construing interactions with the student. In their last reflections, teachers emphasise their own contribution: I pay more attention to him, he sits at the first desk [Maths]; changed attitudes of the school community: Recently nobody at school hears about K. anymore; earlier he was the school monster, but recently this is not felt. [class teacher].

Evidence based teaching, built upon individual (first person) action research and participatory action research (second person) is a dynamic, cyclical process, when a transition is made from personal needs, changes, teaching and learning experiences to learning in action, by construing knowledge and activities in a community and by empowering the participants of the educational process by increasing their consciousness and openness to change. First person action research (Chandler, Torbet (2003); Koutselini (2008); Reason, Brandbury (2006)) is based on the teacher's research activities (planning, activities, evaluation and reflection) in his/her everyday life and work in order to achieve efficient changes in the nearest environment. Teachers' reflections analyse not only activities: *one has to be close to him, I gave him some work to do*, but also attitudes and feelings, interpretations of their activities in class and school: *If we focus on this child academically, he is not suitable to represent our school, but if we educate a person, we cannot get rid of him now*

[psychologist]; *I also had my hair cut like his, we become closer and closer* [Geography]. First person action research is implemented on Stage 3, while Stage 4 is focused on the cyclical process of participatory action research (second person), when knowledge and experience is gained through sharing with others, when research follows action, when changes are made and researched again in the process. This is learning in action by choosing useful activities to solve actual problems or foresee opportunities by learning from oneself and together with the others by encouraging teachers to help the students, colleagues and administration to learn together and from each other, by developing knowledge as a solution making resource and conceptions. The planning of activities of the participants of the educational process, the activities, their assessment and reflections included not only personal changes but also the conceptions of the whole context: not only “what I planned, what worked and what didn’t” was analysed, but also “how we understand and assess changes, how we could act in the future, what is important today”. Constant meetings in the group and the analysis of expected and unexpected changes in Kęstas in the school context encouraged teachers to expand the scope of their activities, to assess and to reflect on them by establishing priorities: *I set my priorities like this, I better sacrifice an hour of my time for the sake of the child* [psychologist]; to emphasise their interaction with the student and collaboration with colleagues: *Mother promised to come for the Parents’ day but didn’t, so it doesn’t matter to me whether she is there or not. Maybe I don’t need her at all, I am better off with K. and with you all* [English]. Social pedagogue started focusing on the development of the system of incentives and penalties at school: *I became interested in the incentives. We met with class teachers and decided that incentives should be strengthened. Now we are collecting data (every class teacher about her own class), then we’ll all think it over together.* The head teacher is also talking about the ratio between the institutional system and the student with EBD: *... psychological or community tolerance and its maturity from the aspect of behaviour, when the system says that your behaviour has to comply and the limits are constantly narrowed. Some people are quite sceptical*

about it, he also emphasises the teacher’s contribution: *The teacher should want to and know how to be close to the child, who gives vent to his bile on you* and encourages the family involvement: *We have already thanked the sister for her help.* Participatory action research encouraged the participants to learn in action: to set aims, to plan and implement the foreseen activities, to reflect on them: to analyse one’s personal identity, while construing individual responsibility, empathy and openness, by projecting success oriented activities, and to realize the multidimensionality of the context of the situation, understanding of the researched aspects by creating new knowledge, informing about developed activities or practices. The process of evidence based teaching expanded the concepts of “evidence” and “knowing”: at the beginning the majority of the research participants while describing Kęstas’ problems provided evidence only about the student’s undesirable behaviour, problem situations and poor collaboration on the part of the family. In the process of the research, the scale of data and evidence has expanded to include the efficiency of the school as an institution and a system in solving emotional and behaviour problems, the context of various teachers’ activities with the same student, and activities to support positive behaviour.

The implementation of the evidence based teaching on the individual, class and school level created a learning support system, ensuring the prevention of social seclusion, stimulating positive behaviour support and recognizing the individuality of a student with EBD as a value guaranteeing learning progress. The involvement of the participants of the educational process (the student, his family, teachers and professionals) as equal partners in the solution making process, in the processes of planning their activities, their implementation, assessment and reflection not only construes behaviour based on self-control and responsibility and positive behaviour support but stimulates the processes of learning in action, when learning takes place together and from each other.

References attached to the original paper (pp. 70–71)

Received 2010 03 08