

VILNIAUS UNIVERSITETAS

Simona
BIELIŪNĖ

Resocializacijai palankūs mokyklos
kultūros bruožai:
vaikų socializacijos centrų atvejis

DAKTARO DISERTACIJA

Socialiniai mokslai,
edukologija S 007

VILNIUS 2019

Daktaro disertacija rengta 2012–2018 metais, ginama Vilniaus universitete pagal Vytauto Didžiojo universitetui su Klaipėdos universitetu, Mykolo Romerio universitetu, Vilniaus universitetu ir Aveiro universitetu (Portugalija) Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro 2011 m. birželio 8 d. įsakymu Nr. V-1019 suteiktą doktorantūros teisę.

Mokslinė vadovė – prof. habil. dr. Vilija Targamadžė (Vilniaus universitetas, socialiniai mokslai, edukologija – S 007)

TURINYS

SAVOKOS	4
ĮVADAS	5
1. VAIKŲ SOCIALIZACIJOS CENTRŲ KULTŪROS RESOCIALIZACIJOS ASPEKTU TEORINĖ ANALIZĖ	13
1.1. Vaikų socializacijos centrų kultūros ir resocializacijos sampratos ...	13
1.1.1. Mokyklos kultūra kaip interdisciplininis konstruktas	13
1.1.2. Vaikų socializacijos centro kultūros turinio samprata	25
1.1.3. Resocializacijos vaikų socializacijos centre samprata	34
1.2. Vaikų socializacijos centro kultūra jo veiklos efektyvumo kontekste	44
1.2.1. Mokyklos kultūros, veiklos efektyvumo ir kaitos sąsajos	45
1.2.2. Konkuruojančių vertybių modelis kaip teoriniai rėmai pažinti kultūrą	54
2. VAIKŲ SOCIALIZACIJOS CENTRŲ KULTŪROS RAIŠKOS RESOCIALIZACIJOS ASPEKTU EMPIRINIO TYRIMO METODOLOGIJA	65
2.1. Tyrimo strategija ir filosofinės nuostatos	65
2.2. Tyrimo struktūra ir metodai	72
2.3. Tyrimo kokybės užtikrinimas	83
3. VAIKŲ SOCIALIZACIJOS CENTRŲ KULTŪROS RAIŠKOS RESOCIALIZACIJOS ASPEKTU TYRIMO DUOMENŲ ANALIZĖ	89
3.1. Žvalgomasis tyrimas: vaikų socializacijos centrų kultūros charakteristikos	89
3.2. Vaikų socializacijos centrų kultūros raiška resocializacijos aspektu .	99
3.2.1. Pirmojo atvejo analizė	99
3.2.2. Antrojo atvejo analizė	145
3.3. Resocializacijai palankių mokyklos kultūros bruožų identifikavimas	196
IŠVADOS	222
REKOMENDACIJOS	226
LITERATŪROS SĄRAŠAS	229
PRIEDAI	243

SAVOKOS

Mokyklos efektyvumo tyrimas – mokslinis požiūris ir juo grįsti metodai, kuriais siekiama paaiškinti ugdymo sąlygų sąsajas su mokyklų veiklos rezultatų rodikliais, atskleidžiančiais mokyklos teikiamą pridėtinę vertę (Scheerens, International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences, 2001).

Mokyklos kultūra – fundamentalių vertybių sistema, kuria grindžiama organizacijos ir jos narių veikla (Targamadžė, 2006).

Mokyklos tobulinimas – konkrečiomis priemonėmis (keičiant mokymosi ar mokyklos vidaus sąlygas) vykdoma inovacija ar suplanuota mokyklos veiklos kaita, siekiant veiksmingiau įgyvendinti kurį nors iš švietimo keliamų tikslų (Creemers, International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences, 2001).

Resocializacija – procesas, kurio metu įgijama nauja patirtis, sąveikaujant ir bendradarbiaujant su kitais žmonėmis, vyksta asmeninis tobulėjimas kaip žinių ir įgūdžių kontravimas konkrečioje socialinėje bei kultūrinėje erdvėje (Berger ir Luckmann, 1966).

Vaikų socializacijos centras – prie bendrojo ugdymo mokyklų priskiriama valstybinė specializuota įstaiga, vykdanči vaiko vidutinės priežiūros priemonę (Lietuvos Respublikos vaiko minimalios ir vidutinės priežiūros įstatymas, 2016).

Vaiko vidutinės priežiūros priemonė – priemonė, kurią vykdanč vaikas yra ugdomas, prižiūrimas, jam teikiama švietimo pagalba, socialinės, sveikatos priežiūros ir kitos paslaugos vaikų socializacijos centre (Lietuvos Respublikos vaiko minimalios ir vidutinės priežiūros įstatymas, 2016).

IVADAS

Tyrimo aktualumas. Kultūra kaip reikšmingas mokyklos veiklos efektyvumo ir tobulinimo matmuo moksliskai analizuojamas jau ketvirtą dešimtmetį – tyrimų pagrindu susiformavusi ir plačiai pasaulyje taikoma teorija (*angl. School effectiveness and improvement*) integruoja mokinių pasiekimų ir mokyklos vykdomos veiklos, jos gerinimo aspektus, kurie sąryšingi, bet ne tapatūs (Hargreaves, 2001; Townsend, 2007; Reynolds *et al.*, 2016; etc.). Mokyklos kultūros reikšmė jos siekiamiems rezultatams akcentuojama ir 2015 m. patvirtintoje Geros mokyklos koncepcijoje, kurios pagrindinis tikslas – „sudaryti prielaidas kelti šalies mokyklų <...> veiklos kokybės lygį“. Tiek teorinėje, tiek švietimo politikos plotmėje kultūra pripažįstama kaip instrumentas, padedantis identifikuoti esamos ir projektuoti norimos kultūros bruožus, kurių siekiant matoma reali mokyklos kaita (Goodlad, 1975; Stoll, 1998; Fullan, 2007; Bernhardt, 2016; etc.).

Mokyklų, kaip ir švietimo sistemos, kaita – jau nebėra naujas, veikiau neišvengiamas, inertiškai ir visuotinai vykstantis procesas, kurio metu vis dažniau paliečiami realių *versus* imitacinių pokyčių klausimai (Targamadzė, 2017). Jie aktualūs aptariant ir netradicinių mokyklų, skirtų išimtinai delinkventinio elgesio vaikams, padėtį: valstybė jų paskirtį performulavo ne kartą, atsižvelgdama į socialinių, politinių požiūrių, ugdymo paradigmu bei reagavimo būdų į jaunus teisės pažeidėjus kaitą (Bieliūnė, 2016). Ši transformacija gana radikali ir pagrįsta tarptautinėmis direktyvomis (Jungtinių Tautų standartinės minimalios nepilnamečių justicijos įgyvendinimo taisyklėmis, 1985; Jungtinių Tautų nepilnamečių, iš kurių laisvė ribota, apsaugos taisyklėmis, 1990): ilgą laiką tokio tipo mokykloms kelti reikalavimai apsaugoti visuomenę nuo netinkamai besielgiančio jaunimo jį izoliuojant keičiami idėjomis, palaikančiomis šių ugdymo įstaigų atvirumą ir pabrėžiančiomis mokinių integraciją visuomenėje. Teisiškai tuo tikslu yra įgyvendinama vaiko vidutinės priežiūros priemonė, kuri vykdoma uždaro tipo mokyklose – vaikų socializacijos centruose (Lietuvos Respublikos vaiko minimalios ir vidutinės priežiūros įstatymas, 2007; 2010; 2016). Šiandien tokių organizacijų vykdomos veiklos pagrindinis tikslas – sėkminga resocializacija vaikų, kurių psichosocialinė raida susiklostė nepalankiai (Merkys, 2002; Oetting ir Lynch, 2007).

Realūs resocializacijos vykdymo pokyčiai vyksta itin lėtai – tai patvirtina ir mokslininkų (Muncie, 2008; Dunkel, 2014, Sakalausko, 2015; etc.) nepilnamečių justicijos įgyvendinimo apžvalgos Jungtinėse Amerikos Valstijose, Europoje, taip pat ir Lietuvoje, delinkventinio elgesio vaikams skirtose mokyklose. Iki šiol skirtingais laikotarpiais atliktų mokslo tyrimų,

analizių ar veiklos auditų vaikų socializacijos centruose išvados pasižymi kritiniu tonu tiek vertinant mokinių resocializacijos pasiekimus, tiek darbuotojų kompetencijas ar mokyklų aplinką. Mokslininkai (Merkys *et al*, 2002; Šapelytė ir Alifanovienė, 2009; Bakutytė *et al*, 2013) šias ugdymo įstaigas tapatina su totaliomis institucijomis, deklaruodami pernelyg didelį mokyklų veiklos stabilumą, jų išorėje vykstančios teorinio ir teisinio konteksto kaitos ignoravimą. 2013 m. atlikto Valstybės kontrolės audito išvadose vaiko vidutinės priežiūros įgyvendinimas įvardijamas kaip nerezultatyvus, o kaip vienas svarbiausių argumentų nurodomas didelis vaikų, kurie pakartotinai grįžta į vaikų socializacijos centrus, skaičius.

Viena vertus, tai rodo, kad šių mokyklų veikla galbūt nėra paveiki jų mokiniams, kita vertus – iki šiol resocializacijos sąvoka apibrėžiama ir aiškinama labai abstrakčiai, iki galo nėra aiškus ir mokinių pasiekimų šioje srityje, ir mokyklos veiklos rezultatų turinys. Dažniausiai resocializacijos paskirtimi nurodomas vaiko esamų vertybių keitimas naujomis, nes delinkventinio elgesio raiška siejama su nepaisymu ar priešinimusi visuotinai priimtinioms vertybėms. Kitaip tariant, resocializacija laikoma susidūrimu tarp to, ką vaikas yra išmokęs ir ko mokosi institucijoje vykstančių veiklų metu (Berger ir Luckman, 1999; Berry *et al*, 2002). Taigi šis procesas apima socialinio statuso atkūrimą, naujo tapatumo, vaidmens visuomenėje kūrimą būnant tam tinkamoje socialinėje edukacinėje aplinkoje (Michailovič, 2001; Liaudanskienė ir Leliūgienė, 2007; Berns, 2009; Cox *et al*, 2003). Žvelgiant iš sociokultūrinės perspektyvos, nepilnamečių resocializacija dažniausiai siejama su reikalavimais institucijoms, siekiant pabrėžti jų paskirtį kompensuoti asmens nesėkmes ir trūkumus socializacijos procese (Clausen 1968; Daly, 1991; Scott, 2011). Šiame kontekste resocializacijos idėja dažniausiai yra orientuota į aplinką, kuri turi skatinti sąmoningą asmens siekį keistis, ugdytis, tobulėti ir kartu atitikti visuomenės keliamus lūkesčius šioje srityje.

Nepriklausomai nuo to, kad ir mokinio, ir mokyklos siekiamų rezultatų charakteristika gana neapibrėžta, galima konstatuoti, kad vaikų socializacijos centro kultūra yra resocializacijos institucijoje pagrindas: mokyklos kultūra yra holistinė būtis, kuri apima ir veikia visą mokyklos bendruomenę (Zhu *et al*, 2011, p. 557). Anot Sakalausko (2015, p. 54), nuo to, kokia vertybinė ideologija ir praktika išivyrąja uždaroje įstaigoje, priklauso asmens resocializacijos bei integracijos bendruomenėje rezultatai. Tai reiškia, kad nekintanti delinkventų resocializacijos vykdymo praktika gali būti paaiškinama Fullan (2007, p. 25) išvadomis: nuolat siekdamas pasikeisti daugybė mokyklų lieka tokios pačios tik dėl to, kad vietoj rekultūrizavimo

(*angl. reculturing*) vykdo restruktūrizavimą (*angl. restructuring*). Iš tiesų, siekiant pokyčių vaikų socializacijos centruose, jie reformuoti net keletą kartų: keičiantis jų veiklą reglamentuojančioms teisės normoms kito jų paskirtis, steigėjai, struktūros, pavadinimai, veiklos modelio aprašai, tačiau kultūra kaip stabilumą palaikanti jėga, tiesiogiai susijusi su šių ugdymo įstaigų veiklos rezultatais (Owens, 2001), iki šiol netyrinėta nei siekiant geriau suprasti esamus, nei projektuojant resocializacijai palankius kultūros bruožus.

Tai leidžia daryti išvadą, kad vaikų socializacijos centrų kultūra kaip jos veiklos rezultatams didžiulę įtaką turintis veiksnys holistiškai netyrinėtas, nenagrinėtas ir jos poveikumo vaikų resocializacijai aspektas. Galima sutikti su Sakalausko (2007, p. 11–12) įžvalga apie tai, kad „pripažįstant jaunimo nusikalstamo elgesio socialinę svarbą ir pažvelgus į Lietuvos socialinio gyvenimo realybę, tenka pripažinti įvairiomis prasmėmis skurdžią mokslinę, pedagoginę, organizacinę, institucinę ir dalykinę šio elgesio analizės bei socialinės kontrolės bazę“. Praėjus daugiau nei dešimtmečiui ji išlieka aktuali ir šiandien.

Teorinis tyrimo iširtumas. Šio tyrimo objektas apima mokyklos kultūros ir mokinių resocializacijos konstruktų sąryšingumą, teoriniam iširtumui reikšmingos ir tyrimų, atliktų vaikų socializacijos centruose, išvados – visi šie aspektai yra vienodai svarbūs ir aptariami lygiagrečiai.

Paprastai mokyklos kaip organizacijos kultūra analizuojama žvelgiant iš dviejų perspektyvų: vienu atveju laikoma, kad organizacija yra kultūra, kitu – kad organizacija turi kultūrą. Tai suponuoja kultūros sąvokos interdiscipliškumą: priklausomai nuo organizacijos kultūros interpretacijos, ji gali būti nagrinėjama antropologiniu aspektu, atskleidžiančiu jos reikšmę bei procesus, kurių metu ji yra kuriama ar įtvirtinama (Geertz, 1973; Fitzgerald, 1992; Keyton, 2005; Alvesson, 2011; etc.), vadybiniu aspektu, kurio tikslas – suprasti jos sąsajas su veiklos rezultatais ir kaitos galimybėmis, siekiant didesnio efektyvumo jos darbuotojams ar klientams (Earley ir Weindling, 2004; Shein, 2010; Cameron ir Quinn, 2011; Bipath, 2012), edukologiniu aspektu, kuris dažniausiai orientuotas į kultūros raišką, mokyklų tobulėjimą ir kaitą (Hargreaves, 1995; Maslowski, 2001; Wilson ir Cattel, 2005; Tahir *et al*, 2010; Zhu *et al*, 2011; etc.). Kita vertus, neretai mokyklos kultūros sąvoka tyrimuose tapatinama klimatui, kuris dažniausiai suprantamas kaip individuali kiekvieno organizacijos nario percepcija, susieta su jo jausmais ir turima patirtimi (James *et al*, 2008; Van Houtte ir Van Maele, D., 2011), – šių sąvokų atskirtis aptariama ir šiame tyrime.

Užsienio šalių mokslininkai (Sarason, 1996; Scheerens, 2000; Teddlie ir Reynolds, 2000; Fisher *et al*, 2012; Hopkins *et al*, 2016; etc.) jau gana ilgai

mokyklos kultūrą laiko šios organizacijos pažinimo, vertinimo bei pokyčių realizavimo pagrindu. Pastaraisiais dešimtmečiais įsigalėjusį mokyklos kultūros vertinimo (*angl. school effectiveness*) diskursą vis dažniau papildo mokyklos tobulinimo teorijos (*angl. school improvement*), koncentruotos į holistinį kultūros atskleidimą. Atlikti moksliniai tyrimai įrodė organizacijos kultūros reikšmę jos valdymui (Levine ir Lezotte, 1990; Scheerens *et al*, 2004; Bryk, 2010; Negis-Isik ir Gursel, 2013), mokytojų pasitenkinimui jų darbu (Lok ir Crowford, 1999, 2004; Erdem ir Demirel, 2007), vidinei komunikacijai (Brown ir Starkey, 1994; Hadson *et al*, 2015), vaiko gerovės politikos įgyvendinimui mokykloje (Van Gasse *et al*, 2016) ir, žinoma, geresniems mokinių akademiniam pasiekimams (Townsend, T., 2007; Van Maele ir Houtte, 2011).

Mokyklos kultūros reikšmė jos mokinių socializacijai nėra visiškai naujas aspektas. Jis gana plačiai nagrinėtas Lietuvos mokslininkų: Jucevičienė *et al* (2000) tyrė universiteto kultūros sąsajas su studentų socializacijos procesu; Targamadžė (2006) analizavo gimnazijos kultūros reikšmę mokinių socializacijai; Žukauskaitė (2009) nagrinėjo organizacijos kultūros perpratimo svarbą naujų jos narių socializacijos metu; Zuoza (2011) atskleidė mokyklos kultūros ir mokinių socializacijos sąryšingumą. Visgi minėti tyrimai vykdyti socializacijos kaip tapsmo ugdymo įstaigos ar kitos organizacijos bendruomenės nariu aspektu, o šiame tyrime (re)socializacijos procesas suprantamas kaip visą gyvenimą trunkantis procesas. Jo metu vaikų socializacijos centras yra bene pagrindinis institutas, padedantis vaikui siekti jo elgesio pokyčių konkretų, apibrėžtą laikotarpį.

Šiuo aspektu tyrimų atlikta nedaug: Merkys *et al* (2002), taikydami etnografinio tyrimo metodus, analizavo mokyklų veiklos aspektus, kurie galėtų būti siejami su šių mokyklų kultūrų atskirais elementais, tačiau tuo metu buvo kitas mokyklų statusas, kitaip aiškinama jų paskirtis visuomenėje, egzistavo kitokia resocializacijos samprata; Alifanovienės ir Šapelytės (2009) publikuoto straipsnio objektas – pedagogų nuostatos nusikalsti linkusių ar nusikaltusių vaikų atžvilgiu. Jos neabejotinai siejasi su jų pačių praktine veikla vaikų socializacijos centre, taigi ir mokyklos kultūra, tačiau jų duomenys naudoti iš prieš tai minėto tyrimo; Indrašienės *et al* (2011) tyrimas labiausiai orientuotas į adaptacijos, sociopedagoginės pagalbos organizavimą, teikimą, santykius, kurie traktuojami kaip kultūros analizės aspektai, nors prieskyra šiam fenomenui neįvardyta; Bakutytės *et al* (2013) darbas orientuotas į resocializacijos procesų valdymą, tačiau didžiausias dėmesys skiriamas delinkventinio elgesio formavimosi patirčiai atskleisti, formalioms Lietuvos Respublikos vaiko minimalios ir vidutinės priežiūros įstatymo nuostatomis

įgyvendinti (procedūrų, terminų laikymosi ir kt. aspektams). Bendra šių tyrimų apžvalga rodo, kad vaikų socializacijos centrų kultūra ir jos reikšmė veiklos rezultatams tikslingai iki šiol ne tik nepažinta, bet ir vienpusiškumu pasižymi atskirų kultūros raiškos aspektų analizė – veikla dažniausiai atskleidžiama remiantis negatyvios praktikos iliustravimu, o ne pozityviais, pasiteisinusiais pavyzdžiais. Tai įvertinus galima teigti, kad neretai tyrėjų koncentravimasis į delinkventinio elgesio vaikų teisių ir interesų užtikrinimą ar fizinės aplinkos kaip išorinės kultūros raišką „užgožia“ edukologinę perspektyvą – padėti tokios paskirties mokykloms atrasti būdus ir galimybes veikti kitaip, tobulinti turimą praktiką.

Tyrimo mokslinė problema. Mokyklos kultūra yra pagrindinis kintamasis, siekiant ištirti mokyklos veiklos efektyvumą per mokinių pasiekimus lemiančius veiksnius bei suprasti kokybinės kaitos poreikius bei turinį (Louis ir Lee, 2016). Tai susiję su tuo, kad kultūra laikoma „pagrindinėmis prielaidomis, normomis, vertybėmis ir artefaktais, kurie yra bendri visiems mokyklos nariams ir kurie turi įtakos jų veikimui mokykloje“ (Maslowski, 2001, p. 8–9). Vadovaujantis šia logika pastaraisiais dešimtmečiais vykdyta nemažai tyrimų (Shoen, 2005; Townsend, 2007; Strand, 2010; Reynolds *et al*, 2016; *etc.*), jų išvadose suformuluotos gerus mokyklos veiklos rezultatus lemiančios kultūros charakteristikos, kurios traktuojamos kaip orientyrai tobulėti siekiančioms ugdymo įstaigoms. Paradoksaliai tai, kad juose mokyklos veiklos efektyvumo raiška suprantama tradiciškai – tai aukšti akademiniai mokinių pasiekimai.

Ši mokslinių tyrimų tendencija jau kurį laiką kritikuojama (Kyriakydes, 2005; Creemers ir Kyriakides, 2008; Wringley, 2004) dėl pernelyg siauro požiūrio į mokyklos veiklą ir siekiamų rezultatų interpretaciją – be akademiškumo, mokykla vaiką rengia savarankiškam gyvenimui, perduoda tautos kultūros paveldą, *etc.* Kitaip tariant, ilgą laiką gyvavusiai tradicijai „matuoti“ mokyklas pagal jų mokinių skaitymo, skaičiavimo ar kitus akademinis pasiekimus atrodo nebetikslinga, nes tai atspindi tik vieną iš daugelio mokyklos veikimo sričių, kuri ne visais atvejais yra svarbiausia. Tam įrodyti jau atliekami tyrimai (Van Gasse *et al*, 2016), kuriuose tiriama mokyklos kultūra, jos veiklos efektyvumu įvardijant saugią emocinę aplinką, vaiko gerovės politikos įgyvendinimą, asmenybės ugdymą ar kitus aspektus. Tai reiškia, kad pasikeitus mokyklos veiklos efektyvumo sampratai, kinta ir ją lemiantys kultūros veiksniai.

Šiame kontekste būtina paminėti, kad vaikų socializacijos centrus priskiriant bendrojo ugdymo mokyklų grupei yra taikomi tie patys išorinio vertinimo rodikliai, kaip ir tradicinei mokyklai. To pasekmė – itin aukštos

vaikų socializacijos centrų kultūros rodiklių reikšmės, pabrėžiant tradicijų, taisyklių ir ritualų turėjimą, bet ignoruojant jo turinį, poveikį vaikų resocializacijos rezultatams. Pernelyg didelis dėmesys ugdymo priemonių, proceso bei mokinių pasiekimams iš esmės disonuoja su teisės aktuose nustatyta šių netradicinių mokyklų paskirtimi. Tai pagrindžia, kodėl iki šiol suformuluotos mokyklos kultūros charakteristikos dėl jų stiprios orientacijos į akademinis pasiekimus negali būti taikomos vaikų socializacijos centrams, kurių veiklos rezultatai sukoncentruoti į mokinių resocializaciją – siekiant suformuluoti resocializacijai palankios kultūros bruožus būtina ne tik kitokia, nei iki šiol taikyta, jų turinio vertinimo logika, bet ir žinojimas, kaip jie reiškiasi šiandien.

Vadovaujantis mokyklos efektyvumo tyrimuose taikomu požiūriu, kiekvienos mokyklos, kaip ir vaikų socializacijos centro kaip organizacijos pokyčiai galimi, kai apibrėžiami jos rezultatams siektini kultūros bruožai. Svarstant galimus kultūrinius pokyčius atskaitos tašku laikoma tai, kaip ji realiai reiškiasi dabar, t. y. ką mokyklos bendruomenės nariai galvoja apie mokykloje priimtas vertybes, normas, kokia yra jų pozityvi resocializacijos vykdymo patirtis ar lūkesčiai dėl galimybių keistis (Shoen, 2005; Fullan, 2007, Schein, 2010). Šiame kontekste keliamas klausimas: kokios yra vaikų socializacijos centrų kultūrinės charakteristikos ir kaip turėtų būti apibrėžiami praktiniais įrodymais grįsti resocializacijai palankūs kultūros bruožai?

Tyrimo objektas – vaikų socializacijos centrų kultūra resocializacijos aspektu.

Tyrimo tikslas – atskleisti resocializacijai palankius vaikų socializacijos centrų kultūros bruožus jų veiklos efektyvumo aspektu.

Tyrimo uždaviniai:

1. Paaikškinti vaikų socializacijos centro kultūros ir resocializacijos sampratą.
2. Teoriškai pagrįsti vaikų socializacijos centrų kultūros reikšmę jų veiklos efektyvumui ir kaitai.
3. Atlikti vaikų socializacijos centrų kultūrų raiškos empirinį tyrimą veiklos efektyvumo aspektu.
4. Identifikuoti resocializacijai palankius mokyklos kultūros bruožus.

Tyrimo metodologija. Dėl mokyklos efektyvumo tyrimams keliamų metodologinių reikalavimų derinti kokybinius ir kiekybinius metodus bei pasitelkti filosofines nuostatas, pripažįstančias objektyvius ir subjektyvius požiūrius duomenims analizuoti, darbe pasirinkta atvejo studijos strategija pagal Yin (2013). Vadovaujantis Ketoviki ir Choi (2014), atvejo studija šiame tyrime traktuojama kaip teorijos vystymas: taikant abduktyvią tyrimo logiką

teorija naudojama siekiant priartėti prie praktinio lauko, paaiškinti tiriamą kontekstą bei ryšius tarp skirtingų konceptų. Atsižvelgiant į tai, kad vaikų socializacijos centrų kultūra analizuojama resocializacijos aspektu, šis tyrimas priskiriamas aiškinamajam (*angl. explanatory*) atvejo studijos tipui. Vykdoma įtraukioji (*angl. embeded*) daugybinė (*angl. multiple*) atvejo studija, kai nagrinėjamas atvejis turi skirtingus analizės elementus. Šiame darbe atveju laikoma mokyklos kultūra, o analizės vienetais įvardijami vaikų socializacijos centrai.

Tyrimo ontologinės nuostatos. Tiriant vaikų socializacijos centrų kultūras realybė aiškinama remiantis struktūrinio funkcionalizmo prieiga (Parsons, 1951): visuomenė suprantama kaip specializuotų struktūrų organizmas, kuriam palaikyti reikalingas moralinis konsensusas, t. y. daugumos visuomenės narių tų pačių vertybių pripažinimas. Tuo vadovaujantis pagrindžiama vaikų socializacijos centro paskirtis visuomenėje – siekti prosocialaus, visuomenės normas atitinkančio vaikų elgesio. Manoma, kad atlikdama jai perduotas funkcijas ši uždaro tipo mokykla privalo palaikyti socialinę tvarką visuomenėje, atliepti jos poreikius ir lūkesčius, perduodama savo ugdytiniais tautos kultūrą.

Tyrimo epistemologinės nuostatos. Struktūrinio funkcionalizmo teorijos perspektyvoje žmogaus veiklos rezultatai įvardijami kaip kultūrinių simbolių mokymosi rezultatas, kuris paremtas ugdymo proceso dalyvių interakcijomis, o jos vyksta reguliuojamos normų, vertybinių nuostatų. Šiame kontekste socialinis konstrukcionizmas pasirinktas kaip epistemologinės nuostatos paaiškinti, kaip vyksta mokinių resocializacijos procesas vaikų socializacijos centre. Pagal Berger ir Luckmann (1966) socialinės tikrovės konstravimo logiką, vaikų socializacijos centrų ugdytiniai šioje įstaigoje patiria, vertina ir interpretuoja bei sieja interpretacijas su ankstesnėmis interpretacijomis ir patirtimis, todėl mokyklos aplinka, santykiai su bendraamžiais, pedagogais, auklėtojais, administracijos atstovais bei kitais asmenimis turi ypatingą reikšmę siekiant jų elgesio pokyčių.

Tyrimo aksiologinės nuostatos. Mokyklos kultūros vertybių interpretacija šiame tyrime remiasi aksiologinio reliatyvizmo nuostatomis, pabrėžiančiomis vertybę kaip žmonių sąmonėje egzistuojantį reiškinį, kuris ontologiškai nepriklauso nuo būties. Vertybės laikomos pagrindine elgesio determinante, jos įvardijamos kaip elgsenos gairės ar nuorodos į pageidaujamą, prioritetinį veiksmų atlikimą. Tai reiškia, kad vaikų socializacijos centro kultūros vertybėmis laikoma ne bet kokia jo darbuotojų elgesio raiška, o toks veikimas, kuris yra paveikus ar įvardijamas kaip siektinas jų mokinių resocializacijos procese.

Tyrimo teorinis ir praktinis reikšmingumas. Tyrimo teorinį reikšmingumą galima pagrįsti jau sukurtos teorijos plėtojimu bei naujai suformuluotais mokyklos kultūros bruožais, kurie tikslingai orientuoti į mokinių resocializaciją kaip šios mokyklos efektyvumui vertinti tinkamiausią žiūros kampą. Pirma, atvejo studijos metodologijoje pasirinkta abduktyvi logika leido empirinių duomenų analizėje taikyti teorinį modelį, kuris suprantamas kaip tyrimo rėmai ir naudojamas siekiant iširti dar nepažintą kontekstą. Taip ne tik susiaurinta itin plati mokyklos kultūros samprata, bet ir teoriškai išplėstas konkuruojančių vertybių modelio (Cameron ir Quinn, 2011) taikymo laukas, t. y. skirtingi kultūros aspektai kaip vaikų socializacijos centro veiklos efektyvumą lemiantys veiksniai analizuojami ir interpretuojami resocializacijos kontekste. Antra, tyrime identifikuoti palankūs resocializacijai kultūros bruožai ir jų paaiškinimas sukūrė prielaidas teoriškai vertinti mokyklos kultūrą kitu, nei įprasta, aspektu, atskleidė žinojimą, kokie yra pagrindiniai resocializacijai palankios kultūros sampratos dėmenys, apibūdinantys kryptis, į ką svarbu atsižvelgti siekiant delinkventinio elgesio vaikų integracijos.

Praktinis tyrimo reikšmingumas grindžiamas netradicine mokyklos veiklos efektyvumo samprata šiame tyrime, kuri implikuoja ne akademinis pasiekimus, o resocializacijos procesui palankios mokyklos kultūros turinio analizę – ja vadovaujantis galimas resocializacijai palankių kultūros bruožų naudojimas praktiškai tiek vertinant tyrime dalyvavusių vaikų socializacijos centrų veiklą, tiek projektuojant jų tobulinimo galimybes. Be abejo, minėta analizė ir jos logika gali būti pagrindu ateityje vykdomai vaikų socializacijos centrų veiklos stebėsenai, kurios tikslas – konkrečių veiklos gerinimo priemonių paieška. Atsižvelgiant į reguliariai keliamą vaiko vidutinės priežiūros priemonės vykdymo tobulinimo klausimą, šis darbas taip pat gali būti naudojamas, svarstant jos teisinio reglamentavimo keitimo ar papildymo galimybes, inicijuojant šio tipo mokyklų įvaizdžio kaitą.

Tyrimo struktūra. Darbą sudaro įvadas, teorinė, metodologinė ir empirinių duomenų analizės dalys, mokslinė diskusija, išvados, rekomendacijos, literatūros sąrašas ir priedai. Darbo apimtis – 264 puslapiai, pateikta 28 paveikslai, 52 lentelės, 230 literatūros šaltinių ir 4 priedai.

1. VAIKŲ SOCIALIZACIJOS CENTRŲ KULTŪROS RESOCIALIZACIJOS ASPEKTU TEORINĖ ANALIZĖ

1.1. Vaikų socializacijos centrų kultūros ir resocializacijos sampratos

Šiame skyriuje analizuojamas organizacijos kultūros konstrukto interdiscipliniškumas, pateikiamos galimos jo interpretavimo kryptys antropologiniu, sociologiniu, vadybiniu ir edukologiniu aspektais. Siekiant išvengti neteisingos terminų interpretacijos teorinėje dalyje aptariami mokyklos kultūros ir klimato, organizacijos ir besimokančios bendruomenės, mokyklos kultūros ir kokybės kultūros sampratų tarpusavio ryšiai. Atsižvelgiant į tai, pagrindžiamas organizacijos, o ne asmens lygmens pasirinkimas disertaciniame tyrime, jam aktualūs teoriniai ir metodologiniai aspektai.

Analizuojama resocializacijos koncepto reikšmė, kuria atskleidžiamas funkcionalistinės paradigmos ir struktūrinio-sisteminio požiūrio taikymo svarba šiame tyrime: taip pripažįstamas vaikų socializacijos centrų egzistavimas socialinės kultūros kontekste, kuriame keliami organizacinės elgsenos imperatyvai. Ši prieiga leidžia uždaro tipo mokyklų kultūrą traktuoti kaip jose dirbančių žmonių, siekiančių pozityvios mokinių resocializacijos, veiklos rezultatus. Galiausiai apibrėžiamos uždaro tipo mokyklos kultūros ir resocializacijos sampratos, pateikiami jas pagrindžiantys teoriniai požiūriai, kuriais vadovaujamosi analizuojant ir interpretuojant empirinius tyrimo duomenis.

1.1.1. Mokyklos kultūra kaip interdisciplininis konstruktas

Daugelio mokslininkų (Schein, 1996; Sackmann, 2011; Alvesson, 2011; Ehrhart *et al*, 2014; *etc.*) darbuose minima, kad vien antropologijos mokslo darbuose jau šeštajame dešimtmetyje buvo suskaičiuota daugiau nei 150 kultūros definicijų. Skirtingų mokslo šakų atstovai (Alvesson, 2002; Keyton, 2004; Pruskus, 2013) pabrėžia nevienodus žiūros kampus į kultūros reiškinių: antropologai kultūrą dažniausiai traktuoja kaip žmonių visuomenės veiklos rezultatų ir juos lemiančių faktorių visumą, sociologai kultūrą laiko visuomenės gyvenimo organizavimo veiksmu, psichologinis požiūris pabrėžia kultūros reikšmę žmonių elgesiui, kultūros samprata edukologijoje susijusi su žinių ir savybių visuma, kurią žmonės gauna besimokydami. Tai parodo, jog kad ir kokia yra kultūros sampratų įvairovė, žmogus visada yra kultūros subjektas ir (ar) objektas – jis kuria kultūrą ir yra jos veikiamas.

Šiandien kultūros konceptas itin plačiai vartojamas socialinių mokslų srityje ir analizuojamas įvairiuose kontekstuose – tai lemia kur kas didesni kultūros apraiškų ir prasminių niuansų skaičių, kuriems paaiškinti pasitelkiamos disciplinos ir jose taikomos interpretacijos. Šiame kontekste paprastai minimas kultūros reiškinių priskyrimas skirtingiems lygmenims: globaliam, grupės ar organizacijos. Globali kultūra apima religijų kultūrą, kultūrinius skirtumus tarp žemynų ar šalių (Hofstede, 1980; Trompenaars, 1992), grupių kultūra – lyties, rasės, politikos, industrijos ar regionų aspektus, kurių analizė pagrįsta kiekvienai iš grupių būdinga unikalia kalba, simboliais, taisyklėmis ir etnocentriniais jausmais (Cox, 1993). Visgi analizuojant kultūros poveikį žmogui bene dažniausiai mokslo darbuose renkamos tirti organizacijos kultūros lygmenį, kuris parodo, kokios yra vertybės, kokie vadovavimo stiliai dominuoja, per kultūrą atskleidžiama kalbos, simbolių, ritualų visuma, apibūdinama patirtis, kuri organizaciją padaro unikalią (cit. pg. Cameron ir Quinn, 2011). Neretai tiriant organizacijos kultūrą analizuojamos ir organizacijoje egzistuojančias subkultūras, kurios yra reikšmingos aiškinant organizacijos kultūrą kaip bendrą visų jos narių pasidalytą reiškinį (Schein, 2004). Šis lygmuo pasirinktas ir disertaciniame tyrime nagrinėjant vaikų socializacijos centrų kaip organizacijų kultūrą.

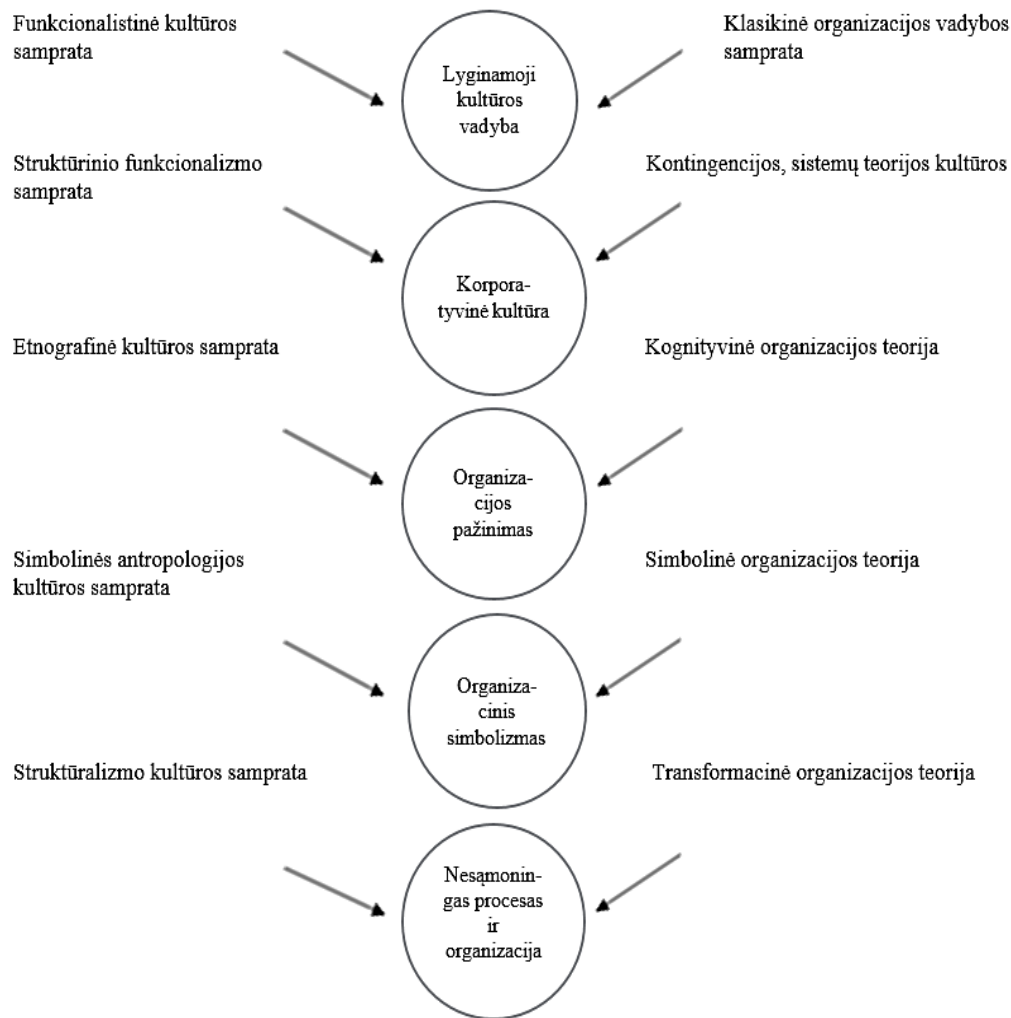
Pasirinkto termino „organizacijos kultūra“ ištakas Ehrhart *et al* (2014) sieja su dviem disciplinomis: antropologija, kurioje dominuoja kultūrinių aspektų tyrinėjimas, ir sociologija, kurios tyrimų objektas – visuomenės gyvenimas ir jame egzistuojantys atskiri socialiniai junginiai. Keyton (2004), aiškindama jų skirtumus, pažymi, kad **antropologinė** organizacijos kultūros pozicija deklaruoja, jog organizacija yra kultūra. Ji suvokiama kaip organizacijos narių pasidalyta vertybių, normų, lūkesčių, principų ir elgesio strategijų sistema, kuri yra organizacijos veiklos pagrindas bei unikalumo įrodymas. Šio požiūrio atstovai aiškinasi, ką organizacijos kultūra reiškia, atskleidžia procesus, kurių metu ji yra suprantama, kuriama ar įtvirtinama. Kultūra yra suvokiama kaip istorinė ir dinamiška, apimanti idėjas ir pažinimą, simbolius ir reikšmes, vertybes ir ideologijas, *etc.* Tuo tarpu **sociologinė** pozicija – organizacija turi kultūrą, t. y. kultūra yra viena iš organizacijos charakteristikų ar kintamųjų, kuriam turi įtakos kiti organizacijos veiksniai. Šiuo požiūriu organizacijos kultūra traktuojama kaip socialinės žmonių grupės bendra idėjų, normų ar vertybių sistema, kurią kuriant svarbų vaidmenį atlieka vadovas. Šiai pozicijai atstovaujantys mokslininkai (Davey ir Simon, 2001; Cameron ir Quinn, 2011) teigia, kad organizacijos kultūra yra veikiama skirtingų strategijų, struktūros, sistemos ar atskirų jos narių, todėl ją tiriant siekiama suprasti, kaip ji yra susijusi su

veiklos rezultatais ir kaip ją reikėtų keisti didesniai organizacijos efektyvumui užtikrinti.

Alvesson ir Sveningsson (2015), remdamiesi šių disciplinų pozicijomis, sociologinę organizacijos kultūros sampratą įvardija kaip objektyvų funkcionalistinį požiūrį, o antropologinę perspektyvą – subjektyvų interpretatyvinį. Šios sąvokos plačiai naudojamos, nagrinėjant organizacijos kultūros metodologinius aspektus nepriklausomai nuo disciplinos. Funkcionalistinė strategija analizuoja organizacijos veiklos vidaus ir išorės veiksnius, ieško tobulinimo galimybių. Interpretatyvinis požiūris atstovauja etnografinių tyrimų tradicijai, tokie mokslo darbai orientuoti į jau egzistuojančios kultūros raišką ir jos paaiškinimą iš organizacijos bendruomenės narių bei tyrėjų perspektyvų.

Vis dėlto reikia pripažinti, kad šiuo metu organizacijos kultūros konceptas bene dažniausiai taikomas vadybos moksle. Organizacijos kultūra kaip **vadybos** mokslo objektas kultūros reikšmę atskleidžia organizacijos teorijų kontekste. Kitaip tariant, egzistuojančioms ir aiškiai apibrėžtoms antropologinėms kultūros interpretacijoms buvo surasti ekvivalentai organizacijų literatūroje, kai į visumą sujungiamos sociologinės bei antropologinės nuostatos (Sackmann, 1997). Siekiant plačiau paaiškinti galimas vadybines pozicijas ir pagrįsti šio tyrimo logiką naudojama Smircich (1983) vadybinė organizacijos kultūros konceptualizacija, kuri iki šiol laikoma viena aiškiausių ir dažniausiai vartojamų tokios krypties tyrimuose. Autorė pateikia penkis kultūros ir organizacijos teorijų sankirtos taškus (žr. 1 pav.).

Pirmoji autorės įvardyta pozicija pavadinta lyginamąja kultūros vadyba, joje kultūra laikoma nepriklausomu kintamuoju. Tokie tyrimai remiasi klasikinėmis vadybos organizacijos teorijomis (*angl. closed systems*) ir antropologiniu funkcionalizmu, jose kultūra traktuojama kaip žmogaus biologinių ir psichologinių poreikių patenkinimo instrumentas. Šis požiūris atskleidžia vadybos praktikas tarp šalių: išskiriamas tiek makro lygmuo, parodantis ryšius tarp kultūrų ir organizacijos struktūrų, tiek mikro lygmuo, apimantis skirtingų kultūros vadybos atstovų požiūrių panašumus ir skirtumus. Paprastai tokiuose tyrimuose dominuoja daugianacionalinės organizacijos ir nagrinėjami kultūrinių skirtumų ir panašumų reikšmė organizacijos efektyvumui, pati kultūros samprata nėra išskleidžiama.



1 paveikslas. Kultūros ir organizacijos teorijų sankirta vadybos kontekste (šaltinis: Smircich, 1983, p. 342)

Antrąją vadybinę poziciją Smircich (1983) schemoje laikoma korporatyvinės kultūros samprata, kuri kultūrą vadina vidiniu kintamuoju. Organizacijos yra suprantamos kaip socialiniai instrumentai, teikiantys paslaugas, naudą bei kuriantys savo kultūrą. Šios krypties tyrėjai didelį dėmesį teikia organizacijos pozityviam vystymui ir sociokultūrinei kokybei, pabrėžiančiai vidaus kokybės reikšmę organizacijos integracijai platesniame kultūriniame kontekste. Šis požiūris remiasi kontingencijos, sisteminio mąstymo (*angl. open systems*) teorijomis, akcentuojančiomis kompetencijų, vaidmenų, atliekamų funkcijų, siekiamų tikslų, kuriamų strategijų, reagavimo į kintančių poreikių ir sąlygų reikšmę, bei struktūriniu funkcionalizmu, kuris kultūrą laiko organizacijos narius socialinėse struktūrose reguliuojančiu mechanizmu. Šiame kontekste kultūrai apibrėžti dažnai vartojama socialinių klijų metafora, o turinys apibūdina vertybes ir socialinius idealus, įsitikinimus,

kuriais dalijasi jos nariai, organizacijos kaip struktūros tobulinimas siejamas su jos narių augimu organizacijoje, geresniais veiklos rezultatais.

Dar viena galima vadybinė pozicija yra orientuota į organizacijos pažinimą, kurio pagrindinis tikslas – susieti mąstymą su veikimu. Kognityvinė antropologija kultūrą aiškina kaip žinių ir įsitikinimų sistemą, kuri kuria materialų fenomeną. Ja siekiama paaiškinti, kokios yra taisyklės ir kaip kultūros atstovai mato bei pasakoja apie savo pasaulį. Nors kognityvinėje organizacijos teorijoje kultūros terminas tiesiogiai nėra vartojamas, organizacijos yra suprantamos kaip subjektyvių reikšmių tinklai, kurių analizė parodo tinkamą pagrindą bendroms visų narių veikloms ir potencialias konflikto zonas. Vadovaujantis tokia tyrimo prieiga didelis dėmesys skiriamas interpersonaliniams santykiams, nariai traktuojami kaip mąstantys ir veikiantys, svarbiausia – jų interpretacijos ir refleksijos, kaip jie priima visas organizacijos realybes.

Smircich (1983) taip pat išskiria organizacinį simbolizmą, kuriame vadovaujamosi antropologiniu požiūriu, kad kultūra yra pasidalytų simbolių ir reikšmių sistema, čia interpretuojamos įvairios kultūros temos: viešai deklaruoti, numanomi, patvirtinti, skatintini postulatai ar susitarimai. Anot autorės, šiuo požiūriu organizacija kaip kultūra analizuojama simboliniame diskurse, kai reikšmės interpretuojamos, skaitomos, šifruojamos, pateikiamas kompleksinis organizacijos paveikslas, kurį sudaro įvairios simbolių sistemos ir jų reikšmės. Šios krypties organizacijos kultūros tyrimas neretai didelę reikšmę teikia lyderystės fenomenui, siekiant kurti ir palaikyti bendrumo jausmą organizacijoje.

Penktoji – struktūrinė ir psichodinaminė perspektyva organizacijos formas ir praktikas aiškina kaip sąmoningų psichologinių procesų išraišką, o kultūrą įvardija kaip universalią proto sąmoningą infrastruktūrą. Šiame kontekste siekiama atskleisti paslėptas ir universalias žmogaus mąstymo dimensijas. Nors struktūrinė kultūros samprata menkai išvystyta organizacijų tyrimuose, struktūrinės analizės užduotis – spręsti problemas, susijusias su simboliais, idėjomis, kategorijomis socialiniame pasaulyje.

Vertinant šias Smircich (1983) organizacijos kultūros sampratas, akivaizdu, kad jas taikant keliami nevienodi probleminiai klausimai, tačiau kultūra jose apibrėžiama kaip socialinis fenomenas. Lyginamoji kultūros vadyba ir korporatyvinė kultūra priskiriamos jau minėtai funkcionalistinei paradigmą ir sisteminiam-struktūriniam požiūriui, abi jos remiasi panašiomis socialinio pasaulio bei žmogaus prigimties aiškinimo prielaidomis, dėl to yra kiek artimesnės sociologinių interpretacijų turiniui. Dar vienas panašumas – abi jos pripažįsta organizacijos egzistavimą kontekste, kuris formuluoja

organizacinės elgsenos imperatyvus, todėl ieškoma potencialių jos tobulinimo galimybių. Kultūra suprantama ir aiškinama jos keitimo, o ne savaiminio formavimosi kontekste – taigi yra artimesnė šio reiškinių sociologinei kilmei. Visgi pirmuoju atveju kultūra suprantama kaip aplinkos dalis, lemianti kitus organizacijos veiksmus, antruoju – kaip žmonių veiklos rezultatas. Likusios trys organizacijos kultūros sampratos siejamos su antropologine interpretatyvine paradigma, akcentuojančia kultūrą kaip pačią organizaciją, kurioje akcentuojami santykiai, simboliai ar kiti ją atskleidžiantys aspektai, siekiant kuo daugiau apibūdinti jos unikalumą.

Natūralu, kad be jau aptartos organizacijos kultūros konceptualizacijos, vien švietimo vadybos srityje, tiriant mokyklos kultūrą, egzistuoja begalė kitų – edukologinių pozicijų dėl mokyklos kultūros traktavimo taip pat esama ne viena. Atsižvelgiant į tai ir į vartojamo termino sandarą, kurį sudaro sąvokos „mokykla“ ir „kultūra“, pasirinktas kiekvienos iš jų gilesnis paaiškinimas **edukologinėje perspektyvoje** ir, aišku, disertaciniame tyrime.

Neretai švietimo vadybos tyrimuose, aiškinant mokyklos statusą, yra tapatinamos **organizacijos kultūros ir besimokančios organizacijos** sąvokos. Pirmiausia reikia pažymėti, kad edukologinėje perspektyvoje pabrėžiama, jog visuomenės kultūra priklauso nuo švietimo ir atvirkščiai – švietimas priklauso nuo kultūros (Qvarsell ir Wulf, 2003; Sysoieva ir Halytska, 2015). Kitaip tariant, tai, kas vyksta mokykloje turi būti vertinama platesniame kontekste, todėl mokyklos kultūra įvardijama ne tik kaip reikšmingas įstaigos veiklos efektyvumo rodiklis, bet ir visuomenės gerovės užtikrinimo sąlyga (Mansour ir Wegerif, 2013). Dėl šios priežasties mokyklos narių vertybes, įsitikinimus ir elgsio praktikas siūloma analizuoti sociokultūriniame kontekste (Mansour, 2011). Su tuo glaudžiai susijusi ir mokyklų efektyvumo vertinimo bei tobulinimo tradicija, kuri implikuoja įvairių mokslo sričių atstovus pasirinkti mokyklos kultūrą tyrimų objektu ir išryškina nuostatas, kad stipri ir pozityvi mokyklos kultūra pati savaime nesusiformuoja, šį procesą reikia suprasti, kurti ir (ar) valdyti (Stoll, 1998; Hopkins, 1994; Hargreaves, 1995). Šiuo požiūriu galimos dvi mokyklos kultūros tyrimų kryptys: viena vadovaujasi vadybinėmis organizacijos kultūros teorijomis, jungiančiomis antropologines ir sociologines nuostatas funkcionalistinėje perspektyvoje, kur mokykla laikoma organizacija. Kita – mokyklos kultūros koncepto kilmę sieja su organizacijos teorijomis ir mokyklos klimato tyrimais, kur mokykla laikoma besimokančia bendruomene (*angl. learning community*), jos veiklos rėmuose analizuojami ir kultūriniai aspektai, ir edukacinė mokyklų misija. Cavanagh *et al* (1997) pateikia, kaip

skiriasi organizacijos ir besimokančios bendruomenės konstruktai (žr. 1 lent.) ir į ką susitelkiama mokyklos kultūros tyrimuose juos naudojant.

1 lentelė. Organizacijos ir besimokančios bendruomenės konstrukto palyginimas (šaltinis: Cavanagh *et al*, 1997, p. 4)

Organizacija	Besimokanti bendruomenė
Vadybos teorija Vaidmenys ir atsakomybės Organizacinė struktūra Administraciniai procesai Organizacijos tikslai Organizacijos efektyvumas	Pedagogika Natūrali nepriklausomybė Ugdymo programos Kultūriniai procesai Akademiniai pasiekimai Mokinių pasiekimų tobulinimas

Plačiau aiškinant Cavanagh *et al* (1997) išskirtas mokyklos kultūros tyrimų kryptis matyti, kad edukologai, kurie žvelgia iš vadybinės perspektyvos, tai įvardija kaip tinkamiausią būdą vertinti mokyklos veiklos sėkmę socialinės kultūros kontekste bei pasidalytas ir visiems mokyklos nariams suprantamas, priimtinas vertybes, kurios lemia bendrą supratimą siekiant tikslų. Dėl šių priežasčių Berg (2000) ir Pol *et al* (2005) pataria edukologiniuose tyrimuose kaip mokyklos veiklos pagrindą pasirinkti kultūros vertybinį lygmenį ir taip pagrįsti bendruomenės narių individualų ir kolektyvinį (organizacinį) elgesį. Šiuo aspektu kultūros organizacijoje tyrimų pagrindinis fokusas – organizacijos narių socialiai konstruojančių kultūrą socializacija, bendras mąstymas ir veikimas (Hubbard *et al*, 2006, Cameron ir Quinn, 2011). Mokyklos kultūros kaita suprantama kaip mokyklos veiklos tobulinimo pagrindas, kurio esmė – atliepti mokyklos vidaus ir išorės keliamus poreikius. Šiame kontekste dominuoja struktūrinis funkcinis požiūris, tačiau neretai kartu taikomi ir interpretatyvinei tradicijai priskirti tyrimo metodai (Shoen ir Teddlie, 2008). Tokios krypties tyrimų atstovai deklaruoja, kad visuomenė sparčiai kinta ir švietimo srityje nuolat vyksta reformos, o visa tai reikalauja mokyklų kaitos bei tobulėjimo. Ši perspektyva labiau siejama su švietimo administravimu ir švietimo politikos įgyvendinimu, kuriuos planuojant ir vykdant vyksta ir edukaciniai procesai: anot Hubbard *et al* (2006), mokyklos kultūros kaitos inicijavimo, planavimo ar įgyvendinimo etapuose bendruomenės nariai paprastai imasi veiksmų, o ten, kur tarp žmonių vyksta interakcija, vyksta ir mokymasis.

Kita minėta tyrimų kryptis, mokyklą įvardijanti kaip besimokančią bendruomenę, analizuoja mokyklos kultūros konstravimo ir veikimo procesus, kuriuose atskleidžiamos asmeninės ar kolektyvinės mokymosi reikšmės ar patirtys (Hargreaves, 1995). Čia didžiausias dėmesys skiriamas bendruomenės komunikacijai, bendradarbiavimui ir inovacijoms ugdymo procese (Fullan, 2003; Joyce ir Showers, 1988; Jarvis *et al*, 2003). Toks mokyklos kultūros kaitos procesas siejamas su mokytojų tarpusavio ryšių, etoso gerinimo, komandinio darbo aspektais, naujų ugdymo metodų taikymu siekiant mokinių aukštesnių akademinų pasiekimų. Šios tyrimų krypties šalininkai teigia, kad vadybinis požiūris į mokyklos funkcionavimą yra pernelyg mechanistinis, nes organizacija yra žmonių sistema ir toks jos suvokimas padeda mokyklos kultūrą analizuoti labiau edukaciniame negu vadybiniame kontekste (Sergiovanni, 1993). Galima manyti, kad besimokančios bendruomenės (*angl. learning community*) samprata iš esmės atitinka interpretatyviosios tradicijos organizacijos kultūros tyrimų, kuriuose ignoruojamas bet kokių kiekybinių metodų taikymas, paneigiamas organizacijos kultūros statiškumas, logiką.

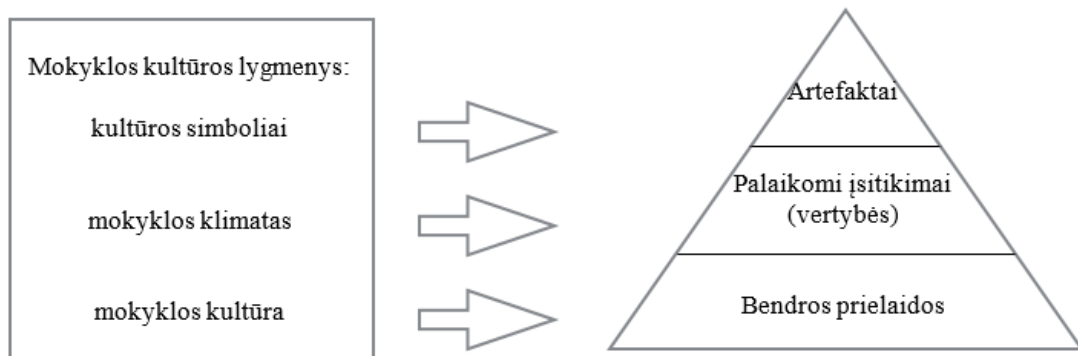
Kita vertus, toks edukologinių mokyklos kultūros tyrimų skirstymas yra sąlyginis ir gali būti paneigtas remiantis Keyton (2004) organizacijos kultūros aiškinimu, kuris bendruomenės komunikaciją ir tarpusavio ryšius laiko esminiu bet kokios organizacijos kultūros tyrimo pagrindiniu objektu. Riba tarp šių įvardytų krypčių dar mažėja, kai organizacijos narių mokymasis yra suprantamas kaip socialinis procesas. Abi šios kryptys pripažįsta švietimo politikos įgyvendinimą mokykloje kaip vieną svarbiausių veiksnių, tik vienu atveju siekiama išryškinti mokyklos vidinio ir išorinio konteksto problemines sritis, kurios kyla iš mokykloje konfliktuojančių vertybių, įsitikinimų ir prielaidų, kitu – mažiau dėmesio teikiama formaliai mokyklos struktūrai ir analizuojamos mokinio, mokytojo, jų grupės ar klasės patirtys. Paminėtina ir tai, kad abu konstruktai iš dalies persidengia: dominuoja bendruomenės narių vertybės ir įsitikinimai, orientuojamasi į pozityvius pokyčius, bendrą vizijos kūrimą. Kita vertus, besimokančios bendruomenės ir organizacijos kultūros sampratos nėra tapačios, jos akcentuoja mokyklos bendruomenės mokymąsi ir tobulėjimo aspektą. Tai reiškia, kad organizacijos kultūros kaita dažniausiai inicijuojama ir tiriama taikant išorinę intervenciją (Alvesson ir Sveningsson, 2015), o besimokančios organizacijos bruožai pabrėžia vidinę organizacijos motyvaciją nuolat tobulėti, būti inovatyvia, siekiant mokiniams sukurti palankesnę ugdymo aplinką ir gerinti jų pasiekimus (Senge, 1997; Fullan, 2000; Silins *et al*, 2002; Marquardt, 2002), todėl pokyčiai mokykloje vyksta nuolat, tam nereikia išorinių stimulų.

Sąvoka „kultūra“ taip pat turi daug ekvivalentų, neretai keliamas klausimas, ar esami terminai yra skirtingi, ar gali būti vartojami tapačiai. Daugelis autorių (Prosser, 1999; Denison, 1996; Martin, 2002, Van Houtte, 2005; Maslowski, 2006; etc.) nurodo, kad tyrimuose terminologiniai debatai dažniausiai vyksta dėl **kultūros ir klimato** terminų. Išanalizavus galimas mokyklos kultūros ir klimato sampratas išryškėjo du požiūriai į jų tarpusavio ryšius.

Vieno iš jų atstovai teigia, kad klimato samprata yra daugiadimensė, kur kas platesnė ir apima kultūrą. Vienu didžiausių šio požiūrio šalininkų laikomas Van Houtte (2005; 2011), kuris remiasi Tagiuri (1968) keturių klimato dimensijų apibrėžtimi. Šio autoriaus teigimu, klimatas apima: 1) ekologiją arba fizinę aplinką; 2) aplinką arba atskirų asmenų ar grupių dalyvavimo organizacijoje charakteristiką; 3) socialinę sistemą arba santykius tarp asmenų ar jų grupių organizacijoje; 4) kultūrą arba bendrą įsitikimų, vertybių ir reikšmių visumą. Šis klimato modelis gana dažnai taikomas klimato svarbai pagrįsti lyginant su kultūra, klimatas išryškinamas kaip organizacijos bendra kokybės išraiška (Anderson, 1982). Šiame kontekste kultūros ryšys su klimatu yra nelygiavertis – klimatas traktuojamas kaip žymiai platesnis konstruktas. Vis dėlto aiškinant jų tarpusavio ryšį akcentuojama, kad geras įstaigos klimatas parodo pozityvias organizacijos kultūros savybes, o pozityvūs kultūriniai pokyčiai daro įtaką kitų dimensijų ir paties klimato tobulėjimui. Lunenburg ir Ornstein (2004) laikydami klimatą bendra organizacijos aplinkos kokybe teigė, kad mokslininkų dėmesys mokyklų efektyviai veiklai ir kultūrai tiesiogiai susijęs su klimato svarba bei poreikiais jį gerinti. Reikėtų pabrėžti, kad šiuo požiūriu dažniausiai remiasi **psichologijos** srities mokslininkai, kurių tyrimo objektu yra mokyklos klimatas ar kuri nors iš nurodytų jos dimensijų.

Edukologijos, ypač švietimo vadybos srities mokslininkai (Maslowski, 2006; Shoen ir Teddlie, 2008; Markowitsch, 2014, etc.) oponuoja anksčiau įvardytai interpretacijai ir mano, kad mokyklos klimatas yra jos kultūros dalis. Shein (1985, 2010) kultūros sampratos analizė laikoma pagrindu šiai nuomonei pagrįsti. Analizuodamas organizacijų kultūras ir galimybes jas keisti šis autorius išskyrė tris organizacijos kultūros lygmenis (artefaktus, palaikomus įsitikinimus (vertybes), bendras prielaidas) ir pateikė psichosocialinį klimato konstruktą kaip antropolloginės kultūros sampratos dalį. Kitaip tariant, palaikomų įsitikinimų (vertybių) lygmuo šiame kontekste yra suprantamas kaip klimato turinio atitikmuo ir tai yra tik viena iš kultūros dedamųjų (Teddlie ir Reynolds, 2000). Pagal Shoen ir Teddlie (2008) toks mokyklos kultūros ir klimato ryšio paaiškinimas sujungia skirtingus mokyklos

efektyvumo ir tobulėjimo galimybių tyrimo aspektus į vieną visumą, nepaisant skirtingų tyrimo tradicijų ir joms būdingų tyrimo metodų (žr. 2 pav.):



2 paveikslas. Mokyklos kultūros ir klimato sampratos pagal Schein (šaltinis: Shoen ir Teddlie, 2008, p. 138)

Schein (1985, 1992) teorijoje klimatas yra viena iš kategorijų organizacijos kultūrai apibūdinti. Šiuo požiūriu mokyklos kontekstas susijęs ir su kultūra, ir su klimatu, abu komponentai tarsi priklauso tam pačiam konstruktiui, tačiau yra analizuojami taikant skirtingas tyrimų tradicijas. Šiame tyrime laikomasi būtent tokio vaikų socializacijos centrų kultūros ir klimato sąveikos pagrindimo. Manoma, kad šių ugdymo įstaigų klimatas yra šios bendrojo ugdymo mokyklos kultūros dalis, kurią geriausia atspindi palaikomų įsitikinimų (vertybių) lygmuo. Visgi ši teorinė prieiga tiriant vaikų socializacijos centrų kultūrą taikoma su tam tikromis išlygomis. Joms paaikškinti remiamasi Prosser (1999) nuomone, kad mokyklos klimato ir kultūros apibrėžimai yra labai abstraktūs, todėl nereikia kalbėti apie jų turinio vertingumą, o veikiau atsakingai pagrįsti atliekamuose tyrimuose, kokiam kontekste ir kokiais tikslais jie yra naudojami. Pastaroji nuostata suponuoja aptarti dar vieną kultūros ir klimato lyginamąjį aspektą šiame tyrime – **konstrukto paskirtį**. Tai pagrindžiant vadovaujamosi Van Houtte ir Van Maele (2011) atliktų tyrimų išvadamis, kurios parodo, kad kultūros esmė yra bendros prielaidos, įsitikinimai ir vertybės, o klimato – organizacijos struktūra, socialinė sudėtis bei sanglauda, kuriai atskleisti paprastai analizuojamos organizacijos narių percepcijos. Šiame kontekste mokyklos kultūros ir klimato aiškinimas atskiriamas pagal tai, koks tyrimo tikslas keliamas ir ką siekiama atskleisti.

Mokyklos klimato tyrimuose analizuojama, kaip organizacijos nariai suvokia bendrą situaciją kokiu nors aspektu. Tai vertinant dažniausiai pateikiami teiginiai, kurie prasideda žodžiu „mes“ (James *et al*, 2008). Nors

percepcinis klimato matavimas atrodo paprastas, tačiau nuolat diskutuojama, ar atskirų organizacijos narių suvokimas gali būti įvardijamas kaip organizacijos savybė (Van Houtte, 2003). Kadangi žmogaus suvokimas niekada nėra atsietas nuo asmeninės patirties, klimato tyrimuose dažnai keliamas klausimas, kas yra svarbiau: ar situacijos organizacijoje įtaka žmonių elgesiui ir požiūriui, ar kaip pati situacija yra suprantama. Visgi prieinama prie išvados, kad klimatas yra susijęs ir su asmens individualiais veiksmiais, ir su reakcijomis, todėl dėl subjektyviu suvokimu grįstų duomenų ir jų apibendrinimo gali būti suformuluotos klaidingos išvados. Taigi klimato tyrimuose reikėtų kalbėti apie bendrą susitarimą suvokiant situaciją organizacijoje, tačiau klimatas išlieka individualia kiekvieno organizacijos nario nuosavybe, nepaisant to, ar tai atitinka daugumos narių pateiktas sampratas (James *et al.*, 2008; Van Houtte ir Van Maele, D., 2011).

Mokyklos kaip organizacijos kultūros konceptualizacija šiame kontekste yra visiškai priešinga. Daugelis autorių (Parsons, 1951; Schein, 2004; Maslowski, 2006) išskirdami tris kultūros lygmenis, pripažįsta, kad kultūros pagrindą sudaro vertybėmis grįsti standartai ir bendros prielaidos. Organizacijos nario vertybės nurodo, kaip turėtų būti, ir tai skiriasi nuo dabartinės padėties vertinimo. Kitaip tariant, vertybės yra tai, ko organizacijos nariams atrodo verta siekti. Bendros prielaidos traktuojamos kaip mokyklos kultūros esmė, kurią atskleidžia asmeninės nuomonės ar įsitikinimai, visi su tuo susiję teiginiai formuluojami pirmu asmeniu. Tai reiškia, kad kultūros tyrimuose, lyginant skirtingų organizacijos narių nuomones, didžiausias dėmesys kreipiamas į tai, kiek asmeninės pozicijos yra bendros kaip stiprios ar homogeniškos kultūros įrodymas arba kaip sėkmingos organizacijos narių socializacijos rezultatas (Van Houtte ir Van Maele, 2011).

Apibendrinant reikia pažymėti, kad svarstant funkcionaliztinio *versus* interpretacinio požiūrio pasirinkimą šiame tyrime įvertinta tai, kad iki šiol atliktuose su vaiko vidutinės priežiūros įgyvendinimu susijusiuose mokslo darbuose (Merkys *et al.*, 2002; Alifanovienė ir Šapelytė, 2009; Bakutyte *et al.*, 2013) interpretatyvinę tyrimų strategiją jau bandyta taikyti, jų išvadose iliustruojama gana prieštaringa delinkventinio elgesio vaikams skirtų mokyklų veikla, kuri tapatinama su totalios institucijos paveikslu: perdėta kontrole, galios santykiais, asmens laisvių suvaržymu, įkalinimu fizinėje erdvėje, kitais nei vaikui, nei visuomenei neperspektyviais bausmių vykdymo aspektais. Atsižvelgiant į tai, kad šiandien vien fizinė šių ugdymo įstaigų aplinka yra nežymiai pakitusi, daroma prielaida, kad jos taikymas iš esmės suponuoja pasirinkti kritinę retoriką ir konstatuoti itin rigidišką jų transformaciją. Tuo remiantis ir svarstant tokio tipo mokyklų mokinių

resocializacijos proceso gerinimo galimybes, funkcinio sisteminio požiūrio taikymas šiame tyrime laikomas tikslingesniu. Tai leidžia projektuoti vaikų socializacijos centrų kokybinę veiklos kaitą, idant pateikti dar vieną totalios institucijos bruožus atitinkančią charakteristiką, atpažįstančią tuos pačius simbolius ar artefaktus.

Organizacijos kultūra dažniausiai yra vadybos mokslo objektas, kuris sujungia antropologijoje ir sociologijoje taikomas nuostatas ir kartu jas atskiria į skirtingas pozicijas. Smircich (1983) tokių vadybinių pozicijų išskyrė net penkias, parodydama, kad organizacijos kultūros interpretacijų laukas labai platus – nuo jos bruožų analizės ar lyginimo globaliu mastu, iki detalaus gilinimosi į simbolius ir jiems priskiriamas reikšmes. Visgi mokyklos kaip ugdymo įstaigos kultūros turinys neišvengiamai turi būti siejamas su švietimo kaitos sąlygomis ir poreikiais prie jų prisitaikyti, nuolat tobulėti – taip išryškinama sociokultūrinio požiūrio mokyklos kultūros tyrimuose taikymo svarba. Taigi disertacinio tyrimo fokusą labiausiai atitinka korporatyvinės kultūros samprata, siejama su mokyklos bendruomenės veiklos rezultatais, kurie nagrinėjami tiek įstaigos vidaus, tiek išorės kontekste. Kitaip tariant, vaikų socializacijos centrų kaip netradicinių mokyklų vaidmuo yra išskirtinis dėl visuomenei nepalankaus jų ugdytinių elgesio ir šioms įstaigoms keliamo tikslo juos resocializuoti – šiame kontekste įstaigos išorės (visuomenės normų) egzistavimas negali būti ignoruojamas. Žvelgiant iš tokios perspektyvos šiame tyrime resocializacija siejama su reikalavimais institucijoms, jų įgyvendinimu, siekiant pabrėžti šių ugdymo įstaigų paskirtį visuomenėje – kompensuoti asmens nesėkmes jo socializacijos procese ir padėti jam sėkmingai integruotis.

Teorinė organizacijos kultūros interpretacijų analizė paaiškina neretai mokyklos kultūros tyrimuose lygiagrečiai vartojamas ar net su organizacijos kultūra tapatinamas sąvokas. Viena jų – organizacijos klimatas, kurios turinio analizėje identifikuoti esminiai skirtumai tarp organizacijos narių suvokimo ir įsitikimų – jais pagrindžiamas kultūros, o ne klimato sąvokos pasirinkimas ir vartojimas šiame darbe. Taip pat atskiriami organizacijos arba besimokančios bendruomenės konstruktai, kur pirmuoju atveju prioritetu iškeliami organizacijos kultūra kaip žmonių veiklos rezultatas ir orientuojamasi į organizacijos pozityvų vystymąsi, antruoju – koncentruojamasi į mokyklos narių patirtį ir jų tobulėjimą. Minėtos pozicijos ne tik paaiškina tyrimo orientaciją į organizacijos, o ne individualių jos narių lygmenį, bet ir įvardija priežastis, dėl kurių akcentuojama organizacijos veiklos kokybė ir jos gerinimo galimybių atskleidimas, prisitaikymas prie kintančios aplinkos kaip organizacijos mokymasis atliepti vidaus ir išorės

keliamus poreikius. Šis požiūris mokyklą laiko organizacija, kurios kultūra yra potencialių pokyčių analizės laukas.

1.1.2. Vaikų socializacijos centro kultūros turinio samprata

Siekiant atskleisti vaikų socializacijos centro kultūros sampratą, pirmiausia, nagrinėjamos **organizacijos kultūros apibrėžtys**. Autoriai (Martin, 2002; Keyton, 2004; Alvesson, 2002, 2011; Ehrhart *et al*, 2014; *etc.*) analizavo jų gausą, siekdami pateikti savo interpretacijas, charakteristikas ir išryškinti esminius sampratų turinio skirtumus. Be abejo, definicijos priklauso nuo anksčiau aptartų skirtingų disciplinų pozicijų, pasirinktų tyrimo tikslų bei požiūrio į organizacijos kultūrą. Pastebėta, kad interpretatyvinės organizacijos kultūros tradicijos atstovai, nepripažindami kultūros holistiškumo ir akcentuodami jos dinamiškumą, išryškina šiek tiek kitus elementus, nei funkcionalistinio požiūrio šalininkai. Pavyzdžiui, Geertz (1973) raktiniais žodžiais įvardija simbolius ir reikšmes, Frost *et al* (1985) išskiria ritualus, mitus, istorijas ir legendas, kiti autoriai (Heijes, 2011; Alvesson ir Sveningsson, 2015) pabrėžia žmonių bendrą veiklą, kuri perkuriama per dialogą, interakcines derybas, specifinius ryšius konkrečioje aplinkoje. Funkcionalistiniam požiūriui atstovaujantys (Shein, 2010; Shoen ir Tedlie, 2008; Cameron ir Quinn, 2011; *etc.*) pabrėžia vertybių, normų ir įsitikinimų visumą, kuriomis grindžiamas organizacijos veikimas. Visgi reikia pripažinti, kad, nepaisant skirtingo organizacijos kultūros turinio aiškinimo, vertybės kaip skirtingų aspektų raiška yra dažniausiai minimas organizacijos kultūros lygmuo, jų egzistavimas yra pripažįstamas, tik, pavyzdžiui, simbolizmas, tam teikia mažesnę reikšmę.

Kaip teigia Alvesson ir Sveningsson (2015, p. 22), „organizacijos kultūra yra painus ir dviprasmiškas terminas, nes jį vartojant galima apimti viską, o kartu ir nieką“. Taigi labai svarbu pasirinkti tokią sampratą, kuri aiškiai įvardytų organizacijos kultūros tyrimo kryptį ir parodytų interpretacijos gylį, t. y. joje vartojamos sąvokos atspindėtų tą kultūros lygmenį, į kurį analizė yra fokusuota, arba charakterizuotų kultūrą kaip visumą. Išanalizavus keliasdešimt organizacijos kultūros sampratų, jos susikirstytos pagal esminius kultūrą apibrėžiančius terminus. Taigi mokyklos kultūra apibrėžiama kaip: įsitikinimų rinkinys (Sapienza, 1985), pagrindinės prielaidos (Schein, 2010; Maslowski, 2001), pasidalytos pagrindinės vertybės (Denison, 1996; Cameron ir Quinn, 2011), kolektyvinis žmogaus minties programavimas (Hofstede, 1980), bendra vizija (Deal ir Peterson, 1999), kultūrinių reikšmių interpretacijos (Martin, 2002), socialinės sistemos, sukurtos ideologijų pagrindu (Trice ir Beyer, 1993), bendrų protingų nuostatų rinkinys (Ravasi ir

Schultz, 2006), pasidalytos ir išmoktos patirtys (Alvesson ir Sveningsson, 2015). Tokių centrinių apibrėžimuose pateikiamų sąvokų sąrašą galima plėsti be galo. Šiuo pavyzdžiu norima parodyti, kad apibrėžimai neretai yra labai panašūs, tačiau pagrindinė sąvoka definicijoje yra kaip akcentas, kuris išryškina autoriaus poziciją ir fokusą. Tai įvertinus galima sutikti su Ehrhart *et al* (2014) pozicija, kad organizacijos kultūros sampratoje, nepaisant nežymių skirtumų dėl jose vartojamų terminų ar net dėl jų pateikimo eiliškumo, kiekvienas tyrėjas turi nuspręsti, kuriuo vienu iš jų remsis, nes iki šiol nėra susitarta dėl universalios ar geriausiai šį reiškinį atskleidžiančios sampratos.

Bene dažniausiai cituojamas yra Shein (2010) organizacijos kultūros apibrėžimas, nurodantis, kad tai „yra pagrindinių prielaidų modelis, kurį siekdama spręsti išorinės adaptacijos ir vidaus integracijos problemas sukuria žmonių grupė; jis yra veiksmingas, laikytinas pagrįstu ir tinkamu perduoti naujiems nariams kaip teisingas būdas suvokti, jausti ir spręsti problemas“. Šio darbo autorė sutinka su tokia organizacijos kultūros sąvokos interpretacija, nes ji pabrėžia organizacijos veiklą viduje, neignoruojamas išorės kontekstas, organizaciją įvardija kaip žmonių grupę – vadinasi, jos vertinimas nėra mechanistinis, tačiau jame pabrėžiamas labai gilus kultūros interpretavimo lygis t. y. bendrų prielaidų paaiškinimas, kurios gali būti atskleidžiamos tik per etnografinį tyrimą. Šiame darbe vaikų socializacijos centro kultūros sampratai atskleisti remiamasi Targamadzės (2006, p. 82) pateikta apibrėžtimi, kuri teigia, kad mokyklos kultūra yra „fundamentalių vertybių sistema, kuria grindžiama organizacijos ir jos narių veikla, kuri palaikoma, puoselėjama ir kuriama organizacijos mitų, istorijų, tradicijų“. Ši definicija pasirinkta, nes ji atitinka edukologinę perspektyvą, joje išryškintas vertybinis lygmuo kaip pagrindas suprasti mokyklos kultūrą ir paaiškinti jos narių veiklą, šiuo požiūriu pripažįstama kultūros formavimo bei tobulinimo galimybė. Targamadzės (2006, p. 154) nuomone, vertybių raiška daro poveikį organizacijos narių edukaciniam stimuliavimui, pastarasis veikia organizacijos kultūrą ir sudaro sąlygas jai kisti. Tokia vaikų socializacijos centrų kultūros samprata iliustruoja funkcionalistinės prieigos esmę, tačiau ją būtų galima papildyti, įtraukiant vaikų socializacijos centro socialinį išorės kontekstą, kuris laikomas itin reikšmingu efektyviam šios ugdymo įstaigos veikimui.

Analizuojant vaikų socializacijos centro kultūros sampratos pateiktas galimybes kilo dilema dėl Lietuvos autorių mokslo darbuose taikomų terminų ir jų pagrindimo. Šis aspektas pasirinktas kaip tikslinga mokyklos kultūros sampratos analizės dalis, siekiant šio disertacinio tyrimo

tinkamo interpretavimo nacionaliniame kontekste. Daugiausiai debatų kyla dėl **organizacijos kultūros ir organizacinės kultūros apibrėžčių** ir jų tarpusavio sąsajų pagrindimo.

Vienas dažniausiai naudojamų argumentų šioms sąvokoms atskirti iš dalies siejamas su anksčiau aptartais funkcionalistiniu ir interpretatyviniu požiūriais. Vveinhardt (2011, p. 225), analizavusi šių dviejų sampratų charakteristikas, teigia, kad „organizacijos kultūros dedamosios atitinka sociokultūros dedamąsias, yra pastovios ir lėtai kintančios, organizacinė kultūra išryškėja kaip paveiki pokyčiams ir sudaro valdymo turinį <...> ją galima įvardyti kaip dirbtinę, sąmoningai vystomą kultūrą“. Ši pozicija gana racionali, nes daugelio autorių (Jucevičienės, 1996; Paulauskaitės ir Vanago, 1998, Želvio, 2001; Mockaičio, 2002; Targamadzės, 2006; Guščinskienės, 2008) pateiktose sampratose dominuoja vertybinis lygmuo, kur pabrėžiama jo reikšmė organizacijos narių elgsenai. Visgi Vasiliausko (2002), Kasiulio ir Barvydienės (2004), Vaitkūnaitės (2006) organizacijos kultūros apibrėžtyse akcentuojami vadybiniai aspektai: palankaus socialinės realybės suvokimo įdiegimas, valdymo funkcijų realizavimas, bendravimas su išorine aplinka ir pan. – toks interpretavimas oponuoja anksčiau pateiktam organizacijos ir organizacinės kultūros sąvokų atskyrimui. Tai patvirtina ir Stundžės (2010) įžvalgos apie tai, kad neretai tiek organizacijos, tiek organizacinės kultūros sąvokų charakteristikos būna labai panašios ar net identiškos.

Mokslininkai, kurie kelia šių sąvokų paaiškinimo ir vartosenos klausimus, aiškiai nurodo ir organizacijos, ir organizacinės kultūros definicijas. Aiškinant jų reikšmę remiamasi panašia logika, kuri pateikiama šiame tyrime apžvelgiant organizacijos sampratą iš skirtingų disciplinų perspektyvos. Pavyzdžiui, Šimanskienė (2008, p. 23) teigia, kad organizacijos kultūra yra „savaiame susiklosčiusi žmonių bendravimo forma, vertybės, požiūriai. Tai natūrali, specialiai nesuformuota kultūra, kuri apima visą organizaciją“, organizacinė kultūra, jos manymu, – „ne savaiminis produktas, bet specialiai kuriama kultūra, siekiant organizacijos išskirtinumo tarp kitų organizacijų“. Toks kultūros organizacijoje paaiškinimas iš dalies tapatinamas su antropologine ar sociologine apibrėžimų kilme, visgi toks atskyrimas atrodo gana dirbtinis, vienintelis su tuo siejantis akcentas – savaiminis formavimasis ar specialus kultūros kūrimas.

Pasak Šimanskienės (2008), organizacijos ir organizacinės kultūros sąvokų painiava yra susijusi su vertimu ir kalbininkų nuostatomis šiuo aspektu. Teigiama, kad terminas *organizational culture* turėtų būti verčiamas kaip organizacinė kultūra, organizacijos kultūros sąvokos anglišką atitikmuo turėtų būti *culture of organization* (Vveinhardt, 2011). Tokiam terminų

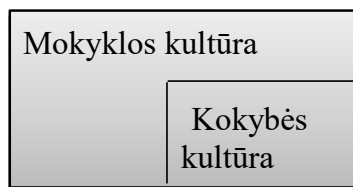
paskirstymui šiame darbe nepritariama, nes išanalizavus daug užsienio šalių autorių deficinijų prieita prie išvados, kad beveik visais atvejais, nepaisant mokyklos kultūros sampratos turinio, mokslo darbuose vartojamas terminas *organizational culture*. Taigi pritariama Paulauskaitės (1998) minčiai, kad organizacijos kultūros samprata kilusi iš anglakalbių šalių, todėl iš esmės gali būti verčiamas dvejopai.

Remiantis Vveinhardt (2011), kartais organizacinė kultūra yra vadinama korporatyvine kultūra. Pruskus ir Lukoševičius (2009) šią sąvoką sieja su vadybine teorija ir ją apibūdina kaip siekį gerinti bet kokios organizacijos našumą kuriant unikalią kultūrą, vienijančią visus organizacijos narius. Zakarevičius (2003) organizacinę kultūrą siūlo keisti vadybos kultūros sąvoka, kuri apima personalo vadybą, dokumentaciją, procesų organizavimą ir darbo sąlygų kūrimą. Ši Lietuvos mokslininko idėja suponuoja dar vieno mokyklos kultūros sampratą liečiančio aspekto aptarimą – tuo klausimu vyksta gana intensyvūs tarptautiniai debatai: ar egzistuoja toks reiškinys kaip mokyklos kokybės kultūra? Nemažai autorių (Detert *et al*, 2003; Terhart, 2013; Markowitsch, 2014), atstovaujančių funkcionalistinei perspektyvai ir nagrinėjančių mokyklos kultūrą, kelia šį klausimą ir jį analizuoja mokyklos kultūros ir kokybės vadybos (*angl. total quality management*) kontekste. Lietuvoje kokybės vadybos ir kultūros sąryšingumas nagrinėtas tik aukštojo mokslo srityje, jį lėmė Bolonijos procesas formuojant bendrą Europos Sąjungos politiką aukštajame moksle (Ehlers, 2009; Europos universitetų asociacija, 2010, 2012). Užsienio literatūroje kokybės vadybos sampratą taikyti analizuojant mokyklų veiklą pradėta dar prieš dvidešimtmetį (Kells, 1995), neseniai Europoje jos reikšmė pradėta vertinti ir profesinio mokymo aspektu.

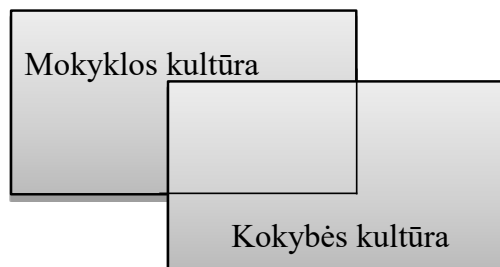
Anot Markowitsch (2014), kai kalbama apie kokybės vadybos praktiką mokykloje, neretai pabrėžiama, kad formuluojamos naujos sistemos, taisyklės remiantis įvairiomis analizėmis ir ataskaitomis, kurios dažniausiai yra rengiamos technokratiškai taikant įvairias apklausas, įrankius, dokumentus, – šis procesas ir jo rezultatai nukenčia, nes mokyklų personalo ar mokinių dalyvavimas yra ignoruojamas. Kitaip tariant, siekiant geresnės mokyklų veiklos kokybės ne mažiau svarbus yra kultūrinis kontekstas ir juo paremta pokyčių analizė. Vadovaujantis Europos universitetų asociacijos (2010) pateikta aukštosios mokyklos kokybės kultūros samprata prieita prie išvados, kad kokybės vadyba ir organizacijos kultūra yra atskiri šio apibrėžimo konstruktai, kurie turi būti analizuojami lygiagrečiai, siekiant suprasti konkrečios mokyklos veiklą. Tuo tarpu Markowitsch (2014) pabrėžia, kad tokia interpretacija neleidžia suprasti, kuo mokyklos kultūros samprata

skiriasi nuo mokyklos kokybės kultūros suvokimo. Taigi šie autoriai, išanalizavę mokyklos kultūros ir mokyklos kokybės kultūros definicijas pateikia keturis fundamentalius mokyklos kultūros ir kokybės kultūros tarpusavio ryšių interpretavimo būdus (žr. 3 pav.).

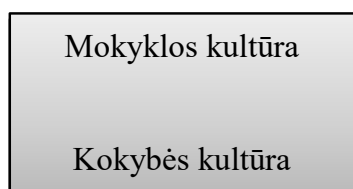
1. $KK \subseteq MK$



2. $KK \approx MK$



3. $KK = MK$



4. $KK \neq MK$



3 paveikslas. Galimi organizacijos kultūros ir kokybės kultūros ryšiai (šaltinis: Markowitsch, 2014, p. 41)

Šiame paveiksle pateikiamos pozicijos veikiausiai yra tinkamiausios ir Lietuvos mokslo darbuose vartojamų terminų ir jų pagrindimo įvairovei paaiškinti. Pirmoji pozicija reiškia, kad kokybės kultūrą (KK) sudaro atskiri mokyklos kultūros (MK) elementai ar dimensijos, apibūdinantys praktinius aspektus, kurie siejasi kokybės vadyba, – kokybės kultūra įvardijama kaip mokyklos kultūros dalis. Antroji pozicija nurodo, kad kokybės kultūrą ir mokyklos kultūrą gali sieti bendri elementai ar dimensijos, tačiau gali apimti veiksnius, kurių neapima mokyklos kultūros konceptualizacija, – kokybės ir mokyklos kultūros sieja bendri aspektai. Trečioji pozicija parodo, kad kokybės kultūra suprantama kaip identiška mokyklos kultūrai, šios sąvokos vartojamos tapaciai. Paskutinioji pozicija iliustruoja, kad kokybės kultūros konstruktas yra autentiškas ir negali būti tapatinamas su organizacijos kultūra – kokybės kultūra negali būti analizuojama mokyklos kultūros modelių pagrindu.

Remiantis tokia kokybės (vadybos) kultūros ir organizacijos kultūros ryšių interpretacija galima teigti, kad Zakarevičiaus (2003) ir Šimanskienės (2008) pozicijos ir siūlymai aiškiai atskirti organizacijos ir organizacinę kultūras veikiausiai susiję su ketvirtąja pozicija, kai abi

sampratos niekaip nesiejamos viena su kita. Kiti Lietuvos mokslininkai, pateikę savo organizacijos kultūros definicijas, matyt galėtų pagrįsti savo nuomonę, remdamiesi kitomis organizacijos ir organizacinės kultūros ryšių sampratomis, kur šie du konstruktai vienaip ar kitaip yra susiję. Tai dar kartą patvirtina organizacijos kultūros sampratos paaiškinimo sudėtingumą ir įrodo, kad sąvokų įvairovė Lietuvos mokslo darbuose yra veikiau susijusi ne su vertimo problemomis, bet skirtingais autorių požiūriais šiuo aspektu. Disertaciniame tyrime laikomasi antrojoje pozicijoje nurodytų nuostatų, kad vaikų socializacijos centrų kultūrą ir kokybės kultūrą gali sieti bendri elementai ar dimensijos, tačiau kokybės kultūra gali apimti ir kitus faktorius, kurie nėra susiję su mokyklos kultūra. Kitaip tariant, pasirenkama neutrali pozicija, neatskirianti šių konstrukto, priešingai – parodant dalinį jų persidengimą.

Vaikų socializacijos centro kultūros turinio sampratos analizėje ne mažiau svarbūs **teoriniai požiūriai**, kuriais paaiškinama, kaip kultūra suprantama ir tiriama. Jais pagrįstas kultūros fenomeno nagrinėjimas padeda argumentuoti ne tik tyrimo metodologinius ar filosofinius pamatus, bet ir galimus šio reiškinių pavykius. Markowitsch (2014) manymu, šie požiūriai atsirado dėl organizacijos tyrimų gausos, jų tipologizacija padėjo per kelis dešimtmečius atliktus mokslo darbus suskirstyti pagal jų paskirtį. Dėl šios priežasties minėti aspektai aptariami ir disertaciniame tyrime, siekiant perteikti jų logiką ir pagrįsti konkrečios pozicijos pasirinkimą bei su tuo susijusius tikslus. Tai plėtojant galima sutikti su Markowitsch (2014) pateikiama teorinių požiūrių klasifikacija, atskiruose mokslo darbuose, kalbant apie šį aspektą dažniausiai minimi 2 lentelėje įvardyti autoriai.

2 lentelė. Teorinių požiūrių į mokyklos kultūrą skirstymas (šaltinis: Markowitsch, 2014, p. 18)

Martin (1992, 2002)	Tsang (2009)	Müthing (2010)
- integracijos (pvz., Cameron ir Quinn, 2011) - diferenciacijos (pvz., Van Maanen, 1976) - fragmentacijos (pvz., Alvesson, 1993)	- tipologinis-funcionalistinis - proceso (simbolinis interakcionizmas, pvz., Maxwell ir Thomas, 1991) - proceso (konflikto teorija, pvz., Erickson, 1987) - tobulinimo-efektyvumo (pvz., Cavanagh ir Dellar, 1998)	- normatyvinis (pvz., Terhart, 2013) - aprašomasis (pvz., Deal ir Peterson, 1999) - integruotasis (Shoen ir Tedllie, 2008)

Vienu labiausiai žinomų yra laikomas Martin (2002) organizacijos kultūros tyrimų struktūravimas, kuris gana plačiai taikomas ir mokyklos kultūros tyrimuose. Autorė išskiria tris galimas organizacijos kultūros tyrimų kryptis. Pirmoji pavadinta integracijos, pagal kurią tiesiogiai ar netiesiogiai kultūra suprantama kaip holistinė visuma ir charakterizuojama pagal jos darną, bendrą sutarimą organizacijos viduje ir aiškumą. Šiame kontekste labai svarbus organizacijos narių sutarimas ir bendra vertybių sistema kaip stiprios kultūros įrodymas. Integracijos tyrimuose domimasi, kokios yra ir kokios turėtų būti kultūros vertybės, kokia yra pageidaujama elgsena. Tai funkcionalistinis požiūris, kuris nagrinėja asmeninių ir organizacijos vertybių ar deklaruojamų politikoje ir egzistuojančių praktikoje vertybių dermę. Konfliktai kultūros kaitos procese traktuojami kaip neapibrėžtumo ar pasipriešinimo padarinys, kuris siejamas su pablogėjusia organizacijos kultūra.

Antroji kryptis pagal Martin (2002) – diferenciacijos, kuri pripažįsta subkultūrų egzistavimą organizacijoje ir analizuoja jų tarpusavio ryšius. Paprastai tiriama harmonija tarp subkultūrų, kylantys konfliktai ir diferentiškumas. Manoma, kad organizacijoje subkultūros visada atsiranda vykdomų funkcijų, profesijos ar statuso aspektais. Kultūra šioje perspektyvoje nėra monolitas, o veikia skirtingų subkultūrų derinys, kurį atskleidžiant siekiama ne konsensuso, o komunikacijos ir bendradarbiavimo. Kultūros pokyčių lokalizacija yra vienos ar kelių subkultūrų, kurioms suformuluojami būtini pokyčiai kaip sėkminga personalo vadybos įgyvendinimo forma, viduje.

Trečioji kryptis yra fragmentacijos, kuri išryškina daugiareikšmiškumą kaip organizacijos kultūros požymį. Tokiuose organizacijos kultūros tyrimuose daugiareikšmiškumas apima skirtingas reikšmes, paradoksus, ironijas, priešpriešas. Šiame kontekste kultūros apraiškos nėra nei vieningos, nei konfliktuojančios, o veikia apibūdinančios. Martin (2002, p. 11) šį požiūrį į kultūrą įvardija kaip „kambarį, pilną voratinklų, kuriuos reikia išnarplioti“. Kitaip tariant, akcentuojama, kad organizacijos kultūros tyrime svarbu pateikti visų jos narių organizacinio gyvenimo įvairovę ir ja remiantis planuoti kultūros pokyčius.

Šį skirstymą pateikusias autorės nuomone, kiekvienos organizacijos kultūra vertinama pagal kurį nors iš įvardytų požiūrių, visgi gilus kultūros pažinimas implikuoja taikyti visas tris kryptis, tiek siekiant suprasti palaikomų vertybių organizacijoje vientisumą, tiek ryšius tarp organizacijos subkultūrų ir, galiausiai, sprendžiant organizacijos probleminius klausimus ar konkrečių tikslų siekius pamatyti organizacijoje egzistuojančių interpretacijų įvairovę.

Markowitsch (2014) kaip šių požiūrių atitikmenis įvardija organizacijos, subkultūrinį ir individualųjį lygmenis, o pagal turinį integracijos prieigą tapatina su vadybiniais interesais siekiant padidinti veiklos kokybę, diferenciacijos – atpažinti ryšių tarp subkultūrų potencialias konflikto sritis privilegijų, ignoravimo ir kitais aspektais, o fragmentacijos – visapusiškai apibūdinti tam tikrą kultūros kategoriją.

Panašus į jau aptartą yra Tsang (2009) požiūris. Kaip Martin (2002) integracinio požiūrio analogą jis įvardija tipologinį-funkcionalistinį tyrimų tipą, kuris kultūrą aiškina kaip vientisą holistinį vaizdą, nepripažįsta subkultūrų egzistavimo mokykloje ir neigia jų tarpusavio konfliktus. Kultūra yra suprantama kaip statiška, o ne dinamiška. Šiuo atveju kultūra atlieka daug funkcijų: palaiko stabilumą, narių tapatumo jausmą, jungia organizaciją, nustato tinkamo elgesio būdus, užtikrina kontrolę. Šiame kontekste nenaudojami kodai, apsiribojama kultūros paveikslo atskleidimu, kultūros kaita yra suprantama kaip organizacijos rekonstravimas.

Antrasis būdas tirti kultūrą yra sutelktas į procesą, jame orientuojamasi į tai, kaip kultūra yra vystoma ir palaikoma. Kultūra yra suprantama kaip dinamiška, esanti tam tikrame kontekste. Šioje perspektyvoje ne tik paaiškinama, kaip kultūra yra konstruojama, bet ir kaip ji veikia. Įvardijamos dvi pagrindinės teorijos, kuriomis remiamasi: simboliniu interakcionizmu, kai analizuojami interpersonaliniai santykiai, bendravimas ir bendradarbiavimas, bei konflikto teorija, pripažįstanti organizaciją kaip socialinę sistemą, kurią sudaro grupės – čia galima išvelgti panašumų į Martin (2002) diferenciacijos požiūrį. Kultūros kaita suprantama kaip performavimas, kuriame yra svarbus visų mokyklos narių dalyvavimas.

Trečiasis mokyklos kultūros turinio tyrimo būdas įvardytas kaip tobulinimo-efektyvumo perspektyva, kuri kultūrą traktuoja kaip įvairią ir dinamišką, susidedančią iš daugelio nepriklausomų, tačiau tarpusavyje susijusių komponentų. Nepateikiamas holistinis vaizdas. Šis požiūris paremtas sisteminiu mąstymu, vadovaujamas ir funkcionalizmo, ir interakcionizmo nuostatomis. Tokiuose tyrimuose siekiama identifikuoti ne tik, kokias funkcijas atlieka kultūra, bet ir tas, kurios neatliekamos. Mokyklos kultūra laikoma svarbiausiu komponentu siekiant tobulinti mokyklą ir užtikrinti efektyvesnį jos funkcionavimą (Cavanagh ir Dellar, 1998).

Šis mokyklos kultūros teorinis suskirstymas, vertinant metodologinius aspektus, labiau atskleidžia ne kultūros turinį, bet jos analizės tikslus: jis įvardija kultūros vaidmenį ir atliekamas funkcijas, nurodo, kokia galima mokyklos kultūros analizės paskirtis. Toks mokyklos kultūros teorijų skirstymas lyginamas su Müthing (2010) teorijų struktūravimu į

normatyvines, aprašomąsias ir integruotąsias. Šio autoriaus manymu, normatyvinės teorijos susijusios su mokyklos bendra kokybe, kur susilieja mokymo kultūra, organizacijos kultūra ir švietimo kultūra, aprašomosios teorijos atskleidžia individualią pedagoginę mokyklos kultūrą, normų ir vertybių sistemą. Kaip tinkamas ir iliustratyvus integruotosios teorijos pavyzdys pateikiamas Schoen ir Teddlie (2008) mokyklos kultūros modelis, kuriame jungiamos normatyvinės ir aprašomosios teorijų nuostatos, pavadintos integruotąja mokyklos kultūros tyrimo versija.

Minėtų autorių teorinių požiūrių į mokyklos kultūrą skirstymas išryškina šiek tiek kitus aspektus. Martin (2002) ir Tsang (2009) darbuose išvelgiama panašumų, tačiau negalima tvirtinti, kad šios tipologijos yra identiškos. Pastebėta, kad daugiausiai autorių (Deal ir Peterson, 1999; Keyton, 2004; Van Houtte, 2005; Cameron ir Quinn, 2011 Ehrhart *et al*, 2014), pagrįsdami savo teorinių analizių, tyrimų logiką ar sukurtus teorinius modelius, aiškiai įvardija prieskyrą Martin (2002) kuriai nors organizacijos kultūros turinio analizės kryptį – veikiausiai dėl šios autorės išsamaus, logiško ir universalaus pagrindimo. Atsižvelgiant į tai, kad mokyklos kultūros pažinimas ir analizė yra sudėtingas uždavinys, tiriant vaikų socializacijos centrų kultūrą vadovaujamosi Martin (2002) rekomendacijomis derinti visus požiūrius. Vadinasi, vaikų socializacijos centro kultūra vertinama ir kaip holistinė visuma, ir kaip skirtingų subkultūrų rinkinys, ir skirtingus požymius turintis reiškinys – tai atskleidžiama tyrimo metodologinėje dalyje ir empirinių duomenų analizėje. Analogiškai vadovaujamosi ir kitų autorių pateiktomis perspektyvomis: pagal Tsang (2009) vaikų socializacijos centro kultūrose vertinamas ir statiškas, ir dinamiškas kultūros aspektai, ne mažiau reikšmingas kultūros tobulinimo aspektas, išryškinantis svarbiausius kultūros komponentus; pagal Müthing (2010) pateiktą mokyklos kultūros teorijų skirstymą pasirinktas integruotas požiūris, leidžiantis derinti normatyvines ir aprašomąsias teorijas.

Teorinis vaikų socializacijos centro kultūros turinys šiame poskyryje nagrinėjamas trimis kryptimis: pirmiausia, aptariant organizacijos kultūros definicijose įvardijamus aspektus, pozicijas ar reiškinio sudėtinės dalis, – disertaciniame tyrime išryškinta ta organizacijos kultūros apibrėžtis, kuri atitinka pasirinktos funkcionalistinės pozicijos nuostatas, yra orientuota į vertybinį lygmenį kaip mokyklos kultūros formavimo bei tobulinimo pagrindą. Antra, vaikų socializacijos centro kultūros turinys nagrinėtas, išryškinant Lietuvos mokslininkų vartojamus organizacijos ir organizacinės kultūros terminus, jų reikšmę bei paaiškinant, koks mokyklos kultūros ir kokybės kultūros santykis gali būti ir kaip jis yra suprantamas. Šių terminų

vertosenos disertaciniame tyrime paaiškinimas itin reikšmingas dėl Lietuvos mokslininkų straipsniuose publikuotų išvadų ir jų pagrindu suformuluotų skirtingų pozicijų, kurios vienos kitoms oponuoja arba nėra sąryšingos nei su vienu užsienių šalių mokslinėse publikacijose nagrinėjamu aspektu. Galiausiai šiame poskyryje analizuojami organizacijos kultūros tyrimų tipai, kurie parodo galimas tiriamo fenomeno turinio interpretacijas jų vientisumo aspektu – tai tiesiogiai siejasi ne tik su tyrimo metodologijos pasirinkimu, bet ir teoriškai nukreipia į tuos organizacijos kultūros turinį atskleidžiančius modelius, kurie leidžia tyrimo objektą vertinti iš skirtingų perspektyvų, naudoti jau identifikuotus šio reiškinio bruožus: homogeniškumą, subkultūriškumą bei fragmentiškumą.

1.1.3. Resocializacijos vaikų socializacijos centre samprata

Organizacijos vertybės atsispindi visur: misijoje, strategijose, išteklių paskirstyme, vykdomoje veikloje, jos turi įtakos ir asmens, ir organizacijos veiklai (Schein, 2010). Siekiant paaiškinti organizacijos vertybių ir asmens ryšį paprastai analizuojama asmens socializacijos tema, kuri suprantama ir aiškinama labai skirtingai – tai neretai įneša sumaištis mokslo darbuose nagrinėjant tiek su socializacija, tiek su resocializacija susijusius konstruktus. Neįvardijus teorinės pozicijos neretai lieka neaišku, kuria iš jų vadovaujamosi – dėl šios priežasties resocializacijos vaikų socializacijos centre proceso sampratos analizė pradedama būtent šiuo aspektu. Dar vienas argumentas, dėl kurio šioje dalyje didelis dėmesys skiriamas socializacijos sampratai atskleisti yra tai, kad pati resocializacijos sąvoka yra iš jos kilusi, kur priešdėlis „re“ jai suteikia tik pakartotinumą reikšmę. Kitaip tariant, jo turinys lieka tas pats, kaip ir socializacijos metu, kinta aplinkos sąlygos, proceso dalyviai, jų vaidmuo ir veikimas.

Socializacija organizacijoje paprastai nagrinėjama dviem kryptimis: kaip asmens naujų vertybių perėmimas siekiant prisitaikyti organizacijoje arba kaip asmenybės vertybių ugdymas t. y. šio proceso turinio atskleidimas, kuris parodo, ko ir kaip asmuo mokosi socializacijos metu (Feldman, 1976). Anot Chao *et al* (1994). Šios organizacinės socializacijos pozicijos skiriasi ne tik turiniu, bet ir trukme: pirmuoju atveju socializacija trunka ribotą laiką, o antroji socializacijos interpretacija pažymi ilgalaikiškumą, nenutrūkstamai visą gyvenimą trunkantį procesą. Žvelgiant iš vadybinės perspektyvos paprastai didesnis dėmesys yra skiriamas naujų organizacijos narių sėkmingai adaptacijai, kuri tiesiogiai siejama su efektyvesniu organizacijos

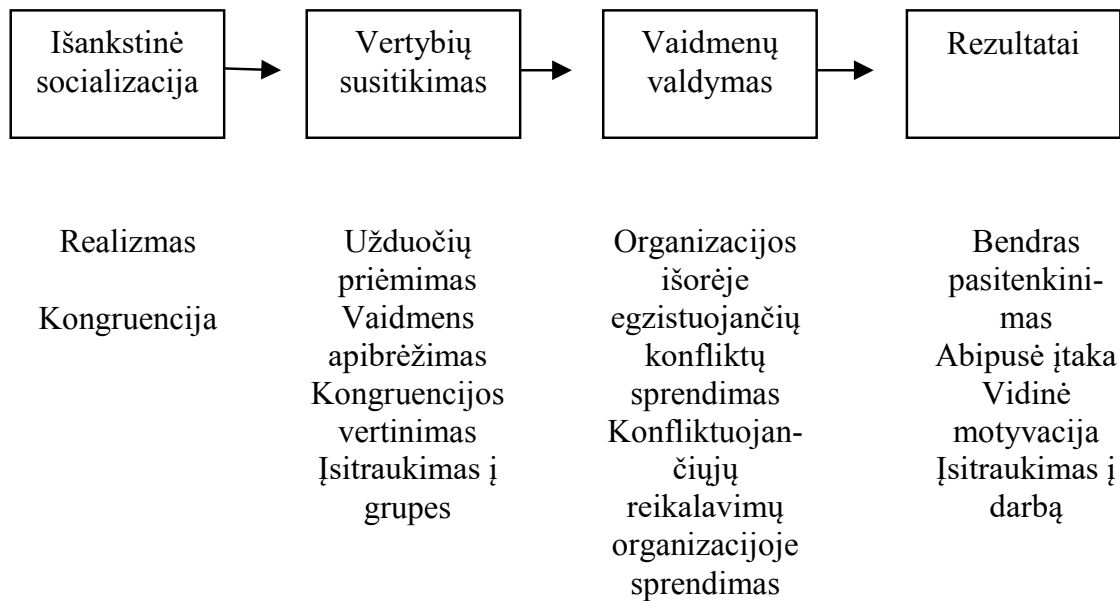
funkcionavimu, o edukologinių tyrimų lauke dažniau analizuojami asmenybės ugdymo organizacijoje įvairūs aspektai.

Socializacija kaip tapsmas visaverčiu organizacijos nariu dažniausiai apibrėžiama kaip pirminis ir adaptacinis procesas. Chao *et al* (1994) tai įvardija kaip procesą, per kurį asmuo pradeda vertinti vertybes, galimybes, lūkesčius dėl jo elgesio ir kitas socialines žinias, kurios yra svarbios atliekant savo vaidmenį bei dalyvaujant kaip organizacijos nariui. Daugelis mokslininkų (Van Maneen ir Schein, 1970; Morrison, 1993; Schein, 2010; Žukauskaitė, 2009; Zuoza, 2011), analizavę socializacijos procesą, išskiria jo etapus, siekdami geriau suprasti ir atskleisti jo eigą. Steers (1981) teorijoje deklaruojama, kad socializacijos sėkmė priklauso ir nuo asmens, ir nuo organizacijos kultūros, kuri atsiskleidžia per filosofiją, vertybių raišką, narių elgseną ir kitus elementus naujo organizacijos nario pritaipymo laikotarpiu. Šis autorius įvardija tris socializacijos proceso etapus: 1) išankstinė socializacija, kai asmuo dar nedalyvauja organizacijos veikloje, bet turi nuomonę apie organizacijos vertybes, nuostatas ir lūkesčius; 2) susidūrimas, kai realiai susiduria asmens lūkesčiai ir keliami reikalavimai, pradedami kurti tarpusavio santykiai, įsitraukiama į formalias ar neformalias grupes organizacijoje; 3) pasikeitimas, kai asmuo pripažįstamas visaverčiu nariu, kuris priima ir suvokia savo vaidmenį, atliekamas funkcijas ir vadovaujasi organizacijos vertybėmis.

Feldman (1976), išskirdamas socializacijos etapus, pabrėžia jau aptartą asmeninių ir organizacijos vertybių kongruencijos ir atliekamo vaidmens svarbą. Šis autorius vertybes laiko organizacijos kultūros pamatu, o nagrinėdamas asmens socializaciją organizacijoje nurodo, kokie yra sėkmingos socializacijos rezultatai. Jo teorijoje pagrindžiama kelių etapų socializacijos eiga (žr. 4 pav.). Šis autorius deklaruoja, kad pasibaigus organizacinės socializacijos procesui asmens ir organizacijos įtaka vienas kitam yra abipusė, o sklandi socializacijos eiga sukuria bendrą pasitenkinimo jausmą. Jo nuomone, sėkmingai socializavęsis organizacijos narys yra pajėgus padėti pritaipyti kitiems naujiems jos nariams, nes yra motyvuotas ir aktyvus.

Tuo tarpu Kammeyer-Mueller ir Wanberg (2003) pateikė tokius pozityvios socializacijos rodiklius kaip užduočių išmokimą, atsakomybės ribų suvokimą, lūkesčių dėl elgesio žinojimą, socialinę integraciją ir organizacijos kultūros priėmimą, kai perprantamos ir priimamos organizacijos vertybės, normos, taisyklės, simboliai ir kt. Toks socializacijos proceso aiškinimas pabrėžia sąmoningą asmens pasirinkimą tapti organizacijos nariu, iš anksto apsvarstant pagrindines organizacijos viešai deklaruojamas vertybes, ir pagrindinis dėmesys yra nukreiptas į asmeninių ir organizacijos vertybių

dermę, gerą naujo darbuotojo savijautą ir motyvaciją, nuo kurios priklauso ir jo vykdomos veiklos rezultatai. Taigi sėkmingas vaikų socializacijos centro ugdytojo prisitaikymas ir organizacijos vertybių perėmimas yra svarbus ne tik jam asmeniškai, bet ir naujai pradedančių dirbti ar mokytis šioje mokykloje socializacijai. Vienintelis akcentas, kurį reikia pabrėžti – šios mokyklos mokiniais netampama savo noru, todėl *a priori* atmetama galimybė, kad tokią ugdymo įstaigą ir vaikas, ir (ar) tėvai pasirinko sąmoningai.



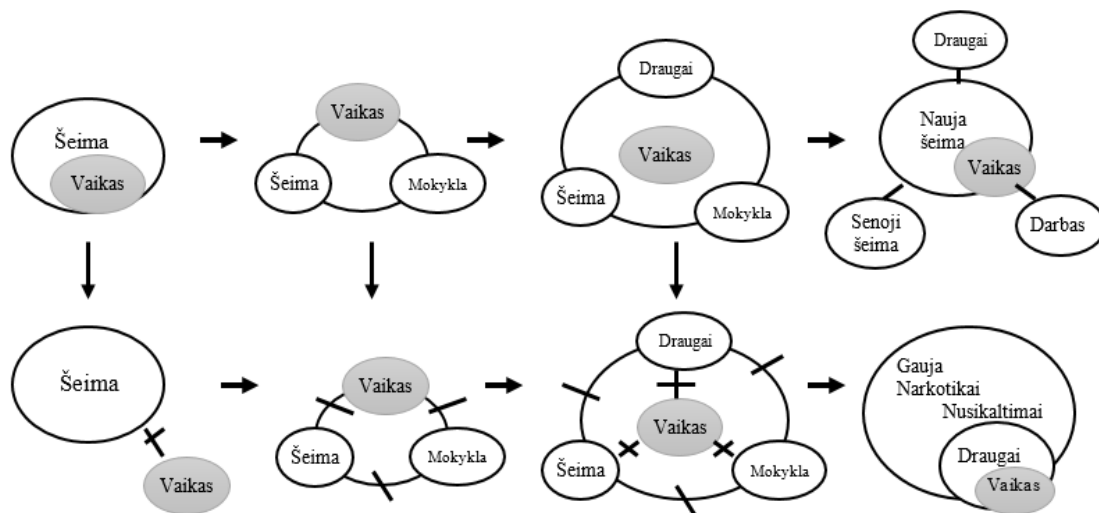
4 paveikslas. Socializacijos proceso ir rezultatų kintamieji
(šaltinis: Feldman, 1976, p. 434)

Žvelgiant iš tokios perspektyvos moksliai galima analizuoti tiek mokytojų, tiek mokinių ar jų tėvų (globėjų) kaip bendruomenės narių socializacijos procesą išryškinant skirtingus aspektus: mokytojo vaidmenį, mokinių, mokytojų ar tėvų ir mokyklos vertybių dermę, tėvų integravimo į mokyklos bendruomenę, mokinių motyvacijos lankyti mokyklą ar mokytis, pasiekimų ar kt. Lietuvos mokslininkai (Žydžiūnaitė ir Jonušaitė, 2004; Samašonok *et al*, 2005; Rupšienė ir Kučinskienė, 2006; Barkauskaitė ir Mišeikytė, 2006; Magelinskaitė, 2011; etc.) daugiau dėmesio skiria mokyklos lankymo pradžiai, perėjimui iš vienos ugdymo pakopos į kitą, mokyklos keitimui ar nagrinėja atskiros srities specialistų, dalykų mokytojų, socialinę atskirtį patiriančių vaikų grupių prisitaikymo mokykloje problemas, kurių analizėse taip pat svarbus yra vertybinis lygmuo. Atkreipiamas dėmesys, kad edukologiniuose tyrimuose plačiąja prasme socializacijos sąvoka tokiu

požiūriu dažniausiai keičiama adaptacijos terminu. Tai galima paaiškinti interdiscipliniškumo ir jame egzistuojančių teorinių požiūrių gausa, kur vienu atveju socializacija organizacijoje yra tapatinama adaptacijai, o kitu – aiškinami kaip atskiri konstruktai. Tokia socializacijos samprata toliau nebus plėtojama dėl jos neaktulumo tyrimo turiniui, ji apžvelgta tiek, kiek pakanka išryškinti esminius skirtumus tarp jos ir tyrime vartojamos socializacijos interpretacijos.

Šiame tyrime pasirinkta socializacijos organizacijoje analizės kryptimi siekiama atskleisti turinį parodant, ko ir kaip yra mokoma (-si) šio proceso metu. Šiame kontekste **socializacija suprantama kaip vaikystėje prasidedantis ir visą gyvenimą trunkantis procesas**, todėl vaiko buvimas vaikų socializacijos centre yra suprantamas kaip vienas iš daugelio etapų, vykstančių jų gyvenime. Tokia socializacijos samprata tiek Lietuvos, tiek užsienio autorių interpretuojama labai plačiai: ji prilyginama adaptavimuisi (Vaitkevičius, 1995), identifikavimuisi (Butvilas, 2004), integravimuisi (Parsons ir Bales, 1956), įsitraukimui ar suvisuomeninimui (Aramavičiūtė, 2009), formavimui (Jovaiša, 2007), vystymosi (Draper, 1975) ar kultūros įsisavinimo procesui (Kvieskienė, 2005). Išanalizavus socializacijos apibrėžtis, kaip ir organizacijos kultūros sampratas, identifikuotos raktinės sąvokos definicijose – tai asmuo, visuomenė ir kultūra. Vieni mokslininkai (Giddens, 1989; Berns, 2009; etc.) akcentuoja asmenybės formavimąsi, kitiems tyrėjams (Leliūgienė, 1997; Jovaiša, 2007; etc.) socializacijos esmė – vertybių, normų perdavimas ir pagalba tapti visaverčiu visuomenės nariu.

Šio proceso metu svarbiausiais institutais yra laikomi šeima, mokykla, bendraamžiai, visuomenės informavimo priemonės ir religija. Pruskus (2003) papildomai kaip reikšmingą veiksnį nurodo darbovietę, o Berns (2009) – vaikų priežiūros įstaigas ir bendruomenę. Šiame kontekste galima sutikti su Chao *et al* (1994) įžvalga, kad tokia socializacijos samprata tiek viešojo administravimo, tiek verslo organizacijose gana dažnai ignoruojama ir laikomasi nuostatos, kad sėkmingas asmens pritaipimas organizacijoje ir geri veiklos rezultatai yra esmė, o edukologijos srityje mokyklos vaidmuo ir atsakomybė mokinių socializacijos procese yra ypatingas dėl socialinių vertybių, normų, papročių, įstatymų, t. y. prosocialaus gyvenimo būdo perėmimo. Vykdamas vaiko vidutinę priežiūrą, kai vaikas gyvena ir mokosi uždaroje bendruomenėje ir jo ryšiai su išorine aplinka yra ribojami, vaikų socializacijos centro vaidmuo tampa dar reikšmingesnis nei tradicinės mokyklos.



5 paveikslas. Raidos stadijos ir pirminis socializacijos procesas
(šaltinis: Oetting, 1992, p. 2083)

Kaip visą gyvenimą trunkantis procesas socializacija neretai analizuojama laiko perspektyvoje. Atsižvelgiant į asmens raidą dažniausiai minima pirminė ir antrinė socializacijos rūšys (Kvieskienė, 2003; Berns, 2009; etc.), išryškinant ankstyvosios vaikystės laikotarpio svarbą ir pirminę socializaciją nurodant pagrindiniu nuostatų perėmimo etapu. Oetting ir Donnermeyer (1998) socializaciją tapatina su inkultūrizacija, kurios metu prisitaikoma visuomenėje priimant jos vertybes, normas ir tradicijas. Teoriją vizualizuojanti schema iliustruoja, kad vaiko socialinis ugdymasis prasideda šeimoje, vėliau tęsiasi mokykloje ir bendraamžių grupėje (5 pav.). Ši teorinė prieiga detaliau paaiškina pirminės socializacijos turinį per sąveiką su kitais žmonėmis ir jų įtaką formuoti visuomenei priimtina arba priešinga – delinkventiniam elgesiui. Kaip pavyzdys šiai teorijai iliustruoti praktiniame kontekste galėtų būti pasitelkiami tarptautinio ISRD-3 (*angl. International Self-Report Study of Delinquency*) tyrimo (2015) rezultatai Lietuvoje, kurie parodė, kad nusikalstamas veikas teigė atlikę tie paaugliai, kurie patys patyrė smurtinį elgesį šeimoje ar mokykloje.

Svarstant esmines priimtino visuomenei ir delinkventinio elgesio formavimosi priežastis autorius (Oetting, 1992) jų identifiko bent keletą. Pirmiausia, jo manymu, visų visuomenės narių kultūrinės identifikacijos lygmuo yra skirtingas, todėl jie yra skirtingai prisitaikę visuomenėje. Antra, vaiko pirminės socializacijos proceso dalyviai paprastai priklauso skirtingoms subkultūroms, kurios turi skirtingas normas – jos gali prieštarauti ar visiškai nesutapti su visuomenės normomis. Trečia priežastimi nurodoma tai, kad skirtingomis socialinėmis sąlygomis kiekvienas vaikas patiria skirtingą

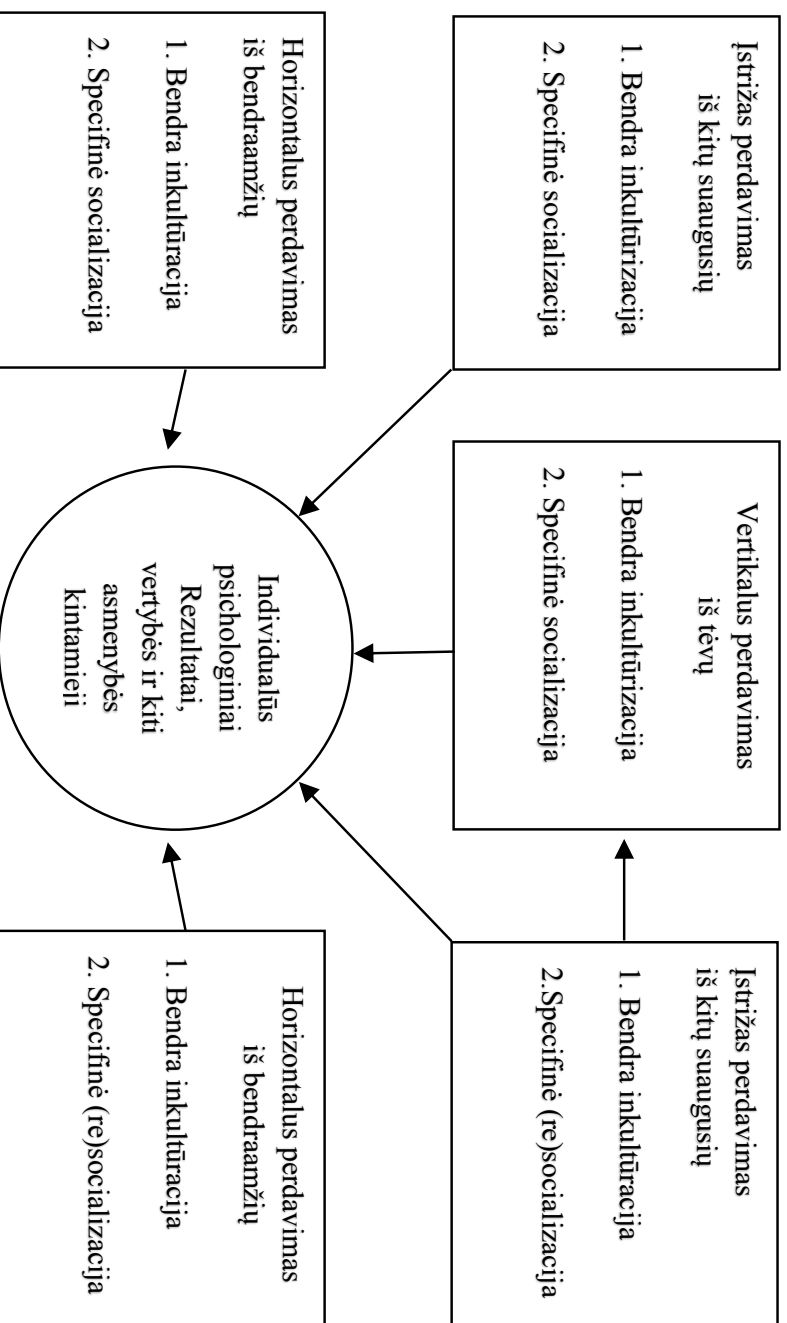
inkultūraciją, šio proceso sėkmę lemia skirtingi pirminės socializacijos šaltiniai, o ne visuomenei nepriimtinos normos. Vadovaudamasis šiomis nuostatomis Oetting (1992) mokyklą laiko vienu svarbiausių socializacijos šaltinių, kuris turi savo kaip organizacijos subkultūrą, darančią įtaką kiekvienam joje besimokančiajam ir atitinkančią viusomenines normas. Nors vaikų socializacijos centras yra netradicinė mokykla ir joje ugdomi delinkventinio elgesio vaikai, jo kaip ugdymo įstaigos atsakomybė nesumenkėja, o yra dar didesnė – jos subkultūra tampa pagrindu resocializacijos procesui.

Siekiant detaliau pagrįsti ne tik socializacijos, bet ir **resocializacijos sampratą** remiamasi Berry *et al* (2002) teorija, kurioje atskyrė kultūros perdavimo ir akultūracijos (sukultūrinimo) konstruktus, teigdami, kad pirmuoju atveju procesas vyksta asmens kultūroje, antruoju – akultūracija (sukultūrinimas) yra sąveikos tarp asmens ir žmonių bei institucijų rezultatas (žr. 6 pav.). Autoriai įvardija, kad nagrinėjant šiuos procesus būtina išskirti dvi sąvokas: inkultūraciją ir socializaciją. Šiuo požiūriu inkultūracija suprantama kaip savaiminis ir nedidaktinis procesas, kurio metu vaikas mokosi iš tėvų, kitų suaugusiųjų ar bendraamžių, o socializacija laikoma apgalvotu, sąmoningu būdu ugdyti ir ugdytis. Tokia schema kompleksiskai vaizduojamas asmens vertybių formavimosi mechanizmas, kuriame autoriai išskiria tris kryptis: 1) vertikalią – kaip kultūrinį perdavimą š tėvų savo atžaloms; 2) horizontalią, kuri skirta bendraamžių kultūrinio perdavimo procesui apibrėžti; 3) įstrižą kultūrinį perdavimą, kurio šaltiniais įvardijami kiti suaugusieji (ne tėvai) ar institucijos, pastarajai kryptčiai turėtų būti priskirta ir mokykla, šio tyrimo atveju – vaikų socializacijos centras.

Šiame kontekste vadovaujamosi Darmanegara (2006) pozicija, kad inkultūracijos sąvoka kilusi iš antropologijos, o socializacija yra sociologinės disciplinos terminas, tačiau abiejų lygiagrečiai vykstančių procesų tikslas – vertybių internalizacija. Esminis skirtumas yra tai, kad ji gali būti savaiminė arba sąmoningai suplanuota. Atsižvelgiant į tai, analizuojant vertybių internalizacijos procesą mokykloje aiškinamasi, ką ugdomi ar išsiugdė pats asmuo arba kaip ir koks ugdymas(is) vyksta būnant sąveikoje su kitais.

Kultūra A (asmens kultūra) kultūros perdavimas

Kultūra B (kontaktinė) akulturacija



6 paveikslas. Kultūrinio perdavimo mechanizmas (šaltinis: Berry *et al*, 2002, p. 20)

Analizuodami interakcinį kultūros perdavimo procesą Berry *et al* (2002) išskiria resocializacijos sampratą, kuri interpretuojama kaip susidūrimas tarp to, ką asmuo yra išmokęs ir ko mokosi interakcijos metu – tai atitinka ir vaiko vidutinės priežiūros priemonės vykdymo vaikų socializacijos centre paskirtį, todėl laikoma tinkama perspektyva šiame tyrime. Panašiai resocializacijos prosecą aiškina ir kiti mokslininkai (Daly, 1992; Berger ir Luckman, 1999): vertybių internalizacija ir lūkesčių pateisinimas suprantamas kaip dinamiškas identiteto formavimasis ir kaip ugdymas (-is) konkrečioje socialinėje aplinkoje, kitaip tariant, perimtos normos ir vertybės keičiamos naujomis. Esminis skirtumas yra tas, kad Berry *et al* (2002) teorijoje resocializacija *a priori* reiškia proceso pakartotinumą dėl to, kad jis vyko nesėkmingai. O Berger ir Luckman (1999) plėtojama teorija neturi vertinamojo aspekto, jie nurodo vykstančią transformaciją. Kitaip tariant pabrėžiama tai, kad žmogaus gyvenime vyksta vertybių kaita, tačiau jos turinys glaudžiai siejasi su socialinės aplinkos sąlygomis. Tai reiškia, kad šis procesas progresuoja tinkama linkme tik tada, kai jam vykstant yra sukurta siekiamam tikslui palanki aplinka, – šios pozicijos laikomasi aiškinant vaikų socializacijos centro kultūros reikšmę vaikų resocializacijos procesui.

Ši resocializacijos paskirtis grindžiama pagrindinėmis kriminologijos ir sociologijos mokslų teorijomis, aiškinančiomis **delinkventinio elgesio ir vertybių sąsajas**. Dar 1981 m. Braithwaite ir Braithwaite, jas analizavo ir suskirstė į tris grupes: 1) teorijos, kurios delinkvencijos formavimąsi grindžia delinkventinį elgesį nurodančių vertybių egzistavimu, jos būdingos žemesnėms visuomenės klasėms; 2) teorijos, kurios delinkventinio elgesio atsiradimo priežastimi laiko priešinimąsi visuotinai priimtinioms vertybėms; 3) teorijos, kurios delinkventinį elgesį aiškina per visuotinai reglamentuotų vertybių nepaisymą (cit. pg. Sims, 2014). Pirmuoju atveju bene labiausiai žinoma laikoma Miller (1977) teorija, kurioje nurodomi pagrindiniai žemiausios visuomenės klasės interesai, tokie kaip stiprių pojūčių siekimas, perdėtas siekis įrodyti savo vyriškumą kitiems, gudrumas, nepriklausomybė ar nemalonumų kaip prestižo suvokimas ir pan. Žemiausia klase jis laikė neišsilavinusius, mažas pajamas gaunančius ar žemos kvalifikacijos fizinį darbą dirbančius asmenis. Antrajai grupei priskiriama subkultūrų teorija (Cohen, 1979), kurios pagrindinis objektas – skirtingų subkultūrų, kurių vertybių nesutapimas skatina vaikus patirti socialinę frustraciją. egzistavimas visuomenėje. Teorijos filosofija remiasi jaunimo gaujų fenomenu: manoma, kad delinkventiniu elgesiu pasižyminčios grupės tampa vienintele vieta, kur asmuo išsikovoja pripažinimą, todėl jis ne tik atsiskiria nuo visuomenės, bet ir kovoja prieš jos pripažintas vertybes.

Paskutiniajai teorijų grupei priskiriama Merton (1938) teorija, kurios pagrindinė idėja yra ta, kad visuomenės nariai įsprendžiami į tam tikrus rėmus, t. y. visuomenės trokštamus tikslus, kurių jie nepasiekia įprastomis, įtvirtintomis priemonėmis – socialiai priimtinais būdais. Atsižvelgiant į tai, autorius nuomone, sukuriama situacija atsirasti elgesio nukrypimams, kurie yra kaip asmens reagavimo į ją būdas. Šiam reiškiniui apibūdinti taikoma anomijos sąvoka, kuri dažniausiai įvardijama kaip Durkheim teorijos skolinys, tik joje manoma, kad visa visuomenė yra anomiška, o Merton tokioje padėtyje manė esant tik žemiausios visuomenės klasės narius. Šiai kryptiai taip pat priklauso diferencijuotų asociacijų teorija (Sutherland, 1947), kuri pažymi komunikacijos su kitais svarbą ir teigia, kad nusikalstamo elgesio yra išmokstama per sąveikas su kitais, kai netinkamas elgesys apibrėžiamas pozityviai. Šią teoriją ir Merton poziciją sieja tai, kad abiem atvejais manoma, kad laimės, pinigų ar statuso siekis yra delinkvencijos atsiradimo priežastis, tik, Sutherland (1947) nuomone, tų pačių vertybių kaip tikslo įgyvendinimas įmanomas ir visuotinai priimtiniu keliu, jei komunikacijoje demonstruojami antikriminaliniai elgesio modeliai. Tokia prieiga vadovaujama ir šiame tyrime, kai grindžiama vaiko pasirengimo integracijai logika. Kitaip tariant, žvelgiant iš tokios pozicijos ne tik paaiškinama, kodėl formuojasi delinkventinis elgesys, bet ir išvelgiamos vaikų resocializacijos galimybės per socialiai priimtino elgesio modelių demonstravimą, organizacijoje dominuojančių vertybių svarbą vidutinės priežiūros priemonės veiksmingo vykdymo aspektu.

Įvertinus minėtų teorijų principines nuostatas ir prieš tai aptartą resocializacijos vaikų socializacijos centre sampratą, galima daryti išvadą, kad vaiko (re)socializacijos aspektas mokyklos kontekste suvokiamas ir aiškinamas iš dviejų pozicijų: pirmoji galėtų būti orientuota į individualų lygmenį, t. y. kaip jis ugdomi, keičiasi, analizuojant vaiko įgytas patirtis, o antroji – į mokyklos kaip organizacijos lygmenį, nagrinėjant (re)socializacijos proceso eigą ar turinį, siekiant geriau pažinti, kokiomis vertybėmis grįsta praktika egzistuoja, kas ir kaip yra perduodama, siekiant vaiko elgesio pokyčių. Atsižvelgiant į tai, kad šiame tyrime vadovaujama organizacijų teorijomis, ne vaiko individualus, o ugdymo įstaigos lygmuo yra prioritetizuojamas, didžiausias dėmesys skiriamas vaikų socializacijos centrų kultūriniais veiksniams, susijusiems su sėkminga ugdytinių resocializacija. Tai skatina aptarti dar vieną aspektą – **resocializacijos vaikų socializacijos centre turinį** ir jo dedamųjų sąsają su mokyklos kultūros turiniu iš teorinės perspektyvos.

Žymiausi organizacijos kultūros tyrėjai (Feldman, 1981; Fisher, 1986; Schein, 1971), nagrinėję asmens socializacijos organizacijoje aspektą ir pripažinę asmenybės ugdymą (-si) bei kaitą socializacijos organizacijoje metu, nurodo šio proceso turinio analizės svarbą. Chao *et al* (1994, p. 731-732), remdamiesi minėtais autoriais, išskiria net šešias socializacijos proceso turinio dimensijas. Pirmoji – organizacijos tikslo ir vertybių, kuri laikoma bene svarbiausia ir dažniausiai autorių išskiriama socializacijos procese. Šioje dimensijoje svarbu, kaip suvokiamas pagrindinis organizacijos tikslas, kaip suprantamos ir interpretuojamos taisyklės bei principai, kurie parodo integracijos organizacijoje mastą. Šiame kontekste paprastai vertinamas asmeninių ir organizacijos vertybių kongruencijos aspektas, kuris tiesiogiai siejamas ir su organizacijos veiksmingumu. Antroji dimensija pabrėžia gebėjimo veikti aspektą, kuris turėtų būti traktuojamas ne kaip motyvacija veikti, o turimi įgūdžiai ir patirtis – šiame kontekste identifikuojama, ką dar reikia išmokyti efektyviam organizacijos veiklos vykdymui. Trečioji dimensija įvardijama kaip žmonių bendravimo, joje pagrindinis dėmesys skiriamas pozityviems tarpusavio santykiams. Siekiant atskleisti šios dimensijos raišką nagrinėjama, kokios asmenybės ar jų bruožai yra pozityviai vertinami, kokios grupės organizacijoje formuojasi, kaip vyksta komunikacija, kokie socialiniai gebėjimai ir elgesys yra priimami kaip tinkami. Ketvirtoji dimensija vadinama politikos, kuri analizuoja formalius ir neformalius darbinius santykius, galios struktūras organizacijoje. Ši dimensija apima ir efektyvaus elgesio modelius, kurie viešai deklaruojami bei perduodami visiems nariams. Penktoji dimensija fokusuota į kalbą. Šioje dimensijoje socializacijos turinys yra kalbos raiška organizacijoje: akronimai, slengas, žargonai, kurie būdingi organizacijai. Šeštoji dimensija nurodoma kaip orientavimasis į istoriją. Tai apibūdina organizacijos mitai, tradicijos, ritualai, kuriais stengiamasi organizacijos nariui perduoti jos kultūrą. Tokios socializacijos organizacijoje dimensijos apibūdina skirtingus organizacijos kultūros elementus t. y. asmens (re)socializacijos proceso turinys analizuojamas kultūriniame kontekste, tik viena iš dimensijų tiesiogiai siejama su asmens gebėjimais atlikti jam pavestą vaidmenį, t. y. gebėjimo veikti dimensija. Vadovaujantis šiuo skirstymu galima teigti, kad bet kurio vaikų socializacijos centro kultūra gali būti nagrinėjama istoriniu, kalbiniu, politiniu ar kitais aspektais, kurie siejasi su (re)socializacijos dėmenimis.

Vis dėlto analizuojant vaikų socializacijos centrų kultūras kaip šių mokyklų resocializacijos praktikos raišką disertaciniame tyrime tikslingesnė Ehrhart *et al* (2014) turinio interpretacija, išskirianti socializacijos organizacijoje ugdymo (-si) sritis: 1) užduoties (kaip veikti, kad būtų atliktos

pavestos užduotys), 2) vaidmens (autoriteto, atsakomybės ir ekspektacijų aiškumo), 3) grupės (kokios vyksta interakcijos grupėse ir kokios jose egzistuoja normos), 4) organizacijos (kokia yra kultūra, apimanti politiką, vertybes, misiją ir pan.). Šiai prieigai labiau tinkamomis laikomos nuostatos, įvardijančios vertybes kultūros pagrindu, lemiančiu organizacijos narių veiklą ir nusakančiu siektino elgesio gaires. Tai pagrindžiama tuo, kad bet kuris iš minėtų aspektų gali būti vertinamas vertybiniame kontekste – tokia prieiga (re)socializacijos procesui mokykloje sudaro galimybes atskleisti mokyklos kultūros raišką ir per vertybių kaitą projektuoti jos kaip organizacijos tobulinimo žingsnius siekiant geresnių rezultatų. Kita vertus, šiame darbe resocializacijos procesas yra orientuotas į ugdytinį, kur itin reikšmingais laikomi vaikų socializacijos centre kuriami santykiai, pripažįstamas jau minėtas subkultūrų kaip atskirų grupių organizacijoje egzistavimas.

Apibendrinant resocializacijos vaikų socializacijos centre sampratą reikėtų paminėti, kad šiame darbe pasirinkta ne asmens prisitaikymo organizacijoje, bet jo vertybių, atitinkančių visuomenės normas, perteikimo proceso turinio analizė. Kitaip tariant, vaiko vidutinės priežiūros priemonės vykdymas yra suprantamas kaip ribota laiko prasme vaiko gyvenime trunkančios socializacijos dalis. Dėl to, kad disertaciniame tyrime pasirinktas organizacijos kultūros lygmuo, šiame etape pagrindinis vaidmuo tenka institucijai, jos vykdomai veiklai ir rezultatams – tam teikiamas didžiausias dėmesys šiame tyrime. Uždaro tipo mokyklose vykstanti socializacija traktuojama kaip suaugusiųjų tikslingai ir sąmoningai vykdoma veikla, kuri vyksta ne savaime, bet yra planuojamas ir įgyvendinamas didaktinis procesas. Atsižvelgiant į tai, kad vaikų socializacijos centrai yra skirti delinkventinio elgesio vaikams *a priori* daroma prielaida, kad šis procesas turėtų būti įvardijamas kaip resocializacija, nes vaiko vidutinės priežiūros tikslas – vaiko elgesio pokyčiai, kuriems atsirasti neabejotinai reikalinga esamų vertybių transformacija. Šiame kontekste suaugusiųjų veiklos praktika (demonstruojami elgesio modeliai, kuriamos tvarkos, tarpusavio santykiai, siekiamų tikslų suvokimas) įvardijama ir kaip resocializacijos turinys, ir kaip vaikų socializacijos centro kultūros raiška – jų sanklota yra akivaizdi.

1.2. Vaikų socializacijos centro kultūra jo veiklos efektyvumo kontekste

Šio skyriaus tikslas – paaiškinti, kaip mokyklos kultūros analizė yra susijusi su vaikų socializacijos centrų veiklos efektyvumu ir kaita kaip neišvengiamu procesu jiems tobulėjant. Remiantis jau suformuluotomis efektyvios mokyklos kultūros sampratomis aptariamas jų taikymo šiame

tyrime netikslingumas dėl stiprios orientacijos į akademinis pasiekimus. Taip pat pagrindžiamas konkuruojančių vertybių modelio kaip tinkamos priegios šiame tyrime pasirinkimas, konkretizuojant jo atitiktį jau aptartų vaikų socializacijos centro kultūros ir mokinių resocializacijos sampratų turiniui, t. y. sričių, kurios nagrinėja tiek vidinius (struktūrą, santykius, tvarką, etc.), tiek išorinius (tikslų aiškumą, prisitaikymą prie kintančių išorės sąlygų) procesus ir leidžia identifikuoti kiekvienos įstaigos kultūros bruožus ir turinį, sudaro sąlygas vertinti kultūros stiprumą – vieną reikšmingiausių funkcionalistinio požiūrio akcentų. Vadovaujantis konkuruojančių vertybių modelio logika pateikiamas vaikų socializacijos centrų kultūros, orientuotos į sėkmingą ugdytinių resocializaciją, tyrimui reikšmingas kontekstas: įvardijami pagrindiniai nepilnamečių justicijos ir delinkventinio elgesio vaikams skirtų įstaigų transformacijos bruožai, aptariami šioms uždaro tipo mokykloms keliami su resocializacija susiję tikslai, vidinės veiklos ypatumai bei žmogiškųjų santykių kūrimo aspektas.

1.2.1. Mokyklos kultūros, veiklos efektyvumo ir kaitos sąsajos

Prieš kelis dešimtmečius pradėta domėtis, kokią poveikį mokykla turi mokinių pasiekimams, atlikti moksliniai tyrimai (Coleman *et al*, 1966; Jencks *et al*, 1972; Mayeske, 1972; Edmonds, 1979) įvardijami kaip **mokyklų efektyvumo tyrimų** pradžia, kai didelis dėmesys buvo skiriamas materialioms mokyklų charakteristikoms: įrangai, knygų skaičiui bibliotekose, pastatų būklei, mokytojų atlyginimams, išlaidoms vienam mokiniui ir pan. (cit. pg. Maslowski, 2001). Ilgainiui plėtojant šį aspektą su mokinių mokymosi pasiekimais susijusių veiksnių skaičius buvo gerokai išplėstas, be socioekonominių aspektų, reikšmingais veiksniais įvardijami mokykloje vykstantys procesai, mokyklos charakteristikos, tokios kaip dideli mokytojų lūkesčiai, pozityvi atmosfera, kruopštus mokinio pažangos vertinimas ir kt. (Teddlie ir Reynolds, 2000). Šiame kontekste buvo gana detaliai nagrinėtas mokyklos kultūros ir jos veiklos efektyvumo ryšys, parodant siekiamų tikslų, keliamų prioritetų derinimo bendruomenėje, atsakomybės perleidimo, personalo motyvacijos reikšmę siekiamiems rezultatams. Prieita prie išvados, kad kultūra įvardijama kaip neformalus darbuotojų elgsenos valdymo įrankis, nekuriant labai daug formalių taisyklių, t. y. nedidinant biurokratijos ir jos lemtų neigiamų pasekmių (Ehrhart *et al*, 2014). Pradėta vadovautis nuostata, kad dirbtinai kuriami procesai, kurie pasiteisina kaip gera praktika, paprastai ilgainiui tampa organizacijos kultūros dalimi (Schein, 2010). Taigi imta vienu mokyklų pasiteisinusias, pažangias veiklos praktikas pažinti ir jas taikyti kitose mokyklose – tai buvo pirmosios

užuominos, kad mokyklos siekis tapti efektyvia neišvengiamai susijęs su kaitos aspektu.

Anot Shoen (2005, p. 30), tai paskatino efektyviai veikiančių mokyklų charakteristikas panaudoti siekiant pagerinti mažiau efektyvių mokyklų rezultatus ir lėmė **mokyklos tobulinimo tyrimų** pradžią: požiūrio „vienas dydis tinka visiems“ reikėjo atsisakyti, supratęs skirtinguose kontekstuose egzistuojant nevienodus efektyvumą lemiančius veiksnius. Dabar mokyklos efektyvumo tyrimuose vienareikšmiškai pripažįstamas mokyklos kaitos proceso priklausymas nuo konkrečios ugdymo įstaigos charakteristikų ir aplinkos sąlygų, nustatant gana abstrakčias kultūros tobulinimo kryptis. Galima paminėti, kad prieš tai, aptariant mokyklos kultūros sampratą, buvo akcentuojamas jos unikalumas, kuris taip pat laikomas svarbiu argumentu, pabrėžiant kiekvienos organizacijos savitumą. Taigi šiame darbe, tiriant vaikų socializacijos centrų kultūras, laikomasi požiūrio, kad kiekvienai ugdymo įstaigai būdingos skirtingos sąlygos, dėl kurių jų kaitos procesas negali būti unifikuojamas. Vadinasi, ir kiekvienos mokyklos kultūros analizė, siekiant pokyčių, turi būti vykdoma atsietai.

Nepaisant to, manoma, kad egzistuoja bendros veiklos tendencijos, bruožai, reikalingi ar net privalomi įstaigoms, kurioms formuluojami tie patys tikslai ir kurios siekia būti efektyvios – logiką dėl bendrų, visoms mokykloms aktualių kultūros charakteristikų pagrindžia ne vieną dešimtmetį vykusios **efektyviai veikiančios mokyklos kultūros bruožų** paieškos. Jų yra suformuluotos bent kelios versijos, kurios apžvelgiamos ir šiame darbe. Viena jų – **produktyvi kultūra**, kuri yra reikalinga mokyklai tapti sėkminga (Levine ir Lezotte, 1990). Šiai sampratai Sheerens (2000) priskyrė į pasiekimus orientuotą mokyklos politiką, planavimą ir mokymosi tikslų kėlimą, bendrą mokyklos bendruomenės narių viziją ir tikslus. Bendrai vertinant būtų galima teigti, kad produktyvi mokyklos kultūra suprantama kaip ne savaime besiformuojanti, bet formuojama, aiškiai įvardijant mokyklos siekius ir derinant visų jos narių nuomones šiuo aspektu. Visgi tokio tipo kultūros turinys plačiau nėra aptartas, todėl juo remiantis paprastai keliamos prielaidos, spėjama, kaip kiekviena iš sampratos dalių turėtų būti interpretuojama.

Stoll *et al* (2016), analizuodami efektyvių mokyklų charakteristikas pastebėjo stiprius koreliacinius ryšius tarp bendradarbiavimo mokykloje ir mokinių mokymosi rezultatų, pasitikėjimo bei pagarbos tarp kolegų. Jie tai įvardijo kaip **bendradarbiaujančios kultūros** raišką. Anot Lomas *et al* (2011), įrodyta, kad profesinis bendradarbiavimas tarp mokytojų keičia jų praktiką dirbant su mokiniais, o tai tiesiogiai siejasi su didesniu mokinių progresu. O Mourshed *et al* (2010) kaip svarbią sėkmingos mokyklos sąlygą

nurodė bendraamžių bendradarbiavimą ir mokymąsi kartu. Fullan (2007) sėkmingą mokyklos kaitą taip pat sieja su bendradarbiavimo praktikos keitimu, t. y. bendradarbiaujančios kultūros kūrimu, kuri jau išbandyta ir pasiteisinusi įvairiuose kontekstuose: gerinant specialiųjų ugdymosi poreikių mokinių įtraukties sąlygas bei ugdymosi rezultatus, gerinant mokyklos veiklos kokybę, kuri orientuota į mokytojų bendradarbiavimą dėstant mokomuosius dalykus, mokinių sutelkimą bendrai veiklai. Atkreiptinas dėmesys, kad tokios kultūros analizės turinys labiau orientuotas ne į vadybinius procesus, o į mokymosi būdus, interakcijas tarp dalyvių, didesnis dėmesys skiriamas individualiems vaiko poreikiams.

Išnagrinėję šimtus mokslo studijų Teddlie ir Reynolds (2000) įvardijo devynis efektyvios mokyklos sąlygas, tarp jų – **pozityvią mokyklos kultūrą**, kuri apima bendros vizijos kūrimą, aiškius reikalavimus turinčią aplinką ir pozityvaus elgesio palaikymą tarp bendruomenės narių. Bendros vizijos kūrimas reiškia, kad mokyklos personalas ir mokiniai kuria bendrą įsivaizdavimą, kaip bus siekiama organizacijos tikslų, taip pat yra aiškios taisyklės, kaip elgtis skirtingose mokyklos erdvėse ar situacijose, ir siekiama, kad būtų skatinamas pozityvus elgesys užuot baudus už netinkamą veiksmą. Ši pozityvios kultūros samprata kurta remiantis anglosaksiškų šalių mokyklų patirtimi. Reynolds *et al* (2016, p. 267), analizuodami Lotynų Amerikos regionus, pozityvią kultūrą įvardijo kaip nuoširdžių ir teigiamų santykių tarp mokyklos bendruomenės narių kūrimą, smurto, didelių nesutarimų tarp ugdytojų ir ugdytinių vengimą, teigiamo savęs vertinimo skatinimą ir stiprinimą. Tuo tarpu Deal ir Peterson (1998, p. 29) mokyklas, kurios turi pozityvią kultūrą, apibūdina kaip tas, kuriose personalas turi bendrus tikslus, aiškias bendravimo, tobulinimosi ir darbo normas, ritualus ir tradicijas, akcentuojančias mokinių laimėjimus, mokytojų inovacijas ar tėvų dalyvavimą mokyklos gyvenime, rūpinimąsi pozityvios informacijos apie mokyklą sklaida. Nepaisant to, kad skirtingi autoriai įvardija šiek tiek kitus akcentus, galima manyti, kad pozityvios kultūros pagrindiniai dėmenys yra pozityvūs santykiai, ugdytojų ir ugdytinių panašios pozicijos dėl kartu atliekamų veiklų mokykloje bei tinkamą elgesį nustatančios tvarkos kūrimas, kai pabrėžiamas ir stiprinamas pozityvus elgesys. Visgi reikia pastebėti, kad šios charakteristikos gana abstrakčios, jų turiniui išskleisti skiriama mažai dėmesio. Šios mokyklos efektyvumą lemiančios kultūros sampratos suformuluotos žvelgiant iš tradicinės mokyklos perspektyvos ir jas lyginant matyti, kad produktyvios, bendradarbiaujančios ir pozityvios kultūrų turinys iš dalies siejasi.

Šioje analizės dalyje būtina atkreipti dėmesį, kad, be jau minėtų efektyvumą lemiančių mokyklos kultūros bruožų, iškyla dar vienas reikšmingas klausimas – **kas yra laikoma efektyviai veikiančia mokykla ar mokyklos veiklos efektyvumu**. Mokyklos efektyvumo tyrimuose pastebėta tendencija, kad dažniausiai mokslininkai (Townsend, 2007; Reynolds *et al*, 2016; etc.) efektyvios mokyklos sampratą sieja su akademiniais mokinių pasiekimais. Reynolds *et al* (2016), pateikdami efektyvių mokyklų, mokytojų darbo ar švietimo sistemų pavyzdžius remiasi tarptautinių standartizuotų testų, tokių kaip: TIMSS, PIRLS ar PISA duomenimis, analizės nacionaliniu mastu neretai apsiriboja mokyklų reitingu pagal mokinių egzaminų rezultatus – tokia mokyklos efektyvumo ir kaitos tyrimų logika išties yra gaji ir šiandien. Kitaip tariant, akademinų pasiekimų tapatinimas su efektyvios veiklos rezultatais yra savaime suprantamas.

Šio požiūrio atstovams mokslinėje literatūroje vis dažniau pateikiami kontrargumentai. Pavyzdžiui, Creemers ir Kyriakides (2008) teigia, kad mokyklos efektyvumo tyrimuose pernelyg didelis susikoncentravimas į mokinių kalbų ar matematikos žinias sudaro prielaidas kritikuoti siaurą tyrėjų požiūrį, nes mokymosi mokykloje rezultatai apima kur kas daugiau. Šiam požiūriui pritaria ir Wringley (2013), teigdamas, kad visuomenė švietimui, kartu ir mokyklai, kelia kur kas aukštesnius tikslus nei mokomųjų dalykų žinios, todėl paradigmos kaita šiame kontekste yra neišvengiama, privalu ir šios krypties tyrimų objektu matyti visavertę mokinio asmenybę. Kyriakides (2005) taip pat mano, kad ateityje mokyklos efektyvumo kriterijai turi kisti, jų sąrašą turi atsirasti mokyklai keliami tikslai, susiję su visuomenės ir politiniais kontekstais. Taigi tikėtina, kad efektyvumo matai bus ateityje performuluojami atsižvelgiant į asmenybės ugdymo bei pasirengimo gyventi visuomenėje aspektus, tačiau kol kas akademinų žinių vertinimo formatas taikomas labai plačiai: ne tik atskirų mokyklų, regionų situacijai palyginti, bet ir skirtingoms šalims reitinguoti šiuo aspektu, pasitelkiant tarptautinių tyrimų duomenis. Anot A. Laila (2015), nors mokyklos efektyvumą analizuojančioje literatūroje vaikų gerovė kaip mokyklos efektyvaus funkcionavimo rezultatas kol kas menkai aptariama, tačiau šis aspektas tampa vis aktualesnis. Kaip jau minėta, tai rodo mokyklos efektyvumo sampratos ribų plėtrą, kai šalia akademinų pasiekimų bus identifikuoti ir kiti su vaiko gerove susiję aspektai, tokie kaip: gera mokinio psichologinė, emocinė savijauta, jo žinios ir įgūdžiai, mokyklos bendruomenei, kartu ir visuomenei priimtinių normų bei vertybių laikymasis.

Vis dėlto, kaip teigia Van Gasse *et al* (2016, p. 1), mokyklos veiklos efektyvumo samprata kinta ir tada, kai mokyklos kelia skirtingus prioritetus:

tai reiškia, kad aukštus akademinis pasiekimus turinčių mokyklų efektyvumą lemiantys veiksniai nebėra reikšmingi, jei efektyvumo raiška laikoma mokinių gerovė. Vadinasi, toje pačioje mokykloje nebūtinai gerai besimokantys mokiniai pasižymi gera savijauta ar prosocialiu elgesiu, o tai implikuoja skirtingas gerovės dimensijas analizuoti ne kaip visumą, o lygiagrečiai. Atsižvelgiant į tai, kad efektyvumo ir kultūros sąryšingumas jau pagrįstas, manytina, kad mokyklos kultūros bruožai taip pat negali būti tapatinami, kai nagrinėjama jų reikšmė pasiekimams, psichikos sveikatai ar prosocialiam elgesiui. Tuo vadovaujantis daroma išvada, kad iki šiol suformuluotos pozityvios, produktyvios ar bendradarbiaujančios kultūros charakteristikos negali būti taikomos tiriant vaikų socializacijos centrų kultūrą, nes vaikų socializacijos centro efektyvumo matmeniu nėra laikomi mokinių akademiniai pasiekimai, nepaisant to, kad ši organizacija yra mokykla.

Vertinant šį klausimą būtina atkreipti dėmesį į tai, kad **vaikų socializacijos centrų efektyvumas** iki šiol suprantamas ir vertinamas labai subjektyviai, tam nėra numatyta jokių kriterijų, išskyrus teisės aktų normas, reglamentuojančias jų veiklą. Akivaizdu, kad įprastų mokyklų vertinimui sukurti instrumentai yra netaikytini arba jų taikymas nėra tikslingas, nes didžiausias dėmesys šiame kontekste skiriamas akademiniam pasiekimams – mokyklos kultūros samprata juose yra pernelyg siaura, akcentuojanti mokomųjų dalykų dėstymo, išmokimo aspektus. Pastebėta, kad teisiškai vaikų socializacijos centrų efektyvumas siejamas su sėkminga resocializacija ir vaiko integracija sugrįžus į vietos bendruomenę, tačiau jo vertinimui suformuluotų rodiklių organizacijos lygmeniu iki šiol nėra. Tai suponuoja situacijas, kai vaikų socializacijos centrų veiklos veiksmingumas siejamas su resocializacijos bei integracijos sėkmingumu susijusiais veiksniais, kurie nepriklauso nuo vaikų socializacijos centrų veikimo, pavyzdžiui, šeimos (globėjų) socialine, ekonomine padėtimi ar patiriamomis krizėmis (tyrimas „Vaiko minimalios ir vidutinės priežiūros įstatymo nuostatų įgyvendinimas savivaldybėse“, 2015). Atsižvelgdama į tai, darbo autorė mano, kad resocializacija kaip ugdymo (-si) procesas šioje mokykloje ir kaip pagrindinis tikslas turėtų būti detalizuojama, sudarant prielaidas per tai vertinti šių mokyklų efektyvumą. Šiame kontekste Valstybės kontrolės audito ataskaitą „Ar vaikų socializacijos centrų veikla rezultatyvi?“ (2013) galima vertinti ambivalentiškai: vienoje išvadoje deklaruojamos neveiksmingo funkcionavimo tendencijos, kurios stebimos daugiau nei dešimtmetį; kitoje – išreiškiamas poreikis suformuluoti šių švietimo organizacijų veiksmingumo vertinimo kriterijus, nes jie iki šiol nėra aiškūs. Tokių kriterijų atsiradimas gali būti naudingas abiem pusėms: šioms mokykloms dėl jų veiklos vertinimo

aiškumo, ir visuomenei dėl jų atsakomybės ribų sėkmingos resocializacijos ir integracijos kontekste. Tai vertinama kaip vienas svarbiausių disertacinio tyrimo aspektų, konstruojant tyrimo metodologinius žingsnius bei vertinant efektyvumą sąveikaujant mokyklos kultūrai ir mokinių resocializacijai.

Šio skyriaus pradžioje, aiškinant mokyklos efektyvumo ir tobulinimo tyrimų kilmę jau užsiminta, kad **šios tyrimų krypties ištakos nuo pat pradžių buvo orientuotos į kaitą**, susijusią ne tik su organizacijos, bet ir asmens (ugdytojo ar ugdytinio), net visuomenės gerove. Kaitos aspekto nagrinėjimas darbe svarbus dėl dviejų priežasčių: pirma, jis sujungia į vieną visumą švietimo kontekstą, kuris yra nuolat kintantis, ir organizacijos tobulėjimo poreikį, kuris suprantamas kaip privalomas judėjimas pirmyn, kartais net neatsilikimas nuo besikeičiančio konteksto. Antra, vaikų socializacijos centrų kaip netradicinių mokyklų pasirinkimas lėmė tai, kad iki šiol atliktų šių uždaro tipo mokyklų veiklos tyrimų išvadose neretai dominuoja kritikuojantis tonas dėl pernelyg didelio stabilumo, neprojektuojant ir net neanalizuojant jo šalinimo galimybių.

Daugelis autorių (Sarason, 1996; Schein, 2010; Hopkins, 2016; Reynolds *et al.*, 2016) kaitos vyksmą įvardija kaip neišvengiamą, nesibaigiančią reformą, kurią nulėmė sparčiai besikeičiantis kontekstas. Dar 1988 m. Rossman *et al.* priėjo prie išvados, kad mokyklos kultūra keičiasi nuolat, tačiau identifikavo tris skirtingus keitimosi būdus: 1) evoliucinis – tai nesąmoningas ir neplanuotas procesas, kai kurios mokyklos normos, įsitikimai ir vertybės atsiranda naujai, kai kurios išnyksta; 2) papildomas procesas, kai kultūra kinta dėl naujai diegiamų iniciatyvų, kurių normos, įsitikinimai ar vertybės ne visada identifikuojamos; 3) transformatyvus procesas, kai kaita yra aiški ir sąmoninga, apgalvotai siekiama keisti normas, įsitikinimus ir vertybes (cit. pg. Stoll ir Fink, 1996). Akivaizdu, kad mokyklos kultūros tobulinimo tyrimų atstovai (Deal ir Peterson, 1998; Fullan, 2007; Maslowski, 2001; Hopkins, 2014; *etc.*), vadovaudamiesi šiuo kaitos klasifikavimu, analizuoja transformatyvaus proceso aspektus, nesvarbu, ar tai yra vidinė mokyklos iniciatyva, ar išorinė intervencija. Kaip teigia Stoll ir Fink (1996) ne visos mokyklos gali savarankiškai ir tikslingai tobulėti – tai jie paaiškina išskirdami mokyklų kultūrų tipus: iniciatyvias ir plūduriuojančias, kurioms pakanka vidinių išteklių keisti bei klaidžiojančias, kovojančias ar skęstančias, kuriems reikalingi išoriniai impulsai ar konsultantų pagalba. Šiame kontekste vertinant, vaikų socializacijos centrų galimybes keisti patiems galėtų paneigti jau atliktų tyrimų (Merkys *et al.*, 2002; Juodkaitė, 2010; Bakutytė, 2013) išvados, kurios rodo nuolatinį tų pačių probleminių sričių egzistavimą: kriminalinės subkultūros raišką, nepakankamą pedagogų

kvalifikaciją, pagalbos ar ugdymo organizavimą, neatitinkantį vaikų poreikių ir pan. Dėl tokių priežasčių šiame darbe kaitos iniciatyva yra išorinė, organizacijos orientavimasis į kaitą vertinamas ir kaip jos motyvacija, ir kaip efektyvumo dėmuo.

Nemažai autorių (Deal ir Peterson, 1999; Shoen, 2005; Fullan, 2007; Schein, 2010) aptardami mokyklos kaitą šiame procese išskiria mokyklos **bendruomenės narių vaidmenį**. Fullan (2007) nuomone, svarbiausias vaidmuo ir realus pokyčių vyksmas priklauso nuo klasės mokytojo, kuriam tenka visa atsakomybė tobulinti mokymo (-si) procesą ir stengtis atitikti visuomenės poreikius bei lūkesčius. Kiti autoriai (Deal ir Peterson, 1999; Schein, 2010) mokyklos vadovą įvardija kaip centrinę figūrą, kuri turi daugiausia galios organizacijoje. Analizuodamas šią temą, Hord (1992) įvardijo principus, kurie būtini bet kokiai organizacijai pasiekti planuojamų pokyčių. Pirmiausia, autorius nurodo, kad kaita turi būti matoma kaip procesas, o ne įvykis. Antra, kaita pirmiausia tobulina žmones ir tik tada kinta organizacija. Trečia, kaitos kryptiniai yra svarbios bendruomenės narių nuomonės, turimos žinios ir įgūdžiai jiems keliamiems tikslams pasiekti. Galiausiai, kaitos procese būtina vadovautis sisteminiu požiūriu, kuris leistų numatyti pokyčių perspektyvas ateityje. Taigi nepaisant kaitos proceso iniciatorių statuso, kuriant galimų pokyčių mokykloje strategijas, jos bendruomenės narių patirtis, nuomonės ir lūkesčiai yra be galo svarbūs ir visi planuojami pokyčiai turi būti susiję su jų pačių, žinių ar įgūdžių tobulinimu, požiūrio bei vertybių kaita. Šiame darbe vertinant vaikų socializacijos centrų darbuotojų vaidmenį laikomasi nuostatos, kad resocializacijos procesui sėkmingai įgyvendinti reikšminga tiek vadovo pozicija, kurios pagrindu dažniausiai formuojama ir tvirtinama mokyklos vidaus politika, tiek mokytojų ar auklėtojų, kurie daugiausiai tiesiogiai bendrauja su vaikais, per įvairias ugdymo (-si) veiklas siekia pagrindinių įstaigos tikslų, nuomonė. Kitaip tariant, bendruomenės lygmuo yra pagrindas, jį galima tirti ir kaip visumą, ir kaip atskirų subkultūrų rinkinį.

Kaitos neišvengiamumas ir svarba organizacijos efektyvumo kontekste jau pripažintas, tačiau pats procesas yra menkai apibrėžtas (Clarke, 1997). Tai galima pagrįsti jau minėta nuostata, kad kaitos proceso uniflikavimas jau buvo paneigtas kaip ydinga praktika, parodant tiek aplink esančio konteksto, tiek organizacijos vidaus nevienodas sąlygas. Natūralu, kad kaitos vyksmui įtakos turi ir mokyklos pozicija: sąmoningumas ir motyvacija savęs tobulinimo klausimais. Kai kurie autoriai (Hopkins, 2014; Deal ir Peterson, 1999; Cameron ir Quinn, 2011) gana detalčiai nusako pagrindinius būtinus žingsnius. Pavyzdžiui, Hopkins (2014) nurodo, kad

kuriant mokyklos kaip organizacijos ir jos sistemos tobulinimo planą pirmiausias žingsnis yra mokyklos kultūros analizė, t. y. organizacijos pažinimas ir iššūkių, kurie reikalingi kaitai, identifikavimas, o vėliau turi būti kuriamas mokyklos politikos kaitos planas, vykdomas naujų projektų, iniciatyvų ar programų diegimas ir pan. Tokio paties požiūrio į kultūrą laikosi ir Hoy *et al* (1991, p.), kurie mokyklos kultūros supratimą laiko būtina sąlyga, siekiant padaryti mokyklą efektyvesne. Tam pritaria ir Pritchard *et al* (2005), teigdamas, kad kultūra yra mokyklos administracijos ir jos steigėjo refleksija, kuri padeda nustatyti problemines sritis. Kitaip tariant, esamos kultūros analizė ir jos pagrindu suformuluotos charakteristikos yra laikomos atskaitos tašku. Tai reiškia, kad nuosekliai vykdoma kultūros refleksija vertinama kaip mokyklos kaitos matmuo.

Anot Fullan (2007), siekdami pakeisti mokyklą, pedagogai turi savęs paklausti apie nuostatas, susijusias su mokymu bei mokymusi, ir tada inicijuoti pokyčius, kurie sukurtų naujas vertybes, normas bei pageidaujamą elgesį – vietoj mokyklos restruktūrizavimo (*angl. restructuring*) jis siūlo vykdyti rekultūrizavimą (*angl. reculturing*), argumentuodamas, kad daugybė mokyklų nuolat besikeisdamos niekaip nepasikeičia. Tokią poziciją Owens (2001) pagrindžia apibūdinamas kultūrą kaip stabilizuojančią jėgą, kuri per vertybes tampa įsitikinimais ir bendromis prielaidomis, yra perduodama ir per tai išlaiko stabilumą. Galima manyti, kad būtent dėl šios priežasties ne kartą restruktūrizuoti vaikų socializacijos centrai nesikeičia ir jų kaita kaip rekultūrizacija yra galimybė inicijuoti realius pokyčius. Shoen (2005) tai sieja su gera organizacijos sveikata, kai sveikos organizacijos požymis yra kultūra, kuri pripažįsta inovatyvumo, kintančio konteksto, nuolatinio tobulėjimo, prisitaikymo prie išorės svarbą organizacijos efektyviam funkcionavimui užtikrinti. Taigi vertinant vaikų socializacijos centrų kultūrą tikslinga įvertinti personalo nuostatas šiuo aspektu.

Kultūros kaita suvokiama kaip sąmoningas procesas, kuriame aktyviai dalyvauja visi mokyklos bendruomenės nariai, o jos rezultatai – pageidaujami organizacijos pokyčiai. Taigi vaikų socializacijos centrų kultūros analizė šiame kontekste traktuojama ir kaip atskaitos taškas, sudarantis sąlygas projektuoti pokyčių gaires, ir kaip kaitos proceso analizės matas, kuris gali būti suprantamas kaip efektyvaus resocializacijos vykdymo vertinimo instrumentas. Mokyklos kultūros tyrimui ar vertinimui pastaraisiais dešimtmečiais buvo kuriami **kaitos proceso modeliavimo teoriniai-praktiniai modeliai**, padedantys geriau suprasti, kaip tai atlikti bei spręsti probleminius klausimus organizacijoje. Kaip teigia Jung *et al* (2009, p. 1089), 1980 m. išaugus susidomėjimui organizacijos kultūra, šių modelių pagrindu

atsirado labai daug kultūros matavimo instrumentų, kurie buvo taikomi pasirenkant kiekybinius, kokybinius metodus ar derinant juos kartu. Šie autoriai, išanalizavę septyniasdešimt instrumentų, įvardijo, kad pagal požiūrį į kultūrą gali būti išskiriamas dimensijų matavimas (pvz., Hofstede, 1980) arba kultūros tipologijos (pvz., Cameron ir Quinn, 2011), pagal tikslą, kuriais jie yra taikomi – diagnostiniai, apibendrinantys arba formuojantys. Markowitsch (2014) pagal šiuos mokyklos kultūros vertinimo tikslus pateikė platesnį paaiškinimą. Anot jo, formuojamasis tyrinėjimas pateikia grįžtamąjį ryšį – kaip kultūros aspektai reiškiasi veikloje ir yra pasikeitę. Jie naudojami informuoti apie organizacijos vystymosi ir mokymosi rezultatus. Apibendrinamieji tyrimai paprastai yra ilgalaikiai, skirti plačiau ir išsamiau paaiškinti organizacijos kultūrą, jos ryšį su kitais organizacijos kintamaisiais. Galiausiai apibūdinami diagnostiniai tyrimai, kuriais siekiama įvardyti kultūros bruožus, skatinti geresnį jų funkcionavimą, jais įvertinamos organizacijos efektyvumo, pasirengimo kaitai galimybes. Atsižvelgiant į tai, kad vaikų socializacijos centrų kultūra holistiškai netyrinėta, pirmiausia šiame darbe tikslinga taikyti diagnostinį tyrimą, siekiant geriau suprasti vaikų socializacijos centrų kultūrų bruožus, ir tik tada imtis apibendrinančio tyrimo, kuris padeda išryškinti šių įstaigų veiklos tobulinimo galimybes, pasitelkiant kultūrą kaip instrumentą mokinių resocializacijai gerinti. Tokia logika vadovaujantis konstruojamas šio disertacinio tyrimo dizainas bei planuojama jo eiga.

Apibendrinant ir siekiant išryškinti esmines vaikų socializacijos centro kultūros, veiklos efektyvumo ir kaitos sąsajas, būtina akcentuoti kiekvienos mokyklos kultūros unikalumą, galimą bendrų veiklos efektyvumo kriterijų egzistavimą bei kaitos proceso priklausymą nuo mokyklos charakteristikų ir aplinkos sąlygų – visa tai yra tarpusavyje susiję aspektai, kurie leidžia nubrėžti kultūros tobulinimo kryptis. Vis dėlto tenka pripažinti, kad nėra paprasta atsakyti, kokia yra efektyviai veikianti mokykla, kol nėra aptarta pati efektyvumo samprata, kokybės kriterijų spektras labai įvairus: nuo tradiciškai pasirenkamų aukštų akademinių pasiekimų iki geros mokinių savijautos ar vaiko teisių užtikrinimo. Vaikų socializacijos centro atveju – tai sėkminga vaiko resocializacija, kurios vertinimo kriterijai iki šiol nėra identifikuoti. Kiti disertaciniam tyrimui aktualūs aspektai – esamos kultūros vertinimas ir kaitos kaip neišvengiamo proceso galimybės. Jie taip pat dar nėra įvardyti, nors yra laikomi bet kurios organizacijos sąmoningumo ir motyvacijos keistis pagrindu. Iš to daroma išvada pagal Fullan (2007), kad iki šiol vykę vaikų socializacijos centrų veiklos pasikeitimai turėtų būti laikomi kaip restruktūrizacijos, o ne rekultūrizacijos rezultatais.

1.2.2. Konkuruojančių vertybių modelis kaip teoriniai rėmai pažinti kultūrą

Kultūros tyrimuose organizacijos efektyvumo kontekste (pvz., Schein, 1985; Gordon, 1985; etc.) dar prieš tris dešimtmečius buvo įvardyta daugybė kultūros matmenų jos analizei atlikti: vieni akcentavo stiprumo ir kongruencijos dimensijas kaip svarbiausias, kiti skyrė stiprias ir silpnas kultūras, buvo sukurtos vidinio ir išorinio orientavimosi, holografinė versus idiografinė, aukštos ar žemos rizikos, orientavimosi į žmones (aktyvaus versus pasyvaus) ir kitos dimensijos. Cameron ir Quinn (2011, p. 36) nuomone, taip atsitiko dėl to, kad organizacijos kultūros samprata yra labai plati, apimanti daug tarpusavyje susijusių veiksnių, todėl neįmanoma vertinti kultūros apimant juos visus. Atsižvelgiant į tai, buvo prieita prie išvados, kad kultūros tyrime svarbiausia pasirinkti modelį, kuris leidžia susiaurinti patį konstrukta.

Svarstant vaikų socializacijos centro kultūros tyrimo modelio pasirinkimą, kuris leistų susiaurinti kultūros sampratą ir kartu padėtų atskleisti resocializacijai reikšmingus kultūros aspektus, ne mažai dėmesio skirta atliktai šio proceso dimensijų tapatumo mokyklų kultūros vertinimo dėmenims analizei. Šiame kontekste mokyklos kultūros ir mokinių resocializacijos turinį siejantys aspektai buvo organizacijos tikslo supratimas, veiklos vykdymo normos, žmogiškųjų santykių arba interakcijų plėtojimas. Ne mažiau aktualiu atrankos kriterijumi laikyta ir veiklos efektyvumo problematiška tema – tai paskatino apžvelgti ir įvertinti tuos kultūrai tirti tinkamus modelius, kurie atstovauja jau minėtai mokyklos efektyvumo ir tobulinimo teorijai ir ją atitinkančioms nuostatoms. Taigi šiame darbe tiriant vaikų socializacijos centrų kultūrą pasirinktas konkuruojančių vertybių modelis, kuris **mokliškai pagrįstas, validuotas, integruoja skirtingus požiūrius** ir yra priskiriamas minėtai tyrimų kryptčiai, orientuotai į organizacijos kultūros diagnostiką ir kaitą. Ši teorija sukurta remiantis efektyvios organizacijos kūrimo tikslais, atitinka pagrindines valdymo teorijas, susijusias su organizacijos sėkme, kokybės vertinimo metodais, bei leidžia projektuoti jos kaitos galimybes. Jos autoriai (Cameron ir Quinn, 2011), be minėtų vadybinių aspektų, pabrėžia vaikų raidos, kognityvinių schemų, informacijos apdorojimo ar kitas panašias temas, susijusias su žmogaus smegenų, kūno veikimu ar elgsena, kaip tinkamas analizuoti šio modelio rėmuose ir taip akcentuoja teorijos universalumą. Dėl šios priežasties šis modelis plačiai taikomas švietimo, sveikatos, vadybos ir kitose srityse. Pagal Martin (1992, 2002) apibūdintas organizacijos kultūros tyrimų krypttis šis požiūris priskiriamas integruotam, konsensuso tipui.

Sukūrus konkuruojančių vertybių modelį buvo identifikuotos trys **dimensijos**: 1) lankstumo ir kontrolės; 2) vidinės ir išorinės integracijos; 3) priemonių ir rezultatų. Pirmoji dimensija išskiria efektyvumo kriterijus į skirtingus poliūs: lankstumą, laisvumą, dinamiškumą arba stabilumą, tvarką, kontrolę – tai vertikaloji modelio ašis, kuri dar vadinama struktūros dimensija (Hartnell, *et al*, 2011). Tai reiškia, kad vienos organizacijos yra efektyvios, galėdamos keistis, prisitaikyti prie besikeičiančių aplinkybių, o kitos – būdamos stabilios, nuspėjamos ir mechanistinės. Antrąją dimensiją Hartnell *et al* (2011) įvardija kaip horizontaliąją modelio ašį, kuri parodo organizacijos fokusą. Ji pabrėžia vidinę orientaciją, integraciją, vieningumą arba išorinę orientaciją, diferenciaciją ir konkurencingumą – tai paaiškina, kad vienu organizacijų efektyvumui reikalinga vidinė harmonija, kitų – komunikacija ir konkuravimas su kitais, nepriklausančiais organizacijai. Trečioji, dar vadinama vertybių, dimensija atspindi glaudumo laipsnį: kai kurie efektyvumo tikslai yra laikomi kaip tarpiniai galutiniams tikslams pasiekti. Maslowski (2001, p. 26) nurodo, kad vėlesnėse konkuruojančių vertybių modelio versijose pastaroji dimensija nebuvo toliau plėtojama. Tai galima paaiškinti remiantis Creemers ir Kyriakydes (2016) interpretacija, kad organizacijų teorijose, nagrinėjančiose efektyvumo aspektą, ši dimensija siejama su organizacijos produktyvumu, o konkuruojančių vertybių modelyje, anot Cheng (1993), efektyvumas tiesiogiai siejamas su organizacijos vystymusi, tobulėjimu.

Minėtų dimensijų pagrindu šiame modelyje Cameron ir Quinn (2011) suformulavo keturis kvadrantus (ketvirčius), nurodančius skirtingus organizacijos veiklos efektyvumo kriterijų rinkinius, orientuotus į vidinę veiklą, žmogiškuosius santykius, racionalų tikslą ir atvirą sistemą (Maslowski, 2001). Alternatyviai tai įvardijama kaip organizacijos kultūros tipai: hierarchinis, klano, rinkos ir adhokratijos, turintys tik jiems būdingus požymius. Ne mokslo, o taikomuosiuose tyrimuose šie tipai dar vadinami kontrolės, bendradarbiavimo, konkurencijos ir kūrybiškumo (žr. 7 pav.). Tai reiškia, kad organizacijos efektyvumas aiškinamas analizuojant veiklos kriterijus, kurie remiasi šiais keturiais vertybių komplektais.

Orientacija į žmogiškuosius santykius

Link decentralizacijos ir diferenciacijos

Rūpestis, išsipareigojimas, moralė

Diskusija, atvirumas, dalyvavimas

Išvalgos, inovacijos, prisitaikymas

Išorinis palaikymas, išteklių, augimas

Orientacija į atvirą sistemą

Link sociotechninės sistemos priežiūros

Informacija, dokumentacija, matavimas

Valdymas, stabilumas, kontrolė, tęstinumas

Link konkuruojančios pozicijos

Pasiekimai, produktyvumas, nauda

Tikslo aiškumas, kryptis, ryžtingumas

Link centralizacijos ir integracijos

Orientacija į vidinę veiklą

Orientacija į racionalų tikslą

7 paveikslas. Konkuruojančių vertybių modelis (šaltinis: Quinn, 1988, p. 83)

Orientacija į vidinę veiklą (hierarchinis arba kontrolės tipas) siejama su sociologo Weber (1947) aprašytomis klasikinėmis biurokratijos savybėmis: taisyklėmis, specializacijomis, hierarchija, atskaitomybe ir pan. Šiame kontekste remiamasi prielaida, kad organizacija gali veikti efektyviai tik tada, kai jos veiksmai yra išsamiai reglamentuoti ir koordinuojamas jų įgyvendinimas. Kitaip tariant, kontrolė, stabilumas ir nuspėjamumas yra laikomi pagrindiniais efektyvumo rodikliais. Toks požiūris į informacijos valdymą, aiškia komunikaciją ir dokumentavimą nurodo kaip tinkamas priemonės pasiekti organizacijos tikslus. Pagal prieš tai aptartas dimensijas tokioms organizacijoms būdingas orientavimasis į vidinius procesus, dominuoja organizacinė struktūra, palaikoma kontrolės mechanizmų (cit. pg. Maslowski, 2001; Cameron ir Quinn, 2011).

Orientacija į žmogiškuosius santykius (klano arba bendradarbiavimo tipas) paremta žmogiškųjų santykių judėjimo organizacijos teorijoje idėjomis, kad pagrindinis kiekvienos organizacijos narių tikslas turėtų būti dinamiški ir harmoningi santykiai. Ši prieiga pabrėžia žmogiškųjų išteklių vystymo naudą, pirmumas teikiamas komandiniam darbui, moralei, konsensusui, organizaciniam įsipareigojimui. Visa tai reikalauja kurti tokią aplinką, kurioje būtų sudarytos sąlygos visiems diskutuoti bei dalyvauti priimant sprendimus, dėl to daug dėmesio skiriama darbuotojų asmeninių ar profesinių įgūdžių ugdymui ir pasitenkinimui darbu. Taigi organizacijos sėkmė nusakoma rūpinimosi žmonėmis filosofija ir jų santykių analize, kur vadovai yra mokytojai, o mokymasis iš klaidų laikomas natūraliu procesu. Nepaisant gana stiprios orientacijos į vidines organizacijos veiklos galimybes, tokios organizacijos struktūra yra lanksti (cit. pg. Cameron *et al*, 2006; Cameron ir Quinn, 2011).

Orientacija į racionalų tikslą (rinkos arba konkurencijos tipas) – tai ne teorinėmis prielaidomis, o pragmatiniu požiūriu grįsta pozicija, tiesiogiai orientuota į organizacijos tikslų įgyvendinimo rezultatus. Jis turi panašumų į vidinės veiklos orientaciją dėl siekio kontroliuoti vykstančius procesus, tačiau be vidinių organizacijos veiklos galimybių labiau akcentuojamas išorinis kontekstas. Svarbiausia organizacijos vertybe yra laikoma produktyvumas, jam pasiekti būtinomis sąlygomis įvardijama komunikacija, darbuotojų kompetencijos ir pasiekimai. Vadovaujantis tokiu požiūriu daug dėmesio skiriama organizacijos tikslų aiškumui, grįžtamojo ryšio analizei, motyvacijai ir atlygiui už laimėjimus (cit. pg. Maslowski, 2001; Cameron *et al*, 2006). Kaip teigia Hartnell *et al* (2011), tokiose organizacijose dominuoja konkurencija ir reiklumas, siekiama pirmauti vykdomos veiklos srityje.

Orientacijos į atvirą sistemą (adhokratijos arba kūrybiškumo tipas) esmė – organizacijos prisitaikymas prie kintančių aplinkos sąlygų, nes organizacija yra priklausoma nuo jų. Tai lemia organizacijos polinkį eksperimentuoti, atvirumą naujovėms, kuris tiesiogiai siejasi su individualios atsakomybės ir laisvės skatinimu. Tai reiškia, kad sėkmė suprantama kaip geriausių paslaugų ar produkto, inovacijų sukūrimas ir lyderystė konkrečioje srityje, todėl vertinami kūrybiški ir nebijantys rizikuoti darbuotojai. Tokios organizacijos pasižymi nuolatiniu augimu, kuris padeda užtikrinti išorėje esančių suinteresuotų šalių palaikymą, to siekiant nuolat kaupiama informacija ir analizuojamos išorinės organizacijos veiklos galimybės (cit. pg. Denison ir Spreitzer, 1991; Cameron ir Quinn, 2011).

Siekdami detalizuoti kiekvieną modelį kaip atskirą kultūros tipą Hartnell *et al* (2011) pateikia kiekvieno jų charakteristikas, išskirdami kultūros dimensijas ir su jais susijusius **efektyvumo kriterijus** (žr. 3 lent.):

3 lentelė. Kultūros dimensijos ir efektyvumo kriterijai pagal tipus (šaltinis: Hartnell, 2011, p. 42)

Kultūros tipas	Artefaktai	Palaikomos vertybės	Įsitikinimai	Prielaidos	Efektyvumo kriterijai
Hierarchinis	Atitikimas, nuspėjamumas	Komunikacija, rutinizacija, formalizavimas, konsistencija	Žmonės elgiasi tinkamai, kai formaliomis taisyklėmis yra aiškiai apibrėžti vaidmenys ir procedūros	Stabilumas	Nauda, sklandus funkcionavimas, laiku atliktas darbas
Klano	Komandinis darbas, dalyvavimas, darbuotojų įtraukimas, atvira komunikacija	Bendradarbiavimas, pasitikėjimas, parama	Žmonės elgiasi tinkamai, kai jais pasitikima, svarbi narystė ir lojalumas organizacijoje	Žmonių tarpusavio ryšiai	Darbuotojų pasitenkinimas ir dalyvavimas
Rinkos	Tikslų nustatymas, planavimas, orientacija į užduotis, konkurencija	Komunikacija, konkuravimas, kompetencija, pasiekimai	Žmonės elgiasi tinkamai, kai turi aiškius tikslus ir yra skatinami už pasiektus rezultatus	Pasiekimai	Produkto kokybė, produktyvumas
Adhokratijos	Rizikavimas, kūrybiškumas, prisitaikymas	Augimas, stimuliacija, įvairovė, autonomija, dėmesys detalėms	Žmonės elgiasi tinkamai, kai supranta atliekamos užduoties svarbą ir poveikį	Kaita	Inovacija

Maslowski (2001) teigia, kad šio modelio pagrindas yra vidaus *versus* išorės ir lankstumo *versus* kontrolės dimensijos, kurios padeda suklasifikuoti vertybes, tačiau jos yra suprantamos kaip nepriklausomi faktoriai modelio kontekste. Ši mintis grindžiama Van Muijen (1994) konceptualiaja perspektyva, kad kiekviena įvardyta vertybių orientacija apibūdina skirtingus organizacijos funkcionavimo aspektus. Vadinasi, organizacijos siekiamų tikslų aiškumo prioritizavimas dar nereiškia, kad organizacijos nariai nevertina išsipareigojimo, aukštos moralės arba organizacijos stiprus susikoncentravimas į vidinius procesus nenurodo, kad išorinė parama ar augimas yra mažiau vertinami. Taigi Van Muijen (1994) siūlo vidaus *versus* išorės ir lankstumo *versus* kontrolės dichotomijas laikyti atskaitos rėmu, kuriame galimos įvairios kultūros interpretacijos. Veikiausiai dėl to Quin ir Rohrbaugh (1983) teigia, kad šis modelis puikiai tinka kaip teorinis pagrindas įvairaus pobūdžio organizacijų tyrimams, nes per organizacijoje vykstančius procesus atskleidžia vertybių sistemų tipus, nuo kurių ir priklauso pasiekti rezultatai. Taigi svarbiausia – kaip suprantami rezultatai, kurių norima pasiekti. Vaikų socializacijos centrų kultūros tyrimo atveju pasirenkamas resocializacijos aspektas.

Vaikų socializacijos centrų veiklos specifiškumui parodyti jų veiklos ir tuo pačiu **resocializacijos sampratos kaita** aptarta teoriniu-teisiniu aspektu. Remiantis tarptautiniais ir nacionaliniais standartais, mokslininkų įžvalgomis nepilnamečių justicijoje, tokia analizė atlikta pasitelkiant pristatyto konkuruojančių vertybių modelio logiką – ji pateikiama disertacinio tyrimo 1 priede. Ji apima keturias pagrindines kryptis (atviros sistemos, racionalaus tikslo, žmogiškųjų santykių ir vidinės veiklos). Šių aspektų turinio interpretacija remiasi efektyvaus organizacijos funkcionavimo idėja, todėl joje aptarti skirtingų sričių aspektai bendrai laikomi kaip į palankią resocializaciją orientuoti išorės reikalavimai vaikų socializacijos centrų kultūroms kurti.

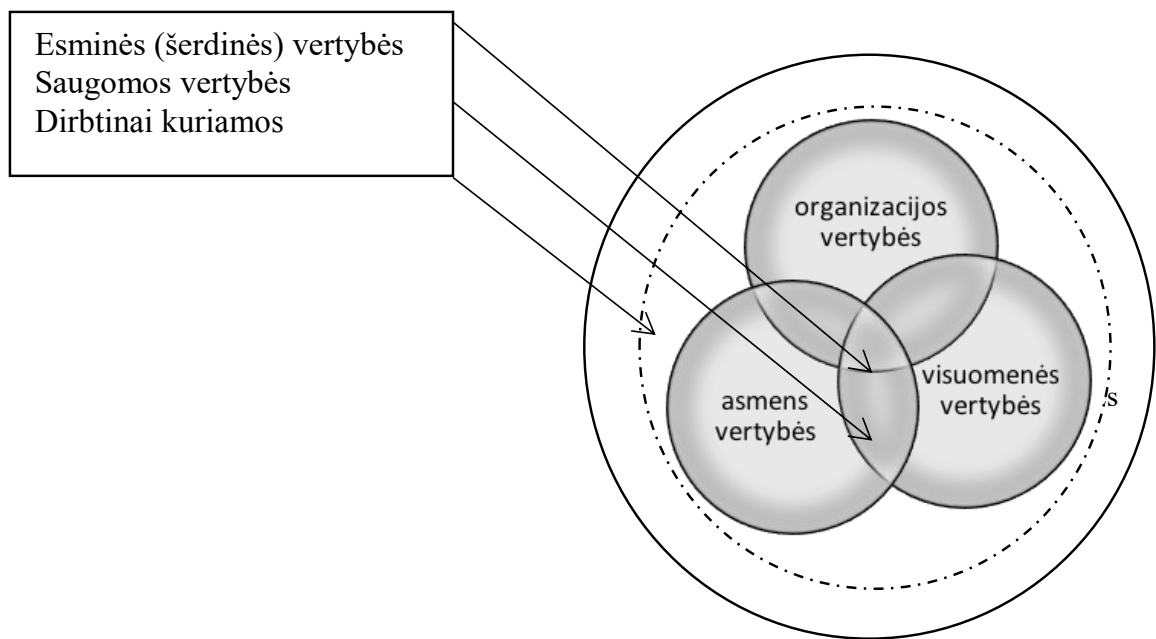
Kitas svarbus aspektas, kurį būtina paminėti analizuojant konkuruojančių vertybių modelį, mokyklos efektyvumo kontekste yra **kultūros stiprumas**. Apie tai šiame darbe jau užsiminta, analizuojant teorinius požiūrius į organizacijos kultūrą. Šis kultūros požymis yra tiesiogiai susijęs su J. Martin (1992, 2002) įvardytu integracijos holistiniu požiūriu, kai kultūra vertinama pagal jos darną, bendrą sutarimą tarp mokyklos bendruomenės narių. Neretai toks kultūros interpretavimas yra pamatinė nuostata, siekiant efektyvesnės mokyklos veiklos ir jos rezultatų – tai atsispindi ir prieš tai aptartose efektyvios mokyklos kultūros charakteristikose. Tam pagrįsti buvo atlikta gana daug tyrimų (Ouchi ir Wilkins, 1985; Deal ir

Kennedy, 1982; Smart ir John, 1996; etc.), kurie parodė skirtumus tarp įvairių organizacijų vadovaujantis tokia hipoteze (cit. pg. Martin 2002). Pavyzdžiui, Cheng (1993) lygino stiprias ir silpnas kultūras turinčias mokyklas ir įrodė kultūros stiprumo ir efektyvumo sąsajas: stiprias kultūras turinčių mokyklų bendruomenių nariai jas vertino kaip efektyviau funkcionuojančias. Cameron ir Quinn (2011), aptardami stiprios kultūros aspektą, konkuruojančių vertybių modelyje išskyrė dominuojančio kultūros tipo aspektą. Tai reiškia, kad mokyklos bendruomenės nariai turėdami bendrą viziją vieningai pabrėžia tas pačias vertybes, kurios padeda jos siekti. Autorių nuomone, dažniausiai tokiu būdu išryškėja kurio nors vieno kultūros tipo dominavimas bendrame organizacijos kultūros paveiksle – būtent tai yra stiprumo požymis.

Galiausiai konkuruojančių vertybių modelis akcentuoja interesų **kongruenciškumą** visoje organizacijoje, kuri autoriai (Leonard, 1999; Lencioni, 2002; Robbins *et al*, 2009; etc.) įvardija ir kaip stiprios kultūros požymį. Šiame kontekste ypač svarbi asmens ir organizacijos vertybių dermė, Cameron ir Quinn (2011) mini ir atskirų organizacijos padalinių sutapimo klausimą. Kaip jau minėta, šis modelis vadovaujasi integraciniu požiūriu pagal Martin (2002), todėl didelė atskirų subkultūrų raiška organizacijoje traktuojama kaip neefektyviai funkcionuojančios mokyklos priežastis. Pasak Rubin (1998), organizacijos vertybių ir jos narių asmeninių vertybių dermė abipusiškai naudinga. Žinomi organizacijos kultūros tyrinėtojai, nagrinėjantys vertybių raišką įvairaus tipo organizacijose (Hofstede, 1980; Denison, 1991; Shein, 1996; Cameron ir Quinn, 2011; *etc.*), tyrimų išvadose deklaruoja, kad tinkamai išplėtotą vertybių sistema daro poveikį organizacijos veiklos rezultatams. Taigi kongruencija suprantama ir kaip natūralus, ir kaip dirbtinai konstruojamas procesas. Viena vertus, teigiama, kad organizacijos nariai savaime randa vertybinius atitikmenis ir gali susiklostyti pozityvus santykis su aplinka ir joje esančiais žmonėmis. Kita vertus, organizacijos kultūra – kaip dualus reiškinys, kuris savaime formuojasi ir yra formuojamas, išryškina galimybę kongruencijos procesą tikslingai projektuoti. Šiame kontekste Vveinhardt ir Gulobovaitė (2012, p. 169) identifikuoja kelis egzistuojančius požiūrius: 1) intervencinis, kai siekiama ugdyti norimas vertybes; 2) prievartinis, kai „vertybės yra iškeliamos kaip absoliuti konstanta“; 3) paritetinis, kuriuo siekiama kurti lygiavertišką santykį tarp atskirų bendruomenės narių ir surasti kompromisą.

Mokslininkai (Aramavičiūtė, 1998, Targamadžė, 2006; Leonard, 1999, Maslowski, 2001; Martišauskienė, 2013; Barkauskaitė ir Guoba, 2015) kelia mokyklos bendruomenės narių (mokytojų, mokinių, tėvų, administracijos) skirtingų vertybių egzistavimo ir susidūrimo klausimą, ne

mažiau aktuali asmeninių ir mokyklos vertybių kongruencija. Šiuo požiūriu mokyklos kultūros ir joje egzistuojančių vertybių formavimas bei kaita turėtų būti suprantami kaip padedantis įstaigai tobulėti valdymo metodo taikymas, kurio rėmuose pirmiausia siekiama įvertinti atotrūkį tarp dabartinės ir siektinos situacijos (Patapas ir Labenskytė, 2012). Anot Lencioni (2002, p. 116). Vertybių dermės kūrimas nėra konsensuso paieška, tai naujų strateginių ir fundamentalių įsitikimų primetimas plačiai žmonių grupei – šis požiūris veikiausiai siejamas su švietimo politikos naujovėmis ir jų įgyvendinimu bei priskirtinas prievartiniam vertybių derinimo aspektui. Intervencinei pozicijai aptarti pasitelkiama edukacinio stimuliavimo samprata, kuri pabrėžia vertybių reikšmę organizacijos veiklos rezultatams ir siejama su paskata asmeniui ugdytis organizacijoje. Aramavičiūtė (2005) pažymi, kad mokyklos veikla pagerėja, kai joje susitariama dėl vertybių ir stengiamasi bendrai jų laikytis – tai tarsi skatina mokyklą realiai nagrinėti, suvokti savo vertybes ir ieškoti bendrų visiems suprantamų bei priimtinių vertybių. Čia veikiausiai pabrėžiamas į integralumą orientuotas procesas, ieškant suderinamumo ir įvardijant, kad vertybių sistema nėra visiškai vienalytė.



8 paveikslas. Organizacijos vertybių klasifikacija ir lygmenys
(šaltinis: Monkevičienė ir Liugailaitė-Radzickienė, 2009 p. 317)

Tai vertinant mokyklos vertybių kongruenciją tampa svarbi sociokultūrinė perspektyva, kurioje jos nagrinėjamos asmens, organizacijos ir bendruomenės ar visuomenės kontekste (Shoen, 2010), siekiant suprasti ir paaiškinti jų tarpusavio ryšį. Kaip teigia Monkevičienė ir Liugailaitė-

Radzvickienė (2009), vertybės yra chaotiškos, jas sudėtinga skaidyti lygmenimis ir grupuoti, tačiau tai reikalinga analizuojant bet kurios organizacijos (taip pat ir mokyklos) veiklą. Remdamosi Wenstøp ir Myrmel (2006), autorė pateikia organizacijos vertybių panoraminį vaizdą, išskirdamos visus vertybių lygmenis (žr. 8 pav.), per kuriuos aiškinama vertybių dermės reikšmė dialogo tarp asmens, organizacijos bei visuomenės kūrimui. Šia schema siekiama parodyti, kad mokyklos vertybės kaip organizacijos kultūros pagrindas susiformuoja ne tik organizacijos vadovų ar steigėjų norima kryptimi, jos turiniui įtakos turi ir mokykloje esantys nariai, ir visuomenėje visiems jos atstovams galiojantys imperatyvai. Svarbus aspektas yra tai, kad mokykloje galiojančios strategijos, taisyklės ar standartai neabejotinai yra kuriami atsižvelgiant tiek į visuomenės, tiek į asmens interesus, jų tarpusavio ryšius. Galiausiai pabrėžiama, jog kiekvienoje organizacijoje yra savaimė atsirandančios ar dirbtinai kuriamos vertybės, kurios susietos su mokyklos integracija, joje daromais sprendimais ar kompromisais. Šis mokyklos vertybių struktūravimas ir lygmenų tarpusavio ryšių aiškinimas padeda suvokti jų tyrimo sudėtingumą ir sąlyginai atskiria tai, ką praktiniame lygmenyje sudėtinga identifikuoti dėl iš dalies persidengiančių elementų.

Mokslininkai (Leonard, 1999; Verplanken, 2002; Sezgin, 2006; Monkevičienė ir Liugailaitė-Radzvickienė, 2009; Vveinhardt ir Gulbovaitė, 2012), analizuojantys organizacijos vertybes ir nagrinėjantys skirtingo lygmens vertybių charakteristikas, kelia jų kongruencijos klausimą ne tik organizacijos viduje, bet ir tarp atskirų lygmenų. Vveinhardt (2007), apžvelgusi individo, organizacijos, visuomenės vertybių lygmenis teigia, kad daugelis vertybių sutampa, tik yra skirtingai traktuojamos bei įvardijama, kurios vertybės yra bendros visiems lygmenims (žr. 4 lent.). Autorė pateikia pavyzdį, nurodydama, kad tokia asmens vertybė kaip ištikimybė organizacijoje turėtų būti įvardijama kaip lojalumas, o visuomenės kontekste įgytų pilietiškumo sampratą.

4 lentelė. Vertybės subjekto atžvilgiu (šaltinis: Vveinhardt ir Gulbovaitė, 2007, p. 215).

Subjektas	Vertybės
Individas	Šeima, draugiškumas, atsakingumas, ištikimybė, principingumas, geranoriškumas, sąžiningumas, dorumas, išmintingumas, gailestingumas, meilė, pasiaukojimas ir kt.
Organizacija	Pelnas, bendradarbiavimas, geranoriškumas, kolektyviškumas, lojalumas, mokymasis, drausmingumas, kruopštumas, pareigingumas, profesionalumas, tikslumas, kūrybiškumas, sąžiningumas, demokratiškumas, kompetentingumas ir kt.
Visuomenė	Pasiaukojimas, geranoriškumas, socialinė atsakomybė, teisingumas, laisvė, ištikimybė, gailestingumas, visuomeniškumas, santarvė, pilietiškumas, meilė žmonėms, patriotizmas, demokratija ir kt.

Monkevičienė ir Liugailaitė-Radvickienė (2009) pritaria ir teigia, kad skirtingo lygmens vertybės skiriasi turinio prasme, tačiau yra glaudžiai tarpusavyje susijusios ir daro įtaką vienos kitoms. Kiti autoriai (Sezgin, 2006; Edwards ir Cable, 2009) laikosi tos pačios pozicijos argumentuodami, kad sąlyčio tašku laikomos panašios asmens ir organizacijos charakteristikos ir tai, kad daugelis organizacijos vertybių yra universalios. Asmeninių vertybių poveikį organizacijos vertybėms paaikškina Hall (2001) nurodydamas, kad atskiri organizacijos nariai komunikuodami išreiškia savo asmenines vertybes ir jomis dalinasi, palaipsniui jos tampa grupių vertybėmis ir daro tiesioginę įtaką organizacijos vertybėms. Apibendrinant galima manyti, kad nepaisant organizacijos narių kaip asmenybių, turinčių nevienodas vertybines orientacijas, skirtumų bendra vertybinė ideologija yra galima ir bet kuri mokykla neturėtų šito ignoruoti. Tai itin aktualu vaikų projektuojant socializacijos centrų veiklą, kai visuomenei priimtinos vertybės ir jų paisymas yra esminė mokyklos rezultatų svarstymo kryptis.

Šio modelio tinkamumas vaikų socializacijos centrų kultūroms tirti pagrindžiamas ir galimybe ne tik identifikuoti bendruomenės narių asmeninių ir organizacijos vertybių dermę, bet ir atlikti analizę platesniame kontekste, išskiriant jos dėmenis bei jų tarpusavio santykį. Kaip teigia Aramavičiūtė (2005, p. 61), mokyklos veiklos kokybės aspektas yra ne tik empirinis, bet ir teorinis–vertybinis, nes „žmogaus gyvenimas ir ugdymas yra neatskiriami, tad mokykla negali nepalaikyti ryšių su aplinka ir neatsižvelgti į jos reikalavimus“. Šiuo atveju vaikų socializacijos centrų kaip netradicinių

ugdymo įstaigų vertybės yra susietos visuomenės kaitos tendencijomis, švietimo sistemoje, nepilnamečių justicijoje jos perkainojamos ir deklaruojamos tarptautiniuose ir nacionaliniuose strateginiuose dokumentuose, teisės aktuose. Taigi vaikų socializacijos centrų kultūros analizė iš tokios perspektyvos sudarys sąlygas ne tik atskleisti kiekvienos ugdymo įstaigos vertybes, suvokti jų turinį, bet ir galimybę svarstyti bei tobulinti bendrą vertybinę ideologiją, kuri atliepia tiek organizacijos vidaus, tiek išorės keliamus reikalavimus.

Apibendrinant galima teigti, kad Cameron ir Quinn (2011) kultūros vertinimo prieiga yra universali, ji laikoma tinkama vaikų socializacijos centrų kaip netradicinių bendrojo ugdymo mokyklų kultūros analizei jos efektyvumo ir tobulinimo aspektu. Tai pagrindžiama organizacijos efektyvumą lemiančių veiksnių analize, kuri parodė, kad efektyvumo samprata gali būti įvairi nepriklausomai nuo mokyklai keliamų prioritetų: nesvarbu, kas tai būtų – mokinių pažintiniai gebėjimai ar mokinių pozityvi resocializacija. Kitaip tariant, kiekvienu atveju skiriasi tik kultūros turinys, tačiau fenomeno nagrinėjimo logika lieka ta pati. Šiame poskyryje analizuojant konkuruojančių vertybių modelį mokyklos veiklos efektyvumo kontekste taip pat nagrinėti kultūros stiprumo ir kongruenciškumo aspektai, kurie itin reikšmingi vertinant esamą kultūros raišką. Tai akcentuoja tiek bendros vizijos turėjimo, jos siekimo, tiek dermės tarp asmens ir organizacijos vertybių svarbą siekiamiems veiklos rezultatams.

2. VAIKŲ SOCIALIZACIJOS CENTRŲ KULTŪROS RAIŠKOS RESOCIALIZACIJOS ASPEKTU EMPIRINIO TYRIMO METODOLOGIJA

Šioje dalyje aptariamas ir pagrindžiamas atvejo studijos strategijos taikymas šiame tyrime, paaiškinamos filosofinių nuostatų pagrindinės idėjos ir argumentai, kuriomis remiamasi tiriant vaikų socializacijos centrų kultūrą resocializacijos aspektu. Taip pat pateikiama tyrimo loginė schema, parodanti tyrimo struktūrą, aptariami tyrimo metodai ir jų taikymo tikslingumas bei pagrįstumas. Tyrime aprašomi taikomi principai, padedantys užtikrinti tyrimo patikimumą, validumą bei etikos normų laikymąsi.

2.1. Tyrimo strategija ir filosofinės nuostatos

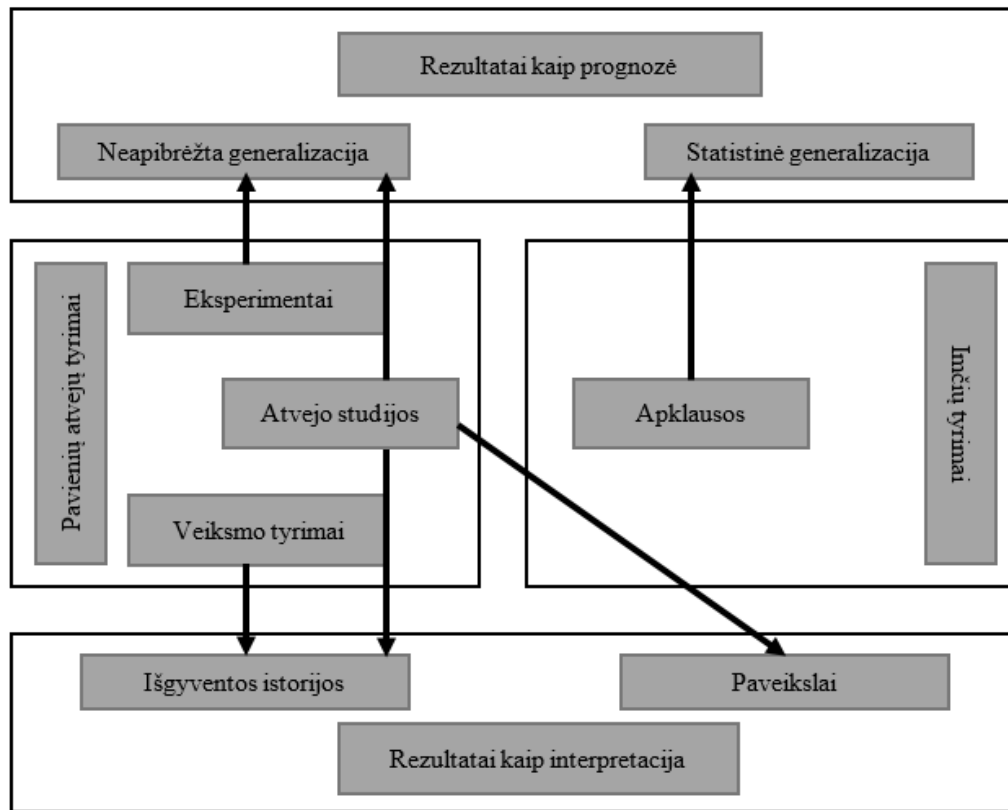
Kaip jau minėta, vaikų socializacijos centrų kultūros tyrimas resocializacijos aspektu priskirtinas mokyklų efektyvumo ir tobulinimo teorijoms, kuriomis siekiama mokyklą tirti kaip organizaciją, atskleisti ir paaiškinti su jos veiklos rezultatais susijusius aspektus, taip padedant identifikuoti jų tobulinimo galimybes. Bassey (1999), nagrinėdamas švietimo tyrimų turinį, paskirtį, metodologiją ir kitus aspektus, pateikė jų skirstymo schemą pagal sprendžiamų mokslinių bei praktinių problemų sritis. Joje su mokyklų efektyvumu ir tobulinimu susiję tyrimai įvardijami kaip vienos iš sričių kategorija. Šio autoriaus nuomone, švietimo tyrimai metodologiniu aspektu skirstomi į dvi rūšis:

1) pagal tyrimų numatomus rezultatus: tai – empiriniai tyrimai, kurių rezultatai galėtų būti laikomi prognoze, kas galėtų atsitikti konkrečiose sąlygose, ir empiriniai tyrimai, kurių rezultatai suprantami kaip interpretacija to, kas jau įvyko konkrečioje situacijoje;

2) pagal veikimo sritis: pirmuoju atveju pasirenkama tirti visą populiaciją, įtraukiant į imtį būtiną jos narių skaičių, tiriami tipiniai pavyzdžiai, antruoju – tiriami pavieniai, specifiniai ar ypatingi atvejai.

Vadovaujantis švietimo tyrimų skirstymo logika pagal Bassey (1999) (žr. 9 pav.), atvejo studija gaunamų rezultatų prasme laikoma universaliausia strategija, kurios duomenų pagrindu atliekama interpretacija gali atskleisti ir tiriamo reiškinių poveiklį, ir su juo susijusias istorijas. Be to, empirinių duomenų analizėje leidžiama formuluoti išvadas, kurios nėra apibrėžtos skaitine išraiška, tačiau yra tikėtinos analogiškiems atvejams. Tokia daugialypė **atvejo studijos kaip strategijos paskirtis** yra vienas argumentų, kodėl jos taikymas tiriant vaikų socializacijos centrų kultūrą resocializacijos

aspektu yra tikslingas: žvalgomojo tyrimo rezultatai ir analizuojama vaikų socializacijos centrų kultūros raiška yra orientuoti į bendro poveiklio pateiktį, o resocializacijos kultūros dėmenys identifikuojami išgyventų istorijų, patirčių pagrindu, kurie tampa reikšmingi formuluojant resocializacijos kaip šios mokyklos efektyvumo gerinimo prielaidas.



9 paveikslas. Švietimo tyrimų apžvalga metodologiniu aspektu
(šaltinis: Bassey, 1999, p. 4)

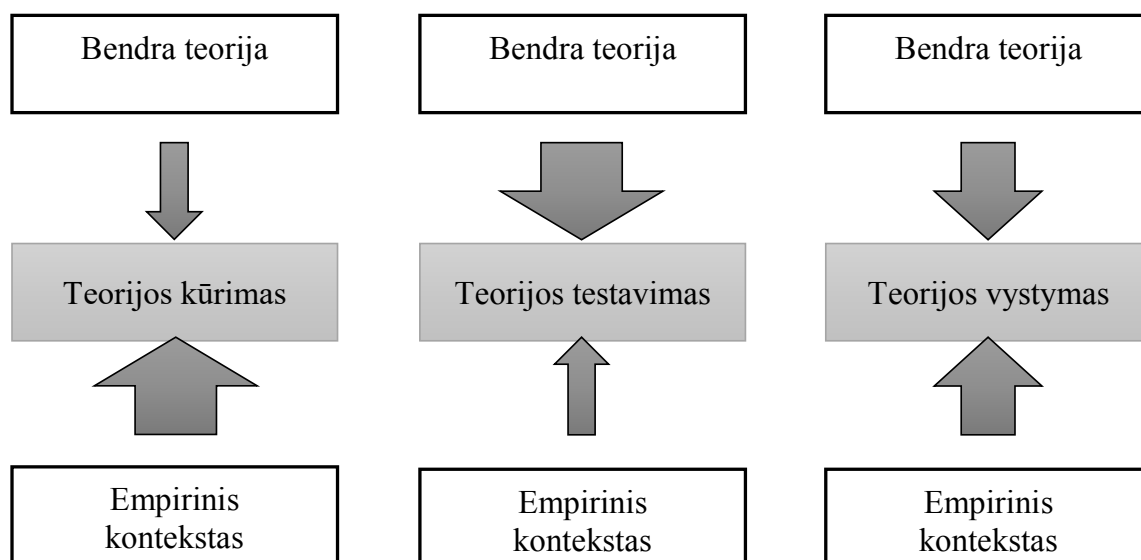
Kitas svarbus aspektas tyrimo strategijai pagrįsti – Sandoval-Hernandez (2008, p. 37) įvardyti mokyklos efektyvumo ir tobulinimo tyrimams keliami metodologiniai iššūkiai. Ji nurodo, kad tokio tipo tyrimuose būtina: 1) derinti kokybinius ir kiekybinius metodus; 2) naudoti deduktyvią ir induktyvią logiką; 3) pasirinkti ontologines nuostatas, kurios, tiriant mokyklų efektyvumo aspektus, pripažįsta išorinę realybę; 4) pasitelkti objektyvius ir subjektyvius epistemologinius požiūrius duomenims analizuoti; 5) nepamiršti aksiologijos, kur vertybės atlieka labai svarbų vaidmenį. Konstruojant tyrimo logiką detaliai išanalizuoti šie reikalavimai ir galimybės juos taikyti. Taigi šiame tyrime visi minėti požymiai yra atpažįstami, toliau pateikiamas kiekvieno iš jų taikymo pagrindimas ir reikšmė, atliekant į sėkmingą

resocializaciją orientuotos kultūros atvejo studiją vaikų socializacijos centruose.

Pirmiausia, aptariamas **kiekybinių ir kokybinių duomenų rinkimas** tyrimo klausimui atsakyti. Analizuojant mišrios tyrimų strategijos būtinumą taikant šias teorijas, svarbu paminėti, kad Sammons *et al* (2016) mokyklos efektyvumo ir tobulinimo tyrimų evoliuciją metodologiniu aspektu suskirstė į keturias fazes. Pirmoji buvo skirta pagrįsti mokyklos reikšmę mokinių pasiekimams ir pateikti faktus, kurie sudarytų prielaidas tirti naujus konstruktus, antroje (1980-1990 metais) – didžiausias mokslininkų (Teddlie ir Stringfield, 1993; Goldstein ir Sammons, 1997; etc.) dėmesys buvo skirtas atrasti su mokinių mokymosi rezultatais susijusius veiksnius, ieškoma koreliacinių ryšių, naudojamos statistinės technikos. Trečioji fazė pasižymėjo teorinių ir statistinių modelių plėtojimu, pradėta aiškintis, dėl ko mokyklos pasiekia skirtingų rezultatų, galiausiai, ketvirtoje fazėje susitelkiama į dinaminius ir kompleksinius modelius, mokyklų efektyvumo tyrimuose pradedami naudoti kiekybiniai ir kokybiniai metodai. Dėl šios priežasties vis daugiau tyrėjų (Wagner ir Masden-Copas, 2002; Maslowski, 2001; Shoen ir Teddlie, 2008; Cameron ir Quinn, 2011; Zhu *et al*, 2011) pabrėžia mišrios tyrimo strategijos taikymo naudą, siekiant holistiškai analizuoti mokyklos kultūrą. Tokia prieiga laikoma tinkamiausia ir teorinius požiūrius į organizacijos kultūrą tiriančių autorių (Martin, 2002; Munthege, 2010) nuomone, kai kultūra nagrinėjama skirtingais pjūviais, kurių interpretacijai pasirenkami tiek normatyviniai, tiek aprašomieji duomenų rinkimo būdai. Akcentuotina, kad atvejo studijos strategija yra bene vienintelė, kurios metodologiniai principai neprieštarauja ir kiekybinių, ir kokybinių duomenų rinkimui (Yin, 2009). Visgi būtina atkreipti dėmesį, kad Ketoviki ir Choi (2014), aptardami atvejo studijos kaip tyrimo strategijos ypatumus, įvardija, kad kokybiniu tyrimu jie laiko metodų visumą, kuria tikrinama konceptų reikšmė ir jų aiškinimo būdai specifiniame kontekste, o kiekybiniu – priegas, kurios parodo tuos konceptus masto, intensyvumo, dažnumo ar kitais aspektais. Kitaip tariant, manoma, kad pasirinkus atvejo studiją ir analizuojant konkrečius aspektus galima mąstyti ir veikti tiek kokybiškai, tiek kiekybiškai. Tai reiškia, kad iš esmės kokybinė tyrimo strategija savyje talpina kiekybinę orientaciją, kuri nukreipta į pasikartojimus, palyginimus tarp atskirų atvejų, tiriamo reiškinių pamatuojamų charakteristikų analizę arba kiekybinių kriterijų taikymą, sudarant imtį. Būtent tokia samprata naudojama šiame darbe, aiškinant kiekybinių ir kokybinių metodų reikšmę bei taikymo dermę.

Dar vienas reikšmingas mokyklos efektyvumo tyrimams priskiriamas bruožas – **induktyvios ir deduktyvios logikos naudojimas**.

Ketoviki ir Choi (2014) teigia, kad atvejo studija, tiriant bet kokias organizacijas, pagal jo konstravimo logiką yra įgyvendinama trimis būdais, kurie turi skirtingą paskirtį (žr. 10 pav.). Kiekviena iš trijų paveiksle pateiktų perspektyvų nurodo galimą teorijos ir empirinių duomenų sąveiką ir vaidmenis atvejo studijoje. Autoriai pažymi, kad skirtingi atvejo studijos tipai tokiame kontekste rodo dualumo kriterijus, tačiau jie teoriškai pateikiami kaip idealūs. Tai reiškia, kad jų taikymas bet kokiame moksliniame darbe, atsižvelgiant į mokslinę problemą ir tyrėjo taikomas strategijas, gali būti modifikuotas. Dėl šios priežasties atvejo studijos tyrimuose galima atpažinti teorijos ir empirinių duomenų santykį, tačiau būtų klaidinga manyti, kad visi šie požiūriai nėra suderinami tarpusavyje ir negali būti taikomi tyrime paraleliai.



10 paveikslas. Trys būdai atlikti atvejo studiją
(šaltinis: Ketoviki ir Choi, 2014, p. 233)

Pirmoji prieiga – atvejo studija kaip teorijos kūrimas, kitaip dar vadinama induktyvia (Hawthorne, 2012) atvejo studija. Tokia interpretacija, autorių nuomone, yra bene dažniausiai naudojama mokslo darbuose. Jos rėmuose daroma prielaida, kad teorija koncepto paaiškinimui neegzistuoja, tyrimo kontekstas tampa teorinės logikos dėstymo dalimi. Taigi tokiame tyrime pagrindas yra empiriniai duomenys, kuriais remiantis tiriamas naujas, dar nepažintas reiškinys. Kitaip tariant, atsižvelgiant į mokslinio tyrimo probleminį klausimą ir empirinę situaciją, daroma prielaida, kad tiriamas reiškinys paaiškinamas per žvalgymą ir tyrinėjimą. Teorijos kūrimo procese turi būti ieškoma panašumų ir skirtumų, lyginant atvejus ir siekiant teorinės

generalizacijos. Tokiam tyrimui atlikti paprastai pasitelkiamas stebėjimo metodas kaip vienas pagrindinių, neretai pasirenkama grindžiamosios teorijos prieiga, kuriai būdinga teorinė abstrakcija, kilusi iš duomenų.

Antrasis atvejo studijos tipas – teorijos testavimas. Pagrindinė tokio tyrimo idėja įgyvendinama pasirenkant pagrindinę teoriją, jos pagrindu formuluojant hipotezes ir jas tikrinant empiriniame kontekste. Tai lėmė teorinę discipliną, kuri tyrime renkant empirinius duomenis turi labai svarbią reikšmę, – tai deduktyvaus samprotavimo raiška. Kitaip tariant, tokiu atveju pasirenkami teisingi teoriniai teiginiai (prielaidos), kuriuos siekiama įrodyti, tokiu būdu iš patikrintų žinių, susijusių su teorija, gaunamos ir naujos žinios. Reikia pažymėti, kad nors pats tyrimo atlikimo procesas yra deduktyvus, tačiau duomenų analizėje ir formuluojant empirines išvadas taikoma ir induktyvi, ir abduktyvi logika.

Trečiasis požiūris – atvejo studija kaip teorijos vystymas. Tokio tipo atvejo studijoje fokusuojamasi į pagrindinės teorijos logikos kontekstualizavimą – tai labai panašu į prieš tai aptartą požiūrį, pagrindinis skirtumas yra tas, kad tyrėjas nesiekia teorijos testuoti, o veikia ją plėtoti. Tokia prieiga dažniausiai taikoma, kai pasirinkta teorija remiamasi siekiant geriau pažinti kontekstą, kuris yra mažai pažintas ar nepažintas, t. y. teorija naudojama siekiant priartėti prie praktinio lauko. Tai vadinama abduktyvia (Peirce, 1878) mąstymo logika, kai atliekant tyrimą teorija tampa rėmais, kurie naudojami ir derinami siekiant pažinti tiriamo konteksto ypatumus. Atliekant tokią atvejo studiją formuluojami teoriniai teiginiai (prielaidos), tačiau tai yra tarsi tyrimo kryptys, o ne tikrinamos hipotezės, jos eigoje performuluojamos ar keičiamos naujai atsirandančiomis. Bendrai teorijos plėtojimas įvardijamas kaip pozicija tarp teorijos kūrimo ir jos testavimo, ši prieiga reikalauja tyrėjo vienu metu subalansuotai valdyti teorinę ir empirinę tyrimo dalis. Galimi tokio tyrimo rezultatai: naujų sąvokų įvedimas, ryšių tarp skirtingų konceptų paaiškinimas, tiriamo konteksto ryšių ar sąlygų nagrinėjimas.

Atsižvelgiant į aptartus atvejo studijos tipus pagal jų paskirtį, šiame tyrime pasirinkta teorijos plėtojimo kryptis, kuri yra įvardijama kaip tinkamiausia pozicija derinant induktyvų ir deduktyvų požiūrius. Šis tipas išlaiko lygiavertį teorijos ir empirinių duomenų santykį bei leidžia kelti teorines prielaidas, jomis remtis ir jas vystyti, renkant empirinius duomenis. Pažymėtina, kad tokio požiūrio į atvejo studiją metodologiniu pagrindu yra laikoma **Yin (2013) metodologinė pozicija**, autorius pats įvardija atvejo studijos paskirtį plėtoti teoriją. Disertacinio tyrimo tikslui ir objektui ji yra priimtina ir dėl teorinės analizės vaidmens, kuris sudaro prielaidas jos

pagrindu konstruoti empirinių duomenų nagrinėjimą, ir dėl naujo, nepažinto konteksto tos teorijos rėmuose pažinimo bei paaiškinimo. Viena vertus, atliekant šį tyrimą atlikta išsami mokyklos efektyvumo ir tobulinimo teorijų analizė kultūros aspektu, apibrėžta vaikų socializacijos centrų vykdomos resocializacijos kaip jų efektyvumo samprata, pagrįsta bei pasirinkta vaikų socializacijos centro kultūros interpretacija ir jos analizės modelis. Kita vertus, empiriniai duomenys renkami siekiant paaiškinti palankios resocializacijai kultūros bruožus, kurie iki šiol nėra identifikuoti, suprasti ir parodyti jų raišką.

Pasirinkta atvejo studijos strategijos versija (Yin, 2013) iš kitų autorių (Stake, 1995; Merriam, 2009) **teorinių teiginių** (*angl. theoretical assertions*), kurie negali būti prilyginami hipotezėms, nes tyrimo metu paprastai yra koreguojami, išsiskiria formulavimo aspektu. Šiame tyrime keliami pirminiai teoriniai tyrimo teiginiai buvo labiau siejami su vaikų socializacijos centrų kultūros vertinimu siekiant identifikuoti, ar esama kultūra yra orientuota į sėkmingą mokinių resocializacijos procesą, o tyrimo metu šie teiginiai buvo performuluoti, neeliminuojuant mokyklos vykdomos veiklos kokybės, bet laikantis mokyklos veiklos efektyvumo ir tobulinimo perspektyvos. Kitaip tariant, pereita nuo mokyklos kultūros vertinimo prie charakteristikų, turinio paaiškinimo remiantis šią veiklą vykdančių mokyklos darbuotojų patirtimi. Tyrime vadovaujamasi šiais teoriniais teiginiais:

1. Vaikų socializacijos centrų kultūros iki šiol holistiškai netyrinėtos, nėra žinomos jų charakteristikos.

2. Identifikuoti resocializacijai palankūs mokyklos kultūros bruožai sudarytų sąlygas jų veiklos efektyvumui vertinti ar tobulinti.

Pagal R. Yin (2013) atvejo studijos metodologinė prieiga remiasi **konstruktyvistine paradigma** kaip filosofine pasaulėžiūra, kurioje pripažįstama subjektyvių žmogaus prasmų kūrimo reikšmė ir objektyvumą atspindintys teiginiai. Atsižvelgiant į tai, kad tyrime naudojami ir kiekybiniai, ir kokybiniai metodai, objektyvieji ir subjektyvieji požiūrio aspektai priklauso nuo tyrimo etapų, o socialinės tikrovės vertinamos skirtingai paaiškinant šiuos pasirinkimus.

Svarbu pažymėti, kad **ontologinės nuostatos**, remiantis mokyklų efektyvumo teorijomis, turi būti orientuotos į mokyklos kaip organizacijos kontekstą. Taigi tiriant vaikų socializacijos centrų kultūras realybė aiškinama remiantis struktūrinio funkcionalizmo prieiga (Parsons, 1951): visuomenė suprantama kaip specializuotų struktūrų organizmas, kuriam palaikyti reikalingas moralinis konsensusas, t. y. daugumos visuomenės narių tų pačių vertybių pripažinimas. Šiuo požiūriu vaikų socializacijos centras, atlikdamas

jam deleguotas funkcijas privalo palaikyti socialinę tvarką visuomenėje, atitikti jos poreikius ir lūkesčius, savo ugdytiniams perduoti tautos kultūros elementus. Šiame kontekste itin svarbus šios mokyklos taikomų priemonių ir siekiamų tikslų santykis, kuris šiame tyrime suprantamas kaip kultūros raiška, siekiant sukurti palankias sąlygas vaikams resocializuotis. Parsons (1951) teorijoje, sprendžiant tvarkos problemą, kaip svarbiausi komponentai nurodomi kultūros normų ir vertybių institucionalizavimo aspektai, socialinių lūkesčių ir vaidmenų sąvokos. Nepaisant to, būtų neteisinga Parsons (1951) socialinės struktūros modelį tapatinti tik su vertybių ir normų analize, jame svarbus ir socialinis veiksmas kaip procesas, kuriuo siekiama pakeisti socialinės tikrovės sąlygas, šiuo atveju, pagerinti vaikų socializacijos centrų vykdomą resocializaciją.

Epistemologinės nuostatos paprastai paaiškina, kaip žmonės supranta aplink juos esantį pasaulį. Struktūrinio funkcionalizmo teorijos perspektyvoje žmogaus veiklos rezultatai įvardijami kaip kultūrinių simbolių mokymosi rezultatas, kuris paremtas ugdymo proceso dalyvių interakcijomis, o jos vyksta reguliuojamos normų, nulemtų vertybių. Kitaip tariant, normatyvinė tvarka traktuojama kaip subjektyvaus ugdytinių elgesio turinio ir motyvo veikti pagrindas. Visgi Valantiejaus (2002, p. 117) manymu, šios teorijos pagrindu atliekama analizė neturėtų ignoruoti interpretacinių asmens pastangų. Taigi siekiant derinti ir objektyvųjį, ir subjektyvųjį požiūrius bei laikant kultūrą resocializacijos proceso pagrindu galima remtis socialinio konstrukcionizmo (Berger, Luckmann, 1966) nuostatomis. Jų pagrindu laikoma, kad ugdytiniai subjektyviai konstruoja tikrovę, visuomenės žinojimą perimdami veikdami su kitais asmenimis, būdami konkrečioje sociokultūrinėje aplinkoje. Tai reiškia, kad vaikų socializacijos centrų ugdytiniai resocializacijos šioje įstaigoje proceso metu patiria, vertina ir interpretuoja bei sieja interpretacijas su ankstesnėmis interpretacijomis ir patirtimis, todėl aplinka, santykiai su bendraamžiais, pedagogais, auklėtojais, administracijos atstovais bei kitais asmenimis turi ypatingą reikšmę jų elgesio korekcijos procesui. Apibendrinant galima teigti, kad abi šios epistemologinės pozicijos gana aiškiai iliustruoja kultūros ir resocializacijos santykį, tačiau pirmuoju atveju didesnis dėmesys skiriamas normatyviniam turiniui, neatmetant žmogaus interpretacijų, antruoju – sociokultūrinės aplinkos, patirties ir interpretacijos reikšmė galėtų būti traktuojama kaip lygiavertė. Tokių požiūrių derinimas atitinka dar vieną mokyklų efektyvumo teorijų pagrindu konstruojamų tyrimų požymį.

Kaip teigia Sandoval-Hernandez (2008), aksiologija kaip vertybių teorija negali būti ignoruojama tokio tipo tyrimuose – išties vertybių reikšmė,

tiriant vaikų socializacijos centrų kultūros vaidmenį resocializacijos procese, yra ypatinga. Be abejo, tai priklauso nuo šiame tyrime pasirinktų kultūros ir resocializacijos sampratų, kurios jau yra paaiškintos, pateikti jų taikymo argumentai. Derėtų paminėti, kad mokyklos kultūros tyrimai bene dažniausiai remiasi **aksiologinio reliatyvizmo nuostatomis** (Adler 1956), pabrėžiančiomis vertybę kaip žmonių psichikoje egzistuojantį reiškinių, kuris ontologiškai priklauso nuo būties, – šiame darbe remiamasi būtent tokia vertybių samprata. Pažymėtina, kad toks vertybių supratimas mokslininkų (Kraujutaitytė, 1998; Šutinienė, 2003) siejamas su struktūrine funkicine prieiga, kuria darbo autorė vadovaujasi, formuluodama ontologines ir epistemologines nuostatas. Ši teorija neprieštarauja daugeliui pateikiamų vertybių sampratų, tačiau išryškina šiek tiek kitus aspektus: vertybė laikoma pagrindine elgesio determinante, o kiti tyrėjai (Triandis, 1980; Schwartz, 1992; etc.) jas įvardija kaip elgsenos gaires ar nuorodas į pageidaujamą, prioritetinį veiksmų atlikimą. Vaikų socializacijos centro kultūros kontekste vertybės yra traktuojamos kaip vienas pagrindinių lygmenų (Schein, 2010), kurio analizei atlikti pasirinktas Konkuruojančių vertybių modelis (Cameron ir Quinn, 2011).

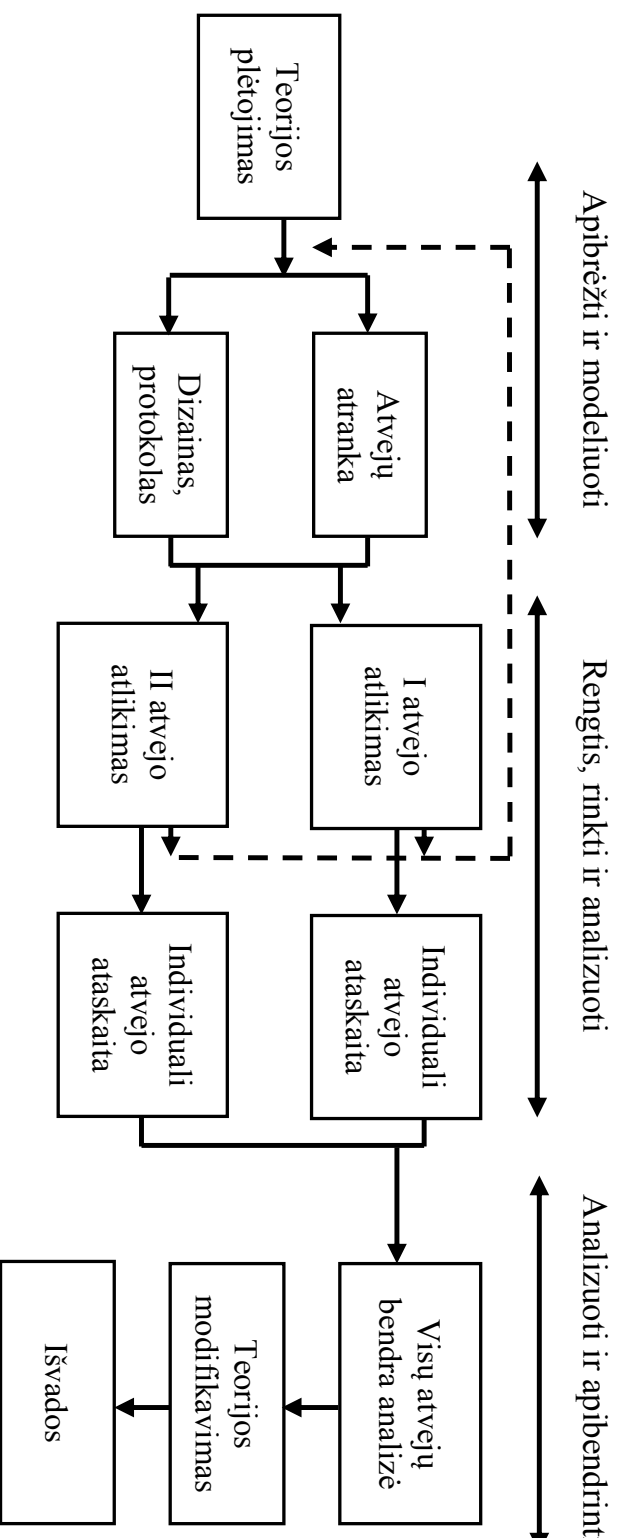
Apibendrinant darytina išvada, kad vaikų socializacijos centrų kultūros tyrimui resocializacijos aspektu atvejo studija laikoma bene tinkamiausia tyrimo strategija ir dėl jos taikymo universalumo, ir dėl disertacinio tyrimo paskirties. Minėtos metodologinės, ontologinės, epistemologinės bei aksiologinės nuostatos paaiškina tiek disertacinio tyrimo objekto interpretacijas, tiek tyrėjos poziciją. Atsižvelgiant į tai, kad šis darbas priskiriamas mokyklų efektyvumo ir tobulinimo teorijų kryptį, svarbu pažymėti, kad tokio tipo tyrimams keliami metodologiniai reikalavimai (Sandoval-Hernandez, 2008), kurie idealiai dera su atvejo studijos kaip tyrimo strategijos pamatinėmis nuostatomis: galimas kokybinių ir kiekybinių metodų taikymas, pripažįstant subjektyvių žmogaus prasmių kūrimo reikšmę ir objektyvumą atspindinčius teiginius; priimtina abduktyvi logika, leidžianti taikyti teorinius rėmus nepažintam tiriamam kontekstui suprasti.

2.2. Tyrimo struktūra ir metodai

Atvejo studijoje kaip tyrimo strategijoje paprastai giliai nagrinėjamas reiškinys jo realaus gyvenimo kontekste, ypač kai ryšiai tarp reiškinio ir konteksto nėra aiškiai parodyti (Yin, 2013). Dėl to, kad tyrime sėkminga ugdytinių resocializacija siejama su šių organizacijos kultūra, pagal atvejo studijos tipą ši strategija priskiriama **aiškinamajam** (*angl.*

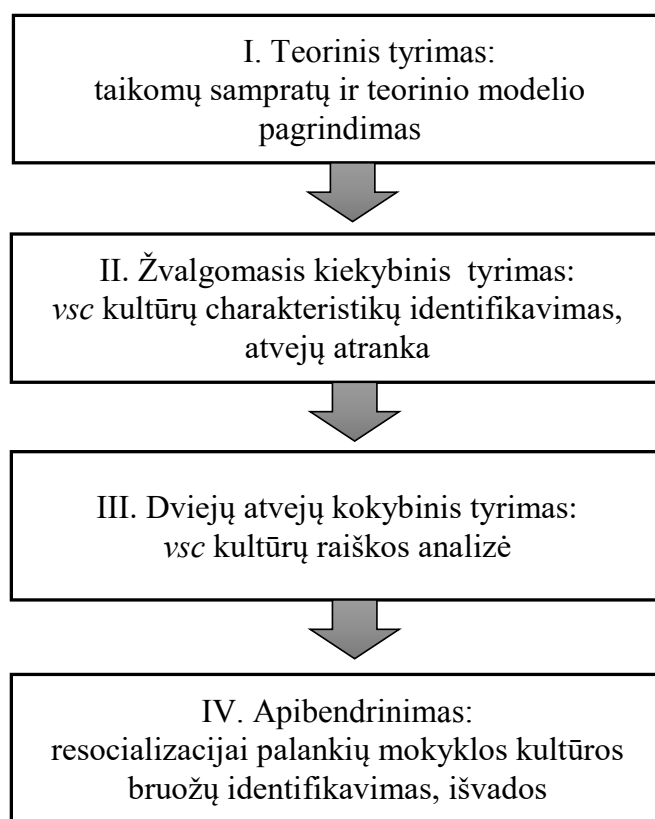
explanatory) **tipui**, kuris skirtas atskleisti tiriamo reiškinių sampratą, raišką ar ryšius tarp atskirų jo aspektų. Siekiant šio tikslo vienas pagrindinių žingsnių – priimti sprendimą, kas tyrime yra laikoma atveju (tai gali būti žmonės, organizacijos, procesai, programos, įvykiai, etc.) ir išskirti jo analizės vienetus. Taigi šiame darbe atveju laikoma resocializacijai palanki mokyklos kultūra, o analizės vienetais – vaikų socializacijos centrai. Atvejo ir analizės vienetų pasirinkimas šiame tyrime suponuoja spręsti probleminius tyrimo klausimus organizacinių teorijų kontekste. Būtent dėl šios priežasties pasirinkta mokyklų efektyvumo ir tobulinimo tyrimų sritis. Vaikų socializacijos centrų kultūra nagrinėjama jų veiklos efektyvumo aspektu, kur efektyvumas suprantamas kaip sėkminga vaikų resocializacija.

Pagal mastą šis tyrimas priskiriamas **daugybinei** (*angl. multiple*) **atvejo studijai**. Kaip teigia Yin (2009, p. 274), du ar daugiau nepriklausomų atvejų lyginant su vienu visada lemia stipresnę pažodinę ar teorinę replikaciją, todėl daugybinė atvejo studija visada laikytina prioritetu, nebent tiriamas atvejis yra unikalus, ekstremalus, turintis ypatingų artefaktinių sąlygų, kurias siekiama paaiškinti. Daugybinių atvejų studijoje idealiu atveju pasirenkama nuo 6 iki 10 analizės vienetų dėl didesnio duomenų pasikartojimo, tačiau teorinėms prielaidoms paaiškinti, autoriaus nuomone, pakanka ir dviejų (Yin, 2013, p. 57). Vadovaujantis tokia metodologine pozicija ir atsižvelgiant į bendrą tokio tipų mokyklų skaičių šalyje, atvejų studijai pasirenkami 2 vaikų socializacijos centrai jų resocializacijos kultūros analizei. Yin (2009) pateikia tokią daugybinės atvejo studijos logiką (žr. 11 pav.).



11 paveikslas. Atvejo studijos eiga (šaltinis: Yin, 2009, p. 261)

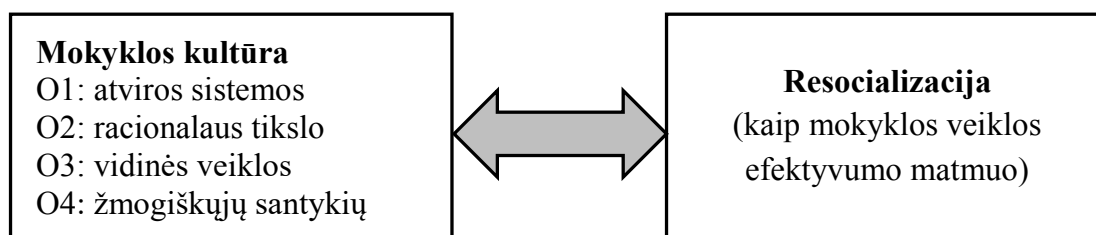
Iš pateiktos schemos matyti, kad atvejo studija įgyvendinama trimis etapais: 1) pirmiausia, atliekama teorinė analizė, numatant teorijos plėtojimo kryptį, apibrėžiant atvejį ir jo vykdymo ypatumus; 2) remiantis parengtu strategijos vykdymo planu pradedamas vykdyti kiekvieno atvejo empirinis tyrimas, renkant ir analizuojant duomenis, jais remiantis tobulinama teorinė tyrimo dalis; 3) atliekama atskirų atvejų analizės, jos pagrindu grindžiamas teorijos plėtojimas, formuluojamos su tiriamu praktiniu kontekstu susijusios išvados. Šis atvejo studijos kaip tyrimo strategijos įgyvendinimo procesas aiškiai apibrėžia ne tik judėjimo trajektoriją, bet ir duomenų rinkimo bei analizės logiką, parodo teorijos vietą ir reikšmę tyrime. Atsižvelgiant į tai konstruojama šio tyrimo atlikimo eiga, atitinkanti pagrindinius daugybinei atvejo studijai keliamus principus: nuoseklumą, turinį ir jo pagrįstumą. Galima teigti, kad šio darbo **loginę schemą** sudaro keturi etapai (žr. 12 pav.):



12 paveikslas. Tyrimo loginė schema (sudaryta darbo autorės)

Teorinis tyrimas. Vadovaujantis šia logine schema pirmiausia atlikta mokyklos kultūros teorijų ir tyrimų analizė resocializacijos kaip šios mokyklos veiklos efektyvumo aspektu. Cameron ir Quinn, (2011) **konkuruojančių vertybių modelis** (angl. *Competing values framework*) pasirenkamas kaip šio tyrimo teoriniai rėmai visuose jo etapuose, kurie leidžia susiaurinti labai platų mokyklos kultūros konstrukta ir kurių sampratoje

brėžiamos kryptys yra pagrindas plėtoti teoriją dar nepažintame kontekste. Dėl kelių vaikų socializacijos centro kultūros analizės vienetų išskyrimo šiame modelyje atvejo studija įvardijama kaip įtraukioji (*angl. embeded*), t. y. kultūros modelį sudaro keturios pagrindinės orientacijos į atvirą sistemą (kintančias sąlygas, naujos veiklos galimybes ir pan.), racionalų tikslą (siekiamų rezultatų aiškumą, grįžtamąjį ryšį ir pan.), žmogiškuosius santykius (komandinį darbą, konsensumą ir pan.) ir vidinę veiklą (taisykles, hierarchiją, atskaitomybes ir pan.), kurios plačiau pristatytos teorinėje dalyje. Atkreiptinas dėmesys, kad tokia mokyklos kultūros turinio interpretacija remiasi efektyvaus organizacijos funkcionavimo idėja, todėl visi nagrinėjami aspektai bendrai laikomi kaip į resocializaciją orientuotos vaikų socializacijos centrų kultūros turiniu ar raiška. Kaip jau minėta, atliekant teorinę analizę paraleliai formuluojami teoriniai teiginiai (hipotezės, kurių vystymui naudojami kiekybiniai ir kokybiniai metodai, analizuojant bei formuluojant resocializacijos proceso tobulinimo galimybes pasitelkiant kultūrą kaip instrumentą (Yin, 2013). Tyrimo teorinė schema pavaizduota 13 pav.:



13 paveikslas. Tyrimo teorinė schema (sudaryta darbo autorės)

Žvalgomasis kiekybinis tyrimas. Žvalgomasis tyrimas atliktas 2016 m. lapkričio–2017 m. sausio mėnesį 5 vaikų socializacijos centruose, likęs 1 vaikų socializacijos centras neįtrauktas į tyrimą dėl švietimo ir mokslo ministro įsakymu numatyto šios įstaigos likvidavimo 2017 metais. Analizuojant tyrimo duomenis vaikų socializacijos centrų pavadinimai nėra pateikiami dėl konfidencialumo principo užtikrinimo, įstaigos numeruojamos nuo I iki V, užtikrinant tyrimo etiką bei apsaugant įstaigas nuo galimo viešos duomenų analizės neigiamo poveikio.

Kadangi statistiniam tikslumui imties dydis yra svarbus veiksnys, jį sudarant vertinama bendra populiacija ir imties paklaida. Atsižvelgiant į tai, kad kultūros charakteristikas geriausiai galima atskleisti turint pakankamai didelę imtį, pasirenkama 5 procentų imties paklaida (Creswell, 2013). Imties dydis skaičiuojamas pagal tokią formulę (n – imties dydis; Δ – paklaidos dydis, N – generalinės visumos dydis):

$$n = \frac{1}{\Delta^2 + 1/N}$$

Švietimo informacinių technologijų centro pateiktais 2016–2017 m. m. duomenimis, penkiuose vaikų socializacijos centruose dirbo 199 asmenys. Atlikus skaičiavimus pagal turimus duomenis žvalgomajame tyrime numatyta anonimiškai apklausti ne mažiau kaip 133 vaikų socializacijos centrų darbuotojus. Siekiant apklausti kuo didesnę kiekvienos įstaigos bendruomenės atstovų skaičių ir atsižvelgiant į šios mokyklos veiklos organizavimo ypatumus (nepertraukiamą darbą, darbuotojų pamainas ir pan.), sudarytos sąlygos vaikų socializacijos centre dirbantiems asmenims pateikti duomenis, užpildant anketas vizitų metu arba naudojantis elektronine anketos versija.

5 lentelė. Vaikų socializacijos centruose dirbančių ir tyrime dalyvavusių asmenų skaičiaus palyginimas.

Vaikų socializacijos centras	Dirbančių asmenų skaičius	Tyrime dalyvavusių asmenų skaičius (proc.)
I	38	31 (82)
II	43	28 (65)
III	42	40 (95)
IV	39	28 (72)
V	37	26 (70)

Iš viso tyrime dalyvavo 153 respondentai: 9 administracijos atstovai, 53 mokytojai, 40 auklėtojų, 18 švietimo pagalbos specialistų, 33 aptarnaujančio personalo atstovai. Pagal atskiras įstaigas respondentų pasiskirstymas pateikiamas 5 lentelėje. Tyrime dalyvavo nuo 65 iki 95 procentų kiekvienos bendruomenės atstovų – tai vertinama pozityviai, nes, tiriant įstaigos kultūrą kaip unikalų su organizacijos efektyvumu susijusį veiksnį, reikšminga atskleisti kuo didesnio narių skaičiaus apibendrintus duomenis.

Žvalgomojo tyrimo metu atliktas vaikų socializacijos centrų kultūros charakteristikų vertinamas ir jų pagrindu atlikta atvejų atranka grindžiama Shein (1985) kultūros formavimosi organizacijoje ir Parsons AGIL (*angl. adaptation, goal attainment, integration, latent*) teorijų pamatinėmis nuostatomis, kurios rekonstruojamos Cameron ir Quinn (1988) organizacijos konkuruojančių vertybių modelyje. Tam nustatyti pasirinktas Maslowski (2001) sukurtas **mokyklos kultūros aprašas** (*angl. School culture inventory*

form II), kuri sudaro 4 subskalės pagal atskiras minėto modelio dalis. Kiekvienai iš jų priskiriama po 10 teiginių (vertybių). Jie vertinami Likerto skalėje asmens ir mokyklos lygmenimis nuo 1 (visiškai nesvarbi) iki 5 (labai svarbi), vidurinis rangas žymi atsakymą „Nei svarbi, nei nesvarbi“. Apraše teiginiai vertinami asmens ir mokyklos, kurioje jis dirba, lygmenimis, pirmuoju atveju vidinio suderintumo Cronbacho α koeficientų reikšmės: 1–0,93; 2–0,95; 3–0,93; 4–0,95, antruoju – 1–0,68; 2–0,73; 3–0,79; 4–0,90.

Siekiant tyrime naudoti šį instrumentą atliktas dvigubas jo vertimas: iš anglų į lietuvių kalbą ir iš lietuvių į anglų kalbą, suderinta su instrumento autoriumi, gautas jo sutikimas. Išvertus instrumentą, vykdytas bandomasis tyrimas, anonimiškai apklausiant vieno vaikų socializacijos centro kolektyvą (žr. 2 priedą). Tyrimo duomenų statistiniam apdorojimui naudotas programinis paketas SPSS 22.0, rezultatai vertinti statistiškai reikšmingais, kai reikšmingumo lygmuo $p < 0,05$.

Analizuojant gautus tyrimo duomenis pirmiausia paskaičiuoti instrumento subskalių patikimumo (vidinio suderintumo) Cronbacho α koeficientai abiem minėtais atvejais (žr. 6 lent.). Įvertinus tai, kad visų koeficientų reikšmės gerokai viršija 0,6, daroma prielaida, kad anketos homogeniškumas yra pakankamas, visų subskalių duomenys gali būti interpretuojami.

6 lentelė. Tyrimo instrumento subskalių patikimumo koeficientai.

Subskalė	Teiginių skaičius	Cronbacho α koeficientai	
		asmens lygmuo	mokyklos lygmuo
Atviros sistemos	10	0,887	0,869
Racionalaus tikslo	10	0,909	0,922
Žmogiškųjų santykių	10	0,859	0,922
Vidinės veiklos	10	0,795	0,870

Gauti kiekvienos įstaigos duomenys žvalgomojo tyrimo metu yra pagrindas pasirinkti konkrečias įstaigas kaip atvejo analizės vienetus. Anot Yin (2009, p. 270), tam taikoma ne įprasta kiekybiniuose tyrimuose atrankos, o replikacijos logika, t. y. atvejų atlikimui pasirenkami labai panašūs arba kontrastuojantys atvejai. Šiame empiriniame tyrimo etape, įvertinus šio tyrimo objekto specifiškumą ir keliamus probleminius klausimus, tikėtina, kad vaikų socializacijos centrų kontrastuojantys kultūros paveikslai pagal skirtingas orientacijas yra tinkamesnis mokyklų pasirinkimo būdas. Tai galima paaiškinti tuo, kad labai panašūs kultūros paveikslai gali suponuoti

panašią resocializacijos vykdymo praktiką, t. y. panašios darbuotojų bei mokyklos vertybės tiesiogiai siejasi su įsitikinimais bei jų pagrindu atliekamais veiksmais. Skirtingi vaikų socializacijos centrų kultūros paveikslai sudaro sąlygas įvertinti, kaip skirtingas vertybes palaikančios mokyklos įvardija sėkmingai resocializacijai reikšmingus aspektus. Tikėtina, kad tokiu atveju galima didesnė resocializacijos kultūros turinio įvairovė. Atsižvelgiant į tai, **analizės vienetų atranka** vykdoma vadovaujantis tokiais kriterijais:

1. Vaikų socializacijos centre apklausta daugiau nei du trečdaliai dirbančiųjų. Šis kriterijus susietas su organizacijos kultūros samprata, kuri reikalauja kuo didesnio bendruomenės atstovų skaičiaus, siekiant kuo tiksliau suprasti įstaigos situaciją bei inicijuoti pokyčius norima linkme.

2. Skirtingi vaikų socializacijos centrų kultūrų orientacijų vidurkiai turinio aspektu. Šis kriterijus reiškia, kad mokyklos turi skirtingus veiklos prioritetus vaikų resocializacijos procese, įstaigų kultūra pasižymi skirtingais bruožais juos vertinant pagal dvi dimensijas: vidaus vs išorės bei lankstumo vs kontrolės.

3. Nevienodas vaikų socializacijos centro kultūros kongruenciškumo laipsnis lyginant darbuotojų asmenines ir, jų nuomone, kitų su jais dirbančiųjų vertybes. Šis kriterijus, remiantis konkuruojančių vertybių modelio logika, rodo vertybių skirtingais lygmenimis sutapimo klausimą, kuris reikšmingas vadovaujantis integraciniu požiūriu į mokyklos kultūrą ir yra laikomas svarbiu bet kurios organizacijos efektyvumą lemiančiu veiksmu.

Kokybinis tyrimas. Pagal daugybinės atvejo studijos logiką atrinkus atvejus, kiekvienas jų analizuojamas atskirai. Taigi kiekvienoje šio tipo mokykloje atliekamas kokybinis tyrimas, kurio metu taikomas **pusiau struktūruoto interviu metodas** (Gentile, 1990), siekiant identifikuoti resocializacijai palankios kultūros veiksmus ir juos paaiškinti darbuotojų praktiniais pavyzdžiais. Šiame kontekste mokyklos efektyvumas, kaip jau minėta, prilyginamas sėkmingai vaiko resocializacijai tiek, kiek ji priklauso nuo organizacijos veiklos. Pusiau struktūruotam interviu atlikti parengtas interviu protokolas (Yin, 2009), kuriame suformuluoti atviri klausimai: 1 demografinis ir 4 klausimų blokai pagal konkuruojančių vertybių modelio struktūrą, kurią sudaro keturios sritys (atviros sistemos, racionalaus tikslo, žmogiškųjų santykių ir vidinės veiklos). Kiekvieną klausimų bloką sudaro 1–2 pagrindiniai klausimai ir juos papildantys klausimai (žr. 3 priedą), kurie skirti atskleisti sėkmingas su resocializacijos vykdymu įstaigoje susijusias patirtas istorijas, išgyvenimus ar informantų nuomonę.

Duomenų šaltiniai

		Iš asmens	Iš organizacijos		
Dizainas	Apie asmenį	Individualus elgesys Individualus požiūris Individualus suvokimas	Individuali darbuotojo byla Interviu su asmens vadovu, kitais darbuotojais	Jei atvejis yra asmuo	Išvados
	Apie organizaciją	Kaip organizacija veikia? Kodėl organizacija veikia?	Personalo, vidaus politika Organizacijos rezultatai	Jei atvejis yra organizacija	organizacija

14 paveikslas. Atvejo studija dizaino, duomenų ir išvadų aspektais pagal analizės vienetus (šaltinis: Yin, 2009, p. 373)

Interviu klausimams formuluoti pasitelkiama Yin (2013) pateikta atvejo studijos pagal analizės vienetus schema, paaiškinanti duomenų rinkimo, tyrimo dizaino bei išvadų formulavimo aspektus (žr. 14 pav.). Atsižvelgiant į paveiksle pateiktą informaciją, pažymima, kad šiame tyrime pasirinktos organizacijos lygmens teorijos. Dėl šios priežasties interviu klausimai orientuoti į vaikų socializacijos centrų veiklą, jos turinį, tikslus ir organizavimo aspektus, kurie leistų atpažinti palankius resocializacijai kultūros veiksnius. Šiame kontekste duomenų analizės rezultatuose fokusuojamasi į mokyklos vidaus, personalo politikos klausimus bei veiklos rezultatus. Atkreipiamas dėmesys, kad kiekvienos mokyklos informantų pateikti duomenys analizuojami atskirai, resocializacijos kultūros pateiktis kiekvienoje įstaigoje aptariama lygiagrečiai.

Davę sutikimą dalyvauti tyrime informantai atrinkami pagal jų užimamas pareigas. Toks informantų atrankos kriterijus pasirinktas įvertinus tai, kad vaikų socializacijos centre vaikai ir gyvena, ir ugdomi – jų resocializacijos procese skirtingas pareigas užimantys asmenys atlieka skirtingus vaidmenis (vykdomų funkcijų, veiklos turinio ir kt. aspektais), bet siekiant sėkmingų elgesio pokyčių jų visų indėlis yra lygiavertis ir pateikta informacija vienodai reikšminga empirinio tyrimo rezultatams. Taigi

apsispręsta kiekviename vaikų socializacijos centre atlikti pusiau struktūruotą interviu bent su dviem savanoriškai sutinkančiais dalyvauti tyrime administracijos atstovais, dviem pedagogais (mokytojais ar auklėtojais, dviem švietimo pagalbos specialistais. Iš viso dviejose įstaigose planuota atlikti interviu su ne mažiau nei 12 informantų, kurių skaičius galėjo tyrimo metu didėti atsižvelgiant į gautų pusiau struktūruotų interviu duomenis jų išsamumo bei turinio aspektu.

Iš viso atlikta 14 interviu, 2 iš jų atmesti kaip neinformatyvūs, vietoj jų pasirinkti kiti mokyklos atstovai, užimantys tokias pat darbo pozicijas. Bendra transkribuotų interviu trukmė – 11 h 05 min (žr. 7 lent.). Interviu neinformatyvumas traktuojamas kaip mažai duomenų tyrime keliamiems klausimams pateikiantis informacijos šaltinis: vienas jų atmestas dėl to, kad mokyklos darbuotojas dirbo labai trumpą laikotarpį (kiek daugiau nei mėnesį) ir dar vyko jo asmeninė socializacija organizacijoje, jam trūko žinių ar patirties atsakyti į interviu klausimus, kitas informantas šioje mokykloje dirbo tik kelias valandas per savaitę, todėl jo nuomonė neretai buvo grindžiama patirtimi, kurią jis turi, dirbdamas tradicinėje mokykloje.

7 lentelė. Tyrime dalyvavusių informantų duomenys ir interviu trukmė.

Informanto kodas	Pozicija, kuriai priskiriama	Pareigos	Darbo patirtis	Interviu trukmė
<i>I vaikų socializacijos centras</i>				
I1	Švietimo pagalbos specialistai	Psichologas	6 metai	1 h 4 min
I2	Pedagogai	Auklėtojas	10 metų	51 min
I3	Pedagogai	Lietuvių kalbos mokytojas	3,5 metų	1 h 10 min
I4	Administracija	Pavaduotojas	14 metų	1 h 14 min
I5	Administracija	Dietistas-slaugas	9 metai	37 min
I6	Švietimo pagalbos specialistai	Socialinis pedagogas	7 metai	53 min
			Iš viso:	5 h 39 min
<i>V vaikų socializacijos centras</i>				
I7	Švietimo pagalbos specialistai	Socialinis pedagogas	8 metai	47 min
I8	Administracija	Dietistas-virėjas	17 metų	34 min.
I9	Pedagogai	Dailės mokytojas	20 metų	45 min.

I10	Administracija	Pavaduotojas	9 metai	1 h 1 min
I11	Pedagogai	Auklėtojas	10 metų	1 h 8 min
I12	Švietimo pagalbos specialistai	Psichologas	4 metai	1 h 11 min
			Iš viso:	5 h 26 min

Tematinė duomenų analizė. Gautų kokybinių duomenų analizei bei interpretacijai atlikti pasirinktas tematinės analizės metodas (Braun ir Clarke, 2013), kuris padeda suformuluoti su tyrimo klausimais susijusias temas. Taikant šį metodą remiamasi konstruktyvistiniu požiūriu, kurio tikslas - pagrįsti tiriamą reiškinį faktiniais duomenimis, skirtais paaiškinti veikimo būdų, taikomų priemonių, patirčių poveikį visuomenės diskursui. Kaip teigia Braun ir Clarke (2006), šis metodas ypač tinkamas mažai nagrinėtoms temoms atskleisti, todėl vaikų socializacijos centrų kultūros analizė resocializacijos aspektu, taikant šį metodą, laikytina tinkama dėl galimybės atskleisti tiriamo reiškinio bruožus ir juos paaiškinti. Socialinės tikrovės vaizdas šioje analizėje pateikiamas atsižvelgiant į tyrime taikomo konkuruojančių vertybių modelio teorines nuostatas, t. y. temos sąvoka suprantama kaip atskirų modelio dalių pagrindinė mintis, ji išryški per dažnai pasikartojančius resocializacijai palankią kultūrą apibūdinančius aspektus.

Šiame tyrime paisoma tematinės analizės etapų: 1) tyrimo duomenys transkribuojami, išskiriamos prasminės idėjos; 2) duomenys koduojami, atrenkant teksto ištraukas; 3) kodai jungiami į primines temas; 4) atliekama temų ir kodų peržiūra, sudaromas temų žemėlapis. Reikia paminėti, kad šiame etape išryškėjo tematinės analizės metodo rekursyvumas – dirbant su kokybiniais duomenimis judama pirmyn ir atgal, analizuojamas kodų turinys, vertinama, ar transkripcijų ištraukos ir jiems priskirti kodai, ar jų jungimas į temas neturi prieštarų, atsako į tyrimo keliamus klausimus. Nagrinėjant kiekvieno vaikų socializacijos centro atstovų pateiktą informaciją šiame etape peržiūra vyko ne mažiau kaip tris kartus darant pertraukas analizės vykdymo metu, t. y. siekiant atsitraukti ir vertinti atliktos analizės rezultatus naujai, temos tikslintos. Taip pat sudaromi teminiai žemėlapiai, kuriuose vaizduojami ryšiai tarp temų ir subtemų. Kaskart kiekvienai konkuruojančių vertybių modelio daliai sudaryti temų žemėlapiai perbraižyti pakeitus temų ar subtemų pavadinimus, apimtį ar atsisakius kokios nors jų dalies. Penktas etapas skirtas temoms apibūdinti, aiškiai apibrėžiami temų pavadinimai. Galiausiai rengta kiekvienos mokyklos kultūros teminės analizės ataskaita. Temos kaip prasminiai tyrimo rezultatų vienetai gautų duomenų apimtimi skiriasi, kiekvieną temą ir jai priskiriamas subtemas analizuojant pateikiamos

informantų interviu ištraukos, skirtos pagrįsti ar paaiškinti darbo autorės suformuluotas išvalgas.

Atsižvelgiant į tematinės analizės (Braun ir Clarke, 2006) metodo taikymo lankstumą ir į metodologinius reikalavimus (Yin, 2013) parengti nagrinėjamų atvejų bendrą ataskaitą, paskutiniajame etape suplanuota iš kiekvienos mokyklos suformuluotų temų ir subtemų pagal konkuruojančių vertybių modelio dalis jas palyginti siekiant atskleisti pasikartojančius aspektus kaip palankius resocializacijai kultūros veiksnius, nepriklausomai nuo mokyklos kultūros unikalumo. Laikomasi požiūrio, kad, jei mokyklos pozityvios ir pasiteisinusios veiklos refleksija kuriais nors aspektais sutampa, ji gali būti priskiriami vaikų socializacijos centro veiklos efektyvumo įsivertinimui ir išoriniam vertinimui reikšmingiems rodikliams. Šio etapo tikslas – identifikuoti resocializacijai palankios kultūros bruožus, kurie gali būti orientyras numatant mokyklai jos veiklos gerinimo prielaidas, t. y. keičiant ne su struktūra, bet su kultūra susijusius veiksnius, kurie pripažįstami kaip reali mokyklos tobulinimo galimybė (Fullan, 2007), taip pat paaiškinant resocializacijai palankios mokyklos kultūros sampratą, kuri iki šiol netyrinėta, ir plečiant jau esamą teoriją dar nepažintame kontekste.

2.3. Tyrimo kokybės užtikrinimas

Tyrimo kokybės užtikrinimas yra svarbus metodologijos pasirinkimo ir jos taikymo tyrime žingsnis. Tam paprastai skirtingos tyrimo strategijos ir jų kontekste pasirinktos nuostatos lemia skirtingų sąvokų vartoseną, kartais šiek tiek kitokius akcentus pabrėžiančias jų sampratos apibrėžtis: kartais patikimumo aspektas įvardijimas kaip pasikliautimumas, o pagrįstumas vadinamas įtikinamumu – tai neabejotinai susiję su metodologų (Lincoln ir Guba, 1985; Denzin ir Lincoln, 2005; Creswell, 2007) pateikiamomis interpretacijomis. Visgi šio tyrimo metodologijoje laikantis vientisumo, kuris yra taip pat glaudžiai susijęs su kokybe tyrimo bruožas, pasirinkta vadovautis Yin (2009) pozicija.

Pagal pasirinktą Yin (2009) atvejo studijos metodologiją, atliekant kokybinius, taip pat ir kiekybinius, tyrimus socialinių mokslų srityje, turi būti vertinama tyrimo kokybė pasitelkiant keturis loginius „testus“, parodančius tyrimo pagrįstumą ir patikimumą. Yin (2009) naudoja Kidder ir Judd (1986) vartotas sąvokas šiai logikai apibūdinti, tai – konstrukto pagrįstumas (*angl. construct validity*), vidinis pagrįstumas (*angl. internal validity*), išorinis validumas (*angl. external validity*) ir patikimumas (*angl. reliability*).

Pateikiamas kiekvieno iš šių tyrimo kokybės užtikrinimo kriterijų taikymo tiriant vaikų socializacijos centrų kultūras argumentavimas.

Konstrukto pagrįstumo esmė yra nagrinėjamų konceptų atskleidimui identifikuoti ir naudoti tinkamas priemonės. Tai reiškia, kad pasirinkti tyrimo metodai turi teisingai matuoti tiriamą reiškinį, taip pat tyrime turi būti aiškiai apibrėžtos teorinės pozicijos, paaiškinančios, kaip yra suprantamas tyrime pasirinktas fenomenas. Siekiant užtikrinti konstrukto validumą minėtas autorius nurodo trijų veiksmų taktikos pasirinkimą, pirmasis jų pabrėžia skirtingų aspektų analizei naudoti įvairių duomenų rinkimo būdus. Šiame tyrime tai įgyvendinama pasirenkant konkuruojančių vertybių modelį tiek teorinėje, tiek empirinėje tyrimo dalyse kaip mokyklos kultūros tyrinėjimo būdą, atskiros jo dalys analizuojamos renkant ir kiekybinius, ir kokybiškus duomenis. Be to, duomenų rinkimo etape pasirinktas skirtingas duomenų rinkimo laikas paros atžvilgiu, skirtingos vietos bei informantai, naudojamos mechaninės duomenų įrašymo ir saugojimo priemonės.

Antrasis veiksmas pavadintas įrodymų grandine – Yin (2009) tai įvardija kaip tyrime egzistuojančius aiškius ryšius tarp tyrimo keliamų tyrimo klausimų, surinktų duomenų bei formuluojamų išvadų. Kitaip tariant, šiame darbe tai pagrindžiama aiškia vaikų socializacijos centro kultūros interpretacija, abduktivia tyrimo logika, kai teorinė ir empirinė dalys laikomos lygiavertėmis. Pažymima, kad pasirinkti teoriniai rėmai naudojami ir kiekybinių, ir kokybinių duomenų analizėje, jų pagrindu formuluojamos tyrimo išvados, kurios neabejotinai atsako į pagrindinį tyrimo klausimą, kaip gali būti paaiškinama resocializacijai palanki mokyklos kultūra.

Paskutinis konstrukto validumui aktualus veiksnys – informantų pasitelkimas tyrimo projekto peržiūrai. Manoma, tokios peržiūros atlikimas yra svarbiausių empirinių duomenų analizėje išryškintų akcentų, suformuluotų išvadų įvertinimus. Metodologiškai tai negali būti informantų nesutikimas su faktiniais duomenimis, veikiau pateiktų duomenų interpretacijos ir jų pagrindu pateiktų išvalgų peržiūrėjimas, įvardijimas, jei, jų nuomone, yra keistinių vietų. Šiame tyrime tyrimo ataskaitos projektą pavyko suderinti su dviem informantais, kiekvienas iš jų atstovavo kokybinio tyrimo metu pasirinktiems dviem atskiriems vaikų socializacijos centrams. Tik vienas iš informantų teikė pastabas dėl kokybinių tyrimų analizėje pateiktų išvalgų, susijusių su vidinės veiklos aspektu. Į jo nuomonę buvo atsižvelgta, su taisyklių turiniu susijęs pastebėjimas buvo eliminuotas kaip pernelyg subjektyvus autorės pasisakymas, įnešantis kritinį toną, nors tyrime orientuojamasi į pozityvias, padedančias mokiniams geriau resocializuotis patirtis. Kaip reikšmingas sprendimas šiame kontekste vertintinas ir projekto

teikimas peržiūrai kolegoms, kurių pastebėjimai bei pasiūlymai taip pat analizuoti, į dalį jų atsižvelgta tobulinant teorinio tyrimo ir tyrimo metodologijos duomenų pateikimą.

Vidinio pagrįstumo aspektas, anot Yin (2009), paprastai atvejo studijos strategijoje minimas tik pasirinkus aiškinamąjį atvejo studijos tipą. Dėl šios priežasties trumpai apžvelgiama, kaip tai buvo atlikta šio tyrimo metu. Metodologinė pozicija yra tokia, kad vidiniam pagrįstumui parodyti reikia aiškiai išdėstyti argumentus, kodėl analizuojami aspektai yra tarpusvyje susiję, – tai turi būti atliekama duomenų analizės metu. Reikia paminėti, kad tai buvo atliekama teorinės analizės metu išsamiai pagrindžiant mokyklos kultūros ir resocializacijos proceso sąsajas. Empirinių duomenų analizėje autorius tam naudoti siūlo loginius modelius. Loginiais modeliais vadinamos schemas, kurios nagrinėjamų aspektų ryšius iliustruoja vizualiai, t. y. parodo, kas ir su kuo tyrimo duomenų interpretacijoje yra siejama. Dviejų vaikų socializacijos centrų kultūros raiškos analizėje kiekviena konkuruojančių vertybių modelio dalis pradedama aptarti pateikiant jos turiniui atskleisti identifikuotas temas, subtemas ir jų sąveiką. Dar vienas vidiniam pagrįstumui užtikrinti įgyvendintas žingsnis – abiejų vaikų socializacijos centrų kultūros analizių gretinimas, tų pačių kultūros bruožų paieška ir paaiškinimas, kokia yra resocializacijai palankios kultūros raiška ir kaip to pavyksta pasiekti. Šis priežastinių ryšių paaiškinimas, nepaisant jo sudėtingumo ir kompleksškumo, laikomas esminiu tokio tipo atvejo studijos tikslu – ne padaryti generalizuotas išvadas, o plėtoti idėjas ateities tyrimams, išsamiai apibūdinant nagrinėjamą tyrimo fenomeną.

Pagal Yin (2009) metodologiją išorinis pagrįstumas vadinamas tyrimo apibendrinamumu. Nepaisant to, kad kokybinių tyrimų išvadų generalizacija nėra galima, kaip jau buvo minėta aiškinant tyrimo strategijos pasirinkimo motyvus pagal Basse (1999), išoriniam tyrimo pagrįstumui daugybinėje atvejo studijoje metodologiškai svarbu naudoti replikacijos logiką. Tokios logikos taikymas aptartas 3.1. dalyje aprašant atvejo studijos vienetų atranką.

Paskutinysis tyrimo kokybės užtikrinimo principas – tai patikimumo kriterijus, kuris pagal Yin (2009) aiškinamas kaip perkeliamumo aspektas. Atsižvelgiant į perkeliamumo svarbą kokybiniuose tyrimuose, reikia pažymėti, kad jam garantuoti tyrimo prieduose pateikiami tyrimui atlikti naudoti dokumentai, tyrimo instrumentai. Greta detalaus teorinio tiriamo reiškinių pagrindimo, itin smulkiai charakterizuojami atrenkami atvejai, parodant vaikų socializacijos centrų kultūros bruožus, taip pat aprašant informantų charakteristikas, nagrinėjamų atvejų turinį pagal konkuruojančių

vertybių modelį – visa tai sudaro prielaidas perkeliamumo rodiklį laikyti pakankamai aukštu. Paminėtina ir tai, kad tyrime pateikiama resocializacijai palankios mokyklos kultūros charakteristika demonstruoja, kad šio tyrimo rezultatai yra naudingi aiškinant ar nagrinėjant panašius atvejus. Vadovaujantis kiekybinių tyrimų metodologinėmis taisyklėmis pasirinkta 5 procentų imties paklaida, analizuojant žvalgomojo kiekybinius duomenis, apskaičiuoti taikyto instrumento subskalių patikimumo Cronbacho α koeficientai mokyklos ir asmens lygmenimis, palyginti su instrumento autoriaus gautais rezultatais tuo pačiu aspektu (plačiau žr. 2.2 skyrių).

Kaip teigia Yin (2013), atvejo studijos metodologijos taikymo paskirtis – tirti fenomeną realiame jo gyvenimo kontekste, dėl šios priežasties etikos principų paisymas ir pastangos jas užtikrinti „būnant sąveikoje su kitais žmonėmis“ yra kiekvieno tyrėjo atsakomybė. Aptariant šį aspektą paminėtinas tyrėjos vaidmuo ir galima jo įtaka tyrimų rezultatui. Viena vertus, tyrėjo patirtis su tyrimo dalyviais paprastai laikoma privalumu, kai reikia analizuoti ir tinkamai interpretuoti tyrimo duomenis. Kita vertus, tyrėjo vaidmuo, ypač kokybiniame tyrime, siejamas ne tik su tyrimo etikos principų paisymu, bet ir šališkumo, asmeninių interesų užtikrinimo, patogaus duomenų rinkimo būdo vengimu (Creswell, 2003). Šiame kontekste svarbu pabrėžti, kad darbo autorei teko atlikti tyrimą būnant skirtinguose vaidmenyse. Tyrimo metodologijos planavimo ir žvalgomojo tyrimo duomenų rinkimo etapuose darbo autorė buvo viena iš vaikų socializacijos centrų metodinę pagalbą teikiančių specialistų – dėl šios priežasties pažinojo kai kuriuos šių mokyklų administracijų atstovus, pedagogus ar švietimo pagalbos specialistus, mokyklų bendruomenės buvo atviros ir geranoriškai nusiteikusios bendradarbiauti. Tokia patirtis lėmė ne tik detalų vaikų socializacijos centrų vykdytų reformų žinojimą, pagalbos delinkventinio elgesio vaikams teisinio reglamentavimo, jo pagrindu gaunamų rezultatų šalyje išmanymą – šios žinios ir turima profesinė patirtis neabejotinai padėjo formuluojant tyrimo aktualumą, mokslinę problemą, pasirenkant tyrimo instrumentus. Paminėtina ir tai, kad kiekybinių bei kokybinių duomenų apdorojimo ir interpretavimo etapuose darbo autorės su tyrimo dalyviais nesiejo jokie asmeniniai ar profesiniai santykiai dėl pasikeitusios darbinės pozicijos. Atsižvelgiant į tai, tyrimo duomenų analizės rezultatai net teoriškai negalėjo turėti jokios įtakos nei konkrečiai organizacijai, nei atskiriems jų darbuotojams. Manytina, kad tyrimo dalyvių grįžtamasis ryšys dėl duomenų interpretacijos galbūt buvo patikimesnis dėl minėtų pasikeitimų, t. y. bendradarbiavimas buvo pagrįstas pasitikėjimu ir bendru siekiu labiau išryškinti vaikų resocializacijos procesui aktualius kultūrinius aspektus.

Manoma, kad siekiant išpildyti visus metodologinius reikalavimus reikalinga tyrimo planavimo ar atlikimo priežiūra. Atsižvelgiant į gana negatyvų vaikų socializacijos centrų veiklos vertinimą tiek žurnalistų viešojoje erdvėje, tiek mokslininkų skirtingose publikacijose per pastaruosius keletą metų ir dėl to jautrią mokyklų poziciją teikti duomenis ar nuomonę apie savo vykdomą veiklą, daug dėmesio skirta tyrimo idėjos pristatymui ir aptarimui. Iš viso vyko du aptarimai, kuriuose dalyvavo visų tuo metu veikusių vaikų socializacijos centrų atstovai. Aptarimuose pristatyta mokyklų efektyvumo tyrimų esmė ir į pozityvią mokyklų darbuotojų patirtį, organizacijos augimą orientuotas disertacinio tyrimo tikslas. Tyrimo idėjai išgryninti organizuoti diskusiniai pokalbiai su vaikų socializacijos centrų savininko teises ir pareigas įgyvendinančios institucijos atstovais – Lietuvos Respublikos švietimo mokslo ir sporto ministerijos darbuotojais, koordinuojančiais šio tipo mokyklų veiklą ir jos tobulinimą, taip pat nacionalinio mokyklų išorės vertinimą atliekančiais vertintojais, siekiant geriau suprasti tradicinių mokyklų veiklos vertinimo logiką ir rodiklius, įvertinti jų taikymo prasmę šiame tyrime.

Yin (2013) manymu, svarbiausi principai, vykdant atvejo studijos tyrimą, turi būti orientuoti į žmonių dalyvavimo jame eigą ir rezultatus. Pirmiausia turi būti gautas informuotas sutikimas iš visų tyrimo dalyvių, kurie tokiais tapo savo noru. Siekiant tai įgyvendinti sutikimo dalyvauti šiame tyrime gavimas apėmė keletą tyrėjos veiksmų: iki kiekybinės apklausos vykdymo vaikų socializacijos centrų steigėjo funkcijas vykdantiems asmenims bei įstaigų vadovams pristatytas tyrimo tikslas, probleminiai klausimai ir duomenų rinkimo būdai, gautas sutikimas jį atlikti. Vykiant kiekybinę apklausą anketos lape respondentams, kurie sutiko dalyvauti joje, nurodytas anketos sudarymo pagrindas, tyrimo tikslas ir kiti su tyrimo etika susiję aspektai. Taikant pusiau struktūruoto interviu metodą informantai kviešti dalyvauti tyrime išsiunčiant sutikimo dalyvauti tyrime formą (žr. 4 priedą) arba ją pristatant į kiekvieną iš atrinktų vaikų socializacijos centrų. Sutikimo dalyvauti tyrime formoje išsamiai aprašytas tyrimo tikslas ir trukmė, kita išdėstyta informacija (rizika, nauda, atlygis, savanoriškumas ir konfidencialumas) susieta su bendraisiais, visiems socialiniams tyrimams aktualiais etikos principais.

Visiems tyrimo informantams įvardijama, kad dalyvaujant tyrime nėra jokios papildomos rizikos, išskyrus tą, kuri pasitaiko kasdieniame gyvenime. Taip pat nurodoma, kad dalyvavimo tyrime nauda yra traktuojama kaip galimybė informantui pasidalyti savo pozityvia, pasiteisinusia patirtimi ir reflektuoti apie vaikų resocializacijos procesą vaikų socializacijos centre, kuriame jis dalyvauja. Informantams suprantama kalba žodžiu pristatyti

teorinis bei praktinis šio tyrimo reikšmingumas kaip pridėtinė vertė ir galimas informanto indėlis.

Siekis išvengti bet kokios žalos tyrimo dalyviui suprantamas kaip pateiktų duomenų apsauga nuo netinkamo panaudojimo. Šiame kontekste Yin (2013) pabrėžia tyrimo dalyvių privatumo ir konfidencialumo užtikrinimą. Tai įgyvendinama tyrimo duomenų apdorojimo metu visus informantus užkoduojant, iš jų interviu transkripcijų išimant visą informaciją, kuri leistų juos ar jų darbovietes atpažinti (iš transkripcijų išimti žodžiai, leidžiantys atpažinti vietovę, darbuotojų ar mokinių lytį, kuri padidina tiek įstaigos, tiek žmogaus atpažįstamumo galimybes). Surinkti duomenys saugomi laikmenose, pasibaigus tyrimui, įrašai sunaikinami. Tyrėja raštu įsipareigojo saugoti privačius asmeninius duomenis ir jais nesidalyti su išoriniais asmenimis ar organizacijomis.

3. VAIKŲ SOCIALIZACIJOS CENTRŲ KULTŪROS RAIŠKOS RESOCIALIZACIJOS ASPEKTU TYRIMO DUOMENŲ ANALIZĖ

Šioje dalyje pateikiama empirinių tyrimo duomenų analizė skirtingais resocializacijai aktualiais kultūros vaikų socializacijos centre aspektais. Žvalgomojo tyrimo rezultatai apibendrintai charakterizuoja šių mokyklų kultūros bruožus pagal konkuruojančių vertybių modelį. Kokybinių duomenų pagrindu identifikuojami resocializacijai palankios kultūros raiška dviejuose vaikų socializacijos centruose. Režiumuojant nagrinėtus atvejus holistiškai paaiškinama, kokie mokyklos kultūros turinio aspektai yra palankūs jos mokinių resocializacijai ir kaip galima to siekti.

3.1. Žvalgomasis tyrimas: vaikų socializacijos centrų kultūros charakteristikos

Kaip teigia Ketoviki ir Choi (2014), atvejo studijoje kiekybinių metodų taikymas tikslingas tiek, kiek jie gali atskleisti tiriamo reiškinių pamatuojamas savybes. Atsižvelgiant į tai, žvalgomojo tyrimo tikslas – atskleisti vaikų socializacijos centrų kultūrų bruožus, kuriais remiantis būtų atlikta metodologinius reikalavimus atitinkanti atvejų atranka, t. y. kokybiniam tyrimo tikslams pasiekti argumentuotai pasirenkamos dvi tokio tipo mokyklos, atitinkančios numatytus kriterijus. Remiantis gautais duomenimis suskaičiuoti kiekvieno vaikų socializacijos centro kultūros bruožus nusakančių orientacijų vidurkiai.

Apskritai vertinant visų vaikų socializacijos centrų duomenis šiuo aspektu matyti, kad mokykloms būdinga stipri orientacija į vidinę veiklą ($x=4,17$). Kitaip tariant, bendruomenės nariai pabrėžia stabilumo ir tęstinumo svarbą, vidaus procesų formalizavimas kaip reguliavimas bei koordinavimas laikomi būtinais įstaigos funkcionavimui. Tai pagrindžia ir atviros sistemos kaip priešingos krypties vidinei veiklai vidurkis ($x=3,96$): jis yra mažiausias ir parodo, kad bendruomenių atstovai yra kur kas mažiau linkę į švietimo reformų bei pokyčių vykdymą. Tokie duomenys leidžia teigti, kad vaikų socializacijos centruose dirbantiems asmenims yra mažiau svarbus prisitaikymas prie besikeičiančio išorinio konteksto ar naujovių taikymas savo veikloje.

Būtina paminėti ir tai, kad vaikų socializacijos centrų personalas gana žemai vertino orientaciją į racionalų tikslą pažyminčias vertybes ($x=4,01$). Tai reiškia, kad administracijos atstovai, mokytojai, auklėtojai ir kiti darbuotojai mažiau vertina šių mokyklų veiklos kokybę, t. y. atitiktį joms keliamiems

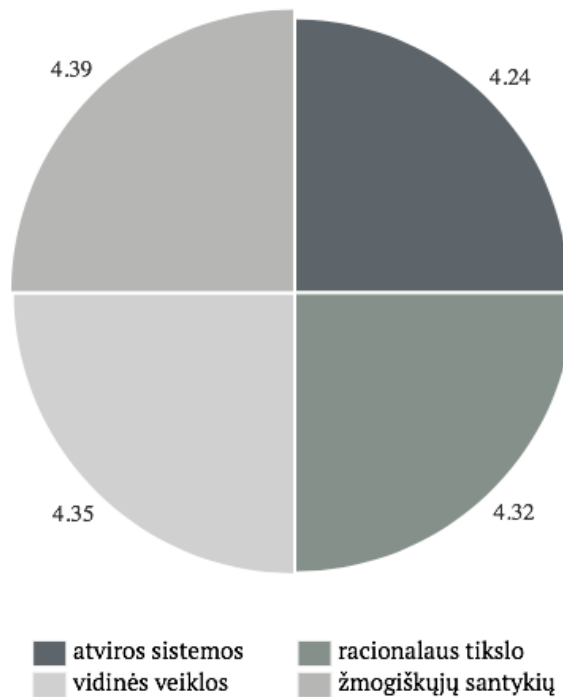
reikalavimams, įstaigos reputaciją pagal jos veiklos rezultatus, išorės išteklių panaudojimą ir pan., o teiginiai (vertybės), kurie pabrėžia kolegialių santykių, palaikymo, bendradarbiavimo svarbą darbe buvo vertinami gana aukštai ($x=4,08$). Taigi galima manyti, kad tarpusavio santykiai, pasitikėjimas, supratingumas, solidarumas laikomi mokyklos komandos veikimo reikšmingomis savybėmis. Apibendrinti visų žvalgomajame tyrime dalyvavusių mokyklų atstovų atsakymai leidžia daryti prielaidą, kad vaikų socializacijos centrų kultūroms būdingas koncentravimasis į vidaus procesus, o vertinant lankstumo vs kontrolės dichotomiją vidurkiai pasiskirsto gana tolygiai (žr. 8 lent.):

8 lentelė. Vaikų socializacijos centrų kultūrų orientacijų vidurkiai.

Kultūros orientacija	I	II	III	IV	V	Bendras
Į atvirą sistemą	4,24	3,68	3,87	4,00	4,01	3,96
Į racionalų tikslą	4,32	3,65	3,93	4,03	4,13	4,01
Į žmogiškuosius santykius	4,39	3,65	4,20	3,99	4,10	4,08
Į vidinę veiklą	4,35	3,90	4,20	4,15	4,18	4,17

Toliau analizėje atskirai pateikiami kiekvieno vaikų socializacijos centro duomenys, siekiant giliau charakterizuoti įstaigų kultūrų savybes, pavaizduoti kiekvienos įstaigos kultūros profilį. Atsižvelgiant į tai, kad nuo 2008 m. kai kurie vaikų socializacijos centrai buvo restruktūrizuoti ir pervadinti (iki tol veikė kaip specialieji auklėjimo ir globos namai), skaičiuojant vidurkių skirtumus (Mann-Whitney kriterijus) visi darbuotojai suskirstyti į dvi grupes: 1) turintys 9 ar mažiau metų stažą; 2) turintys 10 ir daugiau metų stažą įstaigoje. Taip pat vidurkių skirtumų reikšmingumas (Kruskal Wollis kriterijus) skaičiuotas lyginant respondentų atsakymus pagal užimamas pareigas bei amžių. Siekiant išsiaiškinti, ar yra skirtumas tarp tų pačių darbuotojų požiūrio į asmenines ir mokyklos vertybes, taikytas Wilcoxon kriterijus.

Pirmojo centro kultūros profilis, remiantis apskaičiuotais kultūros orientacijų vidurkiais, rodo, kad šioje mokykloje kultūra susijusi su viduje vykstančiais procesais, tačiau orientacija į žmogiškuosius santykius ($x=4,39$), nors ir neryškiai, yra reikšmingesnė už orientaciją į vidinę veiklą ($x=4,35$). Respondentų atsakymai taip pat rodo, kad orientacija į racionalų tikslą kaip veiklos kokybės siekis yra šiek tiek svarbesnė ($x=4,32$) nei orientacija į atvirą sistemą ($x=4,24$), reiškianti įstaigos motyvaciją vykdyti pokyčius ir inovacijas (žr. 15 pav.):



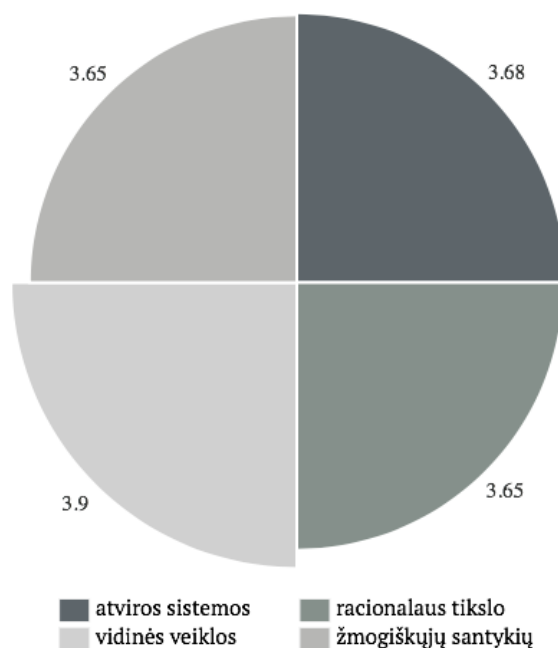
15 paveikslas. I vaikų socializacijos centro kultūros profilis
(parengta darbo autorės)

Remiantis Cameron ir Quinn (2011) pozicija, galima teigti, kad šio vaikų socializacijos centro kultūra nėra stipri, nes joje nedominuoja kuri nors iš kultūros orientacijų, rodančių šios įstaigos unikalumą, t. y. skirtumai tarp orientacijų vidurkių yra labai maži. Kita vertus, toks kultūros profilis gali suponuoti išvadą, kad šios mokyklos kultūra yra savaime susiformavusi ir nėra suvokiama kaip įstaigos veiklą galintis padėti tobulinti veiksnys, todėl nėra kryptinga.

Statistiškai reikšmingų vidurkių skirtumų, lyginant respondentų atsakymus pagal užimamas pareigas, amžių ar darbo stažą, nenustatyta. Lyginant tyrime dalyvavusiųjų požiūrį į asmenines ir mokyklos vertybes reikia pažymėti, kad atsakymai skiriasi statistiškai reikšmingai vertinant orientaciją į vidinę veiklą. Wilcoxon kriterijus atskleidė, kad šios mokyklos darbuotojai aukščiau vertino su šiuo aspektu susijusias asmenines vertybes, nei manė tai darant savo mokyklos bendruomenės narius ($z=-2,283$, $p=0,022$). Kitaip tariant, galima daryti išvadą, kad jiems atrodo, jog veiklos formalizavimas bei rutinizacija yra svarbesni nei kitiems bendruomenės nariams, jiems labiau norisi taisyklių, kuriomis būtų aiškiai apibrėžti vaidmenys ir procedūros.

Antrojo vaikų socializacijos centro profilis skiriasi tuo, kad šios įstaigos kultūros paveiksle orientacija į vidinę veiklą yra dominuojanti. Pagal

Hartnel (2011) ši mokykla veiklos efektyvumą sieja su sklandžiu funkcionavimu, laiku atliktomis užduotimis. Visos kitos trys kultūros orientacijos, kurios siejasi su veiklos efektyvumu, vertintos labai panašiai: į žmogiškuosius santykius ($x=3,65$), į racionalų tikslą ($x=3,65$) ir atvirą sistemą ($x=3,68$) (žr. 16 pav.). Būtina atkreipti dėmesį į tai, kad nepaisant nedidelio vidurkių skirtumo, galima manyti, jog ši įstaiga labiau telkiasi į pokyčius, ieško naujų veiklos būdų, tikėtina, kad būtent dėl šiol priežasties yra toks aukštas veiklos formalizavimo lygis. Tai gali būti įvardijama kaip sąlyga privalomai darbuotojams vykdyti veiklą kitaip, nei tai jie darė anksčiau.

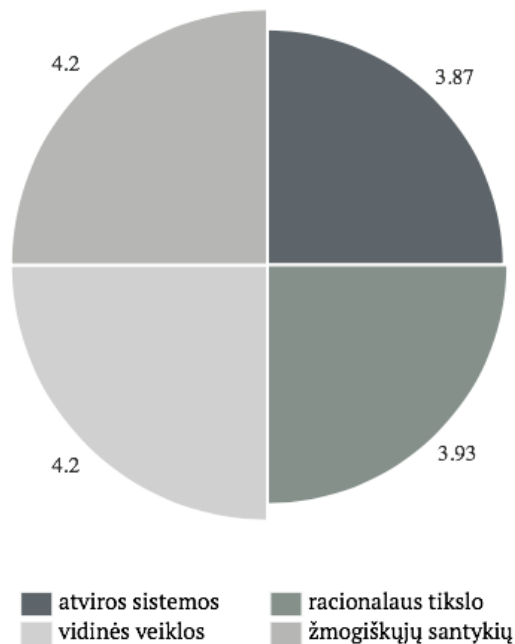


16 paveikslas. II vaikų socializacijos centro kultūros profilis
(parengta darbo autorės)

Prieš tai darytą prielaidą galima pagrįsti ir tuo, kad skaičiuojant vidurkių skirtumus nustatyta, jog administracijos atstovams (vidutinis rangas 23.50) ir švietimo pagalbos specialistams (vidutinis rangas 25,50) orientaciją į atvirą sistemą apibūdinančios vertybės asmeniškai buvo svarbesnės nei šio vaikų socializacijos centro mokytojams (vidutinis rangas 14.58), auklėtojams (vidutinis rangas 14.50) ar aptarnaujančiam personalui (vidutinis rangas 6.30). Kruskal-Wallis kriterijus parodė, kad skirtumai šiuo požiūriu statistiškai reikšmingi ($H=$, $df=4$, $p=0,026$). Lyginant darbuotojų atsakymus darbo stažo ar amžiaus aspektais statistiškai reikšmingų skirtumų nenustatyta. Galiausiai buvo siekiama sužinoti, kaip šio vaikų socializacijos centro darbuotojai patys vertino ir kaip, jų nuomone, vertina kiti mokyklos darbuotojai kultūros orientacijas – tai parodo asmens ir organizacijos vertybių kongruenciją.

Analizė šiuo aspektu parodė, kad darbuotojai asmens lygmeniu aukščiau vertino orientaciją į racionalų tikslą ($z=-2,137$, $p=0,033$), žmogiškuosius santykius ($z=-3,333$, $p=0,01$), o orientaciją į vidinę veiklą ($z=-1,987$, $p=0,047$) atspindinčios vertybės jiems atrodė mažiau svarbios nei, jų manymu, jos yra svarbios kitiems įstaigoje dirbantiems asmenims.

Trečiojo vaikų socializacijos centro kultūros profilis (žr. 17 pav.) iš kitų išsiskiria tuo, kad atskirų kultūros orientacijų vidurkių skirtumai yra didžiausi, profilyje vienodai stipriai dominuoja dvi orientacijos: į vidinę veiklą ($x=4,20$) ir į žmogiškuosius santykius ($x=4,20$) – tai yra vidaus procesus apibūdinančios kryptys, o su išore susiję aspektai yra kur kas mažiau svarbūs. Kaip ir daugelyje šio tipo mokyklų, orientacijos į atvirą sistemą, pabrėžiančios kūrybiškumo, išskirtinio dėmesio kaitai svarbą, vidurkis yra mažiausias ($x=3,87$), nedaug didesnis yra ir orientacijos į racionalų tikslą vidurkis ($x=3,93$), kuris rodo įstaigos pasiekimų, kompetencijos, kitų su veiklos kokybe susijusių veiksnių reikšmę.

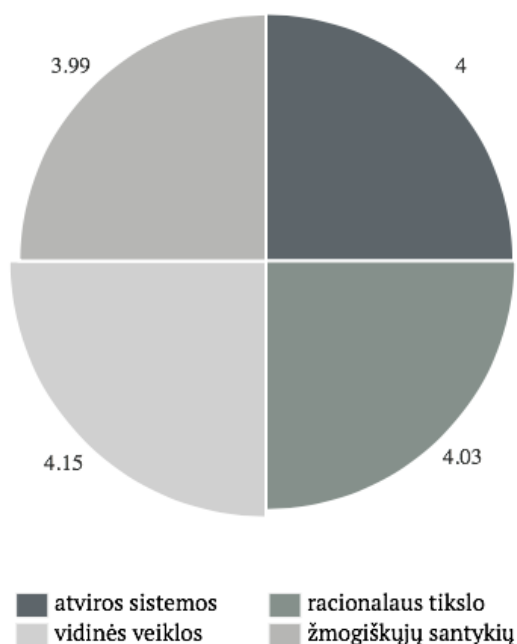


17 paveikslas. III vaikų socializacijos centro kultūros profilis
(parengta darbo autorės)

Analizuojant šio vaikų socializacijos centro vidurkių skirtumus darbuotojų darbo stažo, pareigų ar amžiaus aspektais statistiškai reikšmingų skirtumų nenustatyta. Vis dėlto lyginant jų asmeninių ir mokyklos vertybių svarbą 3 iš 4 kultūros orientacijų vertinamos prieštarinai. Šios įstaigos darbuotojai nurodė, kad jiems orientacijų į žmogiškuosius santykius ($z=-2,965$, $p=0,03$), į racionalų tikslą ($z=-2,623$, $p=0,09$) bei vidinę veiklą ($z=-$

2,879, $p=0,04$) vertybės yra svarbesnės, nei, jų nuomone, tai vertina kolegos. Tuo remiantis galima daryti išvadą, kad nuomonė daugeliu su mokyklos veikla susijusių aspektų klausimu nėra vienoda.

Ketvirtojo vaikų socializacijos centro kultūros profilis (žr. 18 pav.) pasižymi tuo, kad orientacija į žmogiškuosius santykius, siejanti veiklos efektyvumą su bendradarbiavimu, pasitikėjimu, lojalumu įstaigai bei tarpusavio pagalba, yra mažiausiai vertinama jos darbuotojų ($x=3,99$). Nedaug reikšmingesnėmis laikomos orientacijos į atvirą sistemą ($x=4,00$) bei racionalų tikslą ($x=4,03$).



18 paveikslas. IV vaikų socializacijos centro kultūros profilis
(parengta darbo autorės)

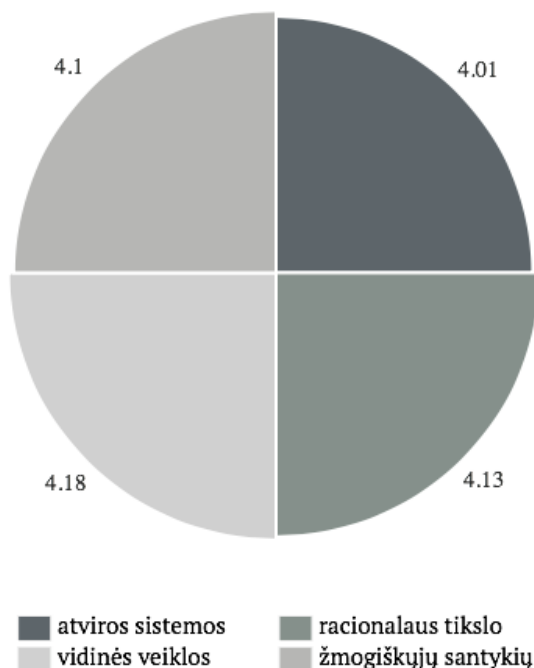
Vertinant bendrą kultūros paveikslą gana ryškiai dominuoja orientacija į vidinę veiklą, todėl galima teigti, kad kultūra turėtų būti įvardijama kaip stipri. Atsižvelgiant į minėtas charakteristikas, tikėtina, kad šioje mokykloje iškeliamos laiku ir sklandžiai vykdomos funkcijos, tačiau tai nėra paremta bendru visų susitarimu, o veikiau vykdoma administracijos atstovų nurodymu ir reglamentavimu. Įvertinant tai, kad racionalaus tikslo, susijusio su veiklos kokybe, atitikties nustatytiems reikalavimams vidurkis nėra aukštas, galima manyti, kad įstaigos veikimas yra inertiškas, neskiriant daug dėmesio vykdomos veiklos kokybei ar pasiektiems rezultatams.

Suformuluotos prielaidos dėl gana autokratiško mokyklos valdymo patvirtinamos ir tuo, kad visos kultūros raiškos orientacijos, darbuotojų

vertinimu, asmens ir mokyklos lygmeniu neatitinka. Visos vertintos kultūros orientacijos asmeniniu lygmeniu buvo vertinamos kaip reikšmingesnės, nei, jų nuomone, jos yra reikšmingos mokyklos bendruomenei: į vidinę veiklą ($z=-2,077$, $p=0,038$), į žmogiškuosius santykius ($z=-3,553$, $p=0,000$), į racionalų tikslą ($z=-3,050$, $p=0,02$), į atvirą sistemą ($z=-3,662$, $p=0,000$). Galima manyti, kad tokia darbuotojų pozicija rodo nepritarimą tam, kaip veikla yra vykdoma. Darbuotojų ir mokyklos vertybių kongruencijos klausimai neatsiskleidžia tik vienu ar dviem aspektais, todėl galima manyti, kad šie rezultatai veikia susiję ne su aiškia vizija, kaip turėtų būti vykdoma kitaip, o su dabar esamos situacijos nepriimtumu. Paminėtina, kad statistiškai reikšmingų skirtumų lyginant vaikų socializacijos centro darbuotojų atsakymus jų amžiaus, darbo stažo ar pareigų aspektais nerasta.

Penktojo vaikų socializacijos centro darbuotojų atsakymai leidžia jos kultūrą įvardyti kaip labiausiai pasižyminčia kontrole: abi priešingos lankstumui orientacijos buvo vertintos kaip svarbiausios, t. y. orientacija į vidinę veiklą ($x=4,18$) ir orientacija į racionalų tikslą ($x=4,13$) (žr. 19 pav.). Kita vertus, tai galbūt lemia vidaus procesų reglamentavimą, kuris būtų aiškiai orientuotas į veiklos kokybę ir siekiamus rezultatus – tai rodo siekį nuosekliai veikti, aiškiai žinant veiklos kryptis ir sėkmės matą. Vis dėlto šios mokyklos kultūros orientacijų vidurkių skirtumai, kaip ir pirmosios, yra labai nedideli, todėl stipria, konkuruojančių vertybių modelį sukūrusių Cameron ir Quinn (2011) nuomone, šią kultūrą vadinti būtų neteisinga.

Lyginant šio vaikų socializacijos centro vidurkių skirtumus užimamų pareigų ir amžiaus aspektais statistiškai reikšmingų skirtumų nenustatyta. Vis dėlto didesnę darbo stažą (10 ir daugiau metų) turintys darbuotojai (vidutinis rangas 16.16) statistiškai reikšmingai labiau nei mažesnę darbo stažą (9 ir mažiau metų) turintys (vidutinis rangas 9.25) su orientacija į žmogiškuosius santykius susijusias vertybes vertino kaip svarbesnes. Tuo remiantis galima daryti prielaidą, kad ilgiau dirbantieji palankiau vertina komandinio darbo principų taikymą vykdamas vaikų resocializacijos procesą ir, tikėtina, tai paremta jų turima patirtimi. Galiausiai siekta išsiaiškinti, kaip respondentai vertina asmenines ir mokyklos vertybes, kokia jų tarpusavio dermė. Šiuo aspektu paaiškėjo, kad orientacija į atvirą sistemą ($z=-3,261$, $p=0,001$), į racionalų tikslą ($z=-2,100$, $p=0,036$) ir į žmogiškuosius santykius ($z=-2,267$, $p=0,023$) apibūdinančias vertybes asmeniškai atrodė svarbesnė, nei, jų nuomone, yra svarbu kitiems dirbantiems kartu. Atkreiptinas dėmesys, kad orientacija į vidinę veiklą šio vaikų socializacijos centro darbuotojų nevertinta nei kaip labiau, nei kaip mažiau svarbi lyginant asmens ir mokyklos lygmenis.



19 paveikslas. V vaikų socializacijos centro kultūros profilis
(parengta darbo autorės)

Apibendrinant visų vaikų socializacijos centrų kultūrų profilius reikia paminėti, kad itin stipri šių mokyklų orientacija į pastovumą ir pokyčių vengimas patvirtina teorinę prielaidą dėl šių mokyklų kultūrų stiprumo, t. y. tokie kultūrų vidurkiai ir nežymūs skirtumai tarp jų demonstruoja, kad mokyklos kultūros veikiau formuojasi savaime, nei yra formuojamos. Kitaip tariant, tikėtina, kad vaikų socializacijos centrai neišnaudoja kultūros kaip jų įsivertinimui bei tobulėjimui reikšmingą instrumentą. Tokia išvada daroma dar ir dėl to, kad būtent tokie kultūrų bruožai liudija apie tai, kad resocializacijos samprata bei su jos vykdymu susiję reikalavimai bėgant laikui keičiasi, tačiau kultūra kaip turimą patirtį saugantis ir inertiškumą skatinantis veiksnys sudaro sąlygas veikti taip, kaip yra žinoma bei išbandyta. Šie duomenys patvirtina ir Fullan (2007) nuomonę dėl nesikeičiančios mokyklų praktikos, kai vykdomos reformos yra skirtos tik restruktūrizuoti įstaigas užuot siekus pakeisti kultūrinius aspektus. Pagal Shoen (2005), kuri sieja mokyklos kultūrą su gera jos sveikata, jei kultūra yra inovatyvi, kintanti bei prisitaikanti prie išorės, vaikų socializacijos centrų aspektu galėtų būti įvardijama kaip „negaluojanči“.

Pagal šiam tyrime nustatytus atvejų atrankos kriterijus gauti rezultatai pavaizduoti 9 lentelėje:

9 lentelė. Vaikų socializacijos centrų kultūrų profilių palyginimas (sudaryta darbo autorės)

Vaikų socializacijos centras	Kultūros orientacijos pagal svarbą	Vidaus versus išorės dimensija	Lankstumo versus kontrolės dimensija	Asmens ir mokyklos vertybių kongruencija
I	1. Į žmogiškuosius santykius 2. Į vidinę veiklą 3. Į racionalų tikslą 4. Į atvirą sistemą	Vidus	Tolygiai	3 kultūros orientacijos sutampa
II	1. Į vidinę veiklą 2. Į atvirą sistemą 3–4. Į žmogiškuosius santykius 3–4. Į racionalų tikslą	Tolygiai	Tolygiai	Nesutampa nė viena kultūros orientacija
III	1-2 Į vidinę veiklą 1-2 Į žmogiškuosius santykius 3. Į racionalų tikslą 4. Į atvirą sistemą	Vidus	Tolygiai	1 kultūros orientacija sutampa
IV	1. Į vidinę veiklą 2. Į racionalų tikslą 3. Į atvirą sistemą 4. Į žmogiškuosius santykius	Tolygiai	Kontrolė	Nesutampa nė viena kultūros orientacija
V	1. Į vidinę veiklą 2. Į racionalų tikslą 3. Į žmogiškuosius santykius 4. Į atvirą sistemą	Tolygiai	Kontrolė	1 kultūros orientacija sutampa

Pirmuoju atveju kaip atrankai svarbus veiksnys žvalgomajame tyrime buvo išskirtas atsakiusių bendruomenės narių skaičius. Atsižvelgiant į tai, vaikų socializacijos centrų kultūros profiliai turėtų būti vertinami pagal kriterijus, atsisakant antrosios mokyklos duomenų dėl to, kad respondentų skaičius, lyginant su jame dirbančiųjų skaičiumi, buvo mažiausias ir neviršijo dviejų trečdalių, kaip buvo numatyta. Toliau analizėje aptariami kultūros bruožai eliminuojant antru skaičiumi užkoduotą ugdymo įstaigą.

Vertinant šio tipo mokyklų kultūros orientacijų vidurkius pagal svarbą reikia pažymėti, kad prioritetų aspektu labai panašūs pirmo ir trečio, ketvirto ir penkto vaikų socializacijos centrų rezultatai. Visgi atkreiptinas dėmesys, kad trečios mokyklos orientacijų į žmogiškuosius santykius ir į

vidinę veiklą vidurkiai yra vienodi, o ketvirtos mokyklos orientacijų į racionalų tikslą ir į atvirą sistemą vidurkiai skiriasi tik 0,01 – taigi abi mokyklos vidurkių skirtingumo sąlygą atitinka tik iš dalies. Atsižvelgiant į tai, pirmo ir penkto vaikų socializacijos centrų kultūros profiliai, lyginant jų vidurkių pasiskirstymą, yra tinkamiausi.

Kitas kriterijus – kultūrų lyginimas pagal konkuruojančių vertybių modelyje įvardijamas dimensijas: vidaus vs išorės ir lankstumo vs kontrolės. Minėtais aspektais vėl sutampa pirmojo ir trečiojo vaikų socializacijos centro atstovų pateikti atsakymai: jose išreikšta stipri orientacija į vidaus procesus, o lankstumo ir kontrolės dichotomija vertinama tolygiai. Tuo tarpu ketvirtojo ir penktojo vaikų socializacijos centrų kultūros bruožai sutampa priešingai: vidaus vs išorės dimensijos aspektu rezultatai pasiskirsto tolygiai, bet abi mokyklos pasižymi aukšta kontrolės raiška. Šiuo aspektu dvi vaikų socializacijos centrų poros yra vienodai kontrastuojančios.

Galiausiai vertinama asmenų ir mokyklos vertybių kongruencija. Pagal šį kriterijų 4 mokykla įvardijama kaip visiškai nedarni pagal visas kultūros orientacijas, trečioje ir penktoje – tik vienos kultūros orientacijos darna asmeninių ir mokyklos lygmeniu sutampa, o pirma išsiskiria didžiausia derme – tik vienos kultūros orientacijos vertinimas yra prieštaringas. Analizuojant kultūros orientacijų turinį, reikia pažymėti, kad kontrastingumą galima išvelgti tarp pirmojo ir penktojo vaikų socializacijos centro, nes pirmojo darbuotojai prieštaringai vertino vidinės veiklos orientaciją, o dirbantys penktajame tik orientacijos į vidinę veiklą klausimu buvo vieningi – tai rodo ne tik vertybių dermės skirtumus, bet ir minėtos krypties svarbą resocializacijos procese.

Lyginant vaikų socializacijos centrų kultūrų profilius pagal atvejų atrankai suformuluotus kriterijus, skirtus kontrastingiems analizės vienetais, galima teigti, kad pirma ir penkta mokyklos labiausiai juos atitinka. Vadovautasi tokia atrankos logika: 1) šių įstaigų ne tik kultūros orientacijų vidurkių pasiskirstymas yra tinkamiausias, bet ir skiriasi labiausiai prioritetizuojama kultūros kryptis (žmogiškųjų santykių vs vidinės veiklos); 2) šios įstaigos turi skirtingą vertybių dermę asmens ir mokyklos lygmenimis, abi orientaciją į vidinę veiklą kaip veiklos formalizavimo pagrindą vertina priešingai: vienoje įstaigoje tai vienintelis aspektas, kuriuo nesutariama, kitoje – vienintelis, kuris sutampa; 3) abiejų mokyklų kultūros profiliai skiriasi konkuruojančių vertybių modelių dimensijų aspektu, kurie rodo skirtingų vertybių kaip veiklos efektyvumo kriterijų raišką.

Šie žvalgomojo tyrimo rezultatai iliustruoja vieną iš galimų mokyklos kultūros diagnostinio vertinimo būdų. Kiekvienas jų turi savo

logiką ir vertinimo tikslus, jų gali būti įvairių. Šiuo atveju toks vertinimas dvikryptis: atskleisti pradines charakteristikas bei pagrįsti atvejų pasirinkimą.

3.2. Vaikų socializacijos centrų kultūros raiška resocializacijos aspektu

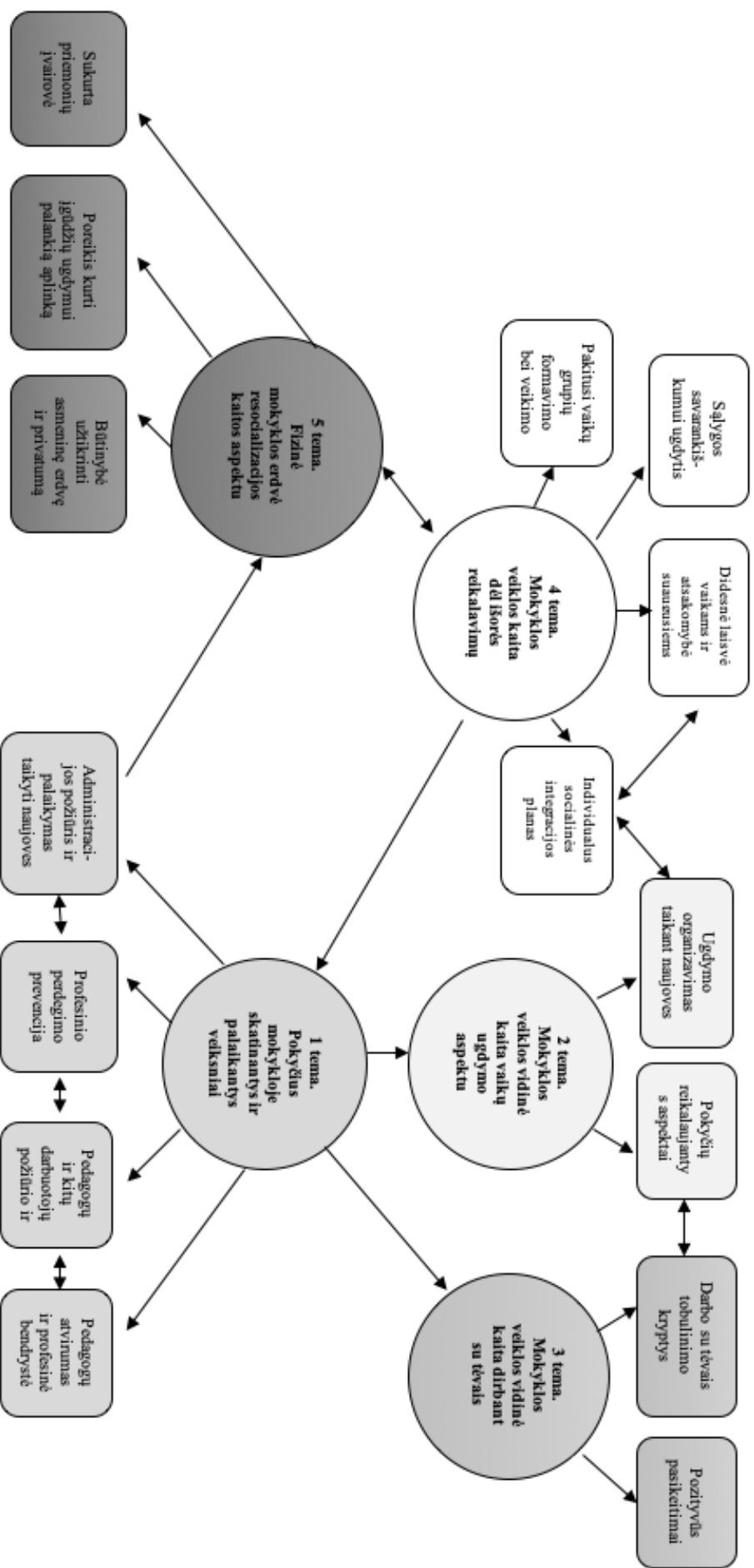
Šiame skyriuje pateikiama dviejų vaikų socializacijos centrų kultūros raiškos kokybinių duomenų analizė, mokyklų bendruomenių atstovų vertinimu, pagrįsta resocializacijai palankios ugdymo įstaigos veiklos refleksija. Gauta informacija siekiama atskleisti, kaip yra charakterizuojama su mokyklos efektyvumu susijusių kultūros aspektų raiška. Kiekvieno vaikų socializacijos centro gauti duomenys analizuojami atskirai, pripažįstant jų unikalumą kaip vieną svarbiausių kultūros bruožų. Mokyklos kultūros sandara kokybiniame tyrime remiasi konkuruojančių vertybių modelio logika, apimančia jau plačiai aptartas keturias sudėtines dalis: atviros sistemos, racionalaus tikslo, žmogiškųjų santykių ir vidinės veiklos.

Duomenys analizuoti, naudojant deduktyviąją logiką. Deduktyvioji logika taikoma, informantams pateikiant interviu protokole suformuluotus pagrindinius ir juos papildančius klausimus, pagrįstus konkuruojančių vertybių modelio sandara. Tai reiškia, kad tyrėjai iš anksto buvo žinomi teoriniai konceptai, kurie bus vartojami, tačiau jie labai abstraktūs, jų turinio paaiškinimui ir palankiems resocializacijai veiksniams įvardyti kiekvienas jų sukonkretinamas remiantis gauta informacija. Kiekvieną minėto modelio dalį apibūdinantys gauti kokybiniai duomenys analizuojami, ieškant raktinių prasmų šio mokyklos kultūros aspekto unikalumui atskleisti pasirinktame tyrimo lauke. Šiame analizės etape atsiribojama nuo teorinio modelio jau egzistuojančių interpretacijų, nes nagrinėjamas fenomenas tiriamas naujame, dar nepažintame kontekste. Duomenys tematizuojami, jungiant tarpusavyje susijusius duomenis, sudarant temas ir subtemas bei parodant jų tarpusavio ryšį.

3.2.1. Pirmojo atvejo analizė

Orientacija į atvirą sistemą

Teoriškai jau apžvelgtas vaikų socializacijos centro kultūrai formuotis aktualus kontekstas, nagrinėjant nacionaliniu ar tarptautiniu lygiu priimtų dokumentų nuostatas.



20 paveikslas. Orientacijos į atvirą sistemą temų žemėlapis (sudaryta darbo autorės)

Atlikus gautų duomenų analizę matyti, kad jau minėtą temą charakterizuoja 4 subtemos (žr. 10 lent.). Tyrime dalyvavusių informantų nuomone, pagrindiniai pokyčius lemiantys veiksniai yra susiję su administracijos priimta pozicija ir pačių pedagogų požiūriu, nuostatomis bei elgesiu. Kitaip tariant, pokyčiai yra traktuojami kaip visos bendruomenės indėlis.

Šios mokyklos darbuotojų nuomone, norint kaitos, reikia vertinti, kaip mokyklos administracija priima naujoves, kiek leidžia jas bandyti, ar skatina tai diegti mokyklos aplinkoje. Nors buvo minima ir kompetencijų tobulinimo renginiuose įgytų žinių bei įgūdžių skatinimo taikyti svarba, visgi siekis atitikti išorės reikalavimus laikomas esminiu. Pirmiausia, darbuotojų manymu, tai priklauso nuo to, kaip vadovai juos supranta, perduoda bendruomenei ir ją palaiko veikiant: *„nauji reikalavimai tai priklauso pirmiausia nuo administracijos, kaip jie į tai pasižiūrės ir kaip tai perteiks <...> kaip atsiranda tie pokyčiai, mes palaipsniui irgi adaptuojamės prie visko ir, manau, kad, jeigu mes sėkmingai adaptuojamės, sėkmingai prisitaikom prie tų naujovių, tai dėka to, kad direktorius vertina kiekvieną iš mūsų, tikrai jis su mumis randa bendrą kalbą ir palaiko mus visą laiką.“ (I2).*

10 lentelė. Orientacijos į atvirą sistemą 1 tema ir subtemos.

Abstrahavimas	Subtema	Tema
Prisitaikymas prie naujovių dėl administracijos teigiamo požiūrio ir kryptingo veikimo	Administracijos požiūris ir palaikymas taikyti naujoves	Pokyčius mokykloje skatinantys ir palaikantys veiksniai
Supervizijų, seminarų metu įgytų žinių taikymas, palaikant administracijai		
Personalo išankstinių nuostatų apie vaikus atsisakymas	Pedagogų ir kitų darbuotojų požiūrio ir nuostatų kaita	
Elgesio korekcijos programos, keičiančios požiūrį į vaiką ir probleminių situacijų sprendimą		
Poreikis atsitraukti ir pailsėti, nors veikla niekada nesibaigia	Profesinio perdegimo prevencija	
Auklėtojų nebijojimas pasirodyti neprofesionaliais ir kreiptis pagalbos	Pedagogų atvirumas ir profesinė bendrystė	
Mokytojų glaudesnis bendravimas, siekiant geriau pažinti vaikus		
Mokytojų ir auklėtojų noras kalbėtis ir konsultuotis, siekiant geresnio bendradarbiavimo		

Informantai teigė, kad esant palankiam pokyčiams administracijos vaidmeniui, visa kita priklauso nuo pačių žmonių ir pagalbos, kurią jie gali gauti iš kolegų. Vienas aspektų – būtinybė keisti asmenines nuostatas ir

požiūrį į delinkventinio elgesio vaikus. Manoma, kad tai gali padėti pasiekti ir kartu dirbantys kolegos per lūkesčių įvardijimą: „*Išankstinis kai kurių, sakykim, požiūris į vaiką, sakykim, kad jis ką nors pasieks <...> Mes kada pastebim tai, tada, metodinių grupių veiklos metu, kur dalyvauja ir administracija, tiesiog yra įvardijama, kad šitaip vyksta, sakoma... ir tai beveik baigiama išgyvendinti po truputį iš centro. Bet dar pasitaiko tokių dalykų, kad išankstinė nuomonė vis dėlto yra...*“ (I1). Dar vienas kaip pokyčiams vykti aktualus dėmuo – atvirumas, problemų pripažinimas ir kreipimasis dėl jų sprendimo. Vienas informantas pabrėžė, kad nebijojimas pasakyti, jog reikalinga pagalba, nesiejant to su neprofesionalumu, taip pat gerina veiklos rezultatus ir tai laikoma vienu svarbiausių pokyčių, kuris jau įvyko mokykloje: „*Anksčiau, jei aš pats neišsprendžiu, tai jau blogai, dabar atsirado bendradarbiavimas, kuris labai svarbus ir tada mes galim daugiau sužinoti ir padėti... ir auklėtojas nebijo pasirodyti, kad kažko nežino, reikia pagalbos ir galim kažką padaryt...*“ (I1).

Galiausiai buvo paminėta, kad ši mokykla nėra tradicinė ne tik dėl mokinių, kurie joje mokosi, bet ir dėl nepertraukiamo darbo laiko. Kalbėdamas apie pokyčius ir motyvaciją tai įgyvendinti mokyklos švietimo pagalbos specialistas akcentavo, kad tokiam darbe turi būti privaloma profesinio perdegimo prevencija, atsitraukiant nuo vykdomų veiklų: „*čia ir mokykloj ženkliai skiriasi, jeigu paprastoj mokykloj pasibaigė pamokos, tu padėjai tašką, nes vaikas išėjo namo, o čia pasibaigė pamokos ir vėl galvoji, kad jie liko čia, vėl kaip ta naktis, kaip rytas, viskas vienoj vietoj ir niekuomet negali padėti taško. Aš kaip sakau, dirbi 24 valandas, gal kartais reiktų ir mums daugiau pailsėti.*“ (I4). Taigi tinkamų sąlygų sukūrimas pagalbai, atsitraukimas nuo veiklų yra svarbus organizacinis veiksnys.

11 lentelė. Orientacijos į atvirą sistemą 2 tema ir subtemos.

Abstrahavimas	Subtema	Tema
Pagrįstas vaikų skirstymas į grupes	Pakitusi vaikų grupių formavimo bei veikimo tvarka	Mokyklos veiklos kaita dėl išorės reikalavimų
Vaikų diferenciacija pagal amžių		
Vaikų priskyrimas auklėtojams, jų darbas tik vienoje grupėje		
Individualus vaiko planas kaip galimybė jam aktyviai dalyvauti procese, stiprinti ryšį su auklėtoju	Individualus socialinės integracijos planas	
Individualusnis ir gilesnis vaiko plano vykdymas ir vertinimas		

Atsiradę individualūs planai skatina su vaiku kalbėtis individualiai, laisviau bendrauti su tėvais		
Socialinės integracijos planai, padedantys procese dalyvaujantiems suprasti savo vaidmenį ir indėlį		
Vaikams skirtų centro veiklų ribojimas dėl didelės rizikos ir atsakomybės	Daugiau savarankiškumo vaikams ir atsakomybės suaugusiems	
Daugiau laisvės vaikams ir galimybė priimti sprendimus		
Daugiau laisvės ir pasitikėjimo vaikais, priisiimant atsakomybę ir rizikuojant		
Daugiau savarankiškumo buityje atliekant kasdienes darbus	Sąlygos savarankiškumui ugdytis	

Kaip **išorėje formuluojami reikalavimai mokyklai** yra interpretuojami jos viduje, parodo informantų refleksijos apie pozityvius pokyčius dėl jų atsiradimo. Ši tema apima keturias potemes, bene daugiausiai dėmesio joje skiriama individualaus socialinės integracijos plano vykdymui (žr. 11 lent.). Anot informantų, su plano rengimo pradžia pasikeitė vaiko statusas resocializacijos procese, t. y. jis tapo aktyvus savo asmeninių pokyčių planuotojas, kuris yra atsakingas, geriau supranta, ko ir kaip mokomasi: „Anksčiau buvo tie pokalbiai, bet mes bendrai kalbėdavomės, o dabar jau yra pokalbiai asmeniniame jo lygmenyje. Tu kalbiesi ir žiūri į kiekvienos savaitės išsikeltą tikslą kartu su vaiku. Ką jis pasiekė, ar jam pavyko, ar jam nepavyko...“ (I2). Šis planas aiškumo suteikia ir kitiems procese dalyvaujantiems: „artėjant mokinio išėjimui iš centro buvo pradėti sudaryti socialinės integracijos planai, kurie, tikiuosi, bent šiek tiek suteikia aiškumo vaikui, jo šeimai bei įvairioms institucijoms, ko iš jų tikimasi ir kaip padėti vaikui sėkmingai grįžti į sau įprastą gyvenamą aplinką ir joje daugiau „nebeatkristi“...“ (I6). Mokyklos atstovų manymu, auklėtojo skirtas laikas individualiam planui parengti sukuria palankesnes sąlygas kurti geresnius tarpusavio santykius su vaiku: „Atsirado glaudesnis ryšys tarp auklėtojo ir pačio vaiko. Auklėtojai dirba su vaikais individualiai ir yra tarsi kaip patikėtiniai. Tą vaiką centre iš tikrųjų patys auklėtojai taip kabutėse galima pasakyti išlukštenu, išmoksta dirbti su tuo vaiku, kalbėtis, bendrauti ir problemas, kurios iškyla, bandyti patiems viską spręsti, aiškintis, kodėl vyksta vienoks ar kitoks reiškinys. Jeigu, sakykim, reikia kažkokios pagalbos, tiesiog

atsiranda sąlyga daugiau bendradarbiauti... Tiesiog jau nebijo, gali visada prieiti ir nebeliko tokio, kaip mes pasakytumėm, tokio uždarumo.“ (11).

Kaip paaiškėjo, atsiradus naujiems reikalavimams dėl vaikų grupių formavimo, šioje mokykloje taip pat pastebėta pozityvių pasikeitimų ir vaikams, ir suaugusiesiems. Analizėje išryškėjo unikalus vaiko resocializacijos pokyčių vertinimas – tai jiems sudaro galimybes daryti sprendimus patiems, mokytis suprasti priežasties ir pasekmės ryšį, turėti daugiau privilegijų: *„Galbūt tos grupės anksčiau būdavo ne taip, sakyčiau, atsakingai atrenkamos, dabar labiau pasitelkiame pagalbos mokiniui specialistus ir dabar jau žiūrim pagal išvykimą, tos atviros, uždaros grupės ir panašiai. Galbūt to nebuvo.“ (14).* Suaugusiems mokyklos bendruomenės nariams dėl to atsirado ne tik daugiau pareigų, bet ir aiškumo bei pastovumo jų veikloje: *„Pasiteisino su kaupu, kad yra paskirti auklėtojai kiekvienam vaikui... Jis žino, kad čia jo vaikas, jis turi daugiau atsakomybių... Paskui didelis plusas yra tai, kad jis dirba tik vienoj grupėj, anksčiau dirbdavo ir vienoj, ir kitoj... Dabar jis turi grupėje, sakykim, septynis vaikus, iš tų jam priskirti trys ir jis tvarkosi. (14).* Ši praktika įvardijama kaip geroji mokyklos patirtis.

Visi šie įvardyti pokyčiai iš esmės atitinka ir minėtose Jungtinių Tautų Havanos bei Pekino taisyklėse akcentuojamus vaiko individualumo bei integracijos visuomenėje aspektus. Vaiko savarankiškumo ugdymo organizavimas, informantų teigimu, yra pakitęs kardinaliai: *„Anksčiau nieko vaikams neleisdavo daryti, viskas jiems ant lėkštutės buvo, tų savarankiškumo įgūdžių prasme nieko nereikėjo daryti: rūbeliai išplauti, viskas paduota, valgyti padaryta, viskas nu tiesiog... kaip sanatorija... <...> Va dabar tas visas kitaip. Jau kitaip viskas vyksta, tai gauna kojines pasiplauti, tai kažką pasidaryti, kad ir įsidėti jas į skalbimo mašiną, kad ir arbatos patiems išsivirti... Bet jau tas toks...kažkiek daugiau...“ (15).* Laiko perspektyvoje pereita prie įgalinimo nuostatomis grįsto veiklos vykdymo.

Vis dėlto tai įgyvendinant ir suteikiant daugiau savarankiškumo, laisvės vaikams, mokyklos personalas įžvelgia daugiau rizikų savo darbe: *„Struktūra dabar, palyginus su ankstesne, turi laisvių... ypač toj atviroj grupėj... stengiamės pasitikėti vaiku... bet visada tokiu atveju atsakomybė centrui didėja ir jeigu tuo momentu kažkas, pavyzdžiui, pabėgs, kas prisiims tą atsakomybę? Jeigu aš leidau, tai aš prisiimu...“ (14).* Administracijos atstovo manymu, šios rizikos tiesiogiai daro įtaką ir vaikams, t. y. vienas mokyklų veiklos rezultatams vertinti pasirinktų rodiklių – pabėgusių iš įstaigos vaikų skaičius, dėl šios priežasties darbuotojams kylanti įtampa yra pateisinama: *„Žinot, tie reikalavimai dideli centrui irgi centrą apriboja veiklų*

prasmė: jei įstaiga gali nukentėti dėl to, kad rizikuoja, tai įstaiga pasirenka nerizikuoti, kad nenukentėtų, tai tiesiogiai atsiliepia ir vaikams. Juk nėra atsakymo, kodėl aš turėčiau prisiimti daugiau atsakomybės, jeigu galiu jos ir neprisiimti... Čia su vaikų bėgimais taip yra... Tas nepadeda, kai įstaiga yra baudžiama už tai, kad vaikas pabėgo...“ (14). Akivaizdu, kad ši situacija kelia daug ne tik praktinių, bet ir teorinių-teisinių konfrontacijų: įstaiga yra skatinama suteikti vaikams daugiau laisvės, bet kartu privalo atsakyti, jei vaiko buvimas už įstaigos ribų turės neigiamų pasekmių, ko negali užtikrinti. Tai neabejotinai rodo situacijos ambivalentiškumą, pagrindžia mokyklos saugumo, o ne mokinių resocializacijos už įstaigos ribų prioritizavimą.

12 lentelė. Orientacijos į atvirą sistemą 3 tema ir subtemos.

Abstrahavimas	Subtema	Tema
Unifikuoto ugdymo atsisakymas	Pasiteisinusi ugdymo organizavimo praktika taikant naujoves	Mokyklos veiklos vidinė kaita vaikų ugdymo aspektu
Formaliojo ir neformaliojo švietimo veiklų derinimas		
Skirtingų ugdymo metodų taikymas ir jų kaita		
Pamokos vakarais		
Savitarpio pagalbos grupių organizavimas		
Specialistų pagalba auklėtojams vakarais kaip pozityvi naujovė		
Iki profesinis mokymas už centro ribų ir maisto gamyba centre		
Formaliojo ir neformaliojo ugdymo galimybių paieška vaikui rengiantis išeiti		
Daugiau mokomųjų dalykų integracijos		
Stipresnė orientacija į asmenybės ugdymą, pagalbą gyventi savarankiškai		
Realaus gyvenimo konteksto ir daugiau pareigų jame		
Alternatyvių veiklų ar metodų taikymas		
Pernelyg sudėtinga vaiko savęs įsivertinimo dokumentacija		
Vaikų nuovargis dėl nuolatinio buvimo kartu		
Daugiau pagalbos specialistų		
Didesnis domėjimasis išėjusiais vaikais		

Atsižvelgiant į tai, kad mokyklos veiklos kaita šiame tyrime analizuojama iš kelių perspektyvų: ir pozityvios mokyklos darbuotojų praktikos, ir naujų galimybių keistis, tyrimo informantai dalijosi **įžvalgomis dėl mokinių ugdymo** abiem aspektais (žr. 12 lent.). Pozityvu tai, kad

informantų dalijimasis gerąja praktika apėmė daug ugdymo organizavimo naujovių, kurios, jų nuomone, yra paveikios ir padeda siekti resocializacijos tikslų. Kaip teigia informantai, mokytojų darbe dominuoja kiekvieno vaiko individualumo vertinimas, kuris skatina kitaip organizuoti vaikų ugdymą (-si): „Anksčiau ir taip jau nepersonalizuodavom tiek to ugdymo turinio, matėm anksčiau vienodesnius vaikus..., o dabar, kai pradėjom gilintis, pasirodo, jeigu klasėj yra septyni vaikai, tai jie visi septyni skirtingi. Aš pati negalvojau, kad vaikai taip vienas nuo kito skiriasi...“ (I4). Gautų duomenų pagrindu galima teigti, kad tai paskatino atsisakyti standartinės pamokos. Viena mokytoja teigė, kad „pamoka su mokytojo aiškinimu, tampa retenybe, tai ne anksčiau būdavo. Dažniausiai yra individualus darbas arba darbas grupelėmis, medžiaga yra mažinama iki minimumo, kad kiekvienas kažką tai padarytų per pamoką, pasiektų nors mažutį mažutį rezultatą. Ir čia jau būdų taikai įvairiausių. Kartais sakinį sugalvoti, rišlų tekstą kurti, kitaip sakant, būdai ir metodai tampa tokie įvairūs ir juos reikia nuolat keisti, jeigu nori, kad būtų tvarka ir kad būtų pasiektas rezultatas, viskas turi greitai kisti, nes jiems labai greitai atsibosta...“ (I3).

Šioje mokykloje itin dažnai akcentuota formaliojo ir neformaliojo švietimo veiklų samplaika kaip geroji patirtis: „Ugdymo planas žymiai lankstesnis, dabar mes jau galim daug ką kitaip daryt, lanksčiau planuoti tą veiklą. Pasiteisino tai, kad anksčiau buvo pamokos, o po to būreliai, dabar maišom, pirmadienį dvi pamokos, tada keramika, vėl pamokos, tada vėl būrelis, pavyzdžiui, tą dieną dirbam net iki šešių. Antradienį vėl keliamės, išvažiuojam į plaukimo treniruotę, grįžtam, tada tik pamokos.“ (I4). Pamokos vakarais – tik viena naujų iniciatyvų, ikiprofesinis ugdymas taip pat nauja veikla: „Mokiniam labai patiko, kai prasidėjo ikiprofesinis ugdymas, kuomet jie vykdavo į profesinio rengimo centrą. Centre buvo įrengta virtuvėlė, kurioje vaikai stiprino savo socialinius įgūdžius, darydamiesi vakarienę – čia irgi jiems buvo įdomu...“ (I6). Administracijos atstovas tikino, kad mokyklos veikla keitėsi ir siekiant tai, ką vaikas išmoko, įtvirtinti ir taikyti realiame gyvenime, stengiamasi užtikrinti veiklų tęstinumą ir išėjus iš vaikų socializacijos centro: „Anksčiau tiek labiau nesigilindavome, nebuvo tikrai taip gilinamasi, galbūt daugiau gilinamės... stengiamės net ir ugdymo įstaigų daugiau parinkti... O dabar tikrai nebeapsieinam su dviejų mokyklų parinkimo po buvimo čia... O kiek dar neformalios veiklos priieškom, prigalvojam... Sėdim prie internetinių puslapių, ieškom, gal čia, gal čia. Anksčiau buvo siauriau viskas“ (I4).

Vertinant tai, kad formalusis ir neformalusis ugdymas apima tik dalį visos mokyklos vykdomos veiklos (resocializacijos proceso), tyrime dalyvavę

informantai prie pozityvių pasikeitimų priskiria ir su pagalbos teikimu susijusius aspektus: pasikeitusį specialistų darbo grafiką – jų pagalba tapo prieinama ir vakarais. Taip pat savipagalbos grupių organizavimą, kurios, anot auklėtojo, vaikams yra itin vertingos: „*Vaikai šitų užsiėmimų kaip ir laukia, jie žino, kad tai yra konfidencialu ir jie, tarkim, kokią problemą užsirašo ir perskaito savo problemas ar vieną problemą ir, tarkim, visada suranda kartu kažkokį tai sprendimą ir padedam tam vaikui, patariam, kaip jam kitaip elgtis.*“ (12). Vadinasi, toks pagalbos teikimo formatas ne tik turi būti tęsiamas, bet ir plėtojamas.

Kita subtema, kaip minėta, padėjo identifikuoti, kas dar galėtų keistis mokyklos veikloje, siekiant tobulinti resocializacijos procesą. Įdomu tai, kad pasiteisinusių naujovių sąrašė labiau buvo reflektuojama apie akademinės veiklos pokyčius, o dar neišnaudotos veiklos galimybės labiau siejamos su gyvenimo įgūdžių ugdymu ir didesniu pagalbos prieinamumu. Švietimo pagalbos specialistės nuomone, ateityje turėtų būti tai sprendžiama: „*Isivaizduoju, kad po penkių metų centre bus daugiau pagalbos mokiniui specialistų, nes, sakykim, dabar kitą kartą iš tikrųjų nespėji su kiekvienu pasikalbėti, pasitarti, nes tikrai nori visi nori būti išgirsti, jam reikia dėmesio. Tiesiog pakalbini 5 ar 4 per dieną, bet fiziškai negali daugiau padaryti.*“ (11). Taip pat vaikams turėtų būti skiriama daugiau pareigų, kad jų gyvenimas mokykloje būtų kuo labiau panašesnis į šeimos aplinką: „*...daugiau patys daryti, būtų suinteresuoti..., gal negalvotų, kad pasiėmus arbatinuką iš jo išbėgs iškart arbata <...> kad daugiau jie turėtų pareigėlių, tokių gyvenimiškų... <...> gi namuose savo vaikams tas pareigas duodi, prašai kažkuo pasirūpinti:... triušį pamaitinti, malkų atnešti ar šiukšles išnešti...*“ (15).

Nors individualaus vaiko plano rengimas buvo įvardytas kaip didelis postūmis visiems dalyvaujantiems procese, mokytojo nuomone, jo įgyvendinimo procesas šiuo metu yra per sudėtingas: „*Man atrodo labai keista, kad vaikas turi kas 45 minutes vertinti savo darbą. Isivaizduokim žmogų, kuris dirba aštuonias valandas ir kas valandą save įvertina, ar gerai padirbėjo. Arba sakysim, jis turi įvertinti, ko jis sieks, tai išreikšti žodžiais jam yra gana sudėtinga ir tai jis turi daryti ir su mokytoju, ir su auklėtoju... Na, man atrodo, kad einama per daug akademinę linkmę... <...>visą laiką save jiems save analizuoti, man atrodo, per sudėtinga...*“ (13). Tai dar vienas argumentų, kodėl ši iniciatyva, nors ir yra teigiama, reikalauja peržiūros ir pokyčių.

Formaliojo ir neformaliojo ugdymo veiklos, informantų vertinimu, taip pat galėtų būti paprastesnės, labiau integruotos, arčiau gyvenimiško

konteksto: „*Man pradinukų programos yra labiau artimos. Pavyzdžiui, matematikos pamokos labiau buičiai pritaikytos, ne šiaip uždavinių sprendimas, bet tai, ką aš gyvenime skaičiuosiu...*“ (I3). Šis aspektas nagrinėjamas, vertinant vaikų socializacijos centrų mokinių poreikius ir aiškiai suvokiant, kad akademiniai pasiekimai nėra mokyklos prioritetas.

Išanalizavus informantų atsakymus galima atpažinti dar vieną pokyčių reikalaujantį aspektą, susijusį su dėmesio ar rūpinimosi vaiko resocializacija laikinumu. Viena vertus, teigiama, kad vaikai mokykloje visada būna kartu su juos prižiūrinčiu suaugusiuoju, dėl to net pavargsta vieni nuo kitų. Tai reiškia, kad jais nuolat rūpinamasi, dėmesys kiekvienam jų skiriamas asmeniškai – tai susiję ir su siekiu užtikrinti, kad jie nepabėgtų iš įstaigos. Kita vertus, nepertraukiamas buvimas kartu su suaugusiuoju ir bendraamžiais yra laikinas ir nutrūksta, vos vaikui palikus įstaigą. Mokyklos švietimo pagalbos specialistė teigia, kad vis mažiau ją pasiekia informacija, kaip vaikui sekasi integruotis: „*Kai pradėjau dirbti ir kaip yra dabar, tai pradėjus dirbti, nors mes tada ir mažiau stebėdavom tą vaiko resocializaciją išėjus, tačiau dažniau galėjau pasakyti, kad didesnė dalis vaikų pasiekdavo tą tinkamą resocializaciją. O dabar netgi grįžta pas mus kai kurie vaikai antrąkart arba mes sužinom, kad mūsų vaikai yra vienam ar kitam socializacijos centre.*“ (II). Vertinant šią patirtį iš palankios vaiko resocializacijai žiūros kampo galima daryti išvadą, kad mokykloje galbūt egzistuoja kraštutinius iliustruojanti praktika nuo labai intensyvaus darbo su vaiku iki jo visiškos laisvės, pasibaigus vidutinės priežiūros priemonės vykdymo laikui – tai rodo, kad mokykla lyg ir atsakinga už vaiko sėkmę ar nesėkmę pasikeisti jaučiasi tol, kol vaikas fiziškai yra joje.

Prieš tai aptarti aspektai labiau sietini su mokyklos gyvenimu, aptariant įstaigos viduje vykstančius procesus, o pokyčių temą liečiant neišvengiamai minimi įstaigos santykiai su išore, kur svarbiausiais resocializacijos proceso dalyviai yra tėvai. Šioje temoje dalytasi patirtimi apie tai, kas jau pasikeitė ir kas turėtų keistis (žr. 13 lent.). Administracijos atstovo nuomone, tėvai dažniau aplanko vaikus, anksčiau šis klausimas buvo itin jautrus, „*būdavo labai sunku juos prisikviesti*“ (I4). Tai gali būti susiję su tuo, kad, pasikeitus auklėtojo darbo organizavimui, jam suteikta daugiau pareigų spręsti tiek įstaigos, tiek paties vaiko santykių su tėvais klausimus, auklėtojai vis dažniau įtraukiami į resocializacijos procesą: „*Jeigu vaikui neskambina tėvai, tai auklėtojas paskambina, nes anksčiau tai buvo socialinės pedagogės reikalas sekti tuos dalykus, o dabar auklėtojai patys paskambina, stebi, patys pajunta, koks ten yra ryšys su tėvais, domisi. Atvyksta tėvai ir auklėtojai pabendrauja, pakalba. Na, tiesiog glaudesnis visas darbas yra.*“ (II).

13 lentelė. Orientacijos į atvirą sistemą 4 tema ir subtemos.

Abstrahavimas	Subtema	Tema
Bendravimas su tėvais tapo auklėtojų veiklos dalimi	Pozityvūs pasikeitimai	Mokyklos vidinė veiklos kaita dirbant su tėvais (globėjais)
Vaiko atstovai geriau lanko vaikus		
Reikalinga naujų bendradarbiavimo būdų paieška		
Yra poreikis dirbti daugiau su tėvais tiek centre, tiek vietos savivaldybėje		
Tėvai turi mokytis pozityvaus bendravimo su vaiku		
Reikia sudaryti galimybes ilgiau pabūti centre		

Vis dėlto **bendradarbiavimo su tėvais** srityje matoma dar nemažai neišnaudotų galimybių, svarstoma apie didesnio dėmesio ar laiko skyrimą mokinių tėvams, glaudesnių santykių užmezgimo ir palaikymo būdų paiešką, kai kuriuos jų informantai įvardija patys – tai galimybė gyvai mokyti tėvus pozityvaus bendravimo su vaiku ir sąlygų sudarymas pabūti mokykloje ilgesnį laiką: „*Daugiau patalpų, gal atskiros tėvams pas mus pabūti, pasilikti..., galbūt ir permiegoti, galbūt kažkokių veiklų daugiau su tais tėvais, kad jie pažiūrėtų plačiau, kaip mes gyvenam, ką mes siūlom... Ne tik kad tik žodžiais telefonu paklaustyti... Parodyti kitokios veiklos... (I4).*

Galiausiai analizuojant pokyčius identifikuota, kad fizinė mokyklos aplinka yra pagrindas kurti ir įgyvendinti tam tikras veiklas, užtikrinti mokinių, kartais net tėvų poreikius. Informantai, svarstydami **fizinės aplinkos** raišką pokyčių aspektu išskyrė esamos aplinkos privalumus ir siekė apibrėžti prioritetus jos kaitai, žvelgiant į ateitį (žr. 14 lent.).

14 lentelė. Orientacijos į atvirą sistemą 5 tema ir subtemos.

Abstrahavimas	Subtema	Tema
Daugiau resocializacijai palankių priemonių: kompiuteriai klasėse, virtuvėlė, laisvalaikio erdvė, nauji žaidimai	Sukurta priemonių įvairovė	Fizinė mokyklos erdvė resocializacijos kaitos aspektu
Daugiau individualumo ir galimybių mokytis gyventi	Poreikis kurti įgūdžių ugdymui palankią aplinką	
Daugiau erdvės ir laisvės savarankiškai pasirūpinti savimi sukūrimas		

Galimybė turėti artimą ir svarbią asmeninę erdvę	Būtinybė užtikrinti asmeninę erdvę ir privatumą	
Poreikis sukurti savo erdvę paauglystėje		
Asmeninės erdvės turėjimas emocijoms išreikšti, pailsėti nuo kitų		

Kaip nurodė grupės auklėtojas, fizinė aplinka laiko perspektyvoje yra gerokai patobulėjusi, ypač patalpos ar priemonės, skirtos laisvalaikiui: „...atsirado, tarkim, klasėse vaikams kompiuteriai, kad jie gali tuo naudotis pamokų metu, kažkaip irgi pralaisvėjo. Atsirado naujas žaidimų kambarys, vaikai gali žaisti biliardą, kitus žaidimus, suoliukai minkšti ten yra padėti, tai labai yra fainai... Vvirtuvėlė atsirado, kur vaikai patys tepa sumuštinius, vakarienės einam valgyti ten... Na kas dar, nu daug tokių stalo žaidimų, klasėje yra monopolis, šaškės...“ (I2). Kaip siektinas dalykas įvardyta erdvių, kuriose sudarytos sąlygos ugdytis gyvenimo įgūdžius, kūrimas, t. y. sąlygų sudarymas savarankiškai rūpintis aplinka, savimi ir kitais.

Pagrindinis aspektas, kurį skirtingą statusą turintys mokyklos bendruomenės nariai pabrėžė, – vaiko privatumas. Jo poreikį informantai išsakė, akcentuodami skirtingus dalyktus, tačiau jie susieti su galimybe turėti asmeninę erdvę ir būti joje. Švietimo pagalbos specialistė argumentuodama pasisakė apie savo lūkesčius dėl vaiko saugumo ir individualumo užtikrinimo: „Pasvajoju tai, kad mes turėtume daugiau patalpy, čia toks žemiškas dalykas, kad vaikai galėtų turėti tą tokią privatumą, savo vietelę, sakykim, savo kažkokį kampą, daiktus ar kažką tokio, kas jiems svarbu ir brangu, nes šiuo metu nėra tos galimybės.“ (I1). Mokytojui atrodė, kad visiems žmonėms asmeninė erdvė reikalinga pabūti su savimi ir savo jausmais, mokiniai ypač stokoja tokios patirties: „...ir na labai daug mąstoma, kaip padaryti, kad jie turėtų daugiau tos asmeninės erdvės, kad žmogus turėtų kur paverkti, pasijuokti... <...> visada yra matomi, visada yra tarp žmonių, aš galvoju, kad tai irgi sunkina jų elgesį. Jiems sunkoka visa tai išverti...“ (I3). Nepriklausomai nuo įvardytos asmeninės erdvės paskirties, šis klausimas tarptautiniuose dokumentuose yra viena rekomendacijų, kurios reikalingos sklandžiam resocializacijos procesui, – tai turėtų būti kiekvienos delinkventinio elgesio vaikams skirtos mokyklos iššūkis.

Reikia paminėti, kad tyrimo informantams užduodami interviu klausimai buvo fokusuoti į palankios resocializacijai kultūros turinio raišką. Siekiant išnagrinti, kokius pokyčių ar galimybių aspektus pabrėžia skirtingas pareigas turintys mokyklos bendruomenės atstovai, temos ir subtemos taip pat suskirstytos pagal jų statusą mokykloje (žr. 15 lent.). Kalbant apie pokyčius

skatinančius ir palaikančius veiksnius, pabrėžiami skirtingi prioritetai pagal organizacijoje atliekamą vaidmenį: administracijai atrodo svarbu išvengti darbuotojų perdegimo, pedagogams reikalingas administracijos palaikymas jų veikloje, o švietimo pagalbos specialistai mano, kad atviresni problemų sprendimui pedagogai, kurie priima pagalbą yra varomoji jėga. Įdomu tai, kad pedagogų požiūrio bei nuostatų kaitos kaip reikšmingo faktoriaus neįvardija administracijos atstovai – tai galbūt yra dėl šios srities neidentifikavimo arba nenoro pripažinti.

15 lentelė. Orientacijos į atvirą sistemą temų ir subtemų pasiskirstymas pagal informantų statusą.

TEMA	SUBTEMA (administracija)	SUBTEMA (pedagogai)	SUBTEMA (švietimo pagalbos specialistai)
Pokyčius mokykloje skatinantys ir palaikantys veiksniai	Profesinio perdegimo prevencija	Administracijos požiūris ir palaikymas taikyti naujoves	Pedagogų atvirumas ir profesinė bendrystė
		Pedagogų ir kitų darbuotojų požiūrio ir nuostatų kaita	
Mokyklos veiklos vidinė kaita vaikų ugdymo aspektu	Pasiteisinusi ugdymo organizavimo praktika taikant naujoves		
	Pokyčių reikalaujantys aspektai		
Mokyklos veiklos vidinė kaita dirbant su tėvais (globėjais)	Pozityvūs pasikeitimai		Pozityvūs pasikeitimai
	Darbo su tėvais tobulinimo kryptys		Darbo su tėvais tobulinimo kryptys
Mokyklos veiklos kaita dėl išorės reikalavimų	Individualus socialinės integracijos planas		
	Didesnė laisvė vaikams ir atsakomybė suaugusiesiems		
	Sąlygos savarankiškumui ugdytis		
	Pakitusi vaikų grupių formavimo bei veikimo tvarka		
Fizinė mokyklos erdvė		Sukurta priemonių įvairovė	
		Poreikis kurti įgūdžių ugdymui palankią aplinką	

resocializacijos kaitos aspektu		Būtinybė užtikrinti asmeninę erdvę ir privatumą
------------------------------------	--	----------------------------------------------------

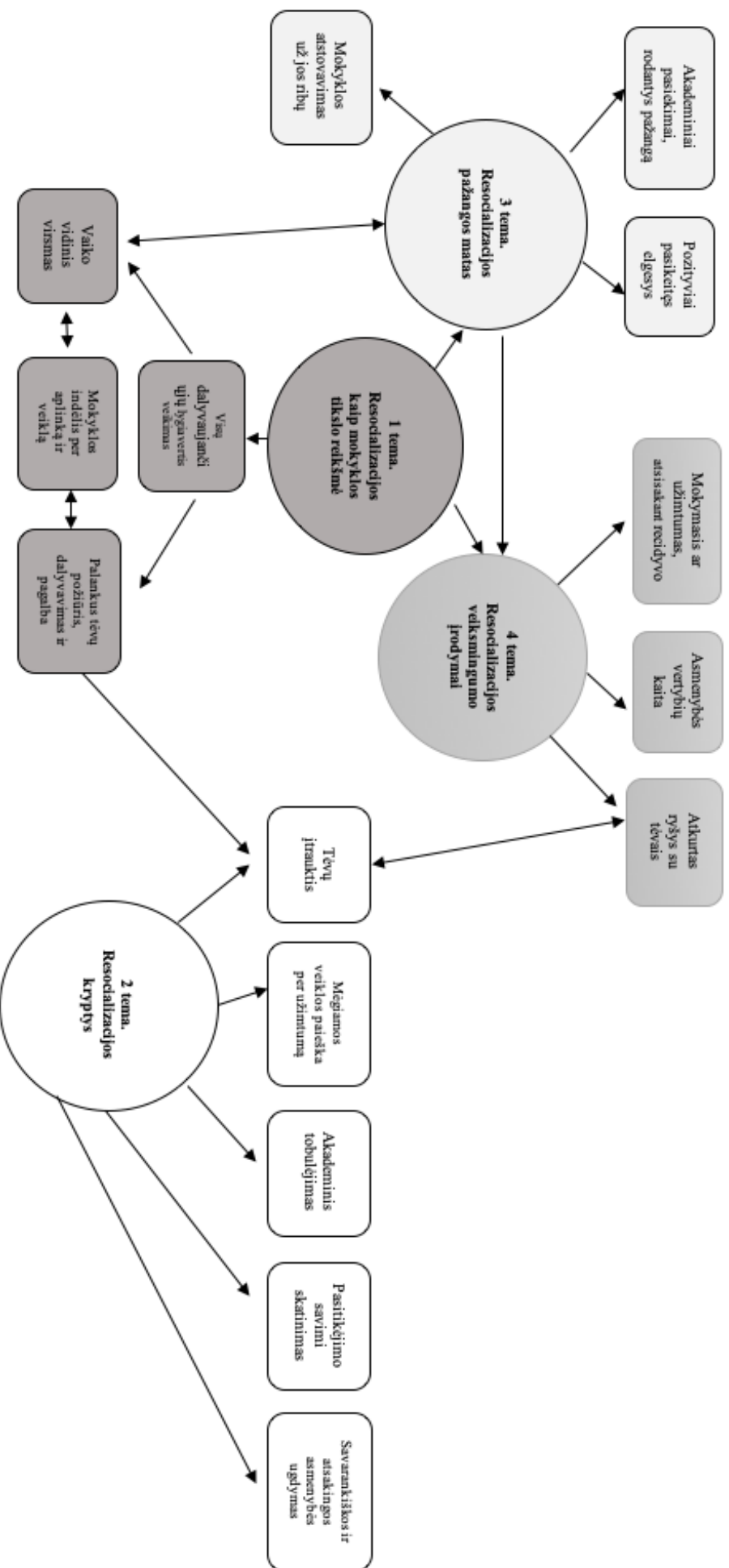
Aptariant vaikų ugdymo resocializacijos procese temą, tyrime dalyvavę bendruomenės nariai vieningai dalijosi išbandytais naujovėmis ir išvelgė tobulintinas mokyklos veiklos sritis. Vis dėlto nors pedagogų (auklėtojų) atsakomybė dirbti su mokinių tėvais šioje analizėje buvo identifikuota kaip vienas pozityvių pasikeitimų daugeliu aspektų, apie tai, kas pasiteisino ar turėtų būti keičiama tyrime dalyvavę pedagogai išvis nekalbėjo.

Natūralu, kad analizuojant išorės reikalavimų temą aktyviau patirtimi dalijosi ir išvalgų pateikė administracijos atstovai – jie yra atsakingi už mokyklos veiklos atitiktį reikalavimams. Tema, kurią paminėjo visi, paklausus apie reikalavimus įstaigai – tai individualus mokinio socialinės integracijos planas. Manytina, kad tai susiję su tuo, jog visi yra įtraukti į šio plano rengimą bei vykdymą. Gana plačiai aptartas laisvės vaikams ir atsakomybės suaugusiesiems aspektas buvo minimas administracijos ir pedagogų, veikiausiai jiems kyla daugiausia iššūkių tai įgyvendinant.

Fizinės mokyklos aplinkos būklės ir tobulinimo galimybių kaip svarbaus veiksnio, kuriant palankią resocializacijai aplinką, administracijos atstovai neišskyrė, apie tai kalbėjo pedagogai ir švietimo pagalbos specialistai, nors asmeninės erdvės, privatumo užtikrinimas bei aplinkos pritaikymas gyvenimo įgūdžių ugdymui turėtų būti sprendimus priimančiųjų veiklos dalis.

Orientacija į racionalų tikslą

Jau minėta, kad ši kultūros orientacija nukreipta į mokyklos siekiamų tikslų aiškumą ir grįžtamojo ryšio refleksiją. Teorinėje dalyje jau pagrįsta pozicija, kodėl sėkminga mokinių resocializacija turėtų būti traktuojama kaip mokyklos tikslas, o šio proceso rezultatai – mokyklos veiklos efektyvumo vertinimas – teisės aktuose įvardijami labai abstrakčiai. Taigi ši duomenų analizė skirta paaiškinti, kaip šio vaikų socializacijos centro bendruomenė tai supranta ir interpretuoja.



21 paveikslas. Orientacijos į racionalų tikslą temų žemėlapis (sudaryta darbo autorės)

Atlikus kultūros orientacijos duomenų analizę išskirtos keturios temos: 1) **resocializacijos kaip mokyklos tikslo reikšmė**; 2) resocializacijos kryptys; 3) resocializacijos pažangos matas; 4) resocializacijos veiksmingumo įrodymai (žr. 21 pav.). Pirmoji tema galėtų būti įvardijama kaip centrinė, kuri apibrėžia paties proceso komponentus ir kurios pagrindu tematizuojami duomenys, nubrėžiant mokyklos atsakomybės ribas šiame procese ir pagrindžiant jų veikimo lauką. Ją analizuojant matyti, kad vaiko resocializacijos procesas yra daugiakomponentis, jį charakterizuojant akcentuojamas skirtingų dalyvių veikimas – tai leidžia daryti išvadą, kad resocializacija negali vykti savaime, tam dedamos pastangos ir veiksmai atliekami tikslingai, suvokiant, ko norima pasiekti (žr. 16 lent.). Paminėtina, kad šiame kontekste vaikų socializacijos centro veikla suvokiama kaip turinti ribotumus, esanti tik vienas indėlių, nuo kurių priklauso rezultatai. Atsakomybė tenka pačiam vaikui ir jo tėvams (globėjams).

Galima teigti, kad mokinys nėra pasyvus, kai jam stengiamasi padėti, nuo jo priklauso, kaip visų atliekami veiksmai bus priimti bei įsisavinti viduje. Manoma, kad resocializacija – tai vaiko vidinis virsmas, kuriam vykstant svarbu jo paties motyvacija ir sąmoningumas. Vienos informantės nuomone, tai yra „*vaiko sąmoningas elgesio pokytis, stipresnis „Aš“ (tai apima visa vaiko asmenybę, jo gebėjimus, įgūdžius, žinias, savivertę, vertybines orientacijas ir t. t.), kad jis „nebeatkristų“ grįžęs į sau įprastą aplinką.*“ (I6). Vis dėlto reikia pažymėti, kad nors formaliai deklaruojamas aktyvus vaiko vaidmuo, bendrai citatose galima rasti sąvokų „vaiką pakeisti“ ir „vaiko pasikeitimas“, kas suponuoja skirtingus požiūrius į veikimą ar neveiklumą resocializacijos metu.

16 lentelė. Orientacijos į racionalų tikslą 1 tema ir subtemos.

Abstrahavimas	Subtema	Tema
Gebėjimas elgtis prosocialiai ir siekti asmeninių tikslų	Vidinis vaiko asmenybės virsmas	Resocializacijos kaip mokyklos tikslo reikšmė
Sąmoningas pasirinkimas elgtis kitaip ir išvengti atkryčio		
Mokykla kaip alternatyvi aplinka vaikui atsistatyti ir įgyti pozityvios patirties	Mokyklos indėlis per aplinką ir veiklą	
Pagalba per iš klausymą ir supratimą		
Skatinantis vaiko pokyčius ugdymas, pagalba ir asmeninis pavyzdys		
Būtinybė vaikui sulaukti tėvų ar globėjų palaikymo	Palankus tėvų (globėjų) požiūris, dalyvavimas ir pagalba	
Tėvų pozityvus požiūris ir domėjimasis vaiku		

Tėvų ar globėjų pagalba vaikui išėjus kaip resocializacijos tęsinys		
Tėvų sukurta aplinka išlaikyti vaiko pasirengimą		
Kompleksinis procesas, kuriame veikia vaikas, mokyklos bendruomenė, tėvai (globėjai), visuomenės atstovai kartu	Visų dalyvaujančiųjų lygiavertis veikimas	

Be abejo, kalbant apie vaiko motyvaciją keistis ir pastangas, yra labai svarbu aplinka, kurioje jis yra. Vaikų socializacijos centro mokytojo teigimu, „centras nenori vaikų pakeisti, mes tik norim parodyti, kad gali būti kitaip, kad galima gyventi kitai.. Reikia įgyti patirties, reikia jėgų, reikia palaikymo...“ (I3). Manytina, kad tokia mokytojo pozicija nurodo, kad mokykla aiškiai atskiria savo atsakomybės ribas, suvokia, kad žmogaus kismas yra jo vidinis procesas, kuriam paskatinti, palaikyti yra reikalinga palanki aplinka ir naudinga veikla – būtent šis aspektas yra šio tyrimo fokusas, analizuojant konkuruojančių vertybių modelio kultūros orientacijas tam skiriamas didžiausias dėmesys. Vis tik nuomonės, kiek stipri mokyklos įtaka resocializacijai, tarp darbuotojų yra skirtingos, jie dalijasi šia atsakomybe su tėvais (globėjais). Vieno pedagogo nuomone, mokyklos įtaka vaikui yra labai menka, tėvų indėlis kur kas svarbesnis: „Priklauso nuo tėvų požiūrio... <...> jeigu jie to vaiko nemato ir gerosios pusės ir tikrai greit į mašiną ir išvažiuoja, žinokit, ten nieko ir nebus... Bet jeigu mama rūpinasi vaiku, tuo, ką jis išmoko, pasiekė, domisi, koks jo vidurkis, kaip jam sekasi, tai matau, kad mama myli vaiką, vadinasi, tai kažkas ir suklupęs atsikels...90 gal 80 procentų normaliai priklausu nuo tėvų, kaip ji žiūri į vaiką...“ (I2). Administracijos atstovas mano priešingai ir nurodo mokyklos indėlį kaip esminį šiame procese: „Aš galvoju, kad mes su savo resocializacija 70 procentų tikrai pakeičiam vaiką, o kai jis grįžta į aplinką, tai labai priklausu nuo tėvų ar globėjų... kaip toliau jie vaikui padės...“ (I4). Galima manyti, kad procentinė išraiška galbūt nėra tinkamiausia įvardijant, ką gali padaryti mokykla, tačiau kiekvieno mokyklos darbuotojo lygmenyje yra resocializacijai palankūs veiksniai, kuriuos jie gali užtikrinti. Ši interpretacija, tikėtina, rodo savo pajėgumų minimizavimą arba bejėgiškumo jausmą, susijusį su realia pagalba vaikui.

17 lentelė. Orientacijos į racionalų tikslą 2 tema ir subtemos.

Abstrahavimas	Subtema	Tema
Vaiko socialinių ir gyvenimo įgūdžių ugdymas pagal jo galimybes	Savarankiškos ir atsakingos	Resocializacijos kryptys

Bendravimo ir bendradarbiavimo artimoje aplinkoje skatinimas	asmenybės ugdymas	
Būtinų higienos įgūdžių privalomumas ir mokymasis		
Mokymasis tinkamai pasirūpinti savimi ir savo aplinka		
Gebėjimo atsakingai elgtis ir priimti sprendimus ugdymas realiame gyvenime		
Pasirengimas ateičiai, mažinant įžūlaus elgesio raišką ar nenorą ugdytis	Pasitikėjimo savimi skatinimas	
Pasitikėjimo savimi skatinimas kaip vaiko įgalinimas		
Užduočių parinktis pagal gebėjimus, siekiant didinti pasitikėjimą savimi		
Pažangos siekimas per įgūdžių mokytis ir motyvacijos gerinimą	Akademinis tobulėjimas	
Kalbos ugdymas (-is) kaip pagrindas „tvarkingam“ mąstymui		
Įtraukiančios veiklos atradimas vaiko saviraiškai	Mėgiamos veiklos paieška per užimtumą	
Bendravimas su tėvais kaip pagalba vaikui mokytis	Tėvų įtrauktis	

Kita orientacijos į racionalų tikslą tema – **resocializacijos kryptys** (žr. 17 lent.). Paprastai dėl paties konstrukto sudėtingumo atrodo, kad resocializacija turėtų apimti viską, tačiau mokyklos darbuotojai aiškiai išgrynino mokyklos veiklos kryptis, kurios yra reikšmingos jų mokinių resocializacijai. Beveik visos jos orientuotos į mokinį. Tai savarankiškumo ugdymas, pasitikėjimo savimi skatinimas, akademinis tobulėjimas, mėgstamos veiklos atradimas, ir tik viena skirta bendravimui su tėvais.

Reikia paminėti, kad daugiausia mokyklos bendruomenės nariai prioritetizavo asmenybės ugdymo klausimus. Informantai apie tai kalbėdami ypač daug dėmesio skyrė higienos įgūdžių ugdymui, kurių, anot tyrimo dalyvių, jiems labai trūksta: „*Jie ateina kaip laukinukai, prieš tai bėgiojo, lakstė nesiprausę, nesivalę, o čia kažkaip reikia ir nusiprausti, ir mankštą padaryti, ir dantis išsivalyti. Ir rankas išmoksta nusiplauti ir po tualetu, ir prieš valgi. Va tokie gyvenimiški dalykai.*“ (15). Taip pat ne kartą kalbėta apie tvarkos palaikymo aspektą, kuris įvardijamas kaip darbinių įgūdžių ugdymas: „*Turim matyt, kad vaikas atsikėlęs jisai apsirengtų tinkamais rūbais, kad jisai nusipraustų taip, kaip reikia, kad darbinėje veikloje tarkim nestovėtų ir nežiūrėtų, o dirbtų...<...> jie atvažiavę nemoka nei skuduriuko išgręžti,*

*nemoka šluoti, plauti, lentos valyti, nu iš tikrųjų tie darbiniai įgūdžiai visi lygiai atvažiavusių mokinių yra žemi...“ (I2). Nagrinėjant duomenis rasta pasisakymų ir apie bendravimo, bendradarbiavimo, konfliktų valdymo mokymąsi, t. y. socialinių įgūdžių ugdymą. Viena informantė dalijosi ne tik tokių įgūdžių ugdymo tikslais, bet ir jų realiu pritaikymu gyvenime dar besitęsiant vidutinės priežiūros priemonės vykdymo laikotarpiui: „*Tai, kad gebėtų atsakingai elgtis, priimti pats sprendimus už savo elgesį, kad tinkamai elgtųsi konfliktinėse situacijose. Sakykim, aišku labai gerai pasimato, kai mes išleidžiam vaiką atostogų ir matom, kaip jisai elgiasi: ar tik centre yra prisiderinimas prie tos tvarkos, kurią mes norim matyti, ar jis iš tikrųjų supranta, kaip reikėtų elgtis.*“ (I1). Tai suprantama kaip „repeticija“ gyventi įprastą ir visuomenės normas atitinkantį gyvenimą.*

Kita ne mažiau svarbi resocializacijos kryptis – vaikų pasitikėjimo savimi skatinimas, menkavertiškumo mažinimas. Informantų teigimu, „*dažniausiai jie dengia tą nepasitikėjimą savimi tokiu įžūlesniu elgesiu arba paprasčiausiu nenoru dirbti, o iš tikrųjų jie nepasitiki savo jėgomis ir dažniausiai sako, kad jiems neišeis.*“ (I3). Ne paslaptis, kad vaikų socializacijos centro mokiniai turi labai daug akademinų spragų, todėl dažnai neturi jo amžių atitinkančių žinių ar įgūdžių ir dėl to nepasitiki savimi ugdymo procese. Tokiais atvejais yra labai svarbi mokytojo pozicija, kurios jis laikosi. Vienas pavyzdžių, kuriuo pasidalyta, – tai tinkamų užduočių parinkimas ir skatinimas jas atlikti: „*Sieki, kad jis patikėtų, kad jie gali tiek pat, kiek ir kiti vaikai, tai, visų pirma, užduotys turi labai atitikti jo galimybes ir tos užduotys kartais būna tikrai visiškai ne tos klasės, kurioje jis mokosi, lygio. Aš kaip mokytojas bandau siekti to, ko jis, sakykim, tikrai nesitiki, kad padarys. Kitas dalykas – aš visada tvirtinu, kad aš esu mokytojas, kuris neduoda tokių užduočių, kurių jis negali įveikti.*“ (I3). Visgi vaikas šioje mokykloje nėra vertinamas tik akademiniam kontekste, todėl savigarbos ir savivertės kėlimas kaip fokusas išlieka aktualus bet kurioje veikloje.

Akademinis tobulėjimas yra kiekvienos mokyklos bene pagrindinė veikla. Vaikų socializacijos centre, analizuojant resocializacijos kryptis, tai irgi išryškėja. Visgi su šia sritimi susiję iššūkiai mokykloje šiek tiek skiriasi. Kaip įvardija informantai, šie vaikai neretai jau yra iškritę iš švietimo sistemos, „*kai kurie išvis jos neturi ir labai daug laiko yra praleidę ne mokykloje ir nebeturintys nei įgūdžių mokytis...*“ (I1). Taigi lūkesčiai jų atžvilgiu kiti nei tradicinėje mokykloje: siekiama, kad „*mokinys siektų nors minimalios pažangos moksle, kad bent šiek tiek būtų geresnė mokymosi motyvacija...*“ (I1). Be formaliojo švietimo veiklų, be abejo vyksta ir neformalusis švietimas, jo paskirtis resocializacijos procese – atrasti savo

gebėjimus, atpažinti interesus, ugdyti bei plėtoti turimą potencialą. Teigiama, kad mokykla per įvairių veiklų organizavimą siekia sudaryti tam tinkamas sąlygas: „*Tu bandai jam parodyti daug, kad tu gali sportuoti, gali molį lipdyti, tu gali tą ir aną, o tada ieškai, kur jis tiktų. Man irgi, kai liepia ką nors padaryti, ko aš nemoku, aš nedarysiu..., tikrai priešinsiuos, todėl turbūt svarbiausia rasti tam vaikui tą patinkamą veiklą...*“ (I4).

Galiausiai paminėtina, kad klausiant informantų apie resocializacijos proceso siekiamus tikslus nė vienas jų nepaminėjo tėvų įtraukimo kaip vieno iš tikslų, apie tai užsiminė tik administracijos atstovas: „*Su vaiku kalbi, kalbi, kalbi ir tu gali, ką tik nori, nesimokys jis nei lietuvių, nei matematikos. Pradedi eit giliau, pamatai, kad ten didžiausios problemos šeimoje. Tada bendrauji su tais tėvais, su šeima, kad palaikyti tą ryšį su tėvais, tik paskui pareiti prie tos lietuvių ir matematikos.*“ (I4). Įdomu tai, kad mokykla aktualizuodama tėvų vaidmenį vaiko resocializacijos procese pripažįsta, kad nemažai tėvų stokoja įgūdžių arba netinkamai rūpinasi savo vaiku, tačiau pagalbos būti „geresniais“ tėvais teikimo nemato kaip svarbaus dėmens. Toks požiūris gali reikšti, kad mokykloje dirbantys pedagogai ir specialistai tikisi, kad tai padarys kiti, bet veikiausiai tai nėra vykdoma.

Dar viena orientacijos į racionalų tikslą tema siejama su vaiko pokyčių vertimu, kol jis gyvena ir mokosi vaikų socializacijos centre. Informantų buvo klausama, kaip jie supranta, kad vaiko resocializacijos procesas vyksta pozityviai, t. y. **koks jo pažangos matas** (žr. 18 lent.). Vienas labiausiai nuspėjamų indikatorių – akademinis pasiekimų gerėjimas. Kaip teigia mokyklos pedagogai, šie pokyčiai matomi, nes pats ugdymo procesas ir vertinimai jo metu yra personalizuoti, paprastai pradedama ne nuo vaikui amžiui skirtos ugdymo programos ar metodų: „*Na, akademinis rezultatus tai greičiausiai matai, nes, pavyzdžiui, jeigu atvažiuoja vaikas ir jis neskaito <...> kada jis jau gali perskaityti, gali parašyti savo vardą, pavardę, kelis sakinius, pradžioj džiaugiesi dviskiemeniais, triskiemeniais, o galų gale tekstą pradeda suprasti, tai jo ta pažanga matosi labai gerai.*“ (I3).

18 lentelė. Orientacijos į racionalų tikslą 3 tema ir subtemos.

Abstrahavimas	Subtema	Tema
Vaiko dalyvavimas renginiuose už centro ribų	Mokyklos atstovavimas už jos ribų	Vaiko resocializacijos pažangos matas
Mokymosi pažanga mokytojo pastangomis		

Tobulėjimas akademiniam procese, padedant suaugusiesiems	Akademiniai pasiekimai, rodantys pažangą	
Priešiškumo ir gynybos atsisakymas	Pozityviai pasikeitęs elgesys	
Taisyklės atitinkančio elgesio demonstravimas		
Gebėjimas susivaldyti išeinant iš centro		
Perėjimas iš uždaro ir įžūlaus į atvirą ir mandagų bendravimą		
Mokymasis išsiskirti iš kitų pozityviai		

Kadangi resocializacijos proceso tikslas yra asmenybės pokyčiai, kurie lengviausiai atpažįstami per žmogaus elgesio raišką, informantai pabrėžė mokyklos taisyklių laikymąsi bei elgesio vertinimo sistemos gerų rezultatų turėjimą: „*Pabėgimų nebuvimas centre, nes tai irgi yra elgesio parodymas centre, kad vaikai nesielgia netinkamai, ten įvairių smurto, muštynių nebuvimas, ten kažkokių dalykų, nu kad ir cigarečių nebuvimas <...> Toliau yra plusų minusų sistema, tai, kad negauna minusų, yra plusai, paskatinimai yra, kur pastebimas ir įvertinamas teigiamas elgesys.*“ (11). Kai kurie elgesio pokyčiai buvo apibūdinti per konkrečius pavyzdžius, susijusius su mandagumo bei atvirumo aspektais, kurie galbūt nėra detaliai „reglamentuoti“ formaliais reikalavimais, tačiau akivaizdūs: „*Jie atėję būna kaip žvėriukai, nei „labas“ pasakys, žiūri dar ir necenzūriniais žodžiais išvadina. Už dienos ar kitos, žiūrėk jis jau sako „labas rytas“, jau visai kitoks... kaip ne tas. Matosi, kad keičiasi elgesys. <...> iš pradžių būna jie užguiti, pasislėpę, užsisklendę, o paskui pradeda pasisakyti, kalbėti, net išdrįsta paklausti, pasikonsultuoti.*“ (15). Administracijos atstovas, kalbėdamas apie pažangą resocializacijos centre, žvelgė plačiau ir tai vertino per integracijos visuomenėje prizmę. Jo nuomone, išdrįsimas su mokyklos specialistų pagalba atstovauti mokyklai už jos ribų, būti sociume ir dar aktyviam yra didelis iššūkis, kuris jau rodo įvykus asmenybės pokyčiui: „*Iš pradžių būna klausi, ar jis eis į veiklas, atsako, kad jokių būdu. Jei veiklose dalyvauja, tai čia yra labai daug ir aš labai labai džiaugiuosi, kad pagalbos specialistai pradėjo dalyvauti ir respublikiniuose renginiuose... dabar su dviem vaikais dalyvavo dideliame renginyje visai kitame mieste... <...> tai buvo pirmas kartas jam tokio pobūdžio veikloje dalyvauti. Tai vaikui iššūkis, jeigu jis jau sugebėjo ten išvažiuoti, aš manau, kad jis jau irgi pasikeitė.*“ (14).

19 lentelė. Orientacijos į racionalų tikslą 4 tema ir subtemos.

Abstrahavimas	Subtema	Tema
Sėkmingas mokymasis ar darbas, nusikaltimų nedarymas	Mokymasis ar prasmingas užimtumas, atsisakant recidyvo	Resocializacijos veiksmingumo įrodymai
Mokyklos lankymas, užsiėmimas mėgstama veikla, norų valdymas elgiantis pozityviai		
Neiškritimas iš švietimo sistemos		
Institucijų teikiama informacija apie vaiko mokymąsi, nusikalstamumo nebuvimas		
Informavimas apie vaiko pasikeitusį elgesį bei mokymąsi		
Mokyklos lankymas, narkotikų atsisakymas, kitų elgesio problemų nebuvimas		
Asmeninės vaiko pastangos mokytis, padėti, nenusikalsti		
Mokymasis, išvengiant patekimo į kitą vaikų socializacijos centrą		
Vaiko asmenybės sutvirtėjimas per nuostatų ir vertybių pasikeitimą	Asmenybės vertybių kaita	
Geresnio ryšio su tėvais paieškos, jų vaidmens stiprinimas	Atstatytas ryšys su tėvais	
Pozityvi santykių su mama kaita		

Be to, kad mokykloje vyksta asmenybės kaita ir ji yra matoma darbuotojų, labai svarbu identifikuoti, kaip yra interpretuojamas **resocializacijos proceso veiksmingumas** (žr. 19 lent.). Suvokiant, kad vaiko grįžimas po vidutinės priežiūros priemonės vykdymo laiko turi daug jau minėtų faktorių, kurie lemia integracijos proceso sėkmę, pamatuoti mokyklos veiklos veiksmingumą išties nėra paprasta. Vienas informantų išreiškė abejonę dėl to ir pabrėžė, kad kokybiškai pamatuoti to nėra įmanoma: „Kokybiniu požiūriu sėkmingą resocializaciją įvertinti sunku (nes neįmanoma sužinoti, kas iš tikro darosi šeimoje ir to paties vaiko mintyse, kokią tikrąją gyvenimišką poziciją jis prisiima).“ (I6).

Visgi yra oficialūs įstaigų teikiami duomenys, kurių pagrindu toks vertinimas yra atliekamas mokyklos darbuotojų, dažniausiai rodikliais įvardijama informacija apie vaiko užimtumą ir pakartotino nusikalstamo elgesio nebuvimą: „Jeigu vaikas sėkmingai mokosi, <...> jis gali ir nesimokyti, bet jis gali puikiausiai dirbti. Jeigu jis nebedaro nusikaltimų – irgi tai yra dalis resocializacijos...“ (I4). Kaip teigia viena informantė, be mokymosi ar darbo, kai kurie kokybiniai veiksmingumo matavimo duomenys gali ir turi būti traktuojami kaip grįžtamasis mokyklos veiklos rezultatas: „Domimės jų pasiekimais išėjus iš centro, tai, kad vaikas lanko mokyklą, neturi elgesio problemų, nevartoja narkotikų, tai jau yra pakankamai. Tai

kriterijai, kuriais galima pamatuoti, kas tas vaikas iš tikrųjų kažką pasiekė ir tas darbas mūsų turėjo įtakos ir tai buvo ne veltui viskas daryta.“ (I2).

Dar vienu veiksmingumo įrodymu laikyta mokinio vertybių kaita. Be abejo, tai irgi veikiausiai suprantama subjektyviai, tačiau dalydamiesi patirtimi apie resocializacijos pažangą, informantai kalbėjo apie kintančią elgesio raišką, kuri iš esmės siejama su požiūrio ar nuostatų kaita, net su vertybių pasikeitimu. Vieno mokytojo teigimu, „*Kada nors truputį pasikeičia vertybės ir nuostatos, nes per metus ar pusmetį pakeisti tokias ganėtinai įsišaknijusias vertybes arba tą iškreiptą vertybių suvokimą... Jei nors truputį jisai keičiasi, aš manau, kad tai yra na rezultatas pasiektas. Aš to nesieju su akademinėm žiniom, tai nelabai priklauso nuo šito... gal nuo paties žmogaus asmenybės sutvirtėjimo veikiau“ (I3). Kitaip tariant, informantės manymu, veiksmingumas neturėtų būti traktuojamas tik kaip sėkminga integracija, bet koks pozityvus ir individualus pasikeitimas, nors ir yra nežymus, yra rezultatas – galima manyti, kad būtų neteisinga kiekvienu atveju turėti tokius pačius lūkesčius vaiko atžvilgiu ir visus matuoti vienodai.*

Paskutinė šios temos potėmė analizėje išryškėjo gana netikėtai – resocializacijos procese, kur centrinis asmuo yra vaikas. Veiksmingumas lyg ir turėtų apimti tik su juo susijusius indikatorius. Vis dėlto tėvai kaip artimiausi ir svarbiausi vaikui žmonės yra neatsiejami tai vertinant. Nepaisant stiprios mokyklos orientacijos į mokinio mokymosi tęstinumą ar darbą, išėjus iš vaikų socializacijos centro, ryšys su tėvais kai kuriems informantams atrodo ženkliai svarbesnis: „*Manau, kad pirmiausia atrastas ryšys tarp vaiko ir tėvų – tai yra, mano nuomone, pats svarbiausias dalykas, nes yra daug tėvų, kurie neturi jokio ryšio su vaiku. Ir iš tikrųjų vaikams tai yra labai sudėtinga, o ar paauglystėj ar ankstyvojoj paauglystėj tas ryšys ir tas tėvų buvimas, tėvų statusas iš tikrųjų labai aktualu yra <...> tėvų vaidmuo, man atrodo, irgi turi labai didelę reikšmę resocializacijai, apskritai jo gyvenime.“ (I1). Tai dar viena priežastis mokyklai, kodėl darbo su tėvais stiprinimas yra viena prioritetinių kryptių.*

Išnagrinėjus orientacijos į racionalų tikslą temų ir subtemų pasiskirstymą pagal informantus, galima išryškinti keletą aspektų (žr. 20 lent.). Pirma, galima manyti, kad resocializacijos reikšmė nevienodai suprantama: tyrime dalyvavę švietimo pagalbos specialistai jį labiau mato kaip mokyklos, vaiko ir jo tėvų bendrą veiklą dėl vidinių vaiko asmenybės pokyčių, samprotauja apie mokyklos indėlį šiame procese, o administracijos atstovai labiau pabrėžia tėvų požiūrio ir pagalbos didesnę reikšmę, apibrėždami sampratą tarsi „nugalina“ save akcentuodami išorinius, o ne mokyklos vidaus veiksnius. Antra, kalbant apie resocializacijos kryptis,

kuriomis šis procesas vyksta visi vieningai sutaria, kad savarankiška ir atsakinga asmenybė – jų veiklos orientyras. Kita vertus, pedagogai ir švietimo pagalbos specialistai pabrėžia akademinį tobulėjimą ir vaiko savivertės kėlimą kaip svarbiausius orientyrus, o administracijos atstovai, pabrėždami tėvų vaidmenį, teigia, kad viena esminių veiklos kryptų – tėvų įtraukimas, taip pat vaiko poreikius ir interesus atitinkantis užimtumas.

20 lentelė. Orientacijos į racionalų tikslą temų ir subtemų pasiskirstymas pagal informantų statusą.

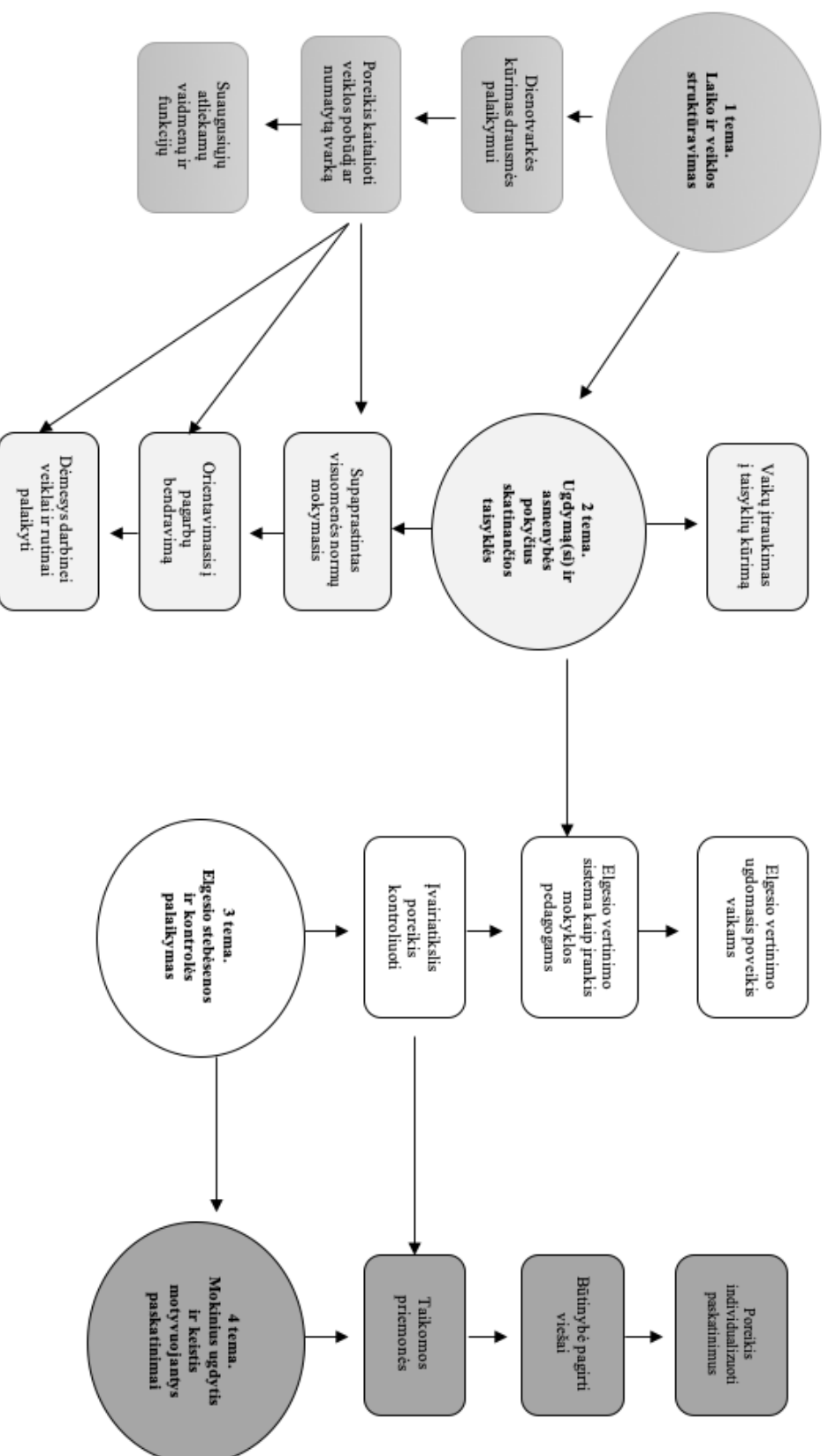
TEMA	SUBTEMA (administracija)	SUBTEMA (pedagogai)	SUBTEMA (švietimo pagalbos specialistai)
Resocializacijos kaip mokyklos tikslo reikšmė		Mokyklos indėlis per aplinką ir veiklą	
	Palankus tėvų (globėjų) požiūris, dalyvavimas ir pagalba		Vidinis vaiko asmenybės virsmas
			Visų dalyvaujančiųjų lygiavertis veikimas
Resocializacijos kryptys	Savarankiškos ir atsakingos asmenybės ugdymas		
	Tėvų įtrauktis	Akademinis tobulėjimas	
	Mėgiamos veiklos paieška per užimtumą	Pasitikėjimo savimi skatinimas	
Vaiko resocializacijos pažangos matas	Mokyklos atstovavimas už jos ribų	Akademiniai pasiekimai, rodantys pažangą	
	Pozityviai pasikeitęs elgesys		
Resocializacijos veiksmingumo įrodymai	Mokymasis ar prasmingas užimtumas, atsisakant recidyvo		
		Asmenybės vertybių kaita	Atkurtas ryšys su tėvais

Jei kalbėtume apie pažangos vertinimą, visi vieningai sutinka, kad elgesys yra pagrindas tai padaryti. Kiti tai įrodantys faktai mokytojams – gerėjantys akademiniai pasiekimai, administracijai – vaiko drąsa atstovauti mokyklai. Nors tai traktuojama kaip sudėtinga užduotis vaikui už mokyklos ribų, natūralu, kad tam tikra prasme tai yra ir mokyklos teigiamo įvaizdžio kūrimo dalis, kuri administracijos darbe yra labai svarbi. Paskutinė tema yra susijusi su resocializacijos proceso veiksmingumo aspektais. Įdomu tai, kad mokyklos administracija, akcentavusi tėvų vaidmens ir pagalbos jiems svarbą, veiksmingumą sieja tik su pačiu vaiku, o švietimo pagalbos specialistai, kurie,

samprotaudami apie resocializacijos reikšmę ir dalydamiesi resocializacijos proceso įgyvendinimo patirtimi, neužsiminė apie tėvus kaip vieną svarbiausių veiksmingumo įrodymų – tėvų ir vaiko tarpusavio ryšių atkūrimą.

Orientacija į vidinę veiklą

Jau atlikta šios mokyklos kiekybinių duomenų analizė parodė, kad šio vaikų socializacijos centro kultūra labiausiai orientuota į viduje vykstančius procesus, kurie teoriškai ar teisiškai, kaip jau nagrinėta, nėra iš esmės detalizuoti ir palikti mokyklos atsakomybei. Atsižvelgiant į tai, mokyklos atstovų klausta, kokie vidinės tvarkos aspektai, vadovaujantis jų pozityvia patirtimi, yra svarbiausi sėkmingai resocializacijai, t. y. ką mokykla turėtų taikyti, kad mokyklos veikla ir aplinka būtų palanki ir padėtų siekti rezultatų. Orientaciją į vidinę veiklą apibūdinantys kokybiniai duomenys tematizuoti, išskirtos keturios šį aspektą apibūdinančios temos: 1) laiko ir veiklos struktūravimas; 2) ugdymą ir asmenybės pokyčius skatinančios taisyklės; 3) elgesio stebėsenos kontrolės palaikymas; 4) mokinius ugdytis ir keistis motyvuojantys paskatinimai (žr. 22 pav.). Šių temų svarumo santykis yra lygiavertis, pavaizduotame paveiksle laikomasi logikos, kad pirmoji tema yra bendriausia, kitos – konkretesnės, detaliau charakterizuojančios skirtingus mokyklos veiklos aspektus. Kai kurios subtemos pagal kontekstą tarpusavyje sąveikauja.



22 paveikslas. Orientacijos į vidinę veiklą temų žemėlapis (sudaryta darbo autorės)

Pirmoji tema, susieta su **laiko ir veiklos struktūra** (žr. 21 lent.), pirmiausia akcentuoja tai, kad vaikai paprastai nėra įpratę gyventi pagal daugumos visuomenės narių priimtą režimą, todėl jie privalo to mokytis šioje mokykloje, kad vėliau galėtų tai taikyti praktiškai: „*Pokyčius labiau lemia struktūruota aplinka, aiški dienotvarkė. Gal Centre tai atrodo labai griežti dalykai, bet iš tikro, juk mes visi gyvenam pagal tam tikrą ritmą – kažkokiu metu keliamės, skubame į darbus, grįžtame namo ir t. t. Mūsų vaikai nėra pratę prie tokio gyvenimo ritmo, todėl tikėtina, jiems iš pradžių būna šokas, tačiau dauguma greitai apsipranta.*“ (I6). Kai kurie mokyklos nariai dienotvarkės turėjimą tapatino su drausmės palaikymu, kuris vaikams yra būtinas: „*Žinojimas, ką aš veiksiu irgi vaikams gerai yra... drausmė tokia... ta dienotvarkė. Kiekvienas vaikas žino, kada jis turi budėti valgykloj, jis žino, kada jam klasę reikės plauti, miegamą irgi. Viskas sudėliota į stalčiukus...*“ (I2).

Klausiant informantų apie jų mokinių resocializacijai palankius vidinės veiklos veiksnius, minimas poreikis keisti veiklos pobūdį. Ši praktika buvo nurodyta kaip reikšminga dviem aspektais. Pirma, vieno informanto manymu, diena šioje mokykloje privalo būti kitokia, t. y. fiziškai pasyvesnė veikla keičiama aktyvesne: „*Dienos struktūra <...> derinama prie vaiko raidos, vaiko amžiaus ta prasme, jo pasiekimų, kad ten yra įdedama ir kūno kultūra ar kiti dalykai. Kad ne tik vaikas sėdėtų ir mokytųsi, nes pakankamai sudėtinga tokiems vaikams išsėdėti, kad jie pajudėtų.*“ (I1). Kitas veiklos keitimo aspektas nukreiptas į mokymąsi priimti pasikeitimus, kurie nebuvo numatyti. Kitaip tariant, manoma, kad aiški dienotvarkė yra labai svarbi ir reikalinga, tačiau ją reikia kartas nuo karto „sugriauti“ ugdymo tikslais, nes ne viskas, kas suplanuota gyvenime, taip ir įvyksta realiai: „*jie labai mėgsta konkrečią dienotvarkę ir jei ta dienotvarkė suyra, vaikai labai pyksta, bet suyrimas jiems duoda daug gerų dalykų: jiems reikia prisitaikyti, reikia kažkokių naujų savybių vėl. Aišku, mums sudėtingiau, nes jie labai suirzta, bet tai jiems labai naudinga. Bet koks tos dienotvarkės keitimas, kad ir pamokos ar užduoties, juos erzina, bet daug ko išmoko.*“ (I3). Kitaip tariant gyvenimas mokykloje turi imituoti realybėje egzistuojančius iššūkius, kuriuos vaikams reikės mokėti priimti.

21 lentelė. Orientacijos į vidinę veiklą 1 tema ir subtemos.

Abstrahavimas	Subtema	Tema
Vaikų žinojimas apie dienotvarkę drausmina ir paskirsto pareigas	Dienotvarkės kūrimas	Laiko ir veiklos struktūravimas
Dienos struktūra moko turėti normalų dienos režimą, kurio vaikai neturi	drausmės palaikymui	

Struktūra moko drausmės, kuri reikalinga vaikui resocializuotis		
Veiklos derinamos prie vaiko raidos, pasyvios keičiamos aktyviomis	Poreikis kaitalioti veiklos pobūdį ar numatytą tvarką	
Vaikams nepatinka, kai keičiasi dienos tvarka, tačiau taip jie mokosi		
Visi bendruomenės nariai turi skirtingus ugdymo tikslus, švietimo pagalbos specialistų veikla – visa jungianti	Suaugusiųjų atliekamų vaidmenų ir funkcijų atskyrimas	
Mokytojai visuomet perduoda visą informaciją auklėtojams apie vaikų elgesį ir jo vertinimo rezultatus		
Išeidžiantis elgesys visada perduodamas švietimo pagalbos specialistams, kad būtų tinkamai išspręsta situacija		
Elgesį vertinti gali tik auklėtojai ir mokytojai		

Be laiko perspektyvos, šioje temoje taip pat atpažintas ir veiklos struktūravimas. Jis suprantamas kaip skirtingą statusą turinčių darbuotojų atliekamų vaidmenų ir funkcijų atskyrimas. Tai reiškia, kad mokytojai, auklėtojai, psichologas ar socialinis pedagogas aiškiai žino savo veiklos ribas: „*Pedagogai ugdo akademinius gebėjimus, suteikia žinių, auklėtojų veikla nukreipta į socialinių įgūdžių ugdymą, švietimo pagalbos specialistų veikla yra tarsi viską apjungianti – tai ir mokiniams kylančių problemų sprendimas, išklausymas, pagalba ir bendradarbiavimas su kolegomis, tėvų švietimas*“ (11). Yra gana detalai nustatyti su mokinių elgesio vertinimu susiję reikalavimai: vaiko elgesį gali vertinti tik pedagogai ir švietimo pagalbos specialistai; mokytojai po pamokų privalo perduoti visą su kiekvieno mokinio elgesiu susijusią informaciją – kai kurie egzistuojantys reikalavimai net nėra rašytiniai. Kaip teigė mokytojas, yra net situacijos, kurių metu aišku, kad ją spręsti reikia perduoti kolegai: „*Jei tai buvo didelis įžeidimas, labai negražus, tai yra perduodama psichologui... arba socialinei, kad visgi apie tai pasikalbėtų, nes aplink buvo vaikai, konfliktas turi būti kažkaip išspręstas, turi būti pakalbėta, kad kiti irgi suprastų, kad taip negalima elgtis*“ (13).

Įvertinant tai, kad vidinė tvarka šiai organizacijai yra labai svarbi, informantai didelį dėmesį skyrė **taisyklių, kurios skatina mokytis naujų dalykų ir pozityviai keistis**, aptarimui (žr. 22 lent.). Mokyklos darbuotojai vertino jų paskirtį kaip pridėtinę vertę resocializacijos procesui ir itin akcentavo darbinės veiklos svarbą: „*Kiekvieną pirmadienį per rikiuotę sakom „Jūs ruošiami gyvenimui, jūs turėsite dirbti ir kitaip nebus, nu nebus kitaip“ <...> vaikas taip suvokia, kad jam reikės keistis....(12)*“. Kitaip tariant,

taisyklės buvo aiškinamos kaip įrankis užtikrinti, kad mokyklos darbuotojų suplanuota veikla mokytojų daugelį įprastų dalykų atlikti „teisingai“: „*Jeigu negražiai parašei, perrašyk; jeigu negerai išplovei, perplauk; jei blogai sutvarkei rūbų palėpę, pertvarkyk... Nepatinka jiems, kai reikia daryti iš naujo darbą. Mes turim darbą padaryti iki galo.... ir dar gerai...“ (I2). Kaip teigia patys mokyklos atstovai, darbinė veikla nėra mėgstama mokinių veikla, bet moko juos gyvenime reikalingų įgūdžių ir supratimo, kada ir kaip juos taikyti.*

22 lentelė. Orientacijos į vidinę veiklą 2 tema ir subtemos.

Abstrahavimas	Subtema	Tema
Visuomenėje egzistuoja normos, kurias vaikai turi žinoti, jų laikytis, jaustis atsakingi už tai	Supaprastintas visuomenės normų mokymasis	Ugdymą (-si) ir asmenybės pokyčius skatinančios taisyklės
Elgesio normos turi būti aiškios ir paprastos, kad visi vienodai suprastų ir taikytų		
Aiškios mandagaus bendravimo ribos ir mokymasis padėkoti kitiems	Orientavimasis į pagarbų bendravimą	
Verbalinio ir fizinio smurto ir patyčių kontrolė		
Smurto netoleravimas, stabdant ir kalbantis apie tai		
Būtinybė atlikti bet kurią veiklą tinkamai ir iki galo	Dėmesys darbinei veiklai ir rutinai palaikyti	
Reikalavimai mokytis savitvarkos ir rūpintis savo aplinka		
Darbinis auklėjimas – nemėgiama, bet labai naudinga, daug išmokanti veikla		
Rengimasis gyvenimui ir pokyčiams vyksta per darbą		
Leidimas vaikams kurti taisykles patiems – sąlyga, užtikrinanti jų paisymą	Vaikų įtraukimas į taisyklių kūrimą	

Likęs taisyklių turinys fokusuotas į socialinę integraciją, mokantis gyventi tarp kitų. Tyrime dalyvavę informantai minėjo, kad tam ugdyti visuomenės normos ir jas atitinkantis elgesys per taisykles tampa realaus gyvenimo supaprastintu ir aiškiu vaikams modeliu: „*Kiekvieno žmogaus gyvenime yra taisyklės – tai visuomenės normos, tradicijos, galiausiai įstatymai, kurių, jei nesilaikome, esame baudžiami, o įstatymai veikia tam, kad žmonės aiškiai, saugiai gyventų vieni šalia kitų. Šiuo atveju Centre veikia supaprastintas modelis – mokinių elgesio taisyklės, kurių, jei nesilaikoma, mokiniys gauna drausmines nuobauda. Analizuojant su vaiku šias situacijas, yra ugdomas atsakomybės jausmas, kad būtina laikytis tam tikrų normų, kad jam pačiam ir aplinkiniams būtų gerai, ramu, saugu.“ (I6). Pagarbius*

tarpusavio santykius skatinantis bendravimas taip pat yra šių taisyklių dalis, informantai mini poreikį mokytis mandagumo ir būtinybę atsisakyti agresyvaus ar kitus žeminančio elgesio.

Reikia paminėti, kad pats taisyklių kūrimo etapas, kaip buvo įvardyta, galėtų būti labiau įtraukiantis vaikus, nes „*veikia labiausiai tos taisyklės, kurias jie sukuria patys. Jie patys sugalvoja ir, jeigu jie sukūrė patys, tai jų ir laikosi. Nu, tarkim, per Equip programą jie sukūrė tokias taisykles: užsiėmimą pradėti ir baigti laiku. Jau, neduok Dieve, vėliau bus...*“ (I6). Ši mintis atitinka ir orientaciją į atvirą sistemą apibūdinančius kokybinius duomenis, kurie pabrėžia aktyvesnį ir laisvesnį mokinio statusą kaip mokyklos siekį.

Vaikų socializacijos centras kaip netradicinė mokykla delinkventinio elgesio vaikams, be visose mokyklose egzistuojančių taisyklių, kurios nurodo, kokios elgesio tikimasi, turi elgesio vertinimo sistemą. Ji apima kiekvieno mokinio elgesio pokyčių vertinimą individualiai remiantis tais pačiais vertinimo kriterijais. **Elgesio kontrolės palaikymas** (žr. 23 lent.), anot informantų, yra būtinas jų darbe. Kitaip tariant, gauti duomenys rodo itin aukštą kontrolės lygį: „*Turi būti kontrolė, nuolatinė, ji gali būti atvira, kai tu saugai. Bet iš kitos pusės, kai jau vaikas ilgiau pabūna, atsiranda pasitikėjimas, bet mes visi čia esantys suaugę žinome, kad pasitiki, bet tikrini <...> beveik kiekvieną minutę žinau, ką jie veikia, ką jie daro ir su kokiomis emocijomis jie yra... Jeigu tik pertrauka, pereinu visus, paklašiu, ne tik vaikų, bet ir mokytojų, auklėtojų, pagalbos specialistų..*“ (I4). Tam pagrįsti mokyklos darbuotojai pateikia skirtingus argumentus. Viena informantė pabrėžė, kad vaikai yra įpratę apgaudinėti, tą daro ir būdami mokykloje: „*Aš manau, kad visur turi labai žiūrėti, akylai stebėti, nes kitaip... kitaip jis gali tave bet kokiu momentu apgauti...*“ (I2). Kitas mokytojas nurodo, kad tokiu būdu gaunamas dėmesys, kuris vaikams labai reikalingas: „*Tiems vaikams kontrolė kaip atitikmuo meilei, jei mus kontroliuoja, vadinasi, myli. Jeigu jau ką nors labiau nepažiūri, jis iškrečia ką nors*“ (I3).

23 lentelė. Orientacijos į vidinę veiklą 3 tema ir subtemos.

Abstrahavimas	Subtema	Tema
Kontroliuoti vaikus reikia nuolat, iki galo jais pasitikėti negalima	Įvairiatikslis poreikis kontroliuoti	Elgesio stebėsenos ir kontrolės palaikymas
Negalima atsipalaiduoti – vaikai linkę apgaudinėti		
Kontrolę vaikai supranta kaip meilę, per ją siekia dėmesio		
Būtina nuolat sekti situaciją, su visais reguliariai bendrauti ir viską žinoti		

Pliusų ir minusų skaičiavimas kaip veiksmingas įrankis auklėtoji nuspėti dėl vaikai taikomų privilegijų ir nuobaudų	Elgesio vertinimo sistema kaip įrankis mokyklos pedagogams	
Aiškūs elgesio vertinimo kriterijai pamokų metu		
Galimybė visų elgesį vertinti vienodai ir sąžiningai		
Pildomi lapai leidžia matyti elgesio dinamiką, aptarti kylančius sunkumus	Elgesio vertinimo ugdomasis poveikis vaikams	
Apima visą buvimo centre laikotarpį – viskas yra vieša ir skaidru		
Padedą vaikui atpažinti tinkamą ir netinkamą elgesį: iš auklėtojo reagavimo jis tai supranta		
Sudaromos sąlygos vaikams save kontroliuoti		
Taip nustatomos elgesio ribos, skatinama prisiimti atsakomybę		
Galimybė patenkinti poreikius ir ištrūkti į laisvę		

Be abejo, toks biheavioristinis metodas kaip elgesio vertinimo sistema yra suaugusiųjų įrankis, kuris padeda kurti ir palaikyti tvarką. Žvelgiant iš mokinio resocializacijos perspektyvos, ši sistema, mokyklos darbuotojų vertinimu, yra paveiki: „Toks dalykas kaip tie minusai ir plusai skaičiuojami yra gal net svarbiau negu visa kita. Man iš pradžių taip atrodė, kad ta sistema neveikia, bet dabar mes matom, kad ji veikia“ (11). Šis metodas taip pat sudaro sąlygas vadovautis visiems tais pačiais kriterijais, pavyzdžiui, pamokoje jie būna iš anksto suformuluoti ir labai aiškūs, paprasti: „dirbo visą pamoką“, „valdė emocijas“ <...> „vaikščiojo po klasę“ (14). Pridėtine šios sistemos verte minimas elgesio vertinimo rezultatų dokumentavimas, kuris leidžia matyti kiekvieno mokinio elgesio dinamiką, identifikuoti sunkumus, kurios reikia spręsti: „Grupėje yra tie lapai, kurie iškabinami, ten sužymėti plusai ir minusai vaikams ir auklėtojas kiekvieną dieną turi dienos aptarimą, kur visa tai yra apžvelgiama <...> su tais, kurie yra gavę minusus, dar kartą aptariam, kas įvyko, kokios buvo priežastys ir taip toliau“ (16). Be to, vertinimo rezultatai yra pagrindas vesti pokalbį su vaiku, kalbėti faktų kalba, o ne emocijomis.

Manoma, kad toks elgesio vertinimui sukurtas mechanizmas turi ugdomąjį poveikį mokiniams dėl to, kad tai daroma nuosekliai visą laikotarpį, kol vaikas gyvena ir mokosi vaikų socializacijos centre. Be to, tai yra skaidru ir vieša, personalo nuomone, visi vaikai jaučiasi lygūs. Kaip teigė vienas informantas, tai nubrėžia aiškias elgesio ribas ir skatina prisiimti atsakomybę: „Jeigu tu keikiesi, jeigu tu mušiesi, pažeidinėjai režimą, tai tada tu gauni nuobaudą ir turi pripažinti, kad esi kaltas ir tą nuobaudą gavai pelnytai, visa tai yra su visais aptariama ir netgi galima su tuo mokytoju ar auklėtoju, žiūrint, kas parašė šią nuobaudą, paaiškinama, kodėl ir kaip, aišku visada

perspėjama prieš tai, tai vat jiems yra svarbu. “ (I3). Viena vertus, atrodo labai pozityvu situacijų aptarimas ir mokymasis kitaip reaguoti, suprasti savo elgesio priežastis ir pasekmes. Kita vertus, galima teigti, kad ne mažiau svarbu, kokios yra pasekmės. Vienas mokytojas nurodė, kad „ jeigu jie negerai elgsis, jie gaus minusą, per savaitę trys minusai, jie gaus pastabą, 12 darbų yra tada atliekama... jie viską supranta, jie suvokia... jeigu nesistengs, jie patys nukentės“ (I4). Atsižvelgiant į tai, daroma prielaida, kad pasekmė yra darbinė veikla – tai iš dalies pagrindžia, kodėl ji nėra vaikų mėgstama ir leidžia abejoti, keliant klausimą, ar darbų atlikimas, jei jis nesusijęs su netinkamo elgesio apraiška turinio prasme, gali būti tinkama pasekmė. Visgi yra ir kita elgesio vertinimo sistemos dalis – tai galimybės, kurias vaikai gali gauti, jei elgiasi tinkamai ir paiso mokykloje nustatytų reikalavimų. Laikomasi požiūrio, kad tai itin patrauklu vaikams ir dėl to, kad šios galimybės yra susijusios su malonumais, ir dėl to, kad tai vyksta už vaikų socializacijos centro ribų, kurioje buvimas ne įstaigos teritorijoje yra labai kontroliuojamas ir ribojamas: „Nu pramogos jiems reikšmingos, gi šeimoj ne kiekvienas gali sau tokią pramogą leisti dėl finansinės padėties. Čia yra tos ekskursijos, ir ne tik į baseiną, ir ant ledo ar dar kažkur tai... parodėlės visokios, tai savaime aišku... Ir dar – ta išvyka yra ištrūkimas į laisvę.“ (I5).

Analizuojant, **kokie paskatinimai**, remiantis mokyklos atstovų patirtimi, yra pasiteisinę, motyvuoja mokinius ugdytis ir keistis, iš gautų duomenų tematizuotos 3 subtemos, atskleidžiančios jų turinį, skyrimo būdą, taip pat refleksiją apie tai, ką vertėtų persvarstyti (žr. 24 lent.):

24 lentelė. Orientacijos į vidinę veiklą 4 tema ir subtemos.

Abstrahavimas	Subtema	Tema
Išvykos, kompiuteriniai žaidimai, išvykos į miestą, direktoriaus padėkos	Taikomos priemonės	Mokinius ugdytis ir keistis motyvuojantys paskatinimai
Atostogos, išėjimas į miestą ir kompiuteris		
Naudojimasis kompiuteriu, išvykos, atostogos		
Rikiuotės, kurių metu įvardijama, kam ir kokie paskatinimai skiriami	Būtinybė pagirti viešai	
Viešas pagyrimas centre ir galimybė parodyti darbus ar padėkas už mokyklos ribų		
Skatinimas pagyrimu ir privilegijomis girdint visiems		
Ne visada vaikai nori vykti atostogų	Poreikis individualizuoti paskatinimus	
Paskatinimo skyrimas gali veikti priešingai, tas pats netinka kiekvienam		

Iš esmės vaikams skiriamus paskatinimus galima suskirstyti į pačioje mokykloje taikomus ir tuos, kurie vyksta už mokyklos ribų. Kaip teigiama, „kompiuteris yra vienas pagrindinių skatinimo būdų“ (I3), kuriuo naudotis galima būnant vaikų socializacijos centre. Kiti paskatinimai – tai „atostogos, išėjimas į miestą <...> atostogos yra rudens, žiemos, pavasario ir vasaros“ (I2). Žvelgiant iš laiko perspektyvos, atostogos gali trukti gana ilgai, todėl laikomos didžiausiu galimu paskatinimu. Visgi patys mokyklos atstovai pripažįsta, kad „atostogos nebėra tas didysis akstinas išvažiuoti, anksčiau lyg ir būdavo... daliai taip, bet yra kurie išvis nenori jų vykti“ (I3). Matyt, ši patirtis buvo priežastis dar vieno pasisakymo apie tai, kad skiriami paskatinimai turėtų būti derinami prie kiekvieno vaiko individualios situacijos, nors taip kol kas nėra: „Negali sakyti, kad atostogos motyvuoja, nes yra vaikų, kurie tinkamai elgiasi tik tam, kad išvažiuotų, bet toks paskatinimas neveikia tiems, kurie išvis nenori važiuoti atostogų... vaikas tokiu atveju gali priešingai elgtis, daryti viską, kad neišvažiuotų. Tada tokiam vaikui laisvalaikis, naudojimas internetu ar žaidimai su „Play station“ bus daug didesnis motyvas. Kitam, gal išvyka į renginį. Kiekvienam vaikui tu gali pasirinkti, kas jam tiks... Kas veikia vieną, kitam gali netikti visai... Labai skirtingi vaikai...“ (I4).

Galiausiai reikėtų paminėti, kad kaip mokiniamis reikšmingą faktorių beveik visi kalbinti mokyklos atstovai pabrėžia paskatinimų skyrimo būdą – akcentuoja, kad tai reikia daryti viešai. Mokyklos atstovai nurodo skirtingas to įgyvendinimo formas. Vienas teigia, kad kas savaitę vyksta „rikiuotės, kurių metu yra pasakoma, kad vat paskatinimas yra tiems ir tiems mokiniams galima eiti prie kompiuterio ar kažkur išvyksta, kažkas bus gero. Ir po trimestro, kada jis baigiasi, yra paskatinimai, padėkos už minusų negavimą, direktoriaus vardu parašytos padėkos“ (I1). Kitas mano, kad vieta, kur tai daroma, yra nesvarbi, svarbiausia, kad tai matytų ar girdėtų kiti: „Didžiulė paskata yra, kada yra aptariami darbai, kai visi sueina, būsimieji reikalai ir tada, ar mokytojas atsiliepia, ar auklėtojas pagiria, paskatina, išskiria viešai – tai labai svarbu... <...> Padaryti darbai, jeigu jie yra rodomi, tai irgi yra paskata, jie nori būti įdomesni, jų darbų pagyrimas, pamatymas ar parodymas yra labai svarbu, ne visada jie atvirai tą demonstruoja ar įvardija, bet labai jaučiasi...“ (I3). Kitaip tariant, toks išorinis motyvavimas yra ne tik akstinas atlikti kokią nors veiklą, bet ir padeda kelti vaikų savivertę, galbūt kompensuoti tai, ko jis iki šiol nebuvo gavęs – kitų pripažinimą ir pozityvų žodį.

25 lentelė. Orientacijos į vidinę veiklą temų ir subtemų pasiskirstymas pagal informantų statusą.

TEMA	SUBTEMA (administracija)	SUBTEMA (pedagogai)	SUBTEMA (švietimo pagalbos specialistai)
Laiko ir veiklos struktūravimas		Dienotvarkės kūrimas drausmės palaikymui	
		Poreikis kaitalioji veiklos pobūdį ar numatytą tvarką	
	Suaugusiųjų atliekamų vaidmenų ir funkcijų atskyrimas		
Ugdymą (-si) ir asmenybės pokyčius skatinančios taisyklės	Supaprastintas visuomenės normų mokymasis		Supaprastintas visuomenės normų mokymasis
	Orientavimasis į pagarbų bendravimą		
	Dėmesys darbinei veiklai ir rutinai palaikyti		Vaikų įtraukimas į taisyklių kūrimą
Elgesio stebėsenos ir kontrolės palaikymas	Įvairiatikslis poreikis kontroliuoti		
	Elgesio vertinimo sistema kaip įrankis mokyklos pedagogams		
	Elgesio vertinimo ugdomasis poveikis vaikams		
Mokinius ugdantis ir keistis motyvuojantis paskatinimai		Taikomos priemonės	
	Būtinybė girti viešai		
	Poreikis individualizuoti paskatinimus		

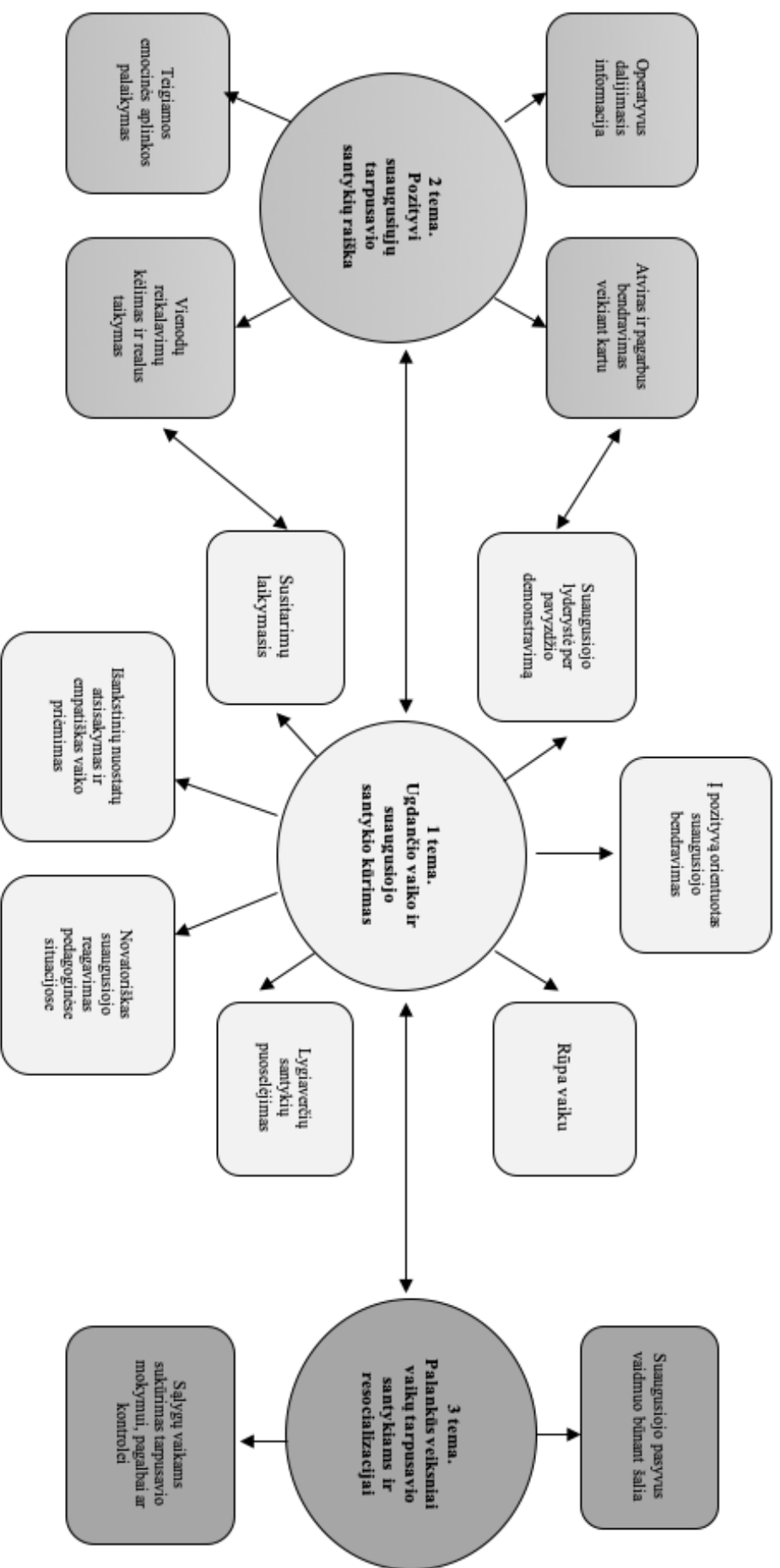
Kaip ir visų, taip ir šios mokyklos kultūros orientacijos temos ir subtemos nagrinėtos, atsižvelgiant į informantų užimamą statusą (žr. 25 lent.). Ši analizė išryškino, kad visi vienodai supranta ir pripažįsta, jog mokykloje yra aiškus atsakomybių ir funkcijų pasiskirstymas, kiekvienas turi savo veiklos ribas. Natūralu, kad būtent pedagogai ir švietimo pagalbos specialistai daug kalbėjo apie laiko ir veiklos struktūravimą – tai jų darbo dalis. Visgi taisyklių, kurios padeda vaikams resocializuotis, temoje matoma daugiau skirtybių nei panašumų: administracijos atstovai bei pedagogai labiau akcentuoja pagarbaus bendravimo, darbinio ugdymo reikšmę, o švietimo pagalbos specialistai labiau akcentuoja vaikų įtraukimą į taisyklių kūrimo procesą kaip pozityvų veiksnį. Įdomu tai, kad visuomenės normų ugdymo kaip prioriteto neįvardijo pedagogai, tuo remiantis galima kelti prielaidą, kad savo darbe jie nemato šios veiklos krypties kaip reikšmingos resocializacijai.

Būtina atkreipti dėmesį, kad tema, susijusi su elgesio stebėsenos ir kontrolės palaikymu, švietimo pagalbos specialistų nebuvo plėtojama, jie tik minėjo elgesio vertinimo sistemos pridėtinę vertę suaugusiajam, kuris dirba vaikų socializacijos centre. Tikėtina, kad socialinis pedagogas ar psichologas, dirbdami šioje mokykloje, tame mato kur kas mažiau naudos ar visai jos

nemato, skirtingai nei pedagogai ar mokyklos administracija. Galiausiai paminėtina, kad skirtingas pareigas atliekančių mokyklos darbuotojų patirtimi viešai girti vaikus yra pozityvu, o administracijos atstovai bei pedagogai įžvelgė vaikams skiriamų paskatinimų individualizavimo aspektą, kuris veikiausiai turėtų tapti dar vienu pokyčiu.

Orientacija į žmogiškuosius santykius

Žmogiškieji santykiai šios mokyklos kultūros analizėje apima tris pagrindines temas: vaiko ir suaugusiojo santykių kūrimą, pozityvią suaugusiųjų tarpusavio santykių raišką bei palankius veiksnius vaikų tarpusavio santykiams. Visos temos analizuojamos pozityvios resocializacijos proceso kontekste, vadovaujantis jau turima mokyklos bendruomenės narių patirtimi (žr. 23 pav.). Nors informantų dėmesys daugiausiai buvo skirtas vaiko ir suaugusiojo santykio kūrimui, atlikus analizę laikomasi požiūrio, kad visos išskirtos temos yra vienodai svarbios mokinių resocializacijos procese ir yra viena su kita susijusios. Neabejotina, kad nuo patirties, kaip klostosi vaiko ir suaugusiųjų santykiai, tiesiogiai priklauso šio proceso rezultatai. Šis „susidūrimo“ aspektas ir jo reikšmė jau aptarta teorinėje šio tyrimo dalyje. Kokybinių duomenų pagrindu atskleidžiamas resocializacijai palankių santykių turinys, paaiškinantis esminius tokių tarpusavio ryšių kūrimo ir palaikymo principus.



23 paveikslas. Orientacijos į žmogiškuosius santykius temų žemėlapis (sudaryta darbo autorės)

Pradėdami kalbėti apie **suaugusiojo santykį su vaiku** (žr. 26 lent.), pirmiausiai informantai mini išankstinių nuostatų atsisakymą kaip vieną svarbiausių faktorių. Teigiama, kad „*tie vaikai yra kitoniški, bet mes neturim jiems to parodyti. Mes turime priimti kiekvieną tokį, koks jis yra...*“ (I4). Tai pabrėždami tyrime dalyvavę mokyklos atstovai nori akcentuoti, kad iki patekimo į vaikų socializacijos centrą paprastai vaikai yra susidūrę su stigmatizuojančiu požiūriu dėl negatyvaus jų elgesio, todėl svarbu šią patirtį keisti mokyklos pedagogams užimant visiškai priešingą poziciją: „*Vaikas pas mus yra vertinamas nuo pradžių toks, koks jis yra čia, o ne koks jisai buvo kažkur. Stengiamasi pastebėti vaiko tuos gerus dalykus, juos pabrėžti, o ne smerkti, jam sakyti, kad tavo ten kažkokioj charakteristikoj apie tave taip ir taip parašyta*“ (I1). Kaip teigė viena informantė, „*mums visiems svarbu žiūrėti į vaiką kaip į žmogų, negalvoti, kad jie nusikaltėliai, jie tokie patys kaip ir mes...*“ (I5). Toks požiūris aiškiai rodo bandymą suprasti kiekvieno mokinio jausmus, su jais dirbantiems suaugusiems tai tarsi lygiaverčio santykio kūrimo pagrindas.

26 lentelė. Orientacijos į žmogiškuosius santykius 1 tema ir subtemos.

Abstrahavimas	Subtema	Tema	
Nuoširdus vaiko priėmimas ir palaikymas	Išankstinių nuostatų atsisakymas ir empatiškas vaiko priėmimas	Ugdančio vaiko ir suaugusiojo santykio kūrimas	
Atvirumas ir bandymas realiai padėti be išankstinių nuostatų			
Adekvatus vaiko vertinimas, išreiškiant pasitikėjimą bei pagiriant			
Vaiko priėmimas, pasitikėjimas ir susitarimų laikymasis			
Į vaiką žvelgti kaip į žmogų, nestigmatizuoti			
Realus, ne kitų charakteristikomis grįstas vaiko vertinimas, stipriųjų jo pusių atpažinimas			
Bendrų susitarimų kūrimas ir laikymasis padeda geriau susikalbėti	Susitarimų laikymasis		
Pasitikėjimu grįstas susitarimų laikymasis			
Susitarimai su vaiku – reikšmingas veiklos aspektas			
Lūkesčių paaiškinimas vietoj smerkimo	Į pozityvą orientuotas suaugusiojo bendravimas		
Pelnytą vaikų gyrimas			
Teigiamo elgesio akcentavimas, neprimenant praeities			
Leidimas patirti sėkmę ugdant įgūdžius			
Klausimų sprendimas ramiu tonu, valdant emocijas			
Humoras vietoj agresyvaus kalbėjimo su vaiku			

Buvimas autoritetu per reikalavimų laikymąsi patiems	Suaugusiojo lyderystė per pavyzdžio demonstravimą	
Pavyzdžio rodymas savo elgesiu		
Auklėtojo darbavimasis kartu kaip pavyzdžio rodymas		
Vienodai teisingas elgesys su visais	Lygiavertiškumo santykyje puoselėjimas	
Mokėjimas atsiprašyti suklydus, konflikto metu buvimas toje pačioje pozicijoje		
Simpatijų ir antipatijų vengimas		
Pripažinimas, kad klysti ir atsiprašyti yra normalu		
Abipusis atvirumas ir pasitikėjimas		
Pagarba ir lygiavertis bendravimas kaip vienas svarbiausių poreikių		
Pastangos ir nuoširdus rūpestis vaiku		
Bet kokios vaiko situacijos priėmimas rimtai		
Dėmesio rodymas kaip rūpinimasis, kurio vaikai iki tol neturėjo		
Kokybiškas laiko leidimas su vaikais – prielaida jaustis reikalingiems ir svarbiems		
Vaiko vidinio pasaulio pajautimas		
Pastebėjimas vaikui svarbių dalykų, kalbėjimas apie tai		
Argumentuotas kalbėjimas kaip pagalba kelti trumpalaikius tikslus bei suprasti mokymosi naudą	Novatoriškas suaugusiojo reagavimas pedagoginėse situacijose	
Priešiškumo atlikti užduotį įveikimas per buvimą kartu su vaiku		
Alternatyvų pasiūlymas ir leidimas rinktis		
Statuso atsisakymas kaip paskata vaikui priimti pagalbą		
Leidimas turėti savo nuomonę, skatinimas ją pagrįsti prieštaraujant		
Pastangos būti laisvesniems, labiau panašiams į vaikus, priartėti prie jų		
Gebėjimas atskirti asmeninius ir profesinius santykius esant konfliktui		
Įveikiamų, bet sudėtingų užduočių pateikimas kaip paskata judėti į priekį		
Ugdymo priemonių pritaikymas ir pateikimas, atsižvelgiant į vaikų poreikius		

Rūpa vaiku – tai bet kurio mokyklos darbuotojo vykdomos veikos dalis, jei prieš tai mokykla buvo tapatinama su visuomene, tai dabar – su šeima. Kaip teigiama, „*jiems reikia dėmesio žiauriai, labai reikia dėmesio. Jie gal ateina iš tokios aplinkos, kur jais visiškai nesirūpina, nekreipia į juos dėmesio, kad jie laksto pakraščiais. Tai, kai jie ateina čia, tai tiesiog*

pasijaučia, kad jiems to dėmesio reikia <...> Čia rūpestis yra reikalingas, mes gyvenam kaip šeimos.“(15). Dėl šios priežasties vaikų socializacijos centro veikloje atsiranda daug kasdienių, įprastų veiklų, kurių metu veikiant su vaikais kartu siekiama parodyti, kad jie reikalingi ir svarbūs. Be abejo, kad šis rūpinimasis ir buvimas kartu duoda teigiamą grįžtamąjį ryšį, patys mokyklos darbuotojai tvirtina, kad „dauguma vaikų kaip ir sako, kad aš atėjęs į centrą jaučiuosi kitaip, manęs mokykloje niekas nemėgo, buvau blogas, už tai kad sėdėdavau ir tylėdavau man rašydavo gerą pažymį, o čia dabar kitaip... Čia stengiasi, kad bent kažkokią pažangą padaryčiau, nieko nėra už dyką, bet man patinka...“ (11).

Natūralu, kad tai skatina didelį dėmesį skirti saviraiškiam bendravimui. Šiame kontekste svarbi net kalbėjimo maniera ir suaugusiojo taikomi įgūdžiai: „*Dažniausiai ramus tonas ir emocijų valdymas visada padeda, nes jie prie rėkimo yra pripratę, jie netgi nesupranta ramaus to balso, o kada, pavyzdžiui, rėkia, o tu paprašai pasakyti gražiai, nes čia nėra nieko sudėtingo ir viską galime išspręsti gražiai, tik ramiai kalbėti, tai jie pradeda suvokti, kad visus klausimus galima spręsti ir taip...“ (13). Pozityviam bendravimui reikia kūrybiškumo, kitokio kalbėjimo ar reagavimo: „*Aš su jais nestandartiškai kalbu, jie klauso manęs... jokių užšaukimų, užsirėkimų nereikia, užtenka žvilgsnio... ir jumoru jeigu paverti, tada priima visai kitaip...“ (15). Visgi tokį bendravimą, manoma, kad turi palaikyti abi pusės, laikomasi nuostatos, kad mokinys taip pat turi dėti pastangų, kad sulauktų pagyrimo: „*Aš laikausi tokios nuostatos, kad žmogus turi būti giriamas tik tada, jeigu jis nusipelno, padarė darbą. Be reikalo, jei nepadarai, aišku, tu nesi peikiamas, bet jei nori būti pagirtas, turi įdėti pastangų...“ (13).***

Tam, kad mokiniams būtų aiškūs lūkesčiai jų atžvilgiu mokykloje yra nustatytos taisyklės, tačiau santykiuose ne mažiau reikšmingi ir neformalūs susitarimai. Kaip teigia viena informantė, mokiniams susitarimai yra išbandymas ne tik jiems patiems, bet ir suaugusiesiems: „*Aš turiu atskirą knygutę, kur pasižymiu, ką susitariu <...> tas susitarimų laikymasis labai daug reiškia <...> Pavesi vieną kartą tokį vaiką, antrąkart jis tau nieko nepasakys. Jeigu nesilaikysi susitarimų, viskas“ (14). Kitaip tariant, žvelgiant iš vaikų perspektyvos, įsipareigojimai mokinių ir mokyklos darbuotojų yra vienodai svarbūs, visi turi jų laikytis.*

Tai lemia lygiavertiškumo santykių puoselėjimą, jis pasireiškia net keletu aspektų. Pirmiausiai tai yra mokinio kaip lygaus sau matymas: „*Vaikai, jiems reikia, kad bendrautum kaip su lygiu, ne tik kad žiūrėtum iš aukštai, kaip į vaiką ar kokį kvailiuką, bet tiesiog kaip su sau lygiu... Pagarba žmogui ir lygiavertis bendravimas.“ (15). Tai reiškia, kad pagarba turi būti abipusė:*

„Reikia suvokti, kad suaugęs yra vyresnis, juos reikia gerbti, bet mes irgi esam žmonės, mes darom klaidų ir padarę klaidą mokam ramiai atsiprašyti ir kalbėtis ne iš aukštos pozicijos, bet pripažinti, kad klydau. Arba tu apšaukei jį be reikalo... ir taip dažniausiai tas toks pripažinimas, kad visi klydam, visi darom klaidų, yra svarbus aspektas.“ (I3). Dar viena lygiavertiškumo perspektyva – suaugusiajam būti vienodai teisingam su visais, simpatijų ar antipatijų buvimas santykiuose yra nepageidautinas: „Dar kaip ir tarp visų žmonių: patinka ir nepatinka. Ir iš tikrųjų, jei širdis nepriima, viskas. Tai čia yra suaugusiojo reikalas niekada neparodyti ir išlaikyti tą poziciją, kad nesvarbu, ar patinki, ar ne, su tavimi bus elgiamasi vienodai“ (I3). Galiausiai lygiavertiškumą mokyklos atstovai interpretuoja ir kaip jausmų ar minčių „mainus“, t. y. kad suaugęs norintis atvirumo iš vaikų ir pats turi toks būti: „Auklėtojas vaiko akyse turi būti toks atviras, tiek jis turi būti man atviras, tiek aš turiu būti atvira. Jeigu aš matau, kad kažkas blogai tarkim, turiu ir pasakyti, kad kažkas blogai <...> pasitikėti vaiku.“ (I2).

Pastaroji išsakyta informanto mintis leidžia logiškai pereiti prie kitos subtemos – suaugusiojo lyderystės per asmeninio pavyzdžio demonstravimą. Apie tai buvo kalbama, pabrėžiant ne tik lygiavertiškumo skatinimą bendraujant, bet ir suaugusiojo elgesio įtaką vaikų resocializacijai: „Vaiko pokyčius lemia ir pačių pedagogų bei kitų darbuotojų rodomas pavyzdys.“ (I6). Manoma, kad nepaisant partneriško santykio, suaugęs yra tas, kuris demonstruoja pageidautino elgesio modelius ir taip moko, skatina elgtis tinkamai: „Kas dirba su vaiku turi būti jam autoritetas... sakykim, tu prašysi nerūkyti, sakysi, kad tai žaloja, tai jeigu auklėtojas ateina prisirūkęs pats į užsiėmimą, tai viskas... Turi būti pavyzdžiu mokiniams, nesvarbu, kas esi – mokytojas, valytojas, auklėtojas ar pavaduotojas...“ (I4). Vadovaujantis tokiu požiūriu, kiekvienas mokyklos darbuotojas turėtų jaustis atsakingas už rodomą asmeninį pavyzdį, net jei tiesiogiai ir nedirba su vaikais.

Atlikta duomenų analizė atskleidė, kad pedagoginėse situacijose, kur mokinių mokymosi spragos labai didelės, o motyvacija itin maža, pedagogams pasiteisinusi praktika yra kitoks, novatoriškas reagavimas, nes „dažniausiai vaikas pradeda įvardinti, kad jis čia nieko nesupranta, nors net ir nepradėjo dirbti, bet... jauti, kada reikia ateiti, paaiškinti ir pasakyti, kad mes kartu darysim, mes judėsime ir taip pajudėsime“ (I3). Anot informantų, dėl vaikų socialinių įgūdžių stokos būna „aštrių“ situacijų, kurių suaugęs turėtų priimti ne asmeniškai, o veikiau vertinti situaciją iš vaiko poreikių perspektyvos ir konfliktus spręsti konstruktyviai: „Ypač jeigu reikia, sakysim, po konflikto spręsti situaciją ir pagiri už menkiausią kokią nors padarymą, kad vaikas suprastų, kad buvo konfliktas, bet jis baigiasi ir daugiau mes – ne

priešai, dirbam toliau... Tai nėra asmeninis mūsų pyktis, tai darbiniai reikalai ir santykiai, tai reikia labai atskirti.“ (I3). Kartais, informantų nuomone, padeda tiesiog laisvumas, bandymas būti panašesniems į vaikus, netikėtas humoras.

Pamokų metu mokytojams padeda argumentuotas kalbėjimas: „Kiekviename žingsnelyje turi rasti jam konkretų, asmeninį pavyzdį. Aš tik taip sakau... pasiteisina. Čia atsakai į klausimus, kodėl jis turi matematikos mokytis ar lietuvių, kodėl jis turi gražiai elgtis...“ (I4). To paties mokomi ir vaikai, siekiama, kad reikšdami savo nuomonę jie mokytojai ne tik įtikinamai kalbėti, bet ir keltų savo savivertę. Vienas mokytojas pasakojo, jog „mes tarėmės, kad jie sako tai, ką mano, o ne tai, ką aš noriu išgirsti ir, aišku, pradeda žinoti, kad nedera vulgariai kalbėti, t. y. vieša pamoka ir visa kita, bet jie gali pasakyti, nesutikti, bet jie turi pasakyti savo nuomonę taisyklingai, turi būti pagrįsta, nesvarbu, kad ji visiškai nesutampa su mano pozicija, jai prieštarauja.“ (I3).

27 lentelė. Orientacijos į žmogiškuosius santykius 2 tema ir subtemos.

Abstrahavimas	Subtema	Tema
pagalba vienas kitam, bendrai keliant tikslus ir atvirai dalinantis patirtimi	Atviras ir pagarbus bendravimas veikiant kartu	Pozityvi suaugusiųjų tarpusavio santykių raiška
Pagarba ir pasitikėjimas vienas kitu, gebėjimas priimti kito pastabas		
Kompromisų paieška sprendžiant problemas		
Pagarbus bendravimas, konstruktyviai sprendžiant problemas		
Informacijos perdavimas laiku kaip pagalba su vaiku dirbančiam mokytojui	Operatyvus dalijimasis informacija	Teigiamos emocinės aplinkos palaikymas
Kolegų informavimas kaip galimybė geriau padėti vaikams		
Vienodi reikalavimai ir pasitikėjimas vienas kitu kaip komandinis darbas	Vieningų reikalavimų kėlimas ir realus taikymas	
Vienodi reikalavimai ir sąžiningas jų laikymasis, nepaisant statuso		
Visų supažindinimas su taisyklėmis ir jų nuoseklus taikymas		
Darbuotojų vienodai vertinamas mokinių elgesys	Teigiamos emocinės aplinkos palaikymas	
Taisyklių laikymasis ir nesant vaikams šalia		
Motyvacija dirbti – sąlygos saviraiškai, įvertinimas ir baimės jausmo nebuvimas		
Apkalbų apie kitus darbuotojus netoleravimas	Teigiamos emocinės aplinkos palaikymas	
Gera savijauta, kai siūlymai dėl pokyčių yra išgirstami, į juos įsiklausoma		

Kita orientacijos į žmogiškuosius santykius tema – **suaugusiųjų tarpusavio santykiai** (žr. 27 lent.). Atsižvelgiant į mokyklos veiklos specifiškumą, skirtingai nei tradicinėje bendrojo ugdymo mokykloje, mokytojas yra daug labiau įtrauktas į bendrai organizuojamas mokykloje veiklas, turi bendrus tikslus ir užduotis su kitais kolektyvo nariais. Be abejo, jų tarpusavio santykiai yra matomi mokinių – tai taip pat ugdantis pavyzdys.

Paklausti apie pozityvių žmogiškųjų santykių bruožus, padedančius resocializuotis mokiniams, pirmiausiai informantai akcentavo atvirumą ir kolegialumą veikiant kartu. Atvirumą informantai suprato kaip norą klausytis ir girdėti kolegas, dalytis su jais savo patirtimi bei kreiptis patarimo: „*Mes turim bendradarbiauti, padėti vienas kitam. Išsikėlimas bendrų tikslų reikalauja lankstumo, numatyti, kur daugiau galėtume padirbėti, reikalauja atvirumo, nebijojimo dalintis savo patirtimi su vaiku, prašyti pagalbos..*“ (11). Būti atviru reiškia ir reaguoti profesionaliai, konstruktyviai priimti kito pastebėjimus – jų kyla nuolat, nes kiekvieno vaiko situacija unikali, reikalauja skirtingų sprendimų, tame dalyvauja daug žmonių. Visgi mokykloje, kaip jau minėta, vyksta gyvenimas, kuriame, natūralu, kyla ir konfliktų, parodymas, kaip juos spręsti savo elgesiu yra turintis didžiausią ugdomąją reikšmę kontekstas. Kaip teigia vienas pedagogas, „*jeigu yra kokių trinčių, yra sprendžiami ne prie vaikų, mes stengiamės, nebent jeigu iškyla problema prie vaikų, stengiamės išspręsti prie jų taip, kad būtų pasiektas kompromisas. Norime jiems parodyti, kad bet kada galima pasiekti kompromiso, susitarimo, bet kada galima pagalbos sulaukti <...> kad vaikai matytų, kad galima elgtis ir šitaip, ir normaliai susipykti ir vėl susitarti, ir pajuokauti, ir pabendrauti, ir pasijuokti... > na, ko gero, tai yra svarbiausia.*“ (13).

Gerų tarpusavio santykių palaikymui labai svarbu operatyviai keistis informacija. Nors tai pabrėžė ne visi kalbinti mokyklos atstovai, bendradarbiavimo paskirtis šiame kontekste – veikti prevenciškai, išvengti nesaugių ar nemalonių situacijų arba jas valdyti tinkamai. Viena informantė dalijosi patirtimi, kad „*labai svarbu laiku pasidalinti visa informacija. Aš taip stengiuosi, kad jeigu pamoka ir ateina mokytojas, aš jau stengiuosi jam perduoti, kas vyko praėjusioj pamokoj, kas vyko pertraukos metu, kad užbėgti įvykiams iš akių. Jeigu vaikas normaliai dirbo pamokose ir nebuvo jokių problemų – viskas gerai, o jeigu jam paskambino mama ir pasakė, kad ją primušė patėvis ar dar kažkas, tai tuo momentu vaikas yra suirzęs, piktas, aš iškart informuoju mokytoją, pasakau, kokia situacija...*“ (14). Tai taip pat reikalinga, kad visi galėtų atlikti jiems pavestas funkcijas veiksmingai, pavyzdžiui, teikiant švietimo pagalbą, ją nukreipti į rizikos veiksnius ar įvykius, kurie reikalauja aptarimų: „*Pavyzdžiui, mokiniai susipyko sporto*

salėje, auklėtojas su jais aptarė įvykusią situaciją, informavo vakare dirbusi socialinį pedagogą apie įvykusį konfliktą, mokiniai buvo papildomai konsultuoti“ (I6). Visa informacija, anot informantų, turi būti kontekstuali, kad darbas vyktų sklandžiai, todėl bet kokios problemos nutylėjimas paprastai perauga į kur kas sudėtingesnę situaciją.

Kitas suaugusiųjų tarpusavio santykiams svarbus veiksnys – bendras veikimas arba tų pačių reikalavimų kėlimas ir laikymasis. Manoma, kad kaip šeimoje, taip ir vaikų socializacijos centre, „svarbiausia tai, kad visi turime reikalauti to paties. Na kartais, visi esame žmonės, padarom ką nors ne taip, bet stengiamės laikytis taisyklių. <...> Ir, aišku, tų taisyklių nuoširdus laikymasis – tai mūsų sėkmė. Mes nors vienas, o vaikai labai greitai jaučia, nors vienas truputį ko nors daugiau leidžiam, ko nors nesilaikome, visų pirma, labai greitai tai pasklinda, kitas dalykas – kiti tuoj kaip ir nuskriausti. Tai iš tikrųjų mes stengiamės laikytis tų taisyklių sąžiningai ir nepriklausomai, koks darbuotojas esi, ar mokytojas, ar auklėtojas“ (I3). Mokyklos atstovo nuomone, taisyklių interpretavimas tarp mokyklos darbuotojų turi būti kuo panašesnis: „Labai svarbu, kad visi darbuotojai turėtų suvienodintą matymą, t. y. visi laikytusi tų pačių reikalavimų mokiniams: jei negalima keiktis – tai negalima, jei negalima toleruoti patyčių – negalima (I3). Vadinasi, mokykloje nemažas dėmesys privalo būti skiriamas aptarimui tiek jas kuriant, tiek įgyvendinant. Taigi aiškiai matyti, kad vien taisyklių turėjimas nieko nelemia ir mokyklos darbuotojai laiko savo atsakomybe užtikrinti realų jų paisymą.

Iki šiol aptarti suaugusiųjų tarpusavio santykių aspektai apėmė jų bendrą veiklą dėl vaikų gerovės, pagalbos jiems resocializuotis, tačiau taip pat svarbu, kaip jaučiasi mokyklos darbuotojai, dirbdami vieni su kitais. Teigiama emocinė aplinka – tai, kas padeda jiems geriau jaustis ir kartu ir gerai atlikti savo veiklą. Apie tai kalbėdami informantai pabrėžė skirtingus tokios aplinkos palaikymo aspektus. Labiausiai informantai pabrėžė administracijos požiūrį dėl profesinės laisvės savarankiškai veikti, būti pripažintam: „Tarkim labiausiai ir veža, kad galiu ateiti, laisvai dirbti, laisvai reikštis čia..., nesu barama kaip nusikaltėlis koks, <...>. Man tai visada buvo labai svarbu, kad aš dirbdama galėčiau būti įvertinta, ne barama, man tai labai svarbu. Jeigu aš eičiau į darbą ir bijočiau, nepadirbčiau, tikrai nepadirbčiau....O tada atsilieptų ir vaikams tas va toks baimės jausmas.“ (I2). Teigė, kad tai reikalinga ir dirbančiajam, ir naudinga vaikams: „Kiek yra vertinamos jų pastangos, kiek leidžiama jiems. Ne tai kad leidžiama, kiek išgirstama, kiek įsiklausoma į tai, ką jie siūlo, kokius pokyčius jie siūlo... tai, kokią veiklą jie siūlo vykdyti, nes nuo to priklauso, kaip darbuotojai kontaktuoja su pačiu vaiku.“ (I1). Taip pat minimas apkalbų ir intrigų vengimas kaip gerai

emocinei savijautai sukurti reikalinga sąlyga, kurią mokykloje nuolat siekiama įgyvendinti.

Paskutinė tema – **veiksniai, kurie padeda vaikams bendrauti** taip, kad jų buvimas kartu prisidėtų prie kiekvieno asmeninės sėkmės resocializacijos procese (žr. 28 lent.). Reikia paminėti, kad vaikai šioje mokykloje praleidžia labai daug laiko, jų buvimas kartu apima ne tik pamokas, bet ir laisvalaikį: dalyvavimą būreliuose, bendras išvykas, net svarbiausias šventes ar gimtadienius. Viena vertus, mokinius vienija veikiausiai gana negatyvi ugdymosi ar socializacijos patirtis bendrojo ugdymo mokykloje, mokyklos nelankymas ir pan., dėl šios priežasties jie gali jaustis sutikę panašius į save – identifikuoti save kaip tam tikros grupės atstovus. Kita vertus, įprastai delinkventiniu elgesiu pasižyminčių mokinių mokykloje būna vienas ar keli, o šioje mokykloje visi vaikai yra turėję vienokių ar kitokių elgesio problemų, kurios susiformavusios dėl įvairiausių asmenybės, šeimos ar mokyklos kontekste egzistuojančių rizikos veiksnių. Akivaizdu, kad jiems kurti tarpusavio santykius ir dėl šios priežasties gali būti sudėtinga, galbūt dėl to mokyklos darbuotojai, kalbėdami apie santykius, labai mažai kalbėjo apie vaikų tarpusavio ryšių reikšmę jų resocializacijai.

28 lentelė. Orientacijos į žmogiškuosius santykius 3 tema ir subtemos.

Abstrahavimas	Subtema	Tema
Bendraamžis bendraamžiui principo taikymas, siekiant padėti prisitaikyti mokykloje	Sąlygų vaikams sukūrimas tarpusavio mokymui, pagalbai ar kontrolei	Palankūs vaikų tarpusavio santykiams ir resocializacijai
Pozityvaus elgesio skatinimas, sukuriant sąlygas padėti vienas kitam		
Vaikų atstovo išrinkimas, skatinantis laikytis taisyklių		
Suaugusiojo atsitraukimas leidžiant patiems kurti santykius		
Veiklos moderavimas, sudarant sąlygas vaikams konfidencialiai dalytis nuomonėmis		

Vienas aspektas, apie kurį buvo užsiminta, – tai, kad suaugusysis turi padėti sukurti sąlygas bendravimui. Viena iš tradicinių tokių veiklų yra bendraamžio pagalba naujai atvykusiam mokiniui: *„Kai atvyksta naujas vaikas, jam yra priskiriamas kažkoks ilgiau centre esantis vaikas grupėje, kuris jam paaiškina, parodo viską, kaip elgtis, palydi, parodo, jei kas neaišku.. Na, tiesiog tai susidomėjimas, bendravimas, nepalikimas... (11)*. Kitas kontekstas, kuris tam palankus, – pagalbos vienas kitam skatinimas, prašymas pamokyti, patarti. Čia suaugusiajam svarbu pastebėti kiekvieno stiprybes,

tinkamai paskirstyti vaidmenis: „*Kad ir ta pamokų ruošą, vaikas padarė namų darbus, jam sekasi geriau, kitam sekasi sunkiau, tai auklėtojas gali paklausti, kas jam gali padėti už kažką... Tada iškart atsiranda trys norintys... <...> dabar turim tą virtuvėlę, tai pirmieji kartai sunkiai sekėsi ir tą dešrą atpjauti, ir tą sviestą užtepti. Jeigu kuriam truputį geriau sekasi, galima prašyti, kad pamokytų, parodytų. Kiekvienoj veikloj gali rasti kažko bendra, bendros veiklos, priskirti vaidmenis... Jeigu laisvalaikiu vienas gali mokytį, tai pamokoj visai kitas. Nėra vienos taisyklės... pavyzdžiui, vienas gal gėlyną geriau sutvarkys, o kitas šunį prižiūrės...“ (I4). Anot mokyklos atstovo, yra mokinių, kurie noriai prisiima teigiamą vaidmenį ir savo pavyzdžiu vaikams padeda suaugusiajam siekti bendrų tikslų: „*Vaikai irgi vienas kitą pradeda drausminti, pradeda sakyti, kad kas nors kaip nors nesielgtų, nedarytų <...> vienas toks vaikas buvo, kuris labai žiūrėjo, kad visi praustųsi, nes jis labai gerus higieninius įgūdžius turėjo. Vaikų tarpusavio kontrolė yra labai stipri...“ (I2).**

Kita vertus, siekiant palaikyti gerus mokinių tarpusavio santykius, suaugusysis turi jausti, kiek jam reikia šiame vaikų bendravime dominuoti, kartais užtenka užuominos ar prašymo. Kalbintas mokyklos atstovas pastebėjo, kad suaugusieji yra linkę daryti daugiau, nei reikėtų ar patiems vaikams norėtųsi, reikia duoti jiems laisvės: „*Aš galiu jų klausti, aš galiu jiems patarti, bet daugiausia sudaromos galimybės kalbėti vaikams, daugiausia jie kalba, tu tik esi moderatorius...Tada jie yra laisvesni, jiems patinka...“ (I2). Jos teigimu, reikia būti labiau pasyviai nei aktyviai, jei norime, kad vaikai išmoktų megzti tarpusavio ryšius, kalbėtusi ir patys spręstų savo laisvalaikio ar buitines klausimus, reaguoti reikia kontekstualiai: „*Kai truputį atsitrauki nuo tų vaikų, leidi jiems kalbėti, tada ir jie bendrauja tarpusavyje. Reikia tik žinoti, kada atsitraukti, kada įsiterpti, kada būti su jais kartu...“ (I2).**

Žvelgiant į temų ir subtemų pasiskirstymą pagal darbuotojų statusą (žr. 29 lent.) reikia prisiminti, kad būtent šios mokyklos orientacijos į žmogiškuosius santykius vidurkis, nors ir neženkliai, buvo didžiausias. Galima paminėti, kad šios mokyklos ir darbuotojų vertybių kongruencija taip pat buvo iš visų didžiausia: net trys iš keturių kultūros orientacijų sutapo. Kaip matyti, į suaugusiojo ir vaiko santykio kūrimą skirtingą statusą turintys darbuotojai taip pat žiūri labai panašiai, penkios iš septynių subtemų buvo paliestos visų trijų grupių atstovų – tai rodo, kad resocializacijai palankių santykių užmezgimą ar svarbių veiksmų palaikymą šios mokyklos darbuotojai mato labai panašiai.

29 lentelė. Orientacijos į žmogiškuosius santykius temų ir subtemų pasiskirstymas pagal informantų statusą.

TEMA	SUBTEMA (administracija)	SUBTEMA (pedagogai)	SUBTEMA (švietimo pagalbos specialistai)
Ugdančio vaiko ir suaugusiojo santykio kūrimas	Išankstinių nuostatų atsisakymas ir empatiškas vaiko priėmimas		
	Aiškių elgesio ribų nustatymas ir laikymasis		
	Į pozityvą orientuotas suaugusiojo bendravimas		
	Suaugusiojo lyderystė per pavyzdžio demonstravimą		
	Lygiavertiškumo santykyje puoselėjimas		
	Rūpa vaiku		
	Novatoriškas suaugusiojo reagavimas pedagoginėse situacijose		
Pozityvi suaugusiųjų tarpusavio santykių raiška siekiant resocializacijos		Atviras ir pagarbus bendravimas veikiant kartu	
	Operatyvus dalijimasis informacija		Operatyvus dalijimasis informacija
	Vienodų reikalavimų kėlimas ir realus taikymas		
		Teigiamos emocinės aplinkos palaikymas	
Palankūs veiksniai vaikų tarpusavio santykiams resocializacijos procese	Sąlygų vaikams sukūrimas tarpusavio mokymui, pagalbai ar kontrolei		
		Pasyvus suaugusiojo vaidmuo būnant šalia	

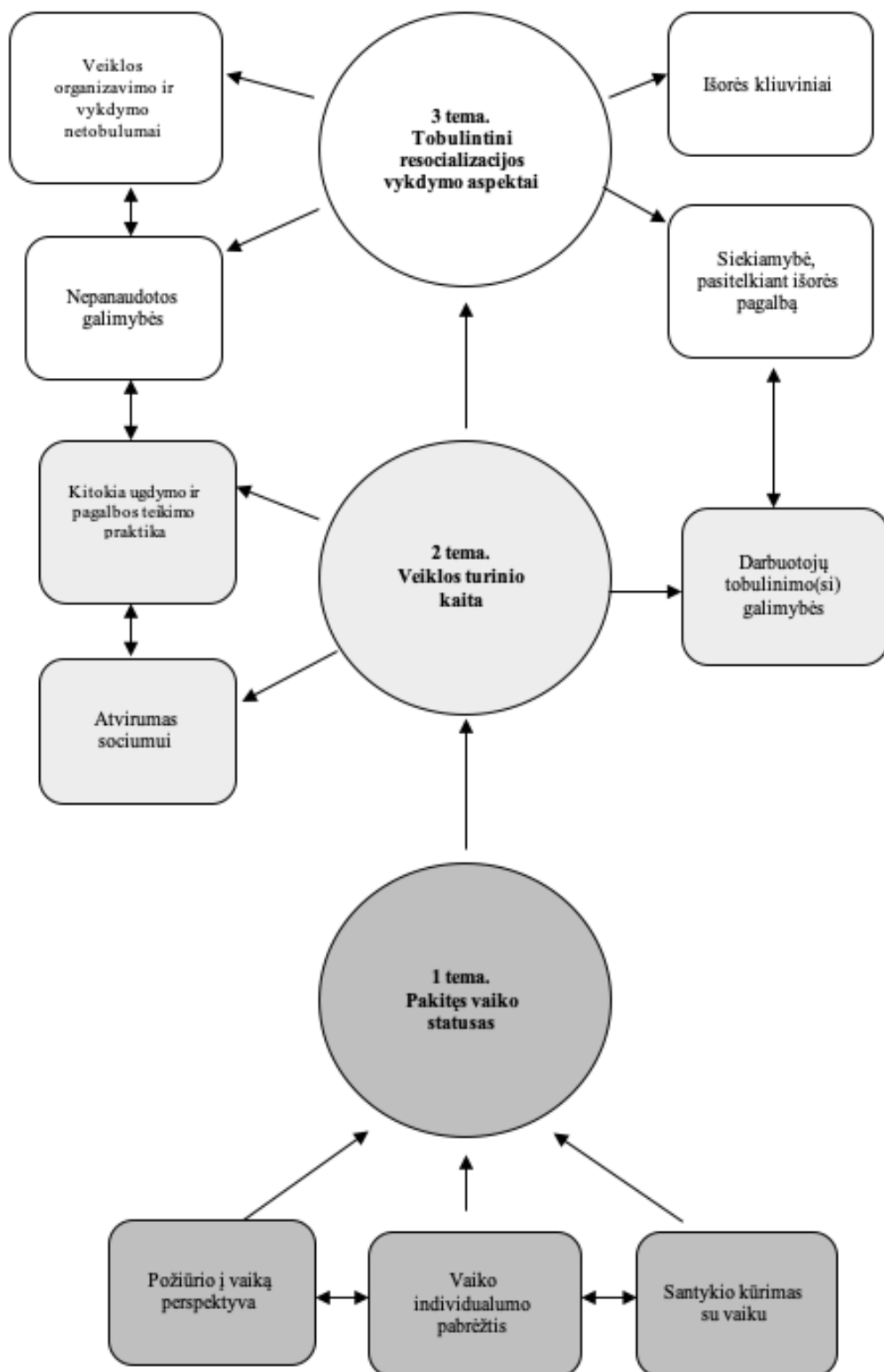
Tarp mokykloje dirbančių suaugusiųjų, kurie teikė informaciją, aptariant tarpusavio santykių temą, išryškėjo skirtingi prioritetai: pedagogai ir švietimo pagalbos specialistai labiau akcentavo atvirumo vienu kitais bei teigiamos emocinės aplinkos svarbą, kiti aktualūs aspektai galėtų būti siejami su skirtingas pozicijas užimančiųjų atliekamomis funkcijomis ir turimomis atsakomybėmis. Administracijos atstovams ir pedagogams geriems santykiams labai reikalinga sąlyga – vienodi reikalavimai, tokiu atveju pedagogams yra lengviau dirbti, administracijai kyla mažiau nesutarimų tiek su mokiniais, tiek su pedagogais. Operatyvaus dalijimosi informacija reikšmę pabrėžė administracijos atstovas ir švietimo pagalbos specialistai, nes veikiausiai tai yra suprantama kaip geriausia galima krizinių atvejų ar probleminių situacijų prevencija. Kalbant apie vaikų tarpusavio santykius, kurie padėtų jiems resocializuotis, suaugusieji savo vaidmenį matė kaip

iniciatoriaus, kuris turi kurti palankią tam aplinką, t. y. daryti išvagas, paprašyti padėti, sugalvoti užduotį ir pan. Tyrime dalyvavę pedagogai kaip daugiausia laiko su vaikais praleidžiantys žmonės pastebėjo, kad suaugusieji turi būti šalia, bet tik pasyvus vaidmuo paskatina vaikus būti savarankiškesnius, imtis iniciatyvų, artimiau bendrauti tarpusavyje.

3.2.2. Antrojo atvejo analizė

Orientacija į atvirą sistemą

Šio, kaip ir pirmojo, vaikų socializacijos centro orientacijos į atvirą sistemą vertybių vidurkis žvalgomajame tyrime buvo vertinamas mažiausia reikšme – tai leidžia interpretuoti, jog resocializacijos vykdymo kaitos aspektus, susijusius su vidiniais įstaigos pokyčiais, vertybiškai darbuotojai laikė mažiausiai reikšmingais. Visgi kokybinio tyrimo duomenys atskleidė nemažai pozityvių prisitaikymo prie išorės reikalavimų patirčių ir pateikė išvagas, kokie pokyčiai būtų svarbūs siekiant tobulinti esamą vaikų resocializacijos patirtį. Šio vaikų socializacijos centro informantų pateikta informacija suponuoja vertinti pokyčių aspektą laiko perspektyvoje: dvi temos skirtos konstatuoti, kas jau padaryta, kad vaikų resocializacijos procesas būtų palankesnis, ir viena tema skirta identifikuoti, ką dar reikėtų mokyklai tobulinti minėtu aspektu.



24 paveikslas. Orientacijos į atvirą sistemą temų žemėlapis (sudaryta darbo autorės)

Reikia pripažinti, kad vaidmens, kuris šioje mokykloje priskiriamas vaikui, priklauso daug jo pokyčius lemiančių veiksnių. Galbūt dėl šios priežasties informantai paklausti, kaip keitėsi vaikų socializacijos centro veikla siekiant tobulinti vaikų ugdymo ir pagalbos teikimo praktiką, pirmiausiai akcentavo **pakitusį vaiko statusą** (žr. 30 lent.). Šioje temoje buvo išskirtos 3 potėmės, didžiausias dėmesys apie tai kalbant buvo sutelktas į **vaiko individualumą**, t. y. unifikuoto požiūrio į mokinius atsisakymą, kiekvieno jų traktavimą kaip individualios asmenybės: „*Labai didelis dėmesys skiriamas tam mokiniui, vienam mokiniui asmeniškai. Kiekvienam yra rengiamos individualios programos, kiekvieno žiūrimi pasiekimai <...> sako, kad namas griūna be pamatų, tai jis griūna. Tai mes turim tokias nuostatas, pirmą mėnesį mes sužinom, ką vaikas moka, ko neturi, kokios spragos ir tas spragas, žinokit, užpildom... kad būtų tas namas tvirtas*“ (19). Tai vienareikšmiai susiję su sąlyginai sudėtingesniu mokyklos bendruomenės darbu, kuris reikalauja ugdymo metodų, pagalbos teikimo būdų įvairovės skirtingų vaikų poreikiams patenkinti.

30 lentelė. Orientacijos į atvirą sistemą 1 tema ir subtemos.

Abstrahavimas	Subtema	Tema
Dabar atliepiami unikalūs vaiko poreikiai, nes dirbama kitaip: ne dėl vaiko, o su vaiku, konkrečiai vertinant jo situaciją	Vaiko individualumo pabrėžtis	Pakitęs vaiko statusas
Kitaip kalbama su vaikais, jie įgalinami per savo nuomonės, jausmų, pagalbos poreikio įvardijimą		
Pakito kiekvienam vaikui asmeniškai skiriamas dėmesys – vaikui individualiai kuriama ugdymo programa, orientuota į jo spragų šalinimą		
Kitokia mokytojų veiklos taktika – ieškoma kiekvieno vaiko stiprybių ir galimybių išmokti		
Pasikeitė vaiko siekiamų tikslų suvokimas ir formulavimas: iš minusų už netinkamą elgesį ištaisymo į mokymąsi pozityviai elgtis pagal savo galimybes		
Pakito supratimas apie vaikų delinkventinio elgesio priežastis ir raišką	Požiūrio į vaiką perspektyva	
Atsirado supratimas, kad jiems reikia pagalbos, tikėjimas, kad jie gali pasikeisti		
Pasikeitė suaugusiųjų pozicija iš autokratiškos į demokratišką, pagrįstą vaiko teisių užtikrinimu	Santykio kūrimas su vaiku	
Daugiau laisvės vaikams, galimybių bendrauti, būti aktyviems		
Pradėti vertinti maži vaiko pasiekimai, jais džiaugiamasi		

Dar vienas aspektas, kurį akcentavo informantai, – vaiko dalyvavimas resocializacijos procese. Jų nuomone, iš esmės pakito supratimas, ką vaikas gali ir turi daryti resocializacijos procese. Kaip teigė švietimo pagalbos specialistė, vaiko unikalumas atsiskleidžia jam leidžiant būti aktyviam, vertinti savo situaciją, taip pat įgalinant jį per nuomonės, jausmų, savo poreikių analizę: „Nusprendėm <...> kalbėtis su vaiku, jo klausyti, suprasti, kaip jis jaučiasi, kokios pagalbos jis nori. Iš karto vaikai nesuprato, čia su jais kalba, prašo nuomonės, o dabar jie labai patenkinti, jiems patinka klausimai, kai mes klausiam, ko jam reikia iš mūsų. Tada vaikas pats kalba ir yra įgalintas, iš pradžių gėdinosi visiems pasakyti ką nors, paprašyti pagalbos, dabar ateina pas mus specialistus, sako, padėkite, man reikia pagalbos, tai labai gerai!“ (I7). Galiausiai vaiko individualumo pokyčiai pasireiškia ir per tai, kad pradėta kitaip vertinti vaiko pažanga: iš standartinio tikslo jam formulavimo pereita prie siekio atpažinti konkretaus vaiko situacijos rizikos veiksnius. Kitaip tariant, mokyklos veikla nebėra stengimasis, kad vaikai nesielgtų blogai, ji orientuota į pozityvius ir individualius vaiko pokyčius: „Anksčiau tikslas visiems būdavo ištaisyti minusus, kuriuos turiu, bet dabar mes matome, kad tai ne tikslas. Kitaip man gaunasi geriau, aišku, tai labai nauja, dar daug kalbam, dar ieškom... Pavyzdžiui, to vaiko tikslas buvo mažinti agresyvaus elgesio protrūkis, jis turėjo daug bylų su primušimais, smurtavimu prieš kitus, tai mes siekėm sumažinti agresijas, pyktį, mokyti pykčio valdymo technikų...“ (I11).

Šioje temoje taip pat pabrėžiama **požiūrio į vaiką perspektyvos** kaita. Šį aspektą informantai aiškino dvejopai. Viena vertus, mokyklos darbuotojai dalijosi įžvalgomis, kad iš pradžių juos gąsdindavo vaikų elgesys, buvo tarsi jų bijoma, dabar į vaikų agresiją žvelgiama visai kitaip – tai pasekmė aplinkos sąlygų, kuriose vaikas augo, tai blogą santykį su tėvais išreiškiantys jausmai. Kita vertus buvo minima, kad resocializacijos procesą planuojančių ir vykdančių žmonių požiūris į vaiką šiame procese taip pat yra pozityviai pasikeitęs: „Įj vaikus žiūrima kaip į vaikus, kurie auga, mokosi ir kuriems reikia pagalbos, o svarbiausia tiems, kurie gali visa tai padaryti...“ (I10). Galima daryti išvadą, kad toks vaiko padėties vertinimas labiau atitinka ne teisingumo atkūrimo, o vaiko gerovės modelio nuostatas, kur prioritetas teikiamas ne problemai, o jos sprendimui. Vaikas yra šio proceso centre.

Analizuojant duomenis, susijusius su vaiko statuso resocializacijos procese pokyčiais, buvo aktualizuotas ir **santykio su vaiku** klausimas. Pirmiausia įvardijamas suaugusiųjų pozicijos perėjimas nuo autokratiškos į demokratišką, akcentuojama tai, kad pradėta kalbėti apie vaikų teises ir jų

užtikrinimą: „*Vadovai bendrabutyje buvo kitokie... gal senesni, gal buvo daugiau tokio autoritarizmo. Kažkaip per tą laiką viskas šiltėja, demokratiškėja... ir vaikų atžvilgiu taip pat... Man atrodo, kad buvo daugiau tokio. Dabar apie vaikų teises daugiau šnekam, vaikas žino, kur parašyt, jei kas jį skriaudžia, visokių atvejų gali būti neteisingų, daugiau tai akcentuojama, kad tu gali parašyt, pranešti...*“ (I11). Tai be abejonės atveria galimybes vaikams būti laisvesniems kalbėti apie savo norus, bendrauti už mokyklos ribų: „*Kalbant apie vaikus, vaikai labiau išdrąsėjo, išlaisvėjo, daugiau gali pasakyti, ką jie žino, ko jie nori, jie nėra tokie užguiti. Jau ir laišką gali parašyti, ir bendrauti internetu – man tai yra pozityvu. Jie tokie aktyvesni tapo, mane tai džiugina.*“ (I11). Galiausiai įvardijama, kad santykiyje su vaiku iš esmės pakito suaugusiųjų požiūris, kas yra vaiko sėkmė: pradėta džiaugtis mažais pasiekimais, užuot tikintis ir fokusuojantis tik į didelius pokyčius. Manoma, kad toks vaiko pastangų ir rezultatų įvertinimas reikšmingas ir mokytojams, ir mokiniams dėl grįžtamojo ryšio, kurį gauna visi proceso dalyviai.

Kita tema, glaudžiai susijusi su prieš analizuota, – tai mokyklos **veiklos turinio kaita**. Šiame kontekste informantai pateikė savo nuomones apie pokyčius ne tarpasmeniniame santykiyje su vaikais, bet dalydamiesi patirtimi organizaciniame lygmenyje. Ši tema apima 3 potemes, skirtas mokyklos veiklai kaip gerajai, per laiką susiformavusiai praktikai aptarti (žr. 31 lent.). Duomenis pateikę informantai dalijosi **kitokia ugdymo ir pagalbos teikimo praktika**, išryškindami savo inovatyvumą taikant tiek naujas technologijas, tiek metodus. Kalbėdamas apie metodus mokytojas tvirtino, kad ne konkrečių metodų atradimas, o nuolatinė jų paieška ir išbandymas yra svarbiausia: „*Mes galbūt ieškom dabar labai naujovių. Vat pamatom kažką tai naujo ir griebiam, ir bandom, išbandom, kad tai būtų efektyvu. Ne tai, kad dirbtume pastoviai vienu ir tuo pačiu ritmu...*“ (I9). Tuo tarpu administracijos atstovas įvardijo, kad šiuos metodus taikant vienas pagrindinių tikslų – kūrybiškumo ugdymas: „*Pirmiausia inovacija, kurią įgyvendiname, yra kūrybiškumo mokymas per naujus metodus <...> Kūrybiškumo atėjimas į mokyklą labai pasiteisino, kai dirbam ne pagal vadovėlį, o labai improvizuotai.*“ (I10). Be jau minėtų aspektų, švietimo pagalbos specialistės teigimu, pasikeitęs ir laiko skirstymas šioje srityje: daugiau jo skiriama pagalbai teikti bei prevencinėms ir intervencinėms programoms įgyvendinti – tai vertinama kaip itin pažangus sprendimas, išryškinantis vaikų socializacijos centro ir tradicinės mokyklos skirtumus.

31 lentelė. Orientacijos į atvirą sistemą 2 tema ir subtemos.

Abstrahavimas	Subtema	Tema
Daugiau laiko konsultacijoms ir resocializacijai palankioms programoms	Kitokia ugdymo ir pagalbos teikimo praktika	Veiklos turinio kaita
Naujos technologijos ir priemonės ugdymo procese		
Improvizuotas kūrybiškumo mokymas per naujus metodus		
Naujovių bandymas ir diegimas, monotonijos atsisakymas		
Bendravimas ir bendradarbiavimas su tradicinėmis mokyklomis, atsisakant ryšių tik su kitais centrais	Atvirumas sociumui	
Ugdymas už centro ribų, skirtingi projektai, socialinių partnerių ir savanorių dalyvavimas mokyklos veikloje		
Daugiau galimybių vaikams mokytis, pramogauti, pažinti kultūrą per išvykas		
Daugiau savanoriavimo kaip pozityvios patirties vaikams		
Pradėtos supervizijos kaip galimybė stiprinti kolektyvą ir inicijuoti pokyčiams	Darbuotojų tobulinimo (-si) galimybės	
Atsirado supervizijų poreikis darbuotojų jausmų ir veiklos analizei bei savivokai, etikos kodekso aptarimui		
Savianalizė, paremta sąmoningu savo emocijų valdymu, nusiramino technika taikymas darbe		

Svarstant vaikų socializacijos centro kaip specializuotos mokyklos veiklos pasikeitimus neišvengiamai buvo paliestas įstaigos uždarmo klausimas. Informantų nuomone, vienas pozityviausių pokyčių – **atvirumas sociumui**. Šis pokytis įvyko net keliomis kryptimis: pirma jų – atsisakymas bendradarbiauti tik su tokio paties tipo mokyklomis, orientavimasis į bendradarbiavimą su kitokią patirtį ir elgesį turinčiais mokiniais: „*Mes bendravimą tik tarp centrų pakeitėme į bendravimą su kitais. Būdavo tik tarp tokių pačių įstaigų vaikų, toks kaip užburtas ratas..., tik tame lygmenyje: tokie patys su tokiais pačiais, be jokių socialinių įgūdžių, su nusikalstamu elgesiu, jie tame ir murkdosi... Tai aš sakiau, kad turime keisti tą poziciją, nes taip negali būti. Tada atsirado veiklų, projektų su kitomis mokyklomis, jie pamato ir išmoksta iš to labai daug...*“ (I10). Ne mažiau svarbu ir tai, kad per laiką mokykla tapo atviresnė, užmezgė naujų ryšių su socialiniais partneriais – tai paskatino organizuoti edukacines veiklas už mokyklos ribų, bendrų projektų įgyvendinimą, kaip resocializacijai palankus aspektas buvo išplėta savanorystė: „*Pradėjom dažninti, tai turi tokios pozityvios patirties, ta savanorystė su kitais vaikais, dėl gerų dalykų ir dar kad jie jau patys*

savarankiškai gali savanoriauti.“ (II2). Auklėtojo vertinimu, organizacijos atvirumas visuomenei suteikė vaikams kur kas daugiau galimybių pamatyti, pažinti, keliauti: „*Atsirado galimybės didesnės vaikams... <...> Vaikai nėra uždaryti, jie labai kur vyksta, daug pamato: ir pramogos įvairios, ir teatras kultūrai, veiklų organizuojame tikrai daug, jie ir pamato, ir išeina. <...> bendrai ekskursijų labai daug. Daugybė muziejų, išvykų ir prie jūros esame buvę...*“ (III). Tai reiškia, kad vaikai turi galimybes resocializuotis įvairiose edukacinėse aplinkose, jas pažinti, įgyti naujų žinių ar įgūdžių, patirties – visa tai palankus, dažniausiai alternatyvus vaikų turėtam gyvenimui bei ugdymuisi kontekstas.

Trečioji veiklos turinio kaitą apibūdinanti potėmė skirta **darbuotojų profesinei sričiai** permąstyti ir analizuoti. Kaip mokyklos veiklos efektyvumui įtakos turintį pasikeitimą vaikų socializacijos centro ne vienas darbuotojas akcentavo supervizijų kaip profesinio palaikymo reikšmę. Supervizijos suprantamos ir kaip bendruomenę stiprinanti, pokyčius skatinanti, jautrius etikos klausimus paliečianti pagalba, ir kaip asmeninę naudą teikianti veikla, sudaranti sąlygas išsakyti emocijas, reflektuoti apie savo elgesio modelius, gauti kolegų grįžtamąjį ryšį. Švietimo pagalbos specialistės nuomone, „*bendros supervizijos, kurias turim, irgi yra labai naudingas dalykas, stiprinam kolektyvą, susivokiam, kaip ten kas vyksta, išsianalizavę galim išsiskutuoti kažkokius tai pokyčius.*“ (II2). Visgi interviu metu taip pat dalytasi mintimis, kad, be išorinio palaikymo, labai svarbus nuolatinis darbas su savimi. Kaip teigia mokykloje dirbantis auklėtojas, vaikų socializacijos centro darbuotojo veiklos laukas yra pilnas įtampų, emocijų, netikėtumų, todėl ir asmeninis susivokimas, analizuojant situacijas ir savo elgesį jų metu, padeda išmokti valdyti emocijas, išlikti pavyzdžiu vaikams: „*Daugiau esu susivokusi..., pradėjau daryti darbe pertraukas, ko anksčiau nedarydavau, galbūt užsidaryti kabinete keliom minutėm, pakvėpuoti, pamąstyti ar nusiraminti, suprasti savo klaidas, užsiimti tokia labiau savęs analize..., stebėti savo patyrimus, išmokti valdyti emocijas, tas man buvo labai svarbu.*“ (III). Apibendrinant galima daryti išvadą, kad profesinio palaikymo ir savianalizės rezultatų interpretavimas pabrėžia būtinybę darbuotojams rūpintis savimi, kad jie galėtų tinkamai pasirūpinti mokiniais.

Paskutinė orientacijai į atvirą sistemą priskiriama tema, kaip jau minėta, laiko perspektyvoje yra skirta ateičiai. Ji įvardyta kaip **tobulintini resocializacijos vykdymo aspektai**, kuriems apibūdinti išskirtos 4 potėmės: dvi jų priskiriamos vidiniams įstaigos nepanaudotiems ištekliams, kurie

padėtų tobulinti resocializacijos procesą, kitos dvi – tai galimybės, kurios siejasi su mokyklos išoriniais veiksniais (žr. 32 lent.).

32 lentelė. Orientacijos į atvirą sistemą 3 tema ir subtemos.

Abstrahavimas	Subtema	Tema
Reikėtų labiau laikytis susitarimų, kurie priimti komandoje, ypač asmeniškai bendraujant su vaiku	Veiklos organizavimo ir vykdymo trūkumai	Tobulintini resocializacijos vykdymo aspektai
Vaiko pokyčiai turėtų būti aptariami, dalyvaujant mažiau suaugusiųjų, sukuriant kalbėti palankesnę aplinką		
Reikalinga pozityvesnio požiūrio į vaikus didesnė kaita, kuri tiesiogiai siejasi su veiklos rezultatais		
Būtina rasti svaresnių paskatinimų vaikams, kurie būtų adekvatūs		
Galėtų vaikai daugiau dalyvauti tiek gaminant maistą, tiek jį pateikiant, mokytis padavėjo profesijos pagrindų	Nepanaudotos galimybės	
Galėtų mokytis norimos profesijos pagrindų, turėti reikiamas priemones, gautus įgūdžius pritaikytų realiame gyvenime, gal net užsidirbtų		
Vyresni vaikai galėtų mokytis profesijos ar jos pagrindų, kurie padėtų lengviau integruotis		
Reikalingas vaiko palydėjimas į šeimą teikiant realią pagalbą ir išėjus		
Pagalbos teikimas, konsultacijos specialistams tiek centre, tiek už jo ribų		
Gyvas kontaktas su tėvais, įvairiapusės pagalbos jiems pasiūla	Siekiamybė pasitelkiant išorės pagalbą	
Geresnis mokyklų įvaizdis, kuriam kurti būtina palaikanti steigėjų pozicija		
Atnaujintos patalpos, sukurta moderni, estetiška, alternatyvi namams aplinka		
Didesnė ir įvairesnė specialistų komanda		
Labai mažos grupės, daugiau dėmesio kiekvienam vaikui	Išorės kliuviniai	
Veiklos įrodymų reikalavimas pildant daug ataskaitų		
Baimė kalbėti apie problemas dėl neigiamos mokyklos vertinimo		

Akivaizdu, kad jau įvykę pokyčiai paprastai atveria naujas galimybes arba leidžia identifikuoti, kas galėtų būti daroma kitaip, dar efektyviau vaikų labui. Pirmoji potėmė apžvelgia esamus **veiklos organizavimo ir vykdymo trūkumus**, kurie kyla iš praktikos. Žvelgiant iš suaugusiųjų veiklos vykdymo

perspektyvos, nors ir buvo pabrėžta požiūrio į vaiką gana pastebima kaita, kai kurių informantų manymu, mokykla turėtų tapti dar „šviesesnė“ ir „šiltesnė“. Taip pat minima, kad komandinis darbas, siekiant laikytis bendrų susitarimų, vis dar yra nemenkas iššūkis. Tai tiesiogiai siejama su viso kolektyvo autoriteto tarp vaikų mažėjimu, kuris priklauso asmeniškai nuo kiekvieno dirbančiojo. Kalbėdami apie veiklos vykdymo korekcijas, švietimo pagalbos specialistai kalbėjo ir apie labai konkrečius vaiko resocializacijos proceso pokyčius, kurie būtų reikalingi. Vieni akcentavo tai, kad darbo eigos ir rezultatų aptarimai vyksta dalyvaujant daug suaugusių žmonių: „*Tas individualus aptarimas su vaiku, tikrai yra naujovė <...> Per aptarimą yra per daug žmonių. Pradžia buvo labai sunki, pirmiausia mums, nes mes nežinojom, kaip ir ką reikia daryti... <...> vaikui irgi sunki, nes čia daug žmonių sėdi, klauso...*“ (I7). Kiti pastebėjimai susiję su paskatinimų vaikams skyrimu. Psichologo nuomone, sukurtoje ir taikomoje elgesio vertinimo sistemoje pozityvių dalykų yra kur kas mažiau nei negatyvių: „*Elgesio pasekmės neigiamos yra gana aiškios ir paveikios, bet, mano akimis, trūksta pozityvios atsvaros, kad tie pozityvūs dalykai, už kuriuos gavo plusus, nėra tiek sveriantys pakankamai, kiek tai, ką minusai nusveria.*“ (II2). Kitaip tariant, resocializacijos procese, informantų vertinimu, itin svarbu pusiausvyra tarp gaunamų paskatinimų ir pasekmių dėl netinkamo elgesio.

Paskutinioji šios temos temė įvardija dar **nepanaudotas galimybes**, kurias mokykla gali realizuoti siekdama sėkmingesnės resocializacijos. Daugiausiai dėmesio skirtingi informantai joje teikė profesijos mokymosi aspektui, teigdami, kad tai galima plėtoti ir su vidiniais ištekliais sudarant sąlygas vaikams mokytis gaminti ar patiekti maistą virtuvėje, taip pat pasitelkiant kitas profesijos mokančias mokyklas ar sukuriant tokio mokymosi bazę vaikų socializacijos centre. Profesijos mokymosi veikla, informantų manymu, realiau padėtų vaikams pasiruošti socialinei integracijai: „*Ne stalų ir lentų reikia tiems vaikams. Tobulu atveju tas vaikas galėtų įgyti profesiją arba bent jau būti pakeliui link tos profesijos, kad išėjęs galėtų, nu tie vyresni, virš šešiolikos metų patenka, jei jie išvyktų su profesija, jiems būtų lengviau.*“ (II2). Dar lengvesnis sugrįžimas į visuomenę, švietimo pagalbos specialistės manymu, būtų, jei įstaigos specialistai turėtų galimybę „palydėti“ vaiką į šeimą, t. y. tęstų darbą su juo ir jo aplinka dar bent pusę metų ar metus. Kaip dar vienas neišnaudotas resursas nurodoma pagalbos teikimo sistema, kuri galėtų būti plėtojama, nukreipiant išteklius į išorę. Viena labai trūkstamų sričių – tiesioginis bendravimas su tėvais. Interviu metu buvo pastebėta, kad šio tipo mokykloje gali atsirasti tėvams kur kas daugiau paslaugų, kurios padėtų ne tik užmegzti tą ryšį, bet ir palaikyti: „*Kad būtų*

galimybė su tėvais kalbėti ne tik telefonu, bet kad tėvai galėtų atvykti lygiai taip pat kaip ir vaikai. Pavyzdžiui, vėl grįžtant prie idealaus socializacijos centro, centre galėtų vykti tėvų grupės, tėvų konsultacijos, tėvų psichoterapija galiausiai, tėvystės įgūdžių lavinimas, tai tada mes galime tikėtis veiksmingesnio rezultato.“ (I12). Administracijos atstovo nuomone, vaikų socializacijos centre dirba profesionalūs žmonės, kurie galėtų padėti kitiems specialistams: „Jeigu mes šnekam apie centrus, tai aš galvoju, kad juose dirba geriausi specialistai, nesvarbu net kuriame, nes dirba tik tie, kurie nori ir gali. Tai aš manau, gal iš tikrųjų galėtų jie teikti pagalbą... ne tik, kad mes kviesti, bet ir atvažiuoti konsultuotis. Jie galėtų kuruoti arba teikti pagalbą ir už centro ribų esantiems...“ (I10). Reikia pastebėti, kad šios mokyklos galimybės traktuojamos ne tik kaip vidinis potencialas – kai kurios iš pateiktų išvalgų, tikėtina, svarstomos ir plačiau, analizuojant visų uždaro tipo mokyklų veikimo lauką.

Jau ne kartą šiame tyrime minėta, kad vaikų socializacijos centras turi ne tik savo kaip organizacijos keliamus tikslus, jie keliami ir valstybės kaip steigėjos. Visgi informantai pabrėžė, kad steigėjo indėlis kaip **išorės pagalba** taip pat reikalingas siekiant sudaryti sąlygas keliamiems tikslams įgyvendinti. Pirmiausiai būtinas palaikymas, kuris padėtų formuoti kitokį šių uždaro tipo mokyklų įvaizdį: „Reikia įvaizdį dar keisti, bet sunku prasimušti, kiek bandžiau ko rašyti pozityvaus apie centrus, niekas nenori talpinti... Nėra kur apie centrus parašyti pozityviai... Visuomenei populiari rašyti, kai kažkas negerai, kažkas atsitinka... <...> ir aš turiu nuoskaudą, kad ministerija kaip mūsų steigėjas kalba viešai apie savo mokytojus ir savo mokyklą, kad jie yra blogi, nieko neverti, tai aš kartais noriu išeiti iš darbo <...> aš manau, kad jie turėtų laikytis kitokios pozicijos, padėti mums.“ (I10). Kitaip tariant, įvykusius pozityvius pokyčius, vykdomų veiklų įvairovę ar vaikų sėkmės istorijas reikėtų viešinti, t. y. vaikų socializacijos centrą rodyti kaip pagalbą teikiančią, o ne baudimo funkciją atliekančią instituciją. Administracijos atstovo nuomone, pačios mokyklos nėra pajėgios vienos to padaryti.

Kiti tobulinti resocializacijos vykdymo aspektai siejami su mokyklos aplinkos, skirtos vaiko gerovei, kūrimu. Apklaustųjų manymu, tam reikalinga estetinė ir šiuolaikiška fizinė aplinka: „Turėtų būti renovuotos patalpos, nes vis dėlto tas estetinis vaizdas, nes kaip bekurtų aplinką mokiniai ar mokytojai, vis tik fizinės aplinkos kaita yra būtina <...> sienos turi būti gražiai nudažytos, baldai – modernūs, viskas atnaujinta, o ne tai, kas liko nuo kitų... Estetinis vaizdas yra labai reikšmingas, vaikai neretai nieko gero nebūna matę toje aplinkoje, kurioje auga / būna, čia mums reikia parodyti, kad gali būti viskas kitaip.“ (I10). Taip pat reikalinga ir didesnė specialistų komanda, kuri, be

socialinės pedagoginės ir psichologinės pagalbos specialistų, pasipildytų specialiaisiais pedagogais, netgi psichoterapeutais dėl vaikų turimos itin didelės trauminės patirties. Nors yra matomi ryškūs individualaus darbo su vaiku srities pokyčiai, grupės auklėtojo vertinimu, k tai galėtų būti dar tobulinama siekiant maksimalių darbo rezultatų: „*Grupės mažos, mano svajonė – du vaikai vienam auklėtojui. Nors mes turime dabar aštuonis vaikus grupėje, o man priskirti yra du, aš gi negaliu nekalbėti giliau su kitais vaikais, nereaguoti į jų būsenas, visi mano aštuoni vaikai ir jeigu kuriam nors paskambino ar nepaskambino mama ar draugas, aš turiu jam skirti dėmesio, o poreikių jie visi turi, dėmesio jiems reikia visiems.*“ (III). Ši grupių mažinimo kryptis kaip siektinas pokytis tiesiogiai siejasi su skiriamu finansavimu, dėl to yra nurodomas kaip išorinis veiksnys.

Klausiant apie kaitą buvo iškeltas dar vienas mokyklos darbuotojams aktualus klausimas – **kas trukdo** šiuo metu vaikams užtikrinti palankią resocializacijos proceso eigą. Vienas aspektų – mokyklos bendruomenės baimė kalbėti apie problemas arba nepalankus išorės požiūris, neleidžiantis klysti, nepadedantis, kai kyla sunkumai. Manoma, kad įvairios žiniasklaidoje pateikiamos istorijos atsiranda, kai bandoma nuslėpti ar nutylėti problemas, – tai nėra tik mokyklos atsakomybė, tai yra ir steigėjų užimamos pozicijos klausimas. Su tuo glaudžiai susijusi ir ugdymo įstaigos kontrolė bei pasitikėjimas ja. Auklėtojo teigimu, vaikų socializacijos centre itin daug dėmesio skiriama įrodymų, kaip mokykla dirba, pateikimui, tačiau nėra aišku, kas laikoma efektyvumu: „*Daugiau prašoma institucijos konspektuoti, įrodyti, aprašyti, kaip ir ką veikiame... Dabar popierių daugiau, ataskaitų daugiau ir apskritai mes daug ko neparašom, ką mes darom, nes tiesiog nėra laiko... Ką žymiesi, bet ataskaitoje rašyti, kokie vaiko pokyčiai tai yra absurdiška... Aš galiu jums pasakyti, ką aš dariau... Mes darėm, darėm tą, bet kaip tai pamatuoti – aš nežinau...*“ (III). Ši citata atspindi ir tyrime teoriškai keliamus klausimus, kurie nukreipti į palankios resocializacijai mokyklos kultūros interpretavimą.

Vertinant orientaciją į atvirą sistemą apibūdinančius kokybinius duomenis ir jų pagrindu suskirstytas temas ir potemes reikėtų pažymėti, kad skirtingą statusą turintys mokyklos informantai šį procesą matė gana skirtingai (žr. 33 lent.). Kalbėdami apie pakitusį vaiko statusą resocializacijos procese, arčiausiai vaiko esantys, su juo kartu dirbantys pedagogai ir pagalbos specialistai pabrėžė vaiko individualumo pažinimo, santykio su juo kūrimo aspektus, o administracijos atstovai šį aspektą vertino daugiau deklaratyviai, dalydamiesi požiūrio kaita. Tokie analizės rezultatai leidžia daryti išvadą, kad administracija yra perpratusi teisės aktų diktuojamas kryptis – orientuotis į

vaiko gerovės modelio kūrimą, tačiau praktiškai dirbantiems ši kaita vyksta realiai, išbandant naujas vaiko situacijos vertinimo ir bendravimu su vaiku strategijas.

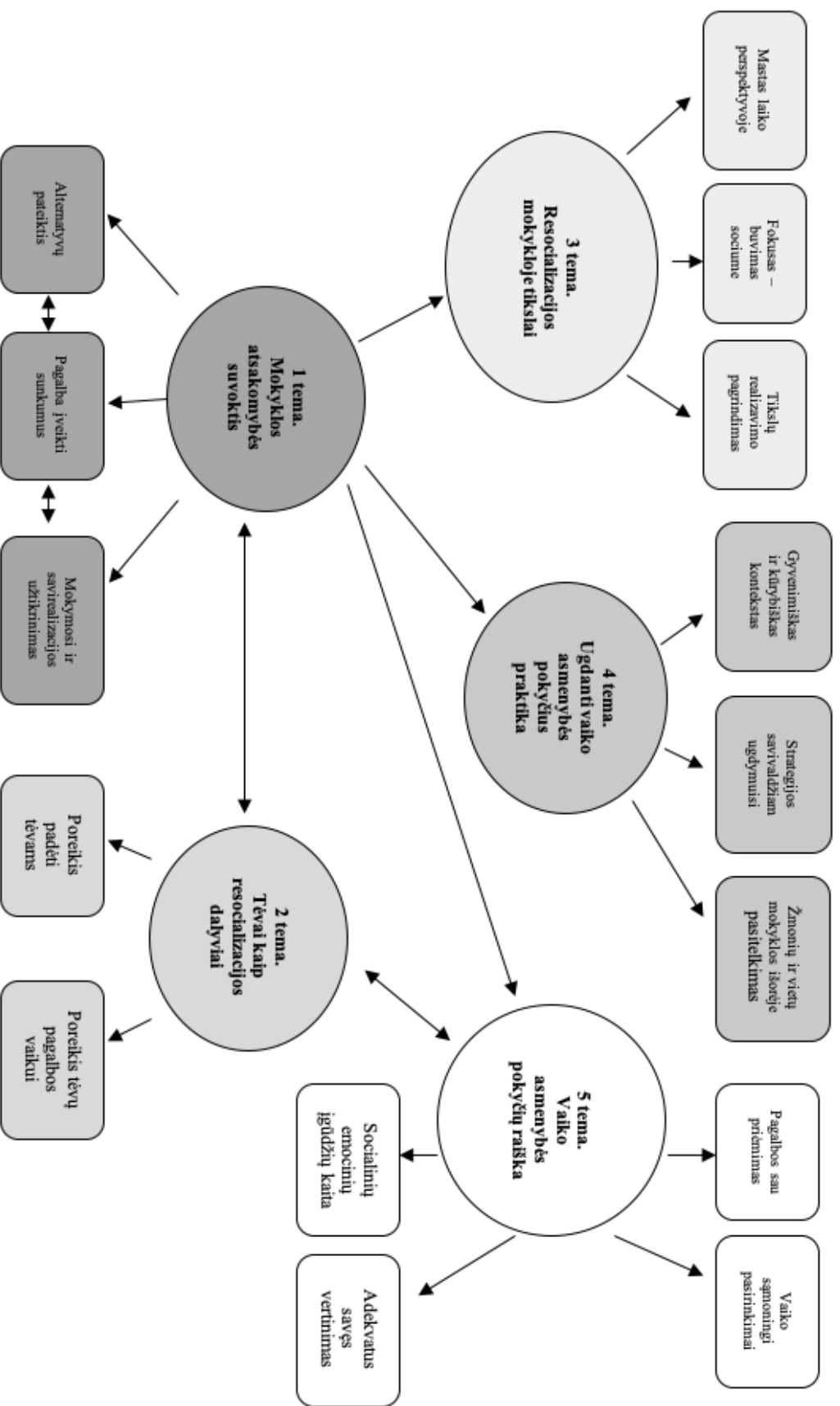
33 lentelė. Orientacijos į atvirą sistemą temų ir subtemų pasiskirstymas pagal informantų statusą.

TEMA	SUBTEMA (administracija)	SUBTEMA (pedagogai)	SUBTEMA (švietimo pagalbos specialistai)
Pakitęs vaiko statusas	Požiūrio į vaiką perspektyva	Vaiko individualumo pabrėžtis	
		Santykio kūrimas su vaiku	
Veiklos turinio kaita	Kitokia ugdymo ir pagalbos teikimo praktika		
	Atvirumas sociumui		
		Darbuotojų tobulinimo (-si) galimybės	
Tobulintini resocializacijos vykdymo aspektai		Išorės kliuviniai	Veiklos organizavimo ir vykdymo trūkumai
	Nepanaudotos galimybės		Nepanaudotos galimybės
	Siekiamybė pasitelkiant išorės pagalbą		

Gana vienodai visų informantų matoma veiklos turinio kaita – tiek pedagogai, tiek administracijos atstovai, tiek švietimo pagalbos specialistai dalijosi kitokių metodų ir priemonių atsiradimo patirtimi, akcentavo atvirumo bendruomenei aspektą. Visgi skirtingai nei darbuotojai administracija neidentifikavo darbuotojų tobulinimo (-si) aspekto kaip reikšmingo klausimo dirbant su vaikais. Apibendrinant pažymėtina, kad aptardami tobulintinus resocializacijos vykdymo aspektus pedagogai kalbėjo tik apie įstaigos išorėje esančius veiksnius: ir tai, kas galėtų padėti, ir tai, kas šiuo metu trukdo dirbti geriau. Įdomu, kad švietimo pagalbos specialistai reflektavo apie dabar įgyvendinamų naujovių esamus trūkumus ir tai, ką dar pati mokykla galėtų nuveikti, siekdama veikti efektyviau, o administracija viską projektavo į ateitį, matydama galimybes tiek įstaigos viduje, tiek išorėje. Tokios tendencijos galbūt rodo skirtingų vizijų turėjimą, netolygų atsakomybių pasiskirstymą, skirtingą motyvaciją vykdant pokyčius dėl vaikų socializacijos centro ir jo mokinių rezultatų.

Orientacija į racionalų tikslą

Manoma, kad kiekvienos organizacijos veikla pirmiausia vykdoma pagal tai, kaip suprantamas jos tikslas, – šiuo klausimu vaikų socializacijos centro darbuotojai iš visų nagrinėtų kultūros aspektų kalbėjo plačiausiai. Išanalizavus orientacijai į racionalų tikslą priskiriamus kokybinius duomenis buvo identifikuotos net penkios tarpusavyje sąveikaujančios temos. Pagrindine tema įvardijama mokyklos atsakomybės resocializacijos procese apibūdinanti tema, kuri gana išsamiai aptaria mokyklos paskirtį iš jų darbuotojų perspektyvos. Neišvengiamai kaip kiti suaugę asmenys, esantys šalia vaiko, matomi tėvai, jų kaip resocializacijos proceso dalyvių padėtis taip pat šiame kontekste aptariama. Visos kitos temos yra orientuotos į resocializacijos proceso eigą, kurioje koncentruojamasi į keliamus tikslus, jų įgyvendinimo pozityvią patirtį ir rezultatus. Visos šios temos glaudžiai susijusios, jų tarpusavio ryšiai pavaizduoti 25 paveiksle:



25 paveikslas. Orientacijos į racionalų tikslą temų žemėlapis (sudaryta darbo autorės)

Mokyklos informantai, siekdami išryškinti vaikų socializacijos centro ir tradicinės mokyklos skirtynes, dalijosi mintimis, už ką jų **įstaiga yra atsakinga** (žr. 34 lent.). Viena iš atsakomybių – pateikti vaikams kuo daugiau **alternatyvų jų turimoms patirtims**: parodyti ir išbandyti kitokį gyvenimo modelį, kuriame nėra smurto, psichoaktyviųjų medžiagų vartojimo, – vietoj to siūloma kitokia aplinka, kitokia komunikacija, kitoks suaugusiųjų elgesys. Administracijos atstovo pastebėjimu, mokykla turi veikti taip, „kad vaikas kuo daugiau matytų pozityvių dalykų, socialinių ryšių turėtų, susitiktų su aplinkiniais, kad gautų teigiamų patirčių kaip alternatyvų tom neigiamom...“ (110). Šiame kontekste svarbu paminėti, kad, informantų teigimu, neretai vaiko šeimos aplinka ir patirtys joje nėra pozityvios, todėl viena iš alternatyvų dažniausiai pasirenkamas šeimos modelio taikymas: „*Vaikas pamato, kad mes gyvenam kaip šeimoj, kad čia niekas niekam nieko blogo nelinki, nepadarys ir tada mokomės visko. Pavyzdžiui, pas mane mokosi irgi bendrauti, nes domisi, ką gaminam, kaip gaminam... <...> pavyzdžiui, pas mus lieka laisva porcija, visada kaip namie draugiškai padalinam...*“ (18). Manytina, kad tai leidžia vaikams kitaip interpretuoti ne tik šeimos kontekstą, bet ir sukurti saugumą, pasitikėjimą ir artimą ryšį.

34 lentelė. Orientacijos į racionalų tikslą 1 tema ir subtemos.

Abstrahavimas	Subtema	Tema
Kitoks gyvenimo būdas kaip mokantis vaiką pavyzdys	Alternatyvų įprastam gyvenimui pateiktis	Mokyklos atsakomybės suvoktis
Teigiamų, priešingų vaiko turimoms patirčių užtikrinimas		
Šeimos modelio taikymas		
Bandymas įtraukti vaiką į kitokį kontekstą tiek aplinkos, tiek turinio prasme		
Siekis padėti vaikui „išeiti“ iš situacijos, kurioje jis yra	Pagalba įveikiant sunkumus	
Centro atsakomybė yra padėti vaikui įveikti psichologines traumas, išmokti valingai valdyti emocijas		
Pagalbos būdų pasiūla centre ir už jo ribų		
Pagalba pamatyti gyvenimo prasmę, laikantis visuomenės keliamų normų		
Mokymas mokytis dėl geresnės ateities	Mokymosi ir savirealizacijos užtikrinimas	
Pagalba mokytis ir įgyti išsilavinimą, kuris privalomas kiekvienam žmogui		
Siekis atrasti vaikui save motyvacijos ir pasitikėjimo stiprinimui		

Kita mokyklos atsakomybe įvardyta **pagalba įveikiant sunkumus**. Kaip žinoma, vaikų socializacijos centrų mokiniams tampa esant pagrįstoms aplinkybėms, nes vaiko vidutinės priežiūros priemonė šioje sistemoje traktuojama kaip kraštutinė reagavimo į delinkventinį elgesį priemonė. Nepriklausomai nuo sunkumų, kuriuos vaikas patiria, mokyklos darbuotojai kalbėjo, pabrėždami vaikų vidinę jauseną. Mokytojo teigimu, buvimas mokykloje yra tarsi kelio analogija, padedanti keisti vaiko padėtį: „*Bandom kažkaip tai padėti tom mažom asmenybėm. Nesvarbu, kaip mes tą įstaigą pavadinsim, koks bus centro pavadinimas, bet jis savo veiklą turi aiškiai, kad padėti tam vaikui... tiesiog išbristi..*“ (I9). Manoma, kad parodyti vaikui jo gyvenimo prasmę, galimybė laikytis socialinių normų, pasiekti savo tikslų ar išmokti naujų, pozityvių dalykų yra svarbiausia, tačiau tai vyksta palaipsniui – kiekvieno vaiko trauminės patirtys unikalios: „*Kai atveža vaiką į socializacijos centrą, tai atrodo, kad „Imkit tą vaiką ir pataisykit“, bet tai nėra daiktas, kad „monitorius“ nerodo, pataisom vaizdo plokštę ir jis ima rodyti. Tai reiškia, kad mes galim sustiprinti vaiką, tikrai galim tą padaryti, auginti jo valią, užgydyti tai, ką skauda.*“ (I12). Kitaip tariant, mokyklos paskirtis glaudžiai siejama su vaiko asmenybės atkūrimu ir stiprinimu, bet, švietimo pagalbos specialistės manymu, pati mokykla negali ir neturi būti atsakinga už visus įmanomus pagalbos teikimo būdus, ji turi prisiimti lyderystę parenkant juos, pasiūlant vaikui galimas alternatyvas, prireikus organizuodama pagalbos teikimą už įstaigos ribų.

Natūralu, kad nors ši uždaro tipo mokykla kaip švietimo įstaiga yra atsakinga už ugdymą (-si), tačiau šia tema kalbėdami informantai kaip būtina procesą akcentavo ne akademinis pasiekimus, bet asmenybės tobulėjimą. Grupės auklėtojas pabrėžė mokymosi mokyti įgūdžių reikšmę, jų ugdymui teigė skiriantis didelį dėmesį: „*Aš kaip auklėtojas labai noriu, kad tai būtų mokymosi mokyti įgūdžiai. Dėl to, kad jeigu jie yra silpni ir vaikai nesugeba mokyti, jiems bus labai sunku... bet kokioj profesinėj, kolegijoj ar universitete. Tai vat visą laik dirbu ties tuo, kad jeigu tu gali pasiruošti kažkiek...*“ (I11). Administracijos atstovo požiūriu, šiais laikais kiekvienas žmogus turi turėti išsilavinimą, todėl vaikų socializacijos centrui privalu padėti tai įgyti, net jei vaikas jau buvo iškritęs iš švietimo sistemos, ilgai nelankė mokyklos. Visgi galvojant apie palankią resocializaciją nepamirštama, kad labai svarbu vaikui atrasti, kas jam sekasi ar yra įdomu: „*Kiekvienas turi asmeninius dalykus: meninius ir panašiai. Tiesiog, kai tu atsiduri gatvėj, šalia mokyklos, tai tu tų gebėjimų net nelavini ir net neieškai, tai tu eini, kaip tau patogiu ir kaip aplinka tave įtraukia <...> reikia, kad jie pagaltų, ką jie moka, kas jiems miela, kas sekasi... Savęs pažinimas,*

motyvavimas, pasitikėjimas – tai viską centras daro...“ (I10). Jei pagalbos teikimas buvo įvardijamas kaip kompensavimas to, kas vyko ne taip, tai savo stiprybių atpažinimas ir savirealizacija veikiausiai yra tai, ko vaikai nebuvo patyrę, – mokyklos dėmesys šiai sričiai turi būti gerokai padidintas nei bet kurioje kitoje mokykloje, kurioje šie aspektai taip pat yra aktualūs.

Vaiko artima aplinka ir joje esantys suaugusieji neišvengiamai yra atsakingi už tai, kaip sekasi vaikui, jo ugdymasis vaikų socializacijos centre, kaip jau minėta, negali būti aiškinamas atsietai nuo tėvų ar globėjų turimos atsakomybės. Viena vertus, nepaisant turimų žinių, įgūdžių, elgesio modelių, **tėvų ar globėjų pagalbos vaikui poreikis** yra akivaizdus (žr. 35 lent.).

35 lentelė. Orientacijos į racionalų tikslą 2 tema ir subtemos.

Abstrahavimas	Subtema	Tema
Tėvų dėmesys ir meilė kaip pagrindas pasikeisti	Poreikis tėvų pagalbos vaikui	Tėvai kaip resocializacijos dalyviai
Bendravimas, vykimas į namus kaip akstinas siekti pokyčių		
Būtinybė lygiagrečiai dirbti su tėvais	Poreikis padėti tėvams ar globėjams	
Pagalba tėvams, kad keistųsi vaiko aplinka		
Poreikis padėti globos institucijoms keisti požiūrį ir elgesį		
Noras aktyvinti tėvų ar globėjų vaidmenį dėl vaiko atkryčio prevencijos		

Šiame kontekste informantai akcentavo ryšių su vaiku esmę, t. y. dėmesį jam, palaikymą, meilę, kurią ne visada jie gauna. Švietimo pagalbos specialistės nuomone, tėvų buvimas aktyviais proceso dalyviais yra didžiausia paskata, vaikas tampa pasirengęs priimti ir mokyklos teikiamą ugdymą ar pagalbą: *„Bendravimas su šeima yra labai svarbu ir važiavimas į šeimą ar globos namus. Jei yra galimybė, nors ir kas antrą savaitgalį, tikrai motyvuoja vaiką. Ir dabar yra pavyzdys, vaikas iš toli ir atvažiuoja pasiimti tai mama, tai tėtė ir mes matom pokyčius, vaikas pradėjo atlikinėti užduotis ir pažymiai jo pagerėjo, elgesys irgi pagerėjo. Tai tiesiog ženklas, kad vaikui reikia šeimos.“ (I7).*

Teorinėje dalyje analizuota resocializacijos samprata ir joje atliekamų vaidmenų interpretacija leidžia daryti išvadą, kad tėvai nėra pajėgūs patys resocializuoti savo vaikų – tai mokyklos darbuotojai aiškiai supranta ir aktualizuoja interviu metu. **Poreikį padėti tėvams** taikliai iliustruoja administracijos atstovo citata: *„Jeigu vaikas turi mokytis, lankyti programas, tai lygiai taip pat ir globėjai, tėvai turėti eiti į kursus ar dar kažkur, kad ugdytųsi socialinius įgūdžius, nes jie irgi kažko negebėjo. Kai bus dirbama ir*

su vaiku, ir su aplinka, tada būtų taip, kad padarom viską.“ (I10). Priešingu atveju, manoma, kad „tėvai ar globėjai morališkai daužo, emociškai daužo, juo netiki arba sako: „Tu kaip visada“ ir negali jame pamatyti pozityvios perspektyvos. Tada tas vaikas regresuoja.“ (I12). Toks jų elgesys ne tik neskatina keistis, bet ir provokuoja atkryčius. Psichologo vertinimu, tėvai patys nėra pajėgūs ieškoti pagalbos ar ją priimti, todėl bene pagrindinis vaidmuo tai padaryti ar paskatinti yra savivaldybėje veikiančių įstaigų ar organizacijų darbas. Jei pats vaiko globėjas yra institucija, mokykloje dirbančių specialistų teigimu, pagalba dėl vaiko suaugusiesiems vis tiek yra reikalinga tiek požiūrio, tiek elgesio kaitai vykdyti.

Kita duomenų analizės tema atskleidžia **resocializacijos tikslus**, ji informantų plėtojama skirtingomis kryptimis. Pirma jų pabrėžia formuluojamų tikslų **mastą laiko perspektyvoje** (žr. 36 lent.). Nepaisant to, kad resocializacijai plačiaja prasme *a priori* diktuojami labai ambicingi ir tolimi tikslai, vaikų socializacijos centre dirbantys žmonės mano, kad ir vaikui, ir jiems patiems kur kas geriau sekasi, kai tikslai suvokiami kaip maži, žingsnis po žingsnio: „*Labai svarbu šitam darbe galvoti nuo mažiausiai, t. y. ką tu gali padaryti šiandien <...> kartais būna mano tikslas, kad vaikas parašytų tris sakinius ir tai irgi yra mano laimėjimas, arba kad jis susidėjo knygas, kad turi sąsiuvinį, nes vaikų mokymosi įgūdžiai būna labai silpni...*“ (I11). Tai leidžia patirti sėkmę, judėti pirmyn – ši perspektyva labiau įgalinanti ir motyvuojanti. Nors pripažįstama ir tai, kad labai gilios ir kompleksinės problemos neretai yra priežastis, dėl ko staigūs pokyčiai neįvyksta, pasitaiko atvejų, kai nepakanka metų. Informantų žodžiais apibūdinant, vaikas yra procese, tik pakeliui į didįjį tikslą. Apibendrinant šį aspektą tarsi jaučiamas ambivalentiškumas: dirbantys mokykloje aiškiai suvokia, kad šimtaprocentinis rezultatas beveik nėra įmanomas, tačiau tuo vadovautis organizacijoje tiesiog negalima, nes mažų, pasiekiamų ir adekvačių vaiko situacijai tikslų išvardijimas yra pozityvių pokyčių pagrindas tiek darbuotojams „neperdegti“, tiek vaikų savivertei stiprinti, įgalinti veikti.

36 lentelė. Orientacijos į racionalų tikslą 3 tema ir subtemos.

Abstrahavimas	Subtema	Tema
Tikslai turi būti paprasti, svarbiausia – išmokti ką nors nauja	Mastas laiko perspektyvoje	Resocializacijos mokykloje tikslai
Reikia vertinti, ką gali padaryti šiandien		
Tolimi tikslai būna sudėtingi, kuriems pasiekti kartais nepakanka metų		
Rūpinimasis savimi būnant tarp kitų		

Jausmų valdymas ir konfliktų sprendimas su kitais	Fokusas – būti sociume	
Bendravimas su įvairiais žmonėmis įvairiose situacijose		
Mokymasis viešose vietose tinkamai leisti laiką		
Mokymasis, mėgstamas darbas, ryšių atkūrimas ar sukūrimas	Tikslų realizavimo pagrindimas	
Mokymasis, išsilavinimo įgijimas		
Užimtumas per darbą ar mokymąsi		
Mokyklos baigimas, darbas, šeimos turėjimas		
Asmeninių socialinių, sveikatos ir aplinkos pokyčių kompleksas		

Kokybiniai duomenys aiškiai parodė, kad vieningai sutariama, jog daugumos tikslų **fokusas – būti sociume**. Tai suprantama labai plačiai: nuo įgūdžių rūpintis savimi, būnant socialinėje erdvėje, iki buvimo, bendravimo su kitais, visuomenės normų ar etiketo įsisavinimo. Be abejo, gyvenimo įgūdžių ugdymasis yra savaime suprantamas, kasdien keliami tikslai atlikti paprastus kasdienes buitines darbus: susitvarkyti, apsipirkti ar gaminti maistą. Visgi pagrindas yra emocijos: kasdien su vaikais grupėje dirbantis pedagogas pastebi, kad vaikai turi daug pykčio, daug nuoskaudų, yra neatsparūs įvairiems dirgikliams, todėl mokymasis valdyti emocijas turi būti vienas svarbiausių prioritetų. Kaip itin palankią šioje mokykloje taikomą praktiką administracijos atstovas pažymi sąlygų būti kuo įvairesnėje sociumo aplinkoje sudarymą. Ypač svarbiomis laikomos vietos, kuriose, tikėtina, vaikas nėra buvęs apskritai arba pastaruoju metu, „*kad jis galėtų bendrauti su įvairiais žmonėmis ir įvairiose situacijose, kad galėtų praktiškai pritaikyti ir žinotų, kaip elgtis teatre, kaip elgtis bažnyčioj... jeigu jis atėjęs iš tokios neigiamos aplinkos, kur jam tokių gebėjimų ir nereikėjo, kad jis mokėtų, žinotų, kaip tai daryti.*“ (I10). Visi šie duomenys akcentuoja integracijos, normų paisymo praktiką realiame kontekste. Grupės auklėtojo požiūriu, tai kartu ir galimybė būti ne mokykloje, atsitraukti nuo rutinos, nuo kitų vaikų, pailsėti: „*Mes su vaikais kartais tiesiog mokomės viešose vietose leisti laiką įdomiai, tai gali būti net kartu nueiti į kavinę, kurioje yra baltas stalas <...> buvimas kartu duoda gerą grįžtamąjį ryšį. Vaikai sako, kad jie pailsi, gerai jaučiasi, kai mes tą darom. Taip jie prasiblaško, pailsi. Reikia su vaikais išeiti į filmus, į teatrą, eiti kavos atsigerti ar limonado, eiti apsipirkti – taip, kaip su savo vaiku...*“ (I11). Svarbu tai, kad buvimas su mokiniu, pedagogo žodžiais, tapatinamas laiko leidimui su savo vaiku – ši įžvalga akcentuoja artumo reikšmę resocializacijos procese, būtinybę kurti jau minėtą šeimos aplinką.

Tikslingai klausiant apie tai, kas vaikų socializacijos centro darbuotojams yra **įrodymai, kad pavyko pasiekti keliamų tikslų**, minimas vaiko užimtumo aspektas. Neretai tai siejama su mokymusi, klasės ar mokyklos pabaigimu, kartais įsidarbinimu – iš dalies tai racionalu, net ir Europos lygmeniu vienas sėkmingos socialinės integracijos rodiklių yra žmonių, kurie gavę pagalbą pradeda dirbti ar tęsia mokymąsi, procentas. Kita vertus, didesnė dalis informantų užimtumą gretino ir su šeimos kūrimu: „*Jeigu aš nueinu į parduotuvę ir matau savo vaiką dirbanti, šviesiu veidu, dirba tvarkingai, aš manau, kad čia yra sėkmė. Jeigu atvažiuoja su šeima, aplanko irgi yra sėkmė. O jeigu išleidžiam ir vaikas pabaigia klasę ar apskritai mokyklą, kai iki tol tai vyko su dideliais tarpais, tai irgi sėkmė.*“ (I10). Grupės auklėtojo manymu, tai yra asmeninių ir aplinkos pokyčių visuma, kur kiekvieno iš komponentų pozityvi raiška laikoma pasiekimu: „*Mokymasis, ir savęs atradimas, ir draugai, palanki šeimos aplinka, galų gale sveikata... ir fizinė, ir psichinė – viskas yra rezultatas.*“ (I11). Apibendrinant šį aspektą atpažįstami sėkmingą tikslų įgyvendinimą pagrindžiantys ženklai: socialinis aktyvumas, santykiai su šeima, kitais žmonėmis, prosociali savirealizacija. Visgi reikia pripažinti, kad kiekvienu atveju gali būti vis kita pasiektų rezultatų kombinacija, akcentuojant tai, kad visi vaikai yra unikalūs, kiekvieno jų situacija – individuali. Reikšmingiausia yra tai, kad jų elgesys neprieštarauja socialinėms normoms, jo integracija yra abipusiškai naudinga: ir vaikui, ir visuomenei.

37 lentelė. Orientacijos į racionalų tikslą 4 tema ir subtemos.

Abstrahavimas	Subtema	Tema
Žinomų žmonių gyvenimo istorijos parodant jų netobulumą ir kartu sėkmę	Gyvenimiškas ir kūrybiškas kontekstas ugdyme	Ugdanti vaiko asmenybės pokyčius praktika
Paveikūs filmai jautrioms temoms aptarti		
Pozityviai mokančios interneto svetainės pasitelkimas, forumų informacijos naudojimas		
Žaidybinių elementų taikymas, piešimas konsultacijų metu		
Vakaro skaitiniai kaip vieta susiburti ir mokytis bendrauti		
Leidimas pasirinkti vaikui įdomius ar reikalingus aspektus temoje	Strategijos savivaldžiam ugdymuisi	
Leidimas argumentuotai prieštarauti kaip kritinio mąstymo ugdymas		
Laisvė pasirinkti veikimo formas		
Užduočių kaip iššūkių kėlimas savivertės kėlimui		

Edukacinės pamokos ar išvykos, buvimas išorės aplinkoje, kuri įpareigoja	Žmonių ir vietų mokyklos išorėje pasitelkimas	
Edukacijos, išvykos ar ekskursijos kaip reikalinga ir pozityvi patirtis		
Bendravimas, dėmesio gavimas iš suaugusiųjų, kurie nėra mokyklos darbuotojai		
Konsultacijos mieste įpinant pažintinę veiklą		

Šios mokyklos orientacijos į racionalų tikslą analizė apėmė ir praktines įžvalgas, kas padeda dirbant su vaikais jiems pasiekti trumpalaikių ar ilgalaikių keliamų tikslų. Svarstydami apie įgytas **patirtis, skatinant vaiko asmenybės pokyčius**, informantai išskyrė tris turinio kryptis: kontekstą, pasiteisinusias strategijas ir išteklius (žr. 37 lent.). Dalydamiesi **pozityvia ugdymo ir pagalbos teikimo praktika** informantai pabrėžė, kad jų veikloje bene pagrindinis fokusas turi būti ne mokslinis, o gyvenimiškas kontekstas. Vieni pabrėžė jį kaip įrankį vaikus įkvėpti, parodyti jiems, kad visi žmonės, net ir žinomi, susiduria su sunkumais, kažko neturi ar nemoka, bet išsprendžia tai: „*Aš jiems pasakoju apie vieną dailininką, apie kitą... <....> ar žinot, kodėl šitas dailininkas tapė tokiom spalvom... pavyzdžiui, apako, buvo katarakta..., o kitas išvis turėjo problemų su žmona..., paėmė išsiskyrusių, tai irgi turėjo problemų, arba dar apie kitą pasakoju, kuris valgyti nemokėjo su šaukštu, kai tapo įžymus teko išmokti gražiai elgtis prie stalo. Juos sudomina ir prašo papasakoti vėl kokį nors sekantį kartą kokią istoriją vėl... <...> kiekvienas vaikas turi matyti, kad ne visi gimsta idealūs, ne kiekvienam labai viskas sekėsi ir kad kiekvienas žmogus gali kažko tai pasiekti, atrasti jėgų, atrasti save...“ (I9). Grupės auklėtojas tapatindamasis su mamos ar tėčio vaidmens atlikimu vaikų socializacijos centre, įvardija, kad kur kas paveikiau vaikams „ištransliuoti“ norimą turinį pavyksta per šiuolaikiškas interneto svetaines, tinklaraščius, kurie įdomiai, patraukliai propaguoja sveiko gyvenimo būdo, tobulėjimo, sporto, meninės raiškos idėjas, naudą žmogui. Taip pat itin parankiu ir gana lengvai prieinamu įrankiu matomi filmai, juos tinkamai atrinkus galima ne tik šviesti, bet ir paskatinti diskutuoti, susimąstyti: „*Mano paskutinis filmas apie santykius ir jų baigtį buvo labai paveikus. Aišku, visus tuos filmus aš atrenku, pati peržiūriu, vaikai vis sako, kad aš jiems atnešu gerų filmų, vadinasi, patinka. Vat kartais galvoju, kad toks metodas, kalbant apie narkotikų, priklausomybes yra daug paveikesnis negu koks moralizavimas. Vaikai juk labai nemėgsta moralų, paaugliai atmeta visą informaciją, bet jeigu tas turinys yra per vaizdines priemones, per kitokį kontekstą, galima pasiekti daug daugiau...“ (II1).**

Dar vienas su kontekstu susijęs dëmuo – kūrubiškumas. Jo taikymas vykdant veiklas taip pat laikomas pridëtinę naudą kuriančiu faktoriumi. Kaip viena kūrubiškumą panaudojančių kontekstų laikomi vakaro skaitiniai – tai erdvë, kurioje skaitant kūrinius kalbamasi, diskutuojama. Švietimo pagalbos specialistë teigë, kad žaidybiniai elementai ar piešimas kaip kūrubią panaudojantys metodai padeda vaikams geriau išreikšti savo vidinį pasaulį: „*Aš pastebėjau, kad neveikia, kai duodi, prašai parašyti ar pasakyti. Geriausia – per žaidimą, per piešinį. Yra specialiųjų ugdymosi poreikių vaikų, kurie gal nemoka pasakyti tai, ką jaučia, bet labai gražiai nupiešia, pavaizduoja savo emocijas. Pastebėjau ypač šiais metais – net per individualias konsultacijas geriausiai prakalbinu per žaidimo elementų turinčias technikas.*“ (I7).

Vaiko asmenybë daugeliu atveju yra savarankiška, į tai būtina atsižvelgti ir ugdymo procese. Tyrimo dalyviai akcentavo, kad sėkmingai veikia bent keletas **savivaldaus ugdymosi strategijų**. Manoma, kad vaikai savimi mažai pasitiki, todėl vis naujų užduočių vaikui këlimas, leidimas patirti ir sėkmę, ir nesėkmę yra vienas iš savarankiškumo ir aukštesnës savivertës skatinimo būdų. Svarbiausia – leisti pasirinkti veiklos formas, kurios vaikui labiau priimtinos, pavyzdžiui, darbinis ugdymas ar kūrubiinis darbas. Administracijos atstovo nuomone, net ir atskiros temos dėstyme pamokoje toks principas gali būti taikomas: „*Viskas labai individualizuota... jei mokosi anglų kalbos, kaip sakiau, žodžius, tai mokosi iš to, kad jam įdomu, iš tos srities. Pavyzdžiui, jei imam aprangos temą, tai ir mokosi tokius žodžius, kurie jam įdomūs ar reikalingi, dar nuvedam į kokią parodą...*“ (I10). Galiausiai pasiteisinusia strategija buvo įvardytas leidimas argumentuotai prieštarauti, nes, vadovaujantis patirtimi, tai yra vienas kritinio mąstymo ugdymosi metodų: „*Dažniausiai mokom vaikus, kad jie mums paklustų, ir neleidžiam jiems prieštarauti, o gal paveikiau būtų leisti prieštarauti, bet paprašyti argumentacijos, kodël jis priešingai mąsto, kodël jo tokia nuomonë. Tai yra ir kritinis mąstymas, ir pilietinë pozicija, o suaugę to nenori, nes taip yra patogiau, taip greičiau...*“ (I11). Informantës teigimu, tokia suaugusiojo pozicija yra labiau imli laikui, reikalaujanti tolerancijos ir kantrybës, tačiau kur kas paveikesnë nei autokratiškas bendravimo stilius.

Siekiant vaiko asmenybės pokyčių vaikų socializacijos centro darbuotojai pabrëžia **išorës ryšių ir aplinkų pasitelkimo svarbą**. Refleksijose atsispindi naujų elgesio modelių pritaikymo patirtis, įpareigojimo išbandyti save aspektai, skirtingų viešų vietų ir žmonių buvimas suprantamas kaip gyvenimiška „treniruotë“: „*Mes darom labai daug edukacinių pamokų arba tai gali būti edukacinës veiklos, išvažiavimai į*

muziejus, į parkus, sporto klubus, kitas pramogas. Tas bendravimas ir aplinkos keitimas resocializacijai labai pasiteisina, įgūdžius, elgesio modelius naujus formuoja. Šauniai parodo, kitus pamato, tada kartais net nebereikia sakyti, kad taip nedera elgtis, nes iš konteksto vaikas suvokia tai. Jiems net pasidaro gėda, žodžiu, aplinka įpareigoja.“ (110). Analogiškai palankiai vertinama, kai mokykla glaudžiai bendradarbiauja su įvairiais partneriais, jų atėjimas į mokyklą, bendros veiklos kartu nebūtinai tik įstaigos viduje, dėmesio skyrimas, informantų nuomone, yra vaikų svarbos, reikalingumo parodymas – tai jie labai vertina, to laukia. Atsižvelgiant į tai, neorganizuojant išvykų ar nevykdant veiklos su partneriais, viena pozityvių alternatyvų – individualus dėmesys ir konsultacijos netradicinėse vietose. Specialistės teigimu, toks veikimo būdas visada apima ir pažintinę veiklą: „Per konsultacijas aš išsivedu vaiką, einam dviese, kalbamės. Kas nepažįsta miesto, yra proga susipažinti... Tikrai yra vaikų, kurie apie tai nieko nežino, tai tiesiog su vaiku kalbi ir tuo pačiu vyksta pažintinė veikla. Turim tokių vaikų, kurie nežino apie istorinius aspektus, net nėra matę, kaip atrodo turgus. Tiesiog man yra praktiškai pasireiškę su vienu vaiku, tada išėjimas su juo sudaro sąlygas parinkti nesijausti uždarytam.“ (17). Pastebėta, kad išvykos iš vaikų socializacijos centro reikšmingos ne tik ugdant, jos eliminuoja uždarumo, izoliacijos pojūtį, kuris dažniausiai laikomas viena svarbiausių priežasčių, skatinančių vaikus pasišalinti iš mokyklos.

38 lentelė. Orientacijos į racionalų tikslą 5 tema ir subtemos.

Abstrahavimas	Subtema	Tema
Bandymas savarankiškai pradėti taikyti gautus patarimus	Vaiko sąmoningi pasirinkimai	Vaiko asmenybės pokyčių raiška
Kitoks mąstymas ir realybės suvokimas		
Pasirinkimas lankyti pamokas ir laikyti egzaminus		
Sprendimas atsispirti ir laikytis normų		
Teigiamų ketinimų dėl ateities įvardijimas		
Sutikimas vykti gydytis ir dalyvauti reabilitacijos procese	Pagalbos sau priėmimas	
Terapinių grupių ar konsultacijų lankymas		
Sutikimas priimti pagalbą, dalytis apie savo vidinius išgyvenimus		
Atsivėrimas, jausmų rodymas	Socialinių emocinių įgūdžių kaita	
Emocijų atpažinimas ir kalbėjimas apie tai		
Gebėjimas paprašyti, susitarti, papasakoti apie savo patirtį		
Gebėjimas kalbėtis apie sunkumus ir savijautą		

Realistiškas mąstymas ir sąmoningumas	Adekvatus savęs vertinimas	
Savo stiprybių atradimas, kuris įgalina		

Paskutinė šiai mokyklos orientacijai į racionalų tikslą priskiriama tema buvo išskirta išryškinant resocializacijos aspektus, susijusių su **asmenybės pokyčių raiška** (žr. 38 lent.). Kitaip tariant, ši tema gana aiškiai iliustruoja, kaip iškelus tikslus ir jų siekiant per įvairių metodų, kontekstų aplinkų naudojimą, kaip ir kokiose srityse pasireiškia pokyčiai, kaip darbuotojai juos atpažįsta.

Beveik visi informantai deklaravo, kad vienas didžiausių pokyčių yra, kai vaikas pats nusprendžia **pasirinkti pageidaujamą elgesį**, jis nėra verčiamas, nepaisant mokyklos uždarumo ir jame esančios tvarkos. Vieniems sąmoningumas pasireiškia per atpažinimą to, kad vaikui duoti patarimai ar pasiūlymai buvo išgirsti, juos bandoma taikyti realiai: „*Kai vaikas bando kažką daryti pats, tai jau sėkmė. Kai aš vedu konsultacijas, turiu susitikimus, matau, kad vaiko galvoje pasilieka daug visokių patarimų, jei jis jais pasinaudoja, tai puiku.*“ (I7). Buvo nuomonių apie tai, kad vaikai darydami pažangą ir priimdami sprendimus paraleliai deklaruoja apie kitokį pasaulio suvokimą, pozityvius ketinimus dėl savo ateities – pozityviai kartu su elgesiu keičiasi jų mąstymas, vartojamas žodynas, refleksijos. Kartais pokyčiai yra matomi per ketinimų ir veiksmų neatitikimą, vaikai atsisako gynybiškumo, siekia rezultato kartu su darbuotojais: „*Vaikai ateina ir vasario ar kovo mėnesį, su didelėmis spragomis ir didelių pastangų vaiko ir mūsų jis sugeba pabaigti klasę – rezultatas puikus <...> atėjo sakydami, kad jiems nieko nereikia, jie nieko nelaikys, nedarys... ir kai pamatai, kad lanko, padaro ir ateina į egzaminus, tai vat čia rezultatas – pirmas etapas sėkmės.*“ (I10). Teigiama, kad priešingas veiksmams pasisakymas dažniausiai būna spontaniškas, todėl esant asmenybės pokyčiams visada reikia suteikti pasirinkimo galimybes: pavyzdžiui, vaikui parašius, kad šis nebegriš po savaitgalio, leisti pagalvoti, komunikuoti su vaiku. Informantų manymu, įgytas psichologinis atsparumas mokykloje gali jam padėti padaryti teisingą pasirinkimą, todėl svarbu neprarasti tikėjimo vaiku.

Akivaizdu, kad pagalbos teikimas yra viena iš mokyklos vykdomų funkcijų, tačiau jos efektyvumas bene visada susijęs su vaiko **motyvacija ją priimti**. Tai reiškia, kad vaiko supratimas, kodėl ir kaip ši pagalba naudinga jam, veikiausiai negali būti siejamas tik su specialisto profesionalumu. Neretai tai glaudžiai susiję su pasitikėjimu tiek suaugusiuoju, tiek savimi: juk iki vaiko buvimo šio tipo mokykloje jau ne mažai specialistų bandė jam padėti, todėl

suteikdamas šansą ir darbuotojui, ir sau, vaikas turi įveikti vidinius prieštaravimus, rasti savyje jėgų. Vienas tokių pavyzdžių – sutikimas vykti į reabilitaciją, kuri negali būti sėkminga, jei nėra vidinės motyvacijos: „*Sėkmė, kad vaikas sutiko važiuoti į reabilitaciją, šiandien kaip tik vienas vaikas yra, kuriuo labai džiaugiuosi, jis sutiko vykti gydytis – čia yra sėkmė. Jis sutiko, tai yra mano darbo sėkmė.*“ (I7). Panašius atvejus pasakojo ir grupės auklėtojas: „*Jeigu yra problema narkotikai, tas yra tikrai... aš stebiuosi, kiek ta problema yra aktuali, tokia opi <...> tokiais atvejais bandome taikyti į kažkokias terapines grupes, galbūt užrašyti konsultacijai. Jei vaikas tą pasirenka daryti, jau gerai.*“ (I11). Tai reiškia, kad vieno tinkamo būdo padėti nėra, bet vaiko pasirinkimas pabandyti jau yra žengimas pirmyn.

Be abejo, **socialiniai emociniai įgūdžiai** ir jų raiška yra savaime suvokiama vaiko elgesio pokyčių dalis. Atkreiptinas dėmesys į tai, kad visi informantai vieningai dalijosi mintimis apie bendravimą ir jausmus. Psichologo manymu, kartais vaikai apskritai ignoruoja savo vidinę būseną, laikydami visus negatyvius išgyvenimus viduje, – uždarumas neleidžia jiems progresuoti: „*Kartais, jei vaikas ima verkti supranti: „Valio, jam įsijungė jausmai, dabar jis gali pradėti verkti ir gyti.*“ *Tai jau reiškia, kad kažkas jau gerėja tikrai stipriai to vaiko pasaulyje <...> arba tie patys norai, kai atsiranda.*“ (I12). Kitas svarbus įgūdis yra atpažinimas savo jausmų: „*Jau atpažinimas emocijos yra poslinkis. Jis supranta, kad supyko, nesusivaldė, kad buvo galbūt neteisuus, kalbėjimas apie tai kaip emocinės išraiškos rezultatą gali lemti tai, kad jis kitą pabandys elgtis kitaip.*“ (I11). Galiausiai atvirumas ir pagarbus, atviras bendravimas taip pat dažniausiai vaikams yra ne menkas iššūkis, kurio įveikimas matomas kasdienėse situacijose: „*Žinot, kiek čia reikia pastangų vaikui, kuris niekada nebuvo pratęs tartis ar ko nors prašyti... Išmoksta to vaikai <...> jie darosi kitokie: jie gali daugiau kalbėt, gali daugiau pasakyt apie įvykius, net kai važiuoja į išvykas ar atostogų. Jie pasakoja, kur buvo, kas ir kaip...*“ (I18). Akivaizdu tai, kad kalbėję apie vaikų negatyvias emocijas, tokias kaip pyktį, jį lydinčius konfliktus, paklausti apie pokyčių raišką suaugusieji akcentuoja santykių atvirumo, jausmų išgyvenimo svarbą – iš to keliama prielaida apie tai, kad vidinis vaikų pasaulis neretai būna užgniaužtas.

Paskutinė šios temos potėmė susieta su **savęs vertinimu**. Vis dėlto nė vienas informantas šiame kontekste nepaminėjo vaikų savivertės aspekto kaip siekiamo tikslo ar jo rezultato. Net ir kalbėdami apie pokyčius, kurie matomi jų darbe, jie įvedė kiek kitą perspektyvą: kalbėdami apie savęs vertinimą švietimo pagalbos specialistai išskyrė adekvatumą. Informantai pažymi, kad vaikams yra būdingi kraštutinumai, t. y. jie save nuvertina arba kuria

neadekvačius, realybės neatitinkančius, dažniausiai neįgyvendinamus planus: „Kai vaikas pats pradeda tikėti, kad jam gali sektis, kad jis gali gyventi kitaip ir jo planai tampa realistiški. Nes nu būna, kad galvoja, jog nieko negali padaryti ir tada sako „bus kaip bus“ arba kuria labai nerealistiškus planus: išeisiu, nusipirksiu namą, mokysiuosi, dirbsiu ir šunį auginsiu, ir tą, ir aną <...> vienas iš tokių, na va, kad atsiranda realistiškas vaiko mąstymas ir tikėjimas, kad jam gali sektis <...> tokio sąmoningumo atsiradimas, kad kam čia jam reikia kažko, ko čia jam padeda, ima pripažinti savo klaidas.“ (112). Kitaip tariant, tai prilyginama „žiūrėjimui į veidrodį“ kaip pripažinimui realios savo situacijos, supratimui, kur jis yra ir kur gali būti. Vaikų socializacijos centro darbuotojai mano, kad reikia didelių vaiko pastangų tam, kad jie nustotų neigti savo problemas, gilintis į savo vidinį pasaulį, suvoktų realybę.

Apibendrinant visą mokyklos kultūros orientacijos į racionalų tikslą analizę būtina paminėti, kad jos pagrindu detalizuojamas ir paaiškinamas resocializacijos kaip labai abstraktaus konstrukto supratimas ir įgyvendinimas iš vaikų socializacijos centro personalo perspektyvos (žr. 39 lent.). Vertinant temų ir subtemų pasiskirstymą pagal informantų pareiginių statusą matyti, kad vis dėlto gana skirtingai interpretuojami su šia sritimi susiję aspektai. Aptariant mokyklos atsakomybės suvokimą pedagogai ir švietimo pagalbos specialistai labiau išskyrė savo atliekamų funkcijų svarbą, o administracija, neišskirdama pagalbos savo svarstymuose, galėtų būti įvardijama kaip labiau besiorientuojanti į tradicinę mokyklą. Įdomu tai, kad pedagogai interviu metu neakcentavo savęs kaip pagrindinių pagalbos teikėjų tėvams ar kitiems artimiesiems vaiko resocializacijos procese.

39 lentelė. Orientacijos į racionalų tikslą temų ir subtemų pasiskirstymas pagal informantų statusą.

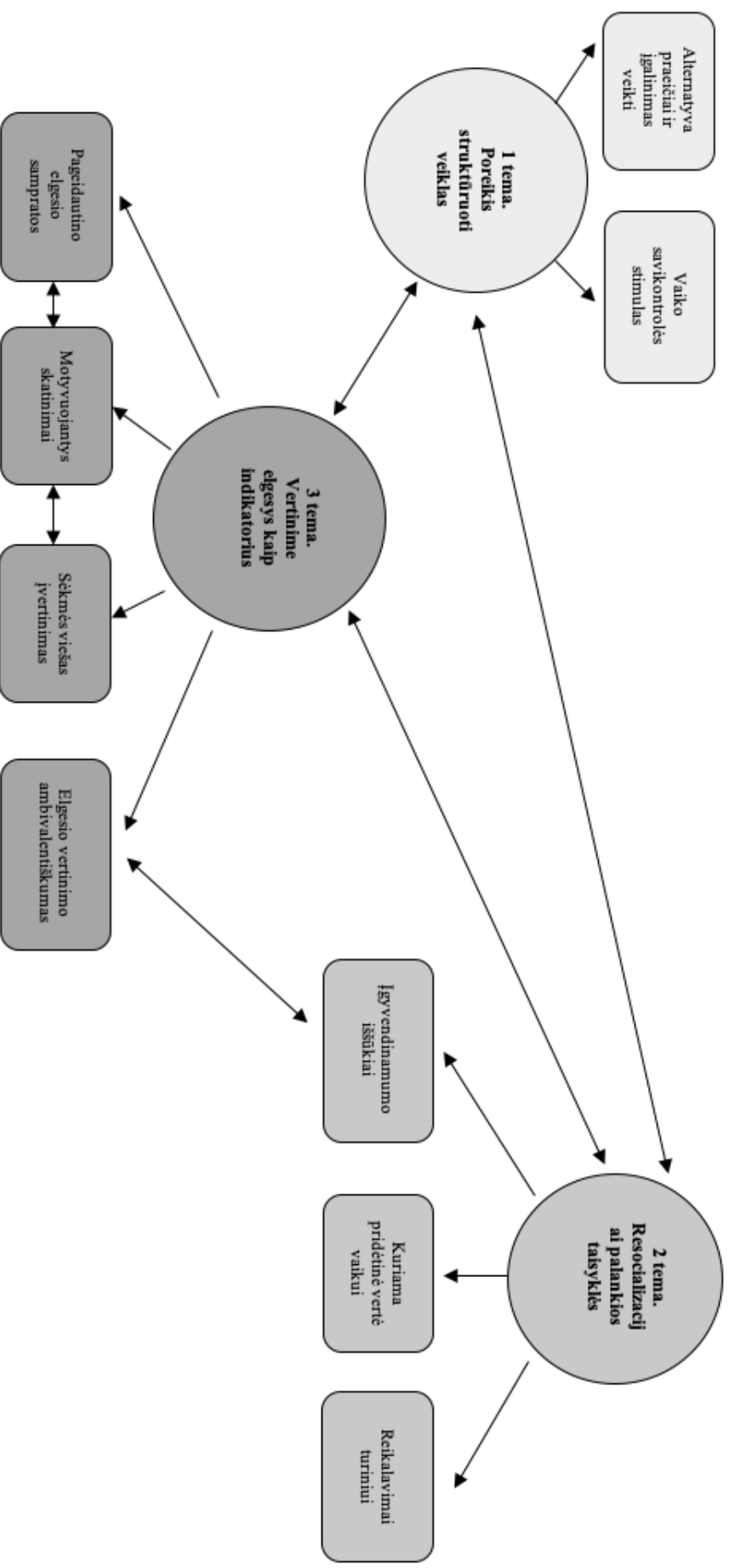
TEMA	SUBTEMA (administracija)	SUBTEMA (pedagogai)	SUBTEMA (švietimo pagalbos specialistai)
Mokyklos atsakomybės suvoktis	Alternatyvų pateiktis		
		Pagalba įveikiant sunkumus	
	Mokymosi ir savirealizacijos užtikrinimas		
Tėvai kaip resocializacijos dalyviai	Poreikis tėvų pagalbos vaikui		Poreikis tėvų pagalbos vaikui
	Poreikis padėti tėvams		Poreikis padėti tėvams
Resocializacijos mokykloje tikslai		Mastas laiko perspektyvoje	
	Fokusas – buvimas sociume		

	Tikslų realizavimo pagrindimas		
Ugdanti vaiko asmenybės pokyčius praktika		Gyvenimiškas ir kūrybiškas kontekstas ugdyme	
	Strategijos savivaldžiam ugdymuisi		
	Žmonių ir vietų mokyklos išorėje pasitelkimas		Žmonių ir vietų mokyklos išorėje pasitelkimas
Vaiko asmenybės pokyčių raiška	Vaiko sąmoningi pasirinkimai		
		Pagalbos sau priėmimas	
	Socialinių emocinių įgūdžių kaita		
			Adekvatus savęs vertinimas

Iš temų pasiskirstymo matyti, kad dėl pasiteisinusios praktikos darbe su vaikais visiems reikšmingais faktoriais buvo nurodytas savarankiškumas, laisvė rinktis ugdymo ir laisvalaikio metu. Dirbantys tiesioginį darbą su vaikais pabrėžė gyvenimiško konteksto ir kūrybiškumo naudojimą kaip privalumą. Reikšminga tai, kad tyrime dalyvavusių administracijos atstovų požiūris sutampa su švietimo pagalbos specialistų nuomone, jog išorės pasitelkimas yra palankios resocializacijai aplinkos kūrimo dėmuo. Kalbėdami apie vaiko asmenybės pozityvią kaitą rodančius ženklus visi vieningai įvardijo vaikų sąmoningus ir savarankiškus pasirinkimus dėl savo veiksmų, bei akcentavo, kad socialinių ir ypač emocinių įgūdžių kaita yra vienas akivaizdžiausių pokyčių. Likusios potėmės, susijusios su pagalbos priėmimu ir adekvačiu savęs vertinimu, buvo aptartos pedagogų ar švietimo pagalbos specialistų – tai tiesioginių jų funkcijų vykdymo dalis.

Orientacija į vidinę veiklą

Atliekant žvalgomąjį tyrimą vaikų socializacijos centro orientacijos į vidinę veiklą vidurkis nors ir nežymiai skyrėsi nuo kitų kultūros orientacijų, buvo didžiausias – tai gali būti interpretuojama kaip stipresnis mokyklos narių fokusavimasis į įstaigoje kuriamą tvarką, jos formalizavimą, pasidalijimą atsakomybėmis. Išanalizavus kokybinius duomenis, paaiškėjo, kad vidinės veiklos vertinimas iš palankios resocializacijai perspektyvos buvo plėtojamas trimis kryptimis. Kaip centrinė plėtojama tema įvardijama vaiko elgesio vertinimas, kitomis dviem temomis pagrindžiant **poreikį struktūruoti veiklas** (žr. 40 lent.), kalbant apie vaikų pokyčiams reikšmingas taisykles. Šios kultūros orientacijos raiška pavaizduota šiame paveiksle:



26 paveikslas. Orientacijos į vidinę veiklą temų žemėlapis (sudaryta darbo autorės)

Apie tai, kad **struktūra yra reikalinga skatinti vaiko savikontrolę** interviu metu pažymėjo tik psichologas. Jo nuomone, dažnai neteisingai interpretuojamas griežtas vaikų socializacijos centro veiklų planavimas ir vykdymas – tai pateikiama kaip įstaigai patogesnė pozicija. Visgi, jo suvokimu, struktūra įpareigoja vaikus ir numato jiems atsakomybes, išorinės kontrolės nauda matoma kaip itin pozityvi: *„Išorinės ribos kartais padeda vidines ribas sustatyti <...> kartais vaikas supranta, kad jam nereikėtų kažko daryti, nežinau, ten, pavyzdžiui, išeiti su tais draugais, nes jie kviečia gerti ir jis žino, kad greičiausia jis prisigers ir negrįš laiku namo arba gali kilti kažkokių problemų, bet jis negali pats sau šitos ribos uždėti ar pasakyti: „ne“. Nors išorinės struktūros ribos, kartais tikrai labai gali padėti suformuoti savo vidines ribas, nes pagal išorines ribas vaikas išmoksta truputėlį labiau kontroliuoti savo elgesį.“ (I12).* Kitaip tariant, šie reikalavimai gali ne tik nubrėžti ribas, bet ir daryti teigiamą spaudimą, paskatinti ar nukreipti mokinį.

40 lentelė. Orientacijos į vidinę veiklą 1 tema ir subtemos.

Abstrahavimas	Subtema	Tema
Struktūra kaip išorinės ribos padeda formuoti vidines ribas	Vaiko savikontrolės stimuliulus	Poreikis struktūruoti veiklas
Struktūra įpareigoja, numato atsakomybes		
Rutinios mokymasis per įdomias veiklas padeda suvokti, kad galima gyventi kitaip	Alternatyva praeičiai ir įgalinimas veikti	
Struktūra įveda aiškumą, padeda įsivardyti tikslą, jį pasiekti – tai įgalina		
Struktūra padeda priprasti prie režimo, kurio nebuvo		
Struktūra išmoko disciplinos, parodo, kad tinkamas elgesys yra vertinamas		

Kitas su struktūra susijęs aspektas – ji laikoma **alternatyva praeičiai ir vaiko įgalinimą skatinančiu veiksmu**. Šie pastebėjimai suformuluoti remiantis besikartojančia praktika: kaip teigia informantė, rutininių veiklų vaikai nėra pratę daryti, bet tokiu būdu jie pamato, kad galima gyventi kitaip: *„Aš sakau, tiek vaikai, jeigu jiems duodi ką nors padaryt, kokį nors įdomų darbą, tai jie iš tikrųjų daro, labai noriai daro. Jiems nepatinka rutininė veikla, bet jeigu žmogus metus nevaikšto į mokyklą, kai reikia kiekvieną dieną eit, tai aišku, kad sunku prisiverst. Aš sakau, bet tas buvimas čia jiems padeda suprast, kad jie gali kitaip gyventi ir elgtis, be jokių policijų, be jokių nieko...“*

(18). Be to, vaikai mokosi įprasto režimo, kurį turi dauguma visuomenės narių, struktūra matoma ir kaip vaiko įgalinimui reikalinga veiklos organizavimo praktika: „Struktūra kaip ir kiekvienam žmogui yra aiškumas ir dienotvarkė, dėl to, kad jeigu yra visiška palaida bala, tai tada kas yra... tu toks aptingęs, net ir suaugusiam žmogui, tu tik nebūk struktūroj ir tau yra labai blogai. <...> yra tokios lentelės, kuriose tu susirašai, kada darau, darau aną. Ką tai duoda? Tai tau duoda įgalinimą... aš iš pradžių galvojau, kažkokia nesąmonė, į kažkokius rėmus įsisprausti, bet tai tave įgalina – ir vaikui, aš tą padariau, padariau pamokas, pasakiau, kad 10 puslapių perskaitysiu, aš perskaičiau, reiškia, aš galiu.“ (I 11). Tikima tuo, kad įvykdžius struktūruotas veiklas ne tik prisiima atsakomybę, bet ir įrodo pats sau, kad yra pajėgus paisyti tvarkos, įveikti jam keliamus uždavinius dienos metu – taip plečiasi jų komforto zona.

41 lentelė. Orientacijos į vidinę veiklą 2 tema ir subtemos.

Abstrahavimas	Subtema	Tema
Taisyklės turi būti paprastos, jų esmė – tinkamo bendravimo su kitais ribos	Reikalavimai turiniui	Resocializacijai palankios taisyklės
Draudimų ir leidimų veikti santykis taisyklėse turi būti tolygus		
Taisyklės turi atitikti teisinės normas		
Taisyklių turinio peržiūra turi vykti nuolat, į ją reikia įtraukti vaikus		
Vaikai nepratę laikytis taisyklių, mokymasis tai daryti yra pasirengimas gyvenimui	Kuriama pridėtinė vertė vaikui	
Ribos reikalingos kiekvienam žmogui – vaikai jų neturi		
Vaikams reikalingos aiškios ribos dėl saugumo jausmo		
Privalu mokytis bendrų reikalavimų, svarbus supratimas, kodėl kiekviena taisyklė reikalinga ir svarbi		
Taisyklės egzistuoja visur gyvenime, jų laikytis ir dėl jų susitarti reikia mokytis		
Taisyklės ir vaikams, ir darbuotojams, jų laikymasis turi būti abipusis	Įgyvendinamumo iššūkiai	
Svarbiausia – taisyklių įgyvendinamumas, nedarymas išimčių		
Suaugusiųjų laikymasis nustatytų normų padeda vaikams keistis		

Diskusijose apie **resocializacijai palankias mokyklos taisykles** informantai buvo itin konkretūs, jie išryškino taisyklių turinio, jų taikymo naudos bei įgyvendinamumo aspektus (žr. 41 lent.). Taisyklių reikalingumo ir prasmės klausimas negali būti svarstomas, tačiau vaikų socializacijos centro darbuotojai dalijosi, kad **jų turiniui turi būti keliami ne mažai reikalavimų**, jei norima, kad jos nebūtų formalios ir realiai padėtų visai bendruomenei. Pirmiausiai buvo paminėta, kad balansas tarp to, kas leistina ir neleistina, turi būti tolygus, kitaip tariant taisyklės negali būti vien draudimų rinkinys: „Svarbu, kad taisyklėse tų „negalima“ nebūtų daugiau negu „galima“, lygiai taip pat turi būti... skatinimų sistema turi būti, tas iš tikrųjų motyvuoja vaikus...“ (I10). Taip pat buvo minima, kad tiek rašytinės, tiek nerašytinės taisyklės negali prieštarauti teisės aktų nuostatoms, kaip pavyzdys iliustruoti buvo pateikiama situacija su tabako gaminių vartojimu – jei nepilnamečiai negali to daryti, mokykla tai turi vertinti labai griežtai ir jokių būdu nepasiduoti vaikų spaudimui. Ir priešingai – jei kalbama apie dalykus, kurie nėra draudžiami, socialinio pedagogo teigimu, taisykles peržiūrint reguliariai reikia tartis su vaikais, juos įtraukti: „Taisyklės irgi labai keičiasi, net ir po pusmečio... žiūrim į vaikus, gal kartais per griežtai iš jų reikalaujam. Būna ir, pavyzdžiui, skambučiai su namais. Mano nuomone, vaikas gali palaikyti tą ryšį nors ir kiekvieną dieną, skambinti ne tik savaitgaliais. Gal sudarant taisykles reikia pasitarti ir su pačiais vaikais, ne tai, kad nusprendėm ir jūs laikykitės, o paklausti jų pačių.“ (I7). Tokia praktika taikoma ne tik formuluojuojant ir brėžiant ribas organizacijos lygmeniu, bet ir gyvenant grupėse ar mokantis klasėje su konkrečiu pedagogu.

Kaip pastebi mokyklos psichologas: „Kiekvienam žmogui vaikui reikia tų ribų ir kai kurie vaikai yra labai apleisti ir tikrai neturintys ribų, nes jų niekas neverčia“ (I12). Kitaip tariant, informantų akimis, taisyklės suteikia saugumo jausmą, nes yra žinoma, kiek ir ko leidžiama, kas draudžiama. Plėtodami šią temą tyrimo dalyviai įvardijo ir daugiau **taisyklių teikiamos naudos** pavyzdžių. Jų manymu, taisyklių neturėjimas iki vaikų socializacijos centro yra viena didžiausių problemų, dėl kurių jie nepasirengę gyventi visuomenėje, jų pripažintos „gatvės“ taisyklės turi būti keičiamos prosocialiomis. Auklėtojo matymu, tai tarsi „normalaus“ gyvenimo atitikmuo mokykloje, kuris padeda suvokti visuomenės veikimo principus ir juos įsisavinti: „Tos taisyklės, nu jos yra kasdieniniam gyvenime, jos bus ir kolektyve, jos bus visur. Ir vaikams taisyklės grupėje, tai yra mini kolektyvas, juk jie kažkur dirbs, bus kolektyvas, jie turės kažkaip pritapti... arba jie gyvena vienam kambaryje, nesutaria, tai mokomės, kuriam naujas taisykles, nes lengviausia būtų perkelti, bet gal jam teks gyventi bendrabutyje, reiškia reikės

mokėti susitarti, tvarkytis... aš manau, kad tai nu ne šimtu procentu, bet didele dalimi atitinka gyvenimo realybę“ (I11).

Vienu didžiausiu iššūkiu, susijusiu su taisyklėmis, veikiausiai laikomas **jų sėkmingas įgyvendinimas**. Šį aspektą akcentavę švietimo pagalbos specialistai mano, kad taisyklių sukūrimas ir turėjimas įstaigoje yra lengviausia etapo dalis. Šiame kontekste yra svarbus ne tik vaikų demonstruojamas elgesys – taisyklės galioja visiems, todėl suaugusieji, kaip teigiama, turi rodyti pavyzdį. Tvirtai tikima, kad bet koks nusižengimas ar išimčių darymas paprastai ne padeda, o trukdo vaikams keistis: „Gal net ne kiek konkreti taisyklė veikia pozityviai, bet kiek tos taisyklės įgyvendinamumas. Tai reiškia, kad jei jam už rūkymą yra rašomas minusas, tai negali būt išvengiama, visada turi būti rašomas tas minusas kai ji „pagauna“. Visada. Tie vaikai kartais galvoja, kad jie yra nebaudžiami ir tada gali daryt bet ką ir vis tiek išsisukt, ir nieko nebus“ (I12). Nuo to, ar suaugusysis laikosi taisyklių, priklauso, ar taisyklių laikysis ir vaikas – specialistų teigimu, nebaudžiamumo jausmas skatina tik dar didesnę elgesio destrukciją.

42 lentelė. Orientacijos į vidinę veiklą 3 tema ir subtemos.

Abstrahavimas	Subtema	Tema
Pliusais vertinama viskas: ir ugdymo procesas, ir rezultatas, net pagalba kitam mokyti	Pageidautino elgesio sampratos	Vertinant elgesys kaip indikatorius
Teigiamai vertinama savitvarka, pagalba buityje		
Leidimas palaikyti santykius su svarbiais vaikui žmonėmis	Motyvuojantys skatinimai	
Laiko praleidimas už mokyklos ribų		
Naujos patirtys per veiklas, laisvės suteikimas		
Teigiamas pažymys, naudojimasis ryšio priemonėmis, technologijomis, galimybė pramogauti		
Naudojimasis internetu, bendravimas su draugais, atsiribojimas		
Skatinimas už gerą elgesį pramogomis		
Nedidelės pažangos pastebėjimas, leidimas klysti ir bandyti dar kartą	Mažos sėkmės garsus įvertinimas	
Bet kokių pastangų įvertinimas		
Viešas pagyrimas už teigiamus dalykus ir nutylėjimas, kai vaikui nepasiseka		
Vertinimo sistema – palengvinimas darbuotojams	Elgesio vertinimo paskirties ambivalentiškumas	
Vertinimo sistemos esmė – elgesio ribų įvardijimas, pasekmių ir paskatinimų numatymas		
Iš vaiko perspektyvos negatyvi asociacija – minusai neskatina keistis		

Minusų rašymas vyksta kaip kraštutinė priemonė, pirmiausia – įspėjimas		
Vertinimo sistema yra reikalinga, visko vaikų sąmoningumu pasiekti neįmanoma		
Pliusų rašymas kaip atlygis už darbą – vaikams tai patinka		
Minusų neparasymas iš karto yra proga vaikui pasitaisyti		

Elgesys pats savaime dominuoja visame resocializacijos procese – dėl netinkamos jo raiškos vaikai tampa įpareigoti vykdyti vaiko vidutinės priežiūros priemonę, jos vykdymo metu – tai vienas indikatorių, pagal kurį sprendžiama, ar viskas vyksta sklandžiai. Kalbant su informantais apie mokyklos vidinę veiklą, **elgesio vertinimui plačiaja prasme** skirtas bene didžiausias dėmesys – tai darbo autorė įvardijo kaip indikatorių, kuris matuojamas ir taikomas skirtingais tikslais (žr. 42 lent.).

Informantų pateikta informacija leido geriau suprasti, koks **elgesys pageidaujamas** ir kaip plačiai jis yra vertinamas. Anot jų, vertinama yra viskas: ir pastangos mokytis, ir pagalba kitam, visi buities darbai, kurie suplanuoti dienos struktūroje. Kitaip tariant, vertinimas vyksta nuolat, vaiko pokyčių stebėseną yra nepertraukiama. Paklausus apie tai, **kas labiausiai motyvuoja** vaikus stengtis ir laikytis susitarimų, vienareikšmiai buvo pabrėžtas laisvės troškimas, t. y. fizinis ar net virtualus nebuvimas vaikų socializacijos centre. Mokytojo patirtimi, vaikams mokyklos uždavimas nepatinka, jie nori būti sociume, kažką naujo sužinoti, patirti ar pamatyti, suaugusiesiems tai yra ir pasitikėjimo vaiku demonstravimas: „*Vaikams svarbu išėjimas kažkur tai... išėjimas kažkur tai pabūti, pamatyti. Vis dėlto jie turi norą kažkur tai nebūt toj erdvėj uždaroj, nori į kitas erdves.*“ (I9). Turinio prasme tai yra tiek kultūriniai, tiek pramoginiai užsiėmimai: nuo teatro lankymo iki čiuožinėjimo ant ledo. Visgi didžioji veiklų ir laisvalaikio dalis vyksta centre, tada leidimas bendrauti su išorėje esančiais tėvais ar bendraamžiais yra svarbiausias motyvatorius. Nors kartais tai įvardijama kaip noras naudotis kompiuteriu, psichologo matymu, pagrindinis motyvas – santykis: „*Ne kompiuteris, ne kompiuteris motyvuoja vaikus. Santykis turi gautis per kompiuterį, nes gi ne žaisti tie vaikai eina. Jungiasi feisbuke bendrauti su kažkuo. Bet vėlgi. Biškį pažiūrėkime, kas už to slypi. Ogi santykis.*“ (I12). Su vaikais grupėje dirbantis auklėtojas pažymi, kad bendravimas internetu su kitais tam tikra prasme leidžia atsiriboti, net pailsėti vaikams vieniems nuo kitų: „*Vienas svarbiausių – bendrauti internetu. Jeigu tu turi pliusų, tai reiškia, kad tu gali daryti skambučius draugams, tu gali kažkur išeiti, tu gali naudotis internetu – tai yra labai svarbu. Internetinis*

bendravimas su draugais, jie tiesiog išnyksta ir ateina visi pailsėję po jo. Nu tas irgi labai svarbu, gi už plusus gali įeiti į savo gmail'ą, nuotrauką atsispausdinti...“ (I11). Pedagogo teiginys pabrėžia dar vieną vaikams reikšmingą faktorių – turėjimą asmeninių, jiems brangių daiktų, pavyzdžiui, atsiųstų ir atspausdintų nuotraukų.

Kai vertinamas vaiko elgesys, pažymi informantai, kaip tikslus reikia kelti nedidelius ir pasiekiamus, taip ir mažas pastangas, laimėjimus ar sėkmes pastebėti yra labai svarbu. Informantai atkreipė dėmesį, kad vaikai yra jautrūs, jų elgesys vertinamas nuolat, o savivertė gana žema, todėl leisti klysti ir taip mokytis priimti nesėkmes yra būtina: „*Pastebėjau, kad pagyrimas veikia... pagiri vaiką už menkiausią dalyką ir jis pastebi, kad jį pagiria, jam tai reikšminga. Ir man tai nėra sunku, atrodo, nieko tokio nepadariau, tik pasakiau porą žodžių, o motyvacija, paskatinimas vaikui didelis. Žinoma, ne visada ir pasiseka, reikia vaikui pasakyti ir tai, kad šiandien jis bandė, jam neišėjo ir tai normalu. Pasakyti, kad ir man ne visada išeina, tada bandau vėl.*“ (I7). Šiame kontekste kalbama ir apie vaiko gebėjimą nereaguoti pernelyg jautriai, mokytis iš klaidų – toks pagarbus ir palaikantis suaugusiųjų reagavimas, anot švietimo pagalbos specialistės, privalo būti vidinės veiklos bruožas. Galiausiai pažymima, kad vaikams labai rūpi, ką galvoja ir sako apie juos kiti, todėl pasidžiaugimas viešai apie padarytą pažangą yra vertinamas itin palankiai: „*Pagiriam jį, vaiką, auklėtojų kaip mamai ar tėčiui, vaikui tai irgi svarbu... Dar svarbu, kad prie visų garsiai sakom, giriam, bet niekada nepasakom, kad kažkuriam nepavyko ar kas nors buvo blogai garsiai, mes nutylim... Tyliai pasakom auklėtojų ar net per raštelį parašysim, kad kiti vaikai negirdėtų, – tas irgi veikia... Mmes skatinam tik gerąsias, teigiamas puses, kad kiti girdėtų, kad juos pagiria, tada, tikėtina, tikisi, kad ir jie gali būti pagirti... Žinokit, tai skatina irgi labiau stengtis...“ (I9). Aptariant šį aspektą buvo įvardyta, kad tokia patirtis nesupriešina vaikų, priešingai – stiprėja noras būti taip pat pagirtiems garsiai, tai motyvuoja ir kitus labiau stengtis.*

Kalbant apie elgesio vertinimą mokyklos veikloje reikia paminėti, kad kiekvienas vaikų socializacijos centras turi elgesio **vertinimo sistemą**, mintimis apie jos taikymą ir naudą dalijęsi informantai pabrėžė jos **ambivalentiškumą**. Šia tema kai kurie informantai apskritai kėlė klausimą, ar tokia sistema sukurta vaikų geresnės resocializacijos, ar darbuotojų sklandesnės veiklos labui. Vienų nuomone, vaikams tai patinka, jie žino, ką gali padaryti, kad gautų gerą įvertinimą. Kiti pasisakė, kad „*jei nebūtų tų įvertinimų, tada gal iš mūsų kaip darbuotojų daugiau tų reikėtų pastangų, motyvuoti pastoviai vaiką, mokytį.*“ (I7). Kitaip tariant, vaikų pokyčiams

skatinti, netaikant šios sistemos, reikėtų daug daugiau dirbti suaugusiesiems. Psichologo nuomone, pati sistema nėra ydinga, tačiau jos turinys turi būti labai konkretus, apibrėžiantis visas sąlygas ir pasekmes, kai vaikas elgiasi tinkamai ir netinkamai. Vis dėlto nesant vieningos pozicijos šiuo klausimu grupės auklėtojo įžvalga gali būti įvardijama kaip labai taikli, akcentuojanti mokyklos nuolatinės dvejonės dėl šios sistemos reikalingumo ir kartui sau pagrindžianti, kodėl tai reikia daryti: „*Norisi dirbti sąmoningumu, o čia labai daug struktūros, taisyklių, minusų ir plusų, diskutuojam apie tai, kiek tai yra gerai naudoti, kiek tai yra valdoma. Jeigu pagal Pavlovą, gavai plusą, gavai minusą, bet galbūt to ir gyvenime mūsų yra daug. Pavyzdžiui, mokykloj: geras, blogas pažymys, kažkas tai tokio... To pavlovizmo visur yra: gerai dirbi, geresnis atlyginimas ir pan.*“ (111).

Vis dėlto aptariant vertinimo sistemos taikymo aspektus matyti, kad interpretacijos labai panašios – suaugusieji nesijaučia gerai ją naudodami, net vengia tai daryti. Šioje mokykloje kalbinti pedagogai ir švietimo pagalbos specialistai yra tie, kurie turi teisę rašyti įvertinimus, juos aptarti su vaikais. Šiame kontekste buvo išsakyta, kad elgesio vertinimas taikomas tada, kai tai nėra išvengiama, t. y. vaikas jau yra gavęs pastabą ir nenutraukia savo netinkamo elgesio: „*Vertinu vaiko elgesį, jei jis nieko nedaro, plėšo darbus. Jeigu jis dar kažkur tai kažką sulaužo, mokyklos duris spardo, daužo kažkokią gėlę, jeigu jisai pradeda negražiai kalbėti, tada paprašai daugiau taip nesielti.. tiesiog paprašai, tiesiog paprašai pirmąkart visada įspėju, o paskui yra tokia minusų sistema ir ten rašai, kad jis blogai elgėsi, į tą sąsiuvinuką...*“ (19). Socialinis pedagogas apskritai abejojo vertinimo plusais ir minusais veiksmingumu: „*Tiesiog dabar yra to vertinimo dvi pusės... Kartais iš tikrųjų aš bandau save pastatyti į vaiko vietą ir kaip aš pati elgiuosi, nes aš gavau blogą įvertinimą... nu kaip aš turiu elgtis, aš esu blogas... pati asmeniškai labai retai kada rašau, nes tiesiog įvertinu patį vaiką ir po to galvoju, jeigu aš parašysiu tam vaikui minusą, ar jis pasikeis – aišku, kad ne.*“ (17). Jos nuomone, kartais daug paveikiau yra neparašyti neigiamo įvertinimo ir sudaryti galimybes dar kartą pasitaisyti, visgi tai prieštarauja taisyklių įgyvendinamumo logikai, kuri jau ne kartą šios mokyklos kultūros analizėje minėta kaip reikšmingas resocializacijos faktorius.

43 lentelė. Orientacijos į vidinę veiklą temų ir subtemų pasiskirstymas pagal informantų statusą.

TEMA	SUBTEMA (administracija)	SUBTEMA (pedagogai)	SUBTEMA (švietimo pagalbos specialistai)
Poreikis struktūruoti veiklas	Alternatyva praeičiai ir įgalinimas veikti		Stimulus vaiko savikontrolėi
Resocializacijai palankios taisyklės	Reikalavimai turiniui		
	Kuriama pridėtinė vertė vaikui		
			Įgyvendinamumo iššūkiai
Vertinime elgesys kaip indikatorius		Pageidautino elgesio sampratos	
	Motyvuojantys skatinimai		
		Sėkmės viešas įvertinimas	
	Elgesio vertinimo ambivalentiškumas		

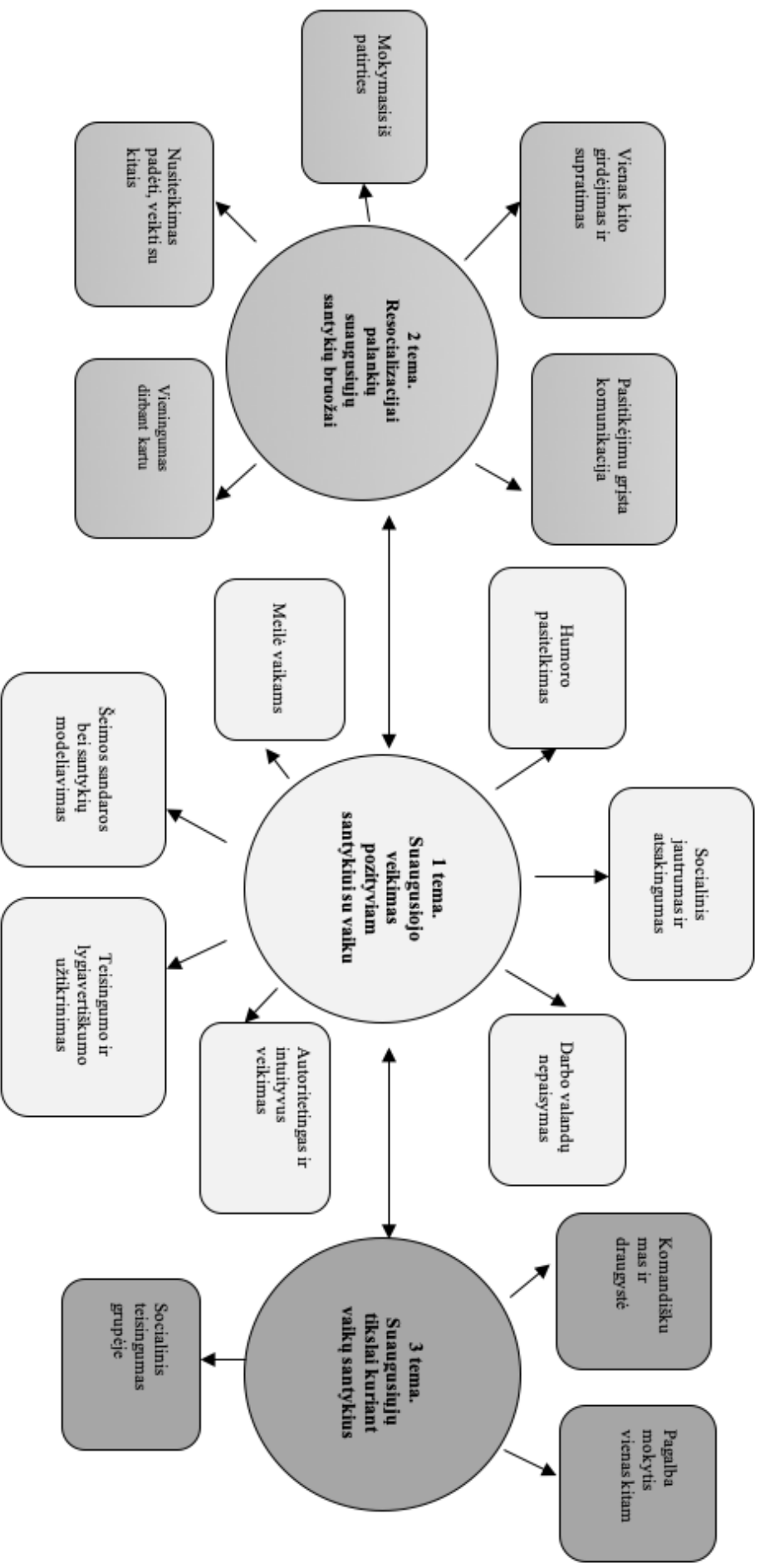
Apibendrinant orientacijos į vidinę veiklą analizę reikia pažymėti, kad šią temą giliau analizavo praktinį darbą su vaikais dirbantys vaikų socializacijos centro darbuotojai (žr. 43 lent.). Dalydamiesi savo darbo pozityvia patirtimi, padedančia vaikams resocializuotis, visi palankiai vertino mokyklos veiklos struktūros taikymo patirtį. Tik administracija ir pedagogai daugiau akcentavo, jog vaikai iki tol neturėjo jokios struktūros, ir mokyklos sukurta tvarka pozityviai juos verčia to laikytis, kartu moko, kad galima gyventi kitaip, o švietimo pagalbos specialistai tai labiau vertino per vaiko savikontrolės formavimą, išryškindami struktūrą kaip išorines ribas. Neišvengiama bet kurios organizacijos vidinės veiklos dalis yra taisyklės, apie jas taip pat ne mažai pasakota. Nepriklausomai nuo informantų statuso taisyklių turinio ir taikymo nauda buvo akcentuoti kaip aktualūs aspektai, vertinant taisyklės sėkmingesnės resocializacijos proceso siekime. Vis dėlto reikia pažymėti, kad šių taisyklių įgyvendinamumo iššūkius identifikavo tik švietimo pagalbos specialistai. Gali būti, kad administracija ir pedagogai nepastebi šios problemos, patys sudaro aplinkybes tokiems iššūkiams atsirasti arba yra mažiau linkę kalbėti apie mokyklos geram įvaizdžiui nepadedančias temas.

Pabaigoje norėtusi akcentuoti elgesio vertinimo aspektą, kuriam buvo skiriamas didžiausias dėmesys. Šiuo klausimu tik pedagogai kaip tyrimo informantai įvardijo, kokį elgesį jie vertina, ir tai buvo gana abstraktu. Kita vertus, tiek tyrime dalyvavę administracijos atstovai, tiek pedagogai, tiek auklėtojai nesunkiai galėjo įvardyti, kas motyvuoja vaikus stengtis, laikytis

susitarimų, – vienareikšmiai akcentuojamas buvimas sociume ar bendravimas su žmonėmis, esančiais už mokyklos ribų. Praktiškai vertinantys elgesį identifikavo, kad be galo svarbus mažos pastangos pastebėjimas ir įvertinimas vaikui, kuris dažniausiai vaikų socializacijos centre nepasitiki savimi ir suaugusiais. Visgi elgesio vertinimo sistema kaip įrankis visų mokyklos narių vertintas ambivalentiškai: nuo to, kad įprastiniame gyvenime yra viskas vertinama, iki to, kad pats vertinimo procesas neturi jokios įtakos vaiko resocializacijai, – tai tik instrumentas dirbti suaugusiesiems. Atsižvelgdami į tai, pedagogo ir švietimo pagalbos specialisto statusus turintys tyrimo dalyviai teigė tai taikantys kaip kraštutinę priemonę.

Orientacija į žmogiškuosius santykius

Bet kurios organizacijos kultūros tyrime santykių aspektas negali būti nenagrinėjamas dėl jų daromos įtakos siekiamų rezultatų efektyvumui – tai mokliškai įrodyta konstruojant konkuruojančių vertybių modelį. Vaikų socializacijos centre kaip netradicinėje mokykloje, kur vaikai ne tik mokosi, bet ir gyvena, santykių tema yra laikoma dar aktualesne nei tradicinėje mokykloje vien dėl praleidžiamo joje laiko. Reikėtų atkreipti dėmesį, jog žvalgomajame tyrime orientacijos į žmogiškuosius santykius vertybės šios mokyklos darbuotojams asmeniškai atrodė svarbesnės, nei, jų nuomone, jos yra svarbios jų bendradarbiams. Taip pat reikėtų paminėti, kad ši kultūros orientacija žvalgomajame tyrime nebuvo prioritetizuojama. Nepaisant to, interviu metu šiai temai skirta bene daugiausia dėmesio. Orientacijai į žmogiškuosius santykius apibūdinti skirti kokybiniai duomenys tradiciškai apėmė visas galimas interakcijas: vaiko ir suaugusiojo, suaugusiųjų tarpusavio ir vaikų tarpusavio – tai organizacijos kultūros koncepto specifiškumo nulemtas turinys.



27 paveikslas. Orientacijos į žmogiškuosius santykius temų žemėlapis (sudaryta darbo autorės)

Analizuojant santykių mokykloje temą, informantai pirmiausia pabrėžė **pozityvius suaugusiojo santykius su vaiku**. Gauti duomenys parodė, kad jiems sukurti ir palaikyti reikalingos didelės darbuotojų pastangos. Žvelgdami iš savo pozicijų tyrimo dalyviai dalijosi darbine praktika grįstais pastebėjimais – jų pagalba suformuluotos net 6 šiai temai svarbios potėmės (žr. 44 lent.). Šioje analizėje, aptariant vaikų socializacijos centro atsakomybę, buvo nurodyta, kad šeimai artimos aplinkos kūrimas yra viena mokyklos paskirčių. Veikiausiai dėl šios priežasties santykių srityje buvo akcentuojama daug su **šeimoms sandara ir santykių modeliavimu** susijusių ir resocializacijai palankių aspektų. Kaip teigia psichologas, tai reikalinga, nes „*kai kurie vaikai, turbūt, vos ne pirmą kartą gyvenime gali užmegzti saugų santykį su suaugusiu žmogumi.*“ (I12). Kiti švietimo pagalbos specialistai akcentavo, kad vaikai labai vertina, jei jie yra priimami be jokio pasibjaurėjimo, su jais dalijamasi viskuo, jie ypač pastebi smulkias detales: „*Grupė yra mano šeima ir jis dalinasi ir kava, ir pagamina valgyt, pakeisti kažkokią žaizdą jam yra nebjauru, jam nebjauru patikrinti ir tas galvas, jos švarios ar ne... Ir vaikai tai vertina, kai tu nesakai, kad tau bjauru... Vaikai tokias smulkias detales irgi labai priima.*“ (I17). Kitaip tariant, vaikas yra priimamas kaip savas. Tie, kurie patys auklėjo savo vaikus, mano, kad pasiteisinusi bendravimo su vaiku patirtis gali būti sėkmingai perkelta į darbinę veiklą: „*Aš net kalbėdama su savo vaiku matau, kas pasiteisina, aš daug ką perkeliu ir čia nereikia jokių metodų, tu tiesiog jauti. Taip nuoširdžiai, kaip ir namuose su savo vaikais.*“ (I11). Buvo pasisakymų ir apie tai, kad ne tik žodžiais, bet ir veiksmais svarbu vaikams sukurti namų aplinką: planuojant veiklas įvertinti, ar tai patiktų saviems vaikams; paprašius ko nors skaniai pavalgyti, nereaguoti „instituciškai“ pasiūlant tik dietologo patvirtintą valgiaraštį. Tai reiškia, kad bandymas padaryti mokyklos aplinką emociškai saugią ir kiek įmanoma artimesnę namams turi būti suprantamas kaip sėkmingesnės resocializacijos vykdymo dalis, o kaip tai įgyvendinti – parodo informantų išsakytos mintys.

Nors santykiai šioje aplinkoje yra svarbiausia, administracijos atstovas pažymėjo, kad darbui grupėje svarbi ir auklėtojų komandos struktūra, vaikai geriau priima, kai grupėje dirba abiejų lyčių suaugusieji: „*Vaikams labai reikšminga yra netgi tai, kad būtų abiejų lyčių suaugusieji, kurie dirba... Bent pas mus matosi, kad į tai žiūrima, vaikams reikia kažkokių šeimoms modelių... vaikams. Matai, kad jie gali pasirinkti daugiau vaidmenų, pasirenka, kam nori labiau pasipasakoti...*“ (I10). Neabejotinai darbas tokioje mokyklos aplinkoje kur kas labiau įpareigoja vaikų socializacijos centro

pedagogą – jis ne tik bendruomenės narys, jis visavertis mokyklos gyvenimo dalyvis.

44 lentelė. Orientacijos į žmogiškuosius santykius 1 tema ir subtemos.

Abstrahavimas	Subtema	Tema
Bendravimas, vaiko išgirdimas kaip šeimoje	Šeimos sandaros bei santykių modeliavimas	Suaugusiojo veikimas pozityviam santykiui su vaiku
Galvojimas veikiant, ar tą daryčiau namuose, nežiūrėjimas į darbą formaliai		
Turimos patirties su savo vaiku perkėlimas		
Įvykus konfliktui vaiko nepalikimas, rūpinimasis situacijos sprendimu		
Abiejų lyčių auklėtojų turėjimas kaip tėčio ir mamos atitiktis		
Vaiko priėmimas tokio, koks jis yra, rūpinimasis juo kaip savo		
Saugaus ryšio su suaugusiuoju turėjimas		
Nepaisymas darbo valandų, buvimu parodymas, kad vaikas yra svarbus	Darbo valandų nepaisymas	
Dėmesio rodymas, asmeninio laiko skyrimas, parodant vaikui jo reikšmingumą		
Vaik gimtadienio sveikinimas ir ne darbo metu		
Vaikų mylėjimas, jų priėmimas	Meilė vaikams	
Pasitikėjimas, meilės rodymas ir gerumas		
Besąlygiškas vaiko mylėjimas su visomis jo savybėmis ir patirtimi		
Šilumos rodymas, kai reikia, apsikabinimas		
Galimybių jaustis saugiai, būti priimtam, pasitikėjimo suaugusiais sukūrimas	Socialinis jautrumas ir atsakingumas	
Tikėjimas vaiku ir saugumo užtikrinimas pripažįstant realią jo patirtį ir elgesį		
Leidimas vaikui jaustis blogai, įvardyti tai		
Kantrybė ir leidimas pabandyti keistis iš naujo		
Pagalbos siūlymas užuot smerkus dėl klaidų		
Atlaidumas vaikų nenorui ko nors daryti		
Lygiaverčio santykio kūrimas, vaiko girdėjimas ir supratimas		
Pripažįstant padarytas klaidas pokalbyje su vaiku svarbiausia – lygiavertiškumas		
Bendravimas su vaikais kaip su lygiais sau		
Tiesos sakymas ir laikymasis savo žodžio		
Konfidencialumo išlaikymas, nenuvylimas		

Simpatijų ir antipatijų atsisakymas, nelygybės vengimas		
Vaiko charakteristikų ignoravimas siekiant pačiam jį pažinti		
Išankstinių nuostatų atsisakymas, tikėjimas vaiko galiomis		
Jaunimo aktualijų supratimas, bendrų interesų paieška	Autoritetingas ir intuityvus veikimas	
Aktyvesnio vaidmens vaikams atidavimas, moralizavimo atsisakymas		
Mokymas savo pavyzdžiu, gražiu, mandagiu bendravimu		
Mokymas ir mokymasis kantrybės savo pavyzdžiu		
Nuoširdus ir šiltas bendravimas, pavyzdžio rodymas, kaip tą daryti		
Savo emocijų įvardijimas, domėjimasis vaiko vidiniu pasauliu		
Neatsakymas į negražų elgesį tuo pačiu, neparodymas savo neigiamos emocijos		
Ignoravimas, dėmesio nekreipimas kaip būdas neskatinti netinkamo elgesio		
Visų veiklų darymas kartu su vaikais		
Neįsižeidimas, vaiko žodžių nepriėmimas asmeniškai		Humoro pasitelkimas
Humoro pasitelkimas vietoj pykčio bendraujant		
Kreipimasis su humoru siekiant atviro bendravimo		

Pastaroji potėmė siejasi su kitu interviu metu išryškėjusiu aspektu – **darbo valandų nepaisymu**. Tai analizėje pateikiama kaip papildoma potėmė dėl jai skiriamo informantų dėmesio. Administracijos atstovo teigimu, formalaus darbo laiko nepaisymas vaikų suprantamas kaip jų svarbumo parodymas: „*Tas dėmesys, jis labai reikšmingas, jeigu jo reikia čia ir dabar, tu negali žiūrėti čia savo darbo laiko... privalai ateiti į šventę, net jei nedirbti tą dieną, vat kaip mūsų viena mokytoja po darbo vakarais vedasi į teatrą, vaikai supranta, kad ji skiria savo asmeninį laiką, jie yra svarbūs jai.*“ (I10). Manoma, kad institucinio režimo atsisakymas yra įrodymas, jog šioje mokykloje dirbantys žmonės iš tiesų rūpinasi vaikais, o ne tik atlieka jiems pavestas pareigas. Ne mažiau svarbu asmeninių progų prisiminimas, asmeninis pasveikinimas. Kaip buvo įvardyta, auklėtojai, kurie atlieka tėčio

ar mamos vaidmenį, jau yra įpratę nepamiršti šių progų vien dėl to, kad vaikai tam teikia daug reikšmės.

Gali atrodyti kiek neįprastai, bet reflektuojant apie resocializacijai palankaus ryšio su vaiku kūrimą, buvo dalijamasi mintimis apie **meilę vaikams**. Tai suprantama plačiai, ją galima demonstruoti įvairiai: „*Ir pozityvas, ir šiluma, ir paskatinimas, net palytėjimas, kartais jiems reikia apsikabinti, prisiglausti ar už rankos palaikyti...*“ (I12). Meilė vaikams buvo įvardijama ir kaip sąlyga, kuri reikalinga darbinantis vaikų socializacijos centre. Kaip rodo turima patirtis, nemylintys vaikų suaugusieji ilgai nedirba tokioje įstaigoje. Taip pat akcentuojama, kad tai nėra taip paprasta, nes vaikai nori būti mylimi, bet ateina nepasitikėdami suaugusiaisiais: „*Mes visi norim būti mylintys, mylimi, visi norime būti reikalingi... ir kad jeigu vaikas jis nepatyrė to rūpesčio, globos, jis ateina iš pradžių niekuo nepasitikėdamas, tai va... tai tas, kad ir kaip bebūtų sunku, tu jam rodai pasitikėjimą, kad aš vis tiek tavim tikiu, tu man svarbus... Kol jis tuo neįsitikina 105 kartą, tol jis... Bet viską tik gerumu.*“ (I10). Psichologo žodžiais kalbant, ne kiekvienas gali mylėti vaiką, kuris kartais yra žiaurus, piktas ar nemalonus. Šis aspektas išryškina ir suaugusiojo pašaukimą dirbti su vaikais, ir nediskriminuojančių bei nesmerkiančių nuostatų turėjimą.

Santykiuose su vaikais informantai aktualizavo **teisingumo ir lygiavertiškumo užtikrinimo** klausimą. Atsižvelgiant į tai, kad vaikas atvyksta į vaikų socializacijos centrą dėl jo netinkamo elgesio raiškos, suaugusiajam nelengva atsisakyti išankstinių nuostatų apie savo mokyklos mokinius, tačiau tai irgi, praktikų akimis, yra viena iš gerų santykių sąlygų: „*Niekada bent aš pati neskaitau vaiko bylos, kol jo nepažįstu. Man pirmas mėnuo, kol jį pasičiupinėju, niekada neatverčiu. Viskas priklauso tai, kas sugula ant popieriaus nuo žmogiškojo faktoriaus ir vat jo požiūrio į tą vaiką. Šimtus istorijų galiu pasakoti, kai paskaitai ar pasako, kad bus baisu, o po to pamatai, kad vaikas kaip vaikas...*“ (I10). Kitaip tariant, pirmas kontaktas yra santykių formavimosi pradžia, kuri turi būti pozityvi. Visa tai glaudžiai siejasi su suaugusiųjų nuostatomis, kurios, anot informantų, gali padėti arba trukdyti užmegzti ryšį su vaiku. Kaip teigia socialinis pedagogas, „*būna žmonių, kurie galvoja, kad nieko iš vaiko arba su juo nepadarysi arba sako, kad vaiko tokia mama, tai viskas aišku. Mes neturim žiūrėti, kokia mama, mes turim žiūrėt, koks vaikas ir ką mes galim sulipdyti su tuo vaiku. Koks vaikas bebūtų, negalvoti, kad viskas prarasta. Reikia tikėti vaiku.*“ (I7). Kaip dar vieną svarbų veiksni mokytojas nurodė simpatijų ir antipatijų atsisakymą. Manoma, kad nelygybė tarp vaikų veikia chaotiškai visų resocializacijos procesą: „*Asmeniškai aš neturiu jokių simpatijų ir antipatijų... <...> jeigu vaikas gerai*

dirbo, tai gerai reikia jį ir įvertinti, svarbiausia nedaryti tarp vaikų nelygybės, visiems vaikams vienodai tas pats turi būti taikoma.“ (I9). Manoma, kad suaugusieji neturi laikyti vaikų žemesniais už save, mokėti valdyti savo jausmus, prireikus atsiprašyti, to paties būtina mokyti ir vaikus. Kaip teisingumas taip pat traktuojamas sąžiningumas bei konfidencialumas – tai įvardijama kaip itin reikšmingi aspektai santykiyje su vaiku.

Be to, kad darbuotojas **yra atsakingas, jis turi būti ir socialiai jautrus**: informantė dalijosi mintimi, kad vaikų socializacijos centro mokiniai santykiyje turi jausti, kad juose suaugę išvelgia daugiau, nei jie patys gali savyje pamatyti. Šiame kontekste, kaip teigia auklėtojas, labai svarbus adekvatumas ir sau, ir vaikui, t. y. tikėjimas ir ėjimas pirmyn atsižvelgiant į kiekvieno vaiko situaciją bei galimybes: *„Mokėti jį priimti tokiaime taške, kokiam jis atėjo, kad jeigu jis geriantis, tai jis geriantis ir aš per dieną nepadarysiu jo negeriančio, jeigu jis keikias, tai keikias, aš galiu tik stengtis, kad būtų kitaip <...> leisti vaikui jaustis gerai, jį palaikyti, o ne kalbėti ir galvoti tik apie tai, kad tau nepasisėkė ir vėl pradėdam iš naujo... čia svarbu tikėjimas, kad tu gali.“ (III). Tyrimo dalyvių manymu, siekiant sėkmingos resocializacijos reikia suvokti, kad bus nesėkmių, ir nusiteikti, kad vaikas išgyvens daug emocijų, jo motyvacija ne visada bus aukšta. Kita vertus, vaikas yra individuali asmenybė, derinant atsakomybę su jautrumu kartais reikia jam leisti padaryti pauzę, jaustis blogai: *„Būna atsikelia iš ryto, nieko nenori daryti, nieko plauti čia atėjęs į virtuvę, bet, jeigu tu pasakai, gerai, vaikas, nedaryk, man irgi tokių dienų, kai aš nenoriu ko nors daryti – visi žmonės, visiems taip būna... (I8). Tokiais atvejais suaugusiojo uždavinys – „normalizuoti“ tai, kas vyksta, tai per aktyvaus klausymosi metodus atspindėti vaikui.**

Teigiamos nuostatos vaiko atžvilgiu jokia būdu nereiškia, kad yra atsisakoma suaugusiojo kaip vadovaujančio procesui vaidmens. Permąstę praktinio darbo su vaikais pozityvią patirtį, šios mokyklos darbuotojai teigė, kad **autoritetingas veikimas visada turi būti derinamas intuicija** – nėra vieno recepto, visos vykstančios situacijos yra unikalios, tačiau atpažįstamos besikartojančios tendencijos ir sėkminga patirtis, padedanti veiklą vykdyti sklandžiau. Pirmoji jų – supratimas, kuo gyvena jauni žmonės, bendrų interesų paieška. Tai reiškia, kad suaugęs žmogus turi domėtis vaikų socializacijos centre esančių vaikų vidiniu pasauliu, rasti bendras temas, kurios būtų abipusiškai įdomios ir aktualios. Taip pat visi informantai vienareikšmiai pabrėžė, kad be galo svarbus suaugusiojo pavyzdžio rodymas – tai turi būti taikoma įvairiuose kontekstuose. Vykdamas veiklas visada pasiteisina veikimas su vaikais kartu, neišskiriant savęs kaip privilegijuoto, galinčio nesitvarkyti,

nesportuoti ar nevaidinti. Kitas pavyzdžio rodymo pozityvus būdas – į agresiją nereagavimas agresija, nepriėmimas to kaip asmeninio įžeidimo. Anot pedagogų, kartais vaikai taip elgiasi, būdami pikti dėl visai kitų aplinkybių, tiesiog nemoka susivaldyti, nori parodyti, kad jam blogai. Kaip praktinis patarimas iš auklėtojo, kuris nuolat susiduria su įvairiomis savo ir vaikų emocijomis, tinkamas pavyzdys – suaugusiojo kalbėjimas apie savo jausmus kaip prielaida atsiverti ir apie tai kalbėti vaikui: „*Mes kartu su vaikais pašėmės emociškos kortelės, spalvas darėme ir kai mes turime pokalbį, aš dedu savo emociškos kortelės, o vaikas savo. Čia toks kaip ir abipusis procesas, nes aš kalbu ir apie savo emocijas. <...> kai naudojam kortelės vaikas traukia ir sako, kaip yra šiandien, aš tada galiu apie tai kalbėti ir daugiau, ir giliau, kodėl taip yra... Tai padeda ir vaikams, kurie emociškai sunkiai atsiveria... Labai svarbu suaugusiajam kalbėti pačiam, sakyti, ar jis susimąstęs, ar liūdnas, ar piktas, vaikas mokosi iš manęs apie tai svarstyti garsiai, gal ir viduje geriau susivokti... Tas yra labai svarbu.*“ (III). Kitaip tariant, nepriklausomai nuo konteksto šių principų taikymas yra traktuojamas kaip sėkmingos veiklos komponentai.

Įtemptose situacijos suaugusiajam reikia parodyti išmintį ir išvengti konflikto. Labiausiai pasiteisinusi strategija, kurią pabrėžė informantai, – **humoras**. Auklėtojo teigimu, jam reikėjo laiko išmokti į situaciją pasižiūrėti kitaip: „*Išmokau priimti pašaipą, kai vaikai pasako neasmeniškai, pasijuokiam kartu, nebeįsiveidžiu, tada, aišku, ir jie kitaip elgias <...> vaikai nori tada kontakto labiau, jis yra artimesnis...*“ (III). Vaikų socializacijos centro darbuotojai pastebėjo, kad humoro pasitelkimas tinka, kai norima atspindėti vaikui jo elgesį nepiktai. Manoma, kad humorą galima naudoti ir norint vaikus prakalbinti ar padėti atsiverti – juokas bendravimą supaprastina: „*Tas su humoru kreipimasis. Tai čia aš, bet kiti mokytojai turi kitokias kažkokias technikas, mano tokia. <...> sakau, kaip savo vaikams sakydavau „akyse kryžiukai matosi „Juokiasi jie tada iš to, kad aš jiems kaip mažiems vaikams sakau, bet nepyksta, reikia humoro jausmą turėti būtinai bendraujant... ir atsiranda toks atvirumas ir paprastumas...*“ (I9). Toks komunikavimas reprezentuoja suaugusiojo brandumą, kuris parodomas kitokiu elgesiu, nei vaikai yra pratę ar tikisi.

Antroji žmogiškųjų santykių tema savo apimtimi yra kiek mažesnė, tačiau joje atskleidžiami svarbiausi **resocializacijai palankių suaugusiųjų santykių bruožai** (žr. 45 lent.). Ši vaikų socializacijos centro darbuotojų patirtis akcentuoja, į ką mokykla kaip organizacija kurdama kolektyvo tarpusavio santykius turėtų orientuotis. Itin reikšmingu aspektu laikoma tai, kad ši uždaro tipo mokykla dėl veiklos specifiškumo turi netradicinę

bendruomenės struktūrą: visas mokyklos darbas sąlyginai pasiskirsto į dvi dalis – tai formalus ugdymo procesas mokykloje ir su juo glaudžiai susijęs gyvenimas bendrabutyje. Socialinio pedagogo teigimu, nepriklausomai nuo vietos, kurioje dirba pedagogas, yra **reikalingas vieningumas**: „*Man kolektyvas turi būti viena komanda, tai negali būti, kad mokykla – tai yra mokykla, o bendrabutis yra bendrabutis, tai turi būti viena komanda, kuri bendradarbiauja, palaiko vieni kitus ir veikia išvien vaikų atžvilgiu.*“ (I7). Tas pats aspektas minimas ir kalbant apie tos pačios grupės auklėtojų veiklą, jų vieningumas dirbant su vaikais yra privalomas, jei siekiama iš tiesų padėti vaikams. Šiame kontekste minimas ir bendras taisyklių laikymasis, kurį sulaužius būtina kalbėtis, pripažinti ir daugiau to nekartoti – komandoje galima klysti, tačiau veikiant išvien viskas yra išsprendžiama.

45 lentelė. Orientacijos į žmogiškuosius santykius 2 tema ir subtemos.

Abstrahavimas	Subtema	Tema
Išvien veikiančios komandos sudėtimi turi būti ir mokytojai, ir auklėtojai	Vieningumas dirbant kartu	Resocializacijai palankių suaugusiųjų santykių bruožai
Kurio nors auklėtojo laikymas mažiau svarbiu skatina ir vaikus mažiau jį gerbti		
Sukurtų taisyklių laikymasis ir pripažinimas suklydus		
Pagalba vienas kitam, tarpdalykiškai veikti kartu	Nusiteikimas padėti, veikti su kitais	
Žmogiški ir kolegiški santykiai su nusiteikimu padėti, prisidėti, pasidalinti		
Abipusis palaikymas ir pasitikėjimas ir pagalba bet kuriuo metu		
Tarpininkavimas konfliktų prevencijai		
Savęs matymas kaip pagalbininko, kuris prisideda prie bendro rezultato	Pasitikėjimu grįsta komunikacija	
Pasitikėjimas vienu kitais, tolygus bendravimas, problemų sprendimas kartu		
Pasitikėjimas ir informavimas kaip atsakomybių pasidalijimas		
Dalijimasis informacija ir protingas naudojimas ja		
Informacijos pasidalijimas kaip kito paruošimas, neleidimas vaikui manipuliuoti		
Pastangos dirbti kuo panašiau, išsamiai informuojant apie situaciją su vaikais		

Rūpinimasis kolegomis, komunikuojant apie pasirengimą padėti		
Vienas kito girdėjimas ir supratimas	Vienas kito girdėjimas ir supratimas	
Išklausymas dalijantis jausmais, kito supratimas		
Administracijos palaikymu, leidimu klysti kuriamas saugumas		
Tikėjimas darbuotojų veikla, nesėkmių nesiejimas su profesionalumu		
Pabuvimas atspindžiu kolegomis, reflektavimas, ką ir kaip daryti kitaip ar naujai	Mokymasis iš patirties	
Atvejų analizė kaip mokymasis suprasti kontekstą, telkti bendruomenę		
Savianalizė, atsitraukimas nuo situacijos permąstyti ir suprasti patirtis		

Informantai kalbėjo apie **pagalbą vienas kitam**, tačiau ji suprantama skirtingai. Tradiciškai kaip ir bet kurioje kitoje organizacijoje manoma, kad kolektyve svarbu įgyvendinti bendras veiklas, kartu siekti kokios nors veiklos rezultato. Mokykloje vyksta integruotos pamokos, bendri renginiai, kartais vyksta bendri projektai, kurie moko visus susitelkti: „*Pernai pirmąkart laimėjom didelį projektą ir šiomet gavom finansavimą. Kai pasakiau, kad imsime tokią temą, iškart dėliojasi, visi klausia, kas ir kaip gali prisidėti, ką mes čia sukursim galvoja. Ne tai kad aš sukursiu, bet ką mes sukursim... Čia yra geroji patirtis.*“ (I10). Pripažįstama, kad tai lemia ne tik profesinį pasitenkinimą, bet ir sukuria vaikų pokyčiams palankų kontekstą. Ir priešingai nei kitose organizacijose, daug dalytasi apie emociškai ar fiziškai sudėtingas, net ekstremalias situacijas, kuriose svarbus palaikymas: „*Palaikymo labai reikia, čia esant ekstra situacijai turi labai pasitikėti vienas kitu..., kad jis pas tave, pavyzdžiui, net degant ar šokant, būnam mes gi patiriam ir fizinius dalykus, gali tave ir surišti, užšokti, atimti raktus, tada tau reikia, kad kažkas spėtų ateiti. Reikia, kad žmogus nebijotų ir būtų šimtu procentu su tavimi <...> arba kai tau reikia atvažiuoti naktį ką nors padėti, reikia paaukoti savo laiką ir, jei aš žinau, kad jei su kolega aš turiu ryšį, aš sėsiu ir atvažiuosiu, nes aš žinau, kad ir man taip gali būti. Žinokit, ne kiekvienam darbe taip gali būti, čia turi būti kitokie žmonės, iš idėjos dirbantys. Tu supranti, kad tau gali ir antrą nakties paskambinti, kitam darbe taip nebūna, o mums yra norma.*“ (I11). Šiame kontekste matoma paralelė tarp suaugusiojo santykio su vaikais: taip, kaip negali būti tik formalus darbo laikas būnant su vaikais, taip ir su kolegomis veikiant svarbu yra pasiryžimas padėti bet kada, kai to reikia.

Komunikacijai komandoje keliamas prioritetas – pasitikėjimas.

Švietimo pagalbos specialistės nuomone, jei bet kuriame kolektyve yra įprasta bendrauti tik su kai kuriais kolegomis, siekiant sėkmingos vaikų resocializacijos, jokie susiskaldymo negali būti – visi turi vieni su kitais bendrauti pasitikėdami. Pasitikėjimą tyrimo dalyviai aiškino kaip tikslingą dalijimąsi informacija, jos perdavimą laiku, ypač kai reikia įspėti ar suteikti pagalbą vaikui: „*Mano akimis tai yra komanda ir, nežinau. Auklėtojos tikrai ateina ir sako: „Žinot, jinai per pamoką pasakė, kad ji nori pasikart. Aš nežinau kiek čia rimta, bet pakalbėkit su ja.“ <...> Šis žmogus žino, ką aš darau, jis manim pasitiki ir jis man perduoda informaciją, kuria aš galiu pasinaudoti. Tiesiog kartais reikia galėti pasistiprinti vienam pas kitą.“ (I12).* Akivaizdu, kad tai leidžia pasidalyinti atsakomybe, kiekvienam atlikti savo darbą laiku ir profesionaliai. Minima ir tai, kad pasitikėjimu grįstas komunikavimas reikalingas tam, kad vaikai neturėtų galimybės manipuliuoti suaugusiais: „*Jeigu visi informacija pasidalina, vaikas žino, kad neišeis manipuliuoti, nepraslysiu, kažko neapgausiu. Informacijos dalinimasis darbe yra labai svarbus, mes turim perduoti vienas kitam viską. Jei nėra tuo metu centre, tu gali net ir paskambinti, pasakyti, kas vyksta... Pavyzdžiui, man pasako, ateis pokalbiui, žinok, kad buvo tas ir tas, aš jau pasiruošus tada priimti.“ (I7).* Kitaip tariant, pastangos dirbti kuo panašiau bei detalus informavimas apie padėtį visada suaugusiesiems yra abipusiškai naudingas.

Be pasitikėjimo, kurio vedini kolegos dalijasi savo žiniomis bei patirtimi, analizėje išryškėjo dar vienas santykių aspektas – **išgirdimas bei supratimas**. Mokytojo įžvalga buvo apie tai, kad „*jeigu tu kažką darai, negali tik kalbėti, bet privalai ir kitą girdėti, čia svarbu išgirsti <...> darymas su kitu ir girdėjimas kito..., neprimetimas savo. (I9).* Kartais tai net nėra prašymas patarti, veikiau noras būti išklausytam, suprastam: „*Tikrai buvau ir pas socialinę pedagogę, kai man buvo sunku, ir kartais tiesiog reikia prasiventiliuot, sakyti, kad: „Blemba, žinai, kaip aš supykau, kaip man buvo sunku ar kaip ten buvo kažkas.“ Ir tas žmogus tikrai gali, turbūt, geriau už bet ką kitą suprast, nes jis tą vaiką žino ir su tuo vaiku pats kažką labai panašaus patyrė.“ (I12).* Nagrinėjant šį aspektą tiek pedagogai, tiek švietimo pagalbos specialistai taip pat dalijosi įžvalgomis apie supratingumą iš administracijos pusės. Jie aktualizavo teisės darbuotojams klysti ir dėl to jaustis saugiai svarbą, taip pat tikėjimo darbuotojų profesionalumu ir jo nemenkinimo, kai nesiseka: „*Mums, darbuotojams, reikia įgalinimo, sustiprinimo, kad mes galim padaryti, darom, ir nebūtinai tas rezultatas pasimatys po pusmečio. Ir kad vaikas pabėgo ir reikia ataskaitą apie tai duoti, tai čia tikrai dar nereiškia, kad tu blogai dirbai.“ (I11).* Čia vėl matoma paralelė tarp administracijos ir

darbuotojų santykių bei darbuotojų santykių su vaikais – resocializacijos procesas nėra mechaninis, jame daug emocijų, patirčių, daug projekcijų, galima manyti, kad kiekvienos grandies veikimas turi įtakos kitai.

To, kas vyksta, refleksija ir analizė *a priori* vertinama pozityviai. Pasakodami apie tai, kas padeda vaikų socializacijos centrui veikti efektyviau, darbuotojai nurodė **mokymąsi iš patirties**. Vieniems tai buvo kolegų stebėjimo patirtis, kai esantis šalia tarsi būna atspindys, pateikia įžvalgų dėl ugdymo proceso gerinimo: „*Mes einam į pamokas vieni kitų, tai einam, kad pabūtume kaip atspindys, tarkim aš vedu, man atrodo, kad viskas gerai, bet kažkas yra negerai, tada ateina kolegė, sako, pas tavo tempas per greitas, tu per daug juos skubini. Man atrodo, kad viskas normalu, o vaikai nebepaveža...tai vat tą reflektuoja tau, pataria, gal tu čia taip ar taip... tarkim, kai einam į vienas kito pamoką, nu tarkim buvo poezijos pamoka, anglų kalbos mokytoja sako, kad čia taip norėtusi muzikinio fono...*“ (110). Tyrimo metu užsiminta ir apie sunkių atvejų aptarimų reikšmę jų darbui. Pažymima, kad išsamus veiksmų ir rezultatų konkrečioje situacijoje aptarimas visada turi ugdomąjį poveikį. Kita vertus, auklėtojo įsitikinimu, tiek santykiams su vaikais, tiek su suaugusiais labai svarbi ir savianalizė, t. y. mokymasis suprasti savo elgesį, jausmus, padaryti išvadas bei pasimokyti iš jau turimos patirties.

46 lentelė. Orientacijos į žmogiškuosius santykius 3 tema ir subtemos.

Abstrahavimas	Subtema	Tema
Hierarchinių santykių formavimosi prevencija – kalbėjimas apie bendravimą	Socialinis teisingumas grupėje	Suaugusiųjų tikslai kuriant vaikų santykius
Išlaikyta lygybė tarp grupės vaikų		
Ribų nubrėžimas parodant, kad kitų žeminimas nebus toleruojamas		
Vaikai vaikams principo taikymas, kai vienas vaikas globoja kitą		
Buvimas tarpininku, skatinimas vienas kitam padėti	Pagalba mokytis vienas kitam	
Pagyrimas, stiprybių parodymas kaip motyvacija padėti kitam		
Pagalbos inicijavimas atsižvelgiant į vaikų stiprybes		
Pagalba pasidalyti vaidmenimis ir vertinti tai, ką pavyko padaryti kartu	Komandiškumas ir draugystė	
Bendrų užduočių formulavimas kaip pretekstas susidraugauti		

Paskutinė žmogiškųjų santykių tema skirta **suaugusiųjų veiklai, kuri skatina bendraamžių pozityvius santykius**, aptarti (žr. 46 lent.). Samprotaudami apie vaikų tarpusavio santykius darbuotojai nebuvo entuziastingai nusiteikę, dauguma kalbėjo apie riziką, kurią reikia valdyti klasėje ar grupėje, – tai **socialinis teisingumas**. Dalydamiesi mintimis apie tai, pirmiausia tyrimo dalyviai pabrėžė tendenciją neleisti formuotis vaikų hierarchiniams santykiams. Tai būdinga ir kriminalinei subkultūrai, kuri, švietimo pagalbos specialistės teigimu, vaikų yra palaikoma, bet suaugusiųjų neturėtų būti toleruojama. Laikomasi pozicijos, kad „čia negali būti gražesnių, nėra geresnių ar blogesnių... Man atrodo, kad jie sutaria tada, kai jie visi čia vienodi..., visi vienodai valgo, vienodai miega... Man atrodo, kad jei vaikas save kelia kaip karalius, tada niekas neleidžia jam to.“ (I8). Iš administracijos atstovo patirties – socialiniam teisingumui užtikrinti suaugęs privalo nubrėžti aiškias ribas, jas naudoti nuolat neleidžiant vykti patyčioms. Jo nuomone, dauguma vaikų taip elgiasi, nes patys nepasitiki savimi, tačiau nuostata, kad bet koks kito žeminimas nėra toleruojamas, akivaizdžiai padeda vaikams geriau sutarti. Kaip tinkama tam alternatyva – vaikas vaikui principo taikymas, kuriame pasirenkamas pozityvus autoritetas. Visgi tai turi būti suaugusiojo kontroliuojamas procesas, kad netaptų žalinga praktika: „Jeigu tas vaikas turi savo tokį globėją iš pačių vaikų tarpo, tas pasiteisina. Čia taip pat kaip būna atėjus į organizaciją kuratorius, tai čia taip pat... Jeigu būna surandi, labai reikia sužiūrėti, ką su kuo parinkti, bet labai pasiteisina. Mes dažniausiai susėdam su psichologu, pasitariam dėl... Labai svarbu tai darant „neužauginti ragų“, kad paskui tas autoritetas būtų teigiamas, bet ne per daug. Jis yra, globoja, bet tu turi prižiūrėti, kad situacija būtų kontroliuojama.“ (I10). Tai reiškia, kad suaugusysis turi stebėti ir moderuoti grupėje ar klasėje vykstančius procesus, bet taip pat gali sėkmingai pasitelkti vaiko bendraamžius, kurie padeda palaikyti emociškai ir fiziškai saugią aplinką.

Vaikų socializacijos centro darbuotojų vertinimu, vaikams patiems nėra lengva bendradarbiauti, savo iniciatyvos šiuo klausimu jie nėra linkę rodyti. Todėl būtent suaugusieji gali paskatinti **pagalbą mokytis vienas kitam**. Daugiau nei dvidešimtmetį dirbantis mokytojas teigė, kad kurti ryšį tarp vaikų ir mokyti juos ką nors daryti kartu reikia per pozityviomis priemonėmis: „Paprasčiausiai, tu pagiri, parodai jam, kad jam sekasi gerai, o tada motyvuoji padėti kitam, kuriam ta tema sekasi prasčiau... Ir taip gaunasi, kad vienas su kitu dirba, kartais net bendras ryšys, draugystė atsiranda.“ (I9). Kai bendravimas nėra sklandus, iš socialinio pedagogo patirties, suaugusiajam reikia pabūti tarpininku, padėti vaikams komunikuoti

ir išspręsti kilusius sunkumus, nepalikti vienu: „Turim tokį pavyzdį, kai vaikai turi atsiskaityti, nes jau egzaminai penktadienį ir jie tiesiog atidėliojo, dabar jau mato, kad nesiseka... Ir žinot, kas svarbiausia? Jie atėjo ir abu atsiskaitė. Nu turi tiesiog būti tarpininku, o nepasakyti, kad čia jūsų problema, vaikas turi padėti vaikui, o aš turiu padėti jiems...“ (I7). Tai rodo, kad su suaugusiojo pagalba vaikai vieni kitiems taip pat gali daryti teigiamą įtaką.

Mokyklos darbuotojams nebuvo lengva kalbėti apie tai, kaip padėti vaikams sutarti geriau, galbūt net pagelbėti vienas kitam keičiant savo elgesį. Suaugusiojo lyderystė šiame kontekste yra akivaizdi – svarbiausia kurti bendras užduotis, projektus, bet kokią veiklą, kur vyktų jų interakcija. Administracijos manymu, pedagogas gali tikrai nemažai nuveikti, jei tinkamai paskirsto vaikų vaidmenis: „Suaugęs turi padėti pasidalinti vaidmenimis. Nu pavyzdžiui, pasakyti, du renkat, du rašot, du kerpat – čia koordinatoriaus vaidmuo suaugusiajam tenka... Tada labai svarbu pasidžiaugti tuo, ką jie bendrai padarė... „Pasižiūrėkit, kaip mums pavyko“. Mūsų suaugę naudoja refleksiją, kurios metu aptaria, kaip vaikams sekėsi, kas pavyko, kurioj vietoj, ką išmokai, ką išsineši išeidamas iš čia. Vat tas per jausmus, per žinias gerina santykius, vaikai pamato vienas kitą iš kitos perspektyvos...“ (I10). Manoma, kad tokios veiklos rezultatas nėra tik atliktas darbas, dirbdami vaikai turi galimybę vieni kitus pamatyti kitokius, prireikus palaikyti.

Reikia pripažinti, kad vertinant orientacijos į žmogiškuosius santykius analizę pagal informantų statusą, išvalgos, kas padeda kurti palankius resocializacijai suaugusiojo santykius su vaiku, yra labai panašios, nepriklausomai nuo tyrimo dalyvių atliekamų funkcijų mokykloje (žr. 47 lent.). Šiuo aspektu tik administracijos atstovų pasisakymuose nebuvo minima meilė vaikams kaip būtina sąlyga, o pedagogų ir administracijos akcentuotą darbo laiko nepaisymą galima interpretuoti dvejopai. Manoma, kad viena iš priežasčių yra tai, kad jų darbo laikas yra labiau tradicinis, pasibaigiantis vakare, todėl, skirtingai nei švietimo pagalbos specialistams, kurie įpratę dirbti bet kuriuo metu, atrodė didesnis iššūkis. Kita priežastis yra tai, kad administracijai kaip atsakingai už visą mokyklos veiklos vykdymą, o pedagogams kaip daugiausiai laiko vaikams skiriantiems bendruomenės nariams dažniau tenka nepaisyti formalaus grafiko.

47 lentelė. Orientacijos į žmogiškuosius santykius temų ir subtemų pasiskirstymas pagal informantų statusą.

TEMA	SUBTEMA (administracija)	SUBTEMA (pedagogai)	SUBTEMA (švietimo pagalbos specialistai)
Suaugusiojo veikimas pozityviam santykiui su vaiku	Šeimos sandaros bei santykių imitavimas		
	Darbo valandų nepaisymas		
		Meilė vaikams	
	Socialinis jautrumas ir atsakingumas		
	Autoritetingas ir intuityvus veikimas		
	Teisingumo ir lygiavertiškumo užtikrinimas		
Resocializacijai palankių suaugusiųjų santykių bruožai	Nusiteikimas padėti, veikti su kitais		Vieningumas dirbant kartu
		Pasitikėjimu grįsta komunikacija	
	Mokymasis iš patirties		
		Vienas kito girdėjimas ir supratimas	
Suaugusiųjų tikslai kuriant vaikų santykius	Socialinis teisingumas grupėje		Socialinis teisingumas grupėje
	Pagalba mokytis vienas kitam		
	Komandiškumas ir draugystė		Komandiškumas ir draugystė

Kalbėdami apie suaugusiųjų tarpusavio santykius skirtingą statusą turintieji dalijosi veikiausiai jų darbui su vaikais aktualiaisiais arba daugiausia pastangų reikalaujančiais aspektais. Atsižvelgiant į tai, kad rengiant ir įgyvendinant vaiko individualų planą dalyvauja pedagogai ir švietimo pagalbos specialistai kartu su vaiku, būtent šias pozicijas užimantys tyrimo dalyviai išryškino kokybiško komunikavimo svarbą: pasidalijimą, informavimą, vieniems kitų klausymąsi ir svarbiausia – išgirdimą. O žvelgiant į veiklos turinį galima iš dalies teigti, kad švietimo pagalbos specialistai daugiausia veiklą vykdo individualiai, galbūt dėl šios priežasties jie nekalbėjo apie individualaus ar bendro mokymosi iš patirties, nusiteikimo veikti kartu ar padėti reikšmingumą veikiant mokykloje. Tam iš dalies oponuoja pačių specialistų iškelta vieningumo komandoje idėja – tik nėra aišku, ar tai susiję su jų pačių veiksmis, ar su likusio kolektyvo nuostata, socialinio pedagogo ar psichologo visaverčiu įtraukimu.

Vaikų tarpusavio pozityvių santykių kūrimo ir palaikymo kontekste visi informantai pabrėžė, kad būtent suaugusieji turi sukurti tinkamas sąlygas

vaikams būti pagalbininkais vieni kitiems ugdymo procese. Įdomu tai, kad nei klasėje, nei grupėje dirbantis pedagogas nieko neminėjo apie būtinas suaugusiojo intervencijas, kurios padėtų kurti saugesnę aplinką, komandiškumo tarp bendraamžių raišką. Tikėtina, kad tyrime dalyvavusiems pedagogams tai nėra mažareikšmis aspektas jų veikloje, tačiau tokia jų pozicija rodo, kad veikiausiai sudėtinga to pasiekti.

3.3. Resocializacijai palankių mokyklos kultūros bruožų identifikavimas

Išanalizavus dviejų vaikų socializacijos centrų kultūros raišką iš palankios resocializacijai perspektyvos pagal informantų patirtį, kokybiniai duomenys nagrinėti dar vienu aspektu – siekiant identifikuoti, koks yra resocializacijai palankios mokyklos kultūros turinys vadovaujantis visuose šio tyrimo etapuose naudojamo konkuruojančių vertybių modelio logika. Kitaip tariant, nepaisant kiekvienos mokyklos kultūros unikalumo siekiama atpažinti palankios resocializacijai kultūros bruožus, kurie, nepriklausomai nuo mokyklos savitumo, įvardijami kaip universalūs. Tokia tyrimo eiga pagrįsta atvejo studija pagal Yin (2009) metodologiją, kai atskirai kiekvieno atvejo duomenys tyrimo paskutiniame etape yra analizuojami bendrai: nagrinėjamas tyrimo probleminis klausimas yra svarstomas pasitelkiant visų tyrimo duomenų šaltinių pateiktą informaciją.

Rengiantis šiam tyrimo etapui nutarta, kad dviejų vaikų socializacijos centrų kultūros analizėse apibrėžtos temos ir potėmės nėra tinkamas analizės lygmuo. Pirma, priklausomai nuo informantų atsakymų tokie patys aspektai galėjo būti priskirti skirtingoms temoms ar potėmėms dėl kiekvienu atveju skirtingos turimų duomenų apimties, kitų analizei svarbių veiksnių. Antra, šio etapo užduotis – identifikuoti kiekvienai iš konkuruojančių vertybių modelio dalių būdingus, nagrinėtuose atvejuose pasikartojančius bruožus, todėl informantų pirminės išsakytos idėjos laikoma tikslingiausia medžiaga. Atsižvelgiant į tai pasirinktas citatų abstrahavimo lygmuo, kurį nagrinėjant „atsitraukiama“ nuo jau atliktų kokybinių duomenų analizių rezultatų, naujai žvelgiama į informantų pasisakymus, kuriamas naujas, į probleminį tyrimo klausimą atsakantis duomenų conceptualizavimas. Atlikus pirminę duomenų analizę, siekiant įvardytų tikslų, visose konkuruojančių vertybių modelio dalyse nurodoma, **kas** yra interpretuojama kaip efektyvią mokyklos veiklą resocializacijos aspektu skatinantis veiksnys ir **kaip**, remiantis informantų teigiama patirtimi, tai to turėtų būti siekiama ar yra pasiekta.

Šioje tyrimo analizės dalyje, kaip ir kitose, pradedama nuo **orientacijos į atvirą sistemą**. Kitaip tariant, siekiama geriau suvokti ir

paaiškinti, kokie galėtų būti ištekliai inovatyviai, valstybės kuriamai vaikų socializacijos centrų veiklos modelio vizijai įgyvendinti. Įvertinus kokybinių duomenų turinį galima teigti, kad pagrindiniai efektyviai veikiančio vaikų socializacijos centro siekiniai – **vaiko individualumo, pozityvaus požiūrio į delinkventinio elgesio vaiką užtikrinimas, tiesioginio santykio su tėvais sąlygų sukūrimas** (žr. 48 lent.). Šie mokyklos veiklos aspektai, informantų teigimu, yra jau identifikuoti kaip reikšmingi resocializacijai faktoriai, bet nepradėti diegti realiai arba pradėti vykdyti, tačiau yra keliantys iššūkių.

48 lentelė. Resocializacijai palankios mokyklos kultūros turinys orientacijos į atvirą sistemą aspektu.

Orientacija į atvirą sistemą		
Kultūros turinys	Abstrahavimas (I VSC)	Abstrahavimas (V VSC)
KAS		
Vaiko individualumas	Unifikuoto ugdymo atsisakymas	Dabar patenkinami unikalūs vaiko poreikiai, nes dirbama kitaip: ne dėl vaiko, o su vaiku, konkrečiai vertinant jo situaciją
Pozityvus požiūris	Reikalinga pozityvesnio požiūrio į vaikus didesnė kaita, kuri tiesiogiai siejasi su veiklos rezultatais	Pakito supratimas apie vaikų delinkventinio elgesio priežastis ir raišką
	Pasikeitė suaugusiųjų pozicija iš autokratiškos į demokratišką, pagrįstą vaiko teisių užtikrinimu	Atsirado supratimas, kad vaikams reikia pagalbos, tikėjimas, kad jie gali pasikeisti
Gyvas santykis su tėvais	Yra poreikis daugiau dirbti su tėvais tiek centre, tiek vietos savivaldybėje	Gyvas kontaktas su tėvais, įvairiapusės pagalbos jiems pasiūla
	Reikia sudaryti galimybes gyvai pabūti centre	
KAIP		
Įvairiapusis ugdymo procesas	Formaliojo ir neformaliojo švietimo veiklų derinimas	Naujovių bandymas ir diegimas, atsisakymas monotonijos
	Pamokos vakarais	

	Daugiau mokomųjų dalykų integracijos	Ugdymas už centro ribų, skirtingi projektai, socialinių partnerių ir savanorių dalyvavimas mokyklos veikloje
	Veiklos derinamos prie vaiko raidos, pasyvios keičiamos aktyviomis	
Priemonių ir metodų įvairovė	Daugiau resocializacijai palankių priemonių: kompiuteriai klasėse, virtuvėlė, laisvalaikio erdvė, nauji žaidimai	Naujos technologijos ir priemonės ugdymo procese
	Skirtingų ugdymo metodų taikymas ir jų kaita	Improvizuotas kūrybiškumo mokymas per naujus metodus
	Alternatyvių veiklų ar metodų taikymas	
	Elgesio korekcijos programos, keičiančios požiūrį į vaiką ir probleminių situacijų sprendimą	Daugiau laiko konsultacijoms ir resocializacijai palankių programų
Profesijos mokymas	Ikiprofesinis mokymas už centro ribų ir maisto gamyba centre kaip naujovė	Vaikai galėtų daugiau dalyvauti tiek gaminant maistą, tiek jį patiekiant, mokytis padavėjo profesijos pagrindų
		Galėtų mokytis norimos profesijos pagrindų, turėti reikiamas priemones, gautus įgūdžius pritaikytų realiame gyvenime, gal net užsidirbtų
		Vyresni vaikai galėtų mokytis profesijos ar jos pagrindų, kurie padėtų lengviau integruotis
Profesionali ir įvairiapusė specialistų pagalba	Daugiau pagalbos specialistų	Didesnė ir įvairesnė specialistų komanda
Vaiko palydėjimas į šeimą	Didesnis domėjimasis išėjusiais vaikais	Reikalingas vaiko palydėjimas į šeimą, teikiant realią pagalbą ir išėjus
Profesinio perdegimo	Supervizijų, seminarų metu įgytų žinių taikymas palaikant administracijai	Pradėtos supervizijos kaip galimybė stiprinti kolektyvą ir inicijuoti pokyčiams

prevencija darbuotojams		Atsirado supervizijų poreikis darbuotojų jausmų ir veiklos analizei bei savivokai, etikos kodekso aptarimui
	Poreikis atsitraukti ir pailsėti, nors veikla niekada nesibaigia	Savianalizė, paremta sąmoningu savo emocijų valdymu, nusiramino technika taikymas darbe

Svarbu tai, kad vertinant šiuos resocializacijai palankius mokyklos kultūros bruožus tyrimo dalyviai gana aiškiai identifiko, kas padeda viso to pasiekti. Pirmiausia, abiejų vaikų socializacijos centrų darbuotojų požiūriu, reikia perstruktūruoti veiklas tam, kad **ugdymo procesas** nebūtų tradicinis, veiklos pasižymėtų įvairove, nebūtų **monotonijos**. Tai, be abejo, susiję ne tik su skirtingų veiklų pasiūla, bet ir su **priemonių bei metodų įvairove**. Žvelgiant iš informantų perspektyvos, tai turėtų būti interpretuojama gana plačiai, neapsiribojama vien formalaus ugdymo kontekstu. Kitaip tariant, priemonės ir metodai, siekiant patenkinti kiekvieno vaiko individualius poreikius, turi būti ne tik šiuolaikiniai, interaktyvūs, bet ir įvairūs turinio prasme: mokantys kūrybiškumo, suteikiantys naujų žinių ar įgūdžių ar užtikrinantys gauti pagalbą individualiai. Reikia pažymėti, kad, abiejų uždaro tipo mokyklų atstovų vertinimu, **profesijos pagrindų mokymas** vaikams yra ne tik įdomesnis, tačiau tai suvokiama ir kaip galimybė padėti integruotis į visuomenę, gal net į darbo rinką, kai baigiasi vaiko vidutinės priežiūros priemonės taikymas.

Abiejų mokyklų atstovai, kalbėdami apie pokyčius skatinančius veiksmus, paminėjo **įvairesnės ir didesnės pagalbos teikiančios specialistų komandos** poreikį. Tai reiškia, kad daugiau pagalbos teikimo galimybių įstaigoje, tikėtina, sudarys sąlygas gauti pagalbą ne tik vaikams, bet ir jų tėvams, su kuriais tiesioginis bendravimas bei darbas kartu iškelta kaip viena pokyčių vykdymo kryptis. Kita vertus, galima numanyti, kad jų veikla matoma ir plačiau – analizuojant mokyklos kultūros turinį informantai pabrėžė ir **vaiko palydėjimo į šeimą** temą. Atsižvelgiant į tai, galima daryti išvadą, kad pozityvus nusiteikimas vaiko atžvilgiu ir matymas jo individualios situacijos glaudžiai siejasi su vaikų socializacijos centro veiklos plėtra, kai į tėvus taip pat žiūrima kaip į mokyklos teikiamos pagalbos gavėjus. Veikiausiai dėl šios ir kitų priežasčių, kurios darbuotojų veiklos lauką paverčia sudėtingu, darbuotojai dalijosi mintimis apie **profesinio perdegimo prevencijos svarbą** jų darbe. Šiame kontekste reikšmingais veiksniais laikoma ne tik nuoseklus supervizijų turėjimas darbe, bet ir būtinybė

administracijai leisti, palaikyti jų metu atrastus problemų sprendimo būdus, taip pat vaikų socializacijos centro veikloje sąmoningai numatyti pauzes, reikalingas nusiraminti ar apskritai atsitraukti nuo vykdomos veiklos.

Kitas resocializacijai palankios mokyklos kultūros turinys yra susijęs su **orientacija į racionalų tikslą**, kuri siekia paaikškinti įstaigos veiklos pagrindinį tikslą, identifikuoti, kas yra svarbu, kad ugdymo įstaiga galėtų jo pasiekti. Vaikų socializacijos centro atveju, skirtingai nei tradicinės mokyklos, pagrindinis tikslas gana aiškiai įvardytas: šios uždaro tipo mokyklos tikslas, kurį kelia valstybė atsižvelgdama į delinkventinio elgesio vaikų poreikius, – tai sėkminga resocializacija. Įvertinant faktą, kad resocializacijos konstruktas yra labai platus ir galima įvairi jo interpretacija, nagrinėjant kokybinius duomenis siekta atpažinti, kokie šio reiškinių pagrindiniai dėmenys atpažįstami abiejų vaikų socializacijos centrų atstovų (žr. 49 lent.).

49 lentelė. Resocializacijai palankios mokyklos kultūros turinys orientacijos į racionalų tikslą aspektu.

Orientacija į racionalų tikslą		
Kultūros turinys	Abstrahavimas (I VSC)	Abstrahavimas (V VSC)
KAS		
Į pokyčius orientuota pagalba ir ugdymas	Pagalba per išklausymą ir supratimą	Pagalba mokytis ir įgyti išsilavinimą, kuris privalomas kiekvienam žmogui
	Skatinantis vaiko pokyčius ugdymas ir pagalba	Centro atsakomybė yra padėti vaikui įveikti psichologines traumas, išmokti valingai valdyti emocijas
	Tobulėjimas akademiniam procese, padedant suaugusiems	Mokymas mokytis dėl geresnės ateities
	Pažangos siekimas per įgūdžių mokytis ir motyvacijos gerinimą	Pagalba pamatyti gyvenimo prasmę, laikantis visuomenės keliamų normų
Vaiko asmenybės transformacija	Sąmoningas pasirinkimas elgtis kitaip ir išvengti atkryčio	Bandymas savarankiškai pradėti taikyti gautus patarimus
	Taisyklės atitinkančio elgesio demonstravimas	Sprendimas atsispirti neigiamai įtakai ir laikytis normų

	Priešiškumo ir gynybos atsisakymas	Sutikimas priimti pagalbą, dalintis apie savo vidinius išgyvenimus
	Perėjimas iš uždaro ir įžūlaus į atvirą ir mandagų bendravimą	Atsivėrimas, jausmų rodymas
		Gebėjimas paprašyti, susitarti, papasakoti apie savo patirtį
	Patinkamos veiklos atradimas, jos galių atskleidimas	Gebėjimas kalbėtis apie sunkumus ir savijautą
Atkurti ar sukurti ryšiai ir prosociali veikla	Sėkmingas mokymasis ar darbas, nusikaltimų nedarymas	Mokymasis, mėgstamas darbas, ryšių atkūrimas ar sukūrimas
	Mokyklos lankymas, užsiėmimas mėgstama veikla, norų valdymas elgiantis pozityviai	Mokymasis, išsilavinimo įgijimas
	Neiškritimas iš švietimo sistemos	Užimtumas per darbą ar mokymąsi
	Geresnio ryšio su tėvais paieškos, jų vaidmens stiprinimas	Mokyklos baigimas, darbas, šeimos turėjimas
	Pozityvi santykių su mama kaita	
KAIP		
Alternatyvi praeičiai aplinka	Mokykla kaip alternatyvi aplinka vaikui atsistatyti po trauminės ir įgyti teigiamos patirties	Kitoks gyvenimo būdas kaip mokantis vaiką pavyzdys
		Teigiamos, priešingos vaiko turimai, patirties užtikrinimas
		Bandymas įtraukti vaiką į kitokį kontekstą tiek aplinkos, tiek turinio prasme
Vaiko artimiausios aplinkos įtrauktis	Būtinybė vaikui sulaukti tėvų ar globėjų palaikymo	Poreikis padėti globos institucijoms keisti požiūrį ir elgesį
	Tėvų pozityvus požiūris ir domėjimasis vaiku	Noras aktyvinti tėvų ar globėjų vaidmenį dėl vaiko atkryčio prevencijos
Realistiški tikslai	Užduočių parinktis pagal gebėjimus, siekiant didinti pasitikėjimą savimi	Tikslai turi būti paprasti, svarbiausia – išmokti ką nors nauja

	Vaiko socialinių ir gyvenimo įgūdžių ugdymas pagal jo galimybes	Reikia vertinti, ką gali padaryti šiandien
Gyvenimiškas kontekstas	Gebėjimo atsakingai elgtis ir priimti sprendimus ugdymas realiame gyvenime	Žinomų žmonių gyvenimo istorijos, parodant jų netobulumą ir tuo pačiu sėkmę
	Daugiau realaus gyvenimo konteksto ir daugiau įsipareigojimų	Paveikūs filmai jautrioms temoms aptarti Teigiamų pavyzdžių internete pasitelkimas, forumų informacijos naudojimas

Resocializacija kaip procesas iš tyrimo dalyvių perspektyvos matomas kaip **ugdymas ir pagalba**, kurie vienodai svarbūs siekiant vaiko asmenybės pokyčių. Jei pagalba yra skirta įveikti patirtoms psichologinėms traumoms, tai ugdymas interpretuojamas ne tik kaip vaiko tobulėjimo pagrindas, bet ir būtinybė kiekvienam visaverčio gyvenimo siekiančiam visuomenės nariui – be jo vaiko integracija visuomenėje, informantų teigimu, negalima. Reikia paminėti, kad šie aspektai tarsi iliustruoja mokyklos veikimo lauką, kita resocializacijos proceso dalis – **vaiko asmenybės transformacija**. Ji suprantama kaip palaipsniui vaiko daroma pažanga dėl mokyklos palankios resocializacijai aplinkos. Informantai tai atskleidė per vaiko psichologinį atsparumą, sąmoningą pasirinkimą paisyti elgesio normų, pasikeitimą iš negatyvaus, priešiško santykio į atvirą bendravimą su aplinkiniais, savo patirčių ir jausmų pozityvią išraišką. Perkeltine prasme tai galėtų būti traktuojama kaip vidinių ir išorinių pokyčių raiška, kur vieni be kitų nevyksta. Resocializacijos proceso rezultatai, kurie leidžia pamatuoti, ar tai vyksta sėkmingai, – **atkurti ar sukurti ryšiai ir prosociali veikla** pasibaigus vaiko vidutinės priežiūros priemonės vykdymui. Šiame kontekste ryšiai gali būti atkurti su artimais vaikui žmonėmis, nors jie buvo konfliktiški ar visiškai nutrūkę, arba ryšiai, kuriuos vaikas sukuria iš naujo su kitais žmonėmis, puiki to iliustracija – antrosios pusės suradimas ir sukurta šeima. Tuo tarpu teigiamus pokyčius demonstruojančią veiklą vaikų socializacijos centrų darbuotojai įvardija kaip tęstinį mokymąsi, darbo paiešką ar kitą užsiėmimą pozityvia saviraiška.

Kita orientacijos į racionalų tikslą analizės dalis charakterizuoja, kaip vaikų socializacijos centro veikimas gali padėti pasiekti minėtų tikslų. Vienu svarbiausių aspektų galėtų būti įvardijamas **alternatyvios vaiko praeičiai aplinkos kūrimas**. Viena vertus, tai gali atrodyti savaime aišku, kad priešinga

turimai patirtis turi būti laikoma tinkama atsvara. Kita vertus, informantai pabrėžė ne tik kriminalinės subkultūros įstaigoje vengimą, bet ir leidimą vaikui įgyti pozityvios patirties. Tai reiškia, kad iki tol vaikai paprastai turi begalę negatyvių išgyvenimų, nepalankių santykių su suaugusiaisiais ir bendraamžiais, traumuojančių juos patirčių. Tam, kad vaikas galėtų vėl pasitikėti kitais ir savimi, daugiausia dėmesio turi būti skiriama ir fiziniam, ir socialiniam kontekstui, kuriame nebūtų delinkventinių elgesį palaikančių ar skatinančių veiksnių.

Gana paradoksalu, tačiau kaip geroji patirtis, davusių interviu darbuotojų vertinimu, yra **vaiko artimiausios aplinkos įtrauktis**. Nors ši logika tarsi prieštarauja identifikuotam alternatyvios aplinkos kūrimo aspektui, visgi tėvų ar globėjų pozicija ir dalyvavimas resocializacijos procese yra būtinas. Be abejo, vien dėl mokyklos uždarumo santykis net ir su šeima yra ribotas, tačiau vaikui keistis ir priimti pagalbą, ugdytis vaikų socializacijos centre, jų manymu, nepavyksta ar pavyksta labai sunkiai, jei to nepalaiko artimiausia vaiko aplinka. Tai suponuoja holistinio požiūrio taikymą ir kompleksinį vaiko problemų sprendimą mokykloje, kuri norėdama padėti vaikui negali kritikuoti ar negatyviai vertinti vaiko artimiausioje aplinkoje esančių rizikos veiksnių, priešingai – turi stengtis šią situaciją vertinti empatiškai ir atrasti, kas juos motyvuoja būti resocializacijos proceso dalimi.

Tyrimo dalyviai akcentavo, kad, nepaisant didelių mokyklos darbuotojų užmojų, dirbant su vaiku svarbiausia – **realistiški tikslai**. Kitaip tariant, reikia prisitaikyti prie vaiko individualių galimybių keistis ir planuoti mažais žingsniais, ką vaikas gali padaryti kartu su jam padedančiais vaikų socializacijos centro darbuotojais. Tai yra ne tik atsižvelgimas į vaiko gebėjimus daryti pažangą, bet suaugusiųjų sąmoningumas, gebėjimas nekelti per aukštų reikalavimų ir taip nesukelti vaikui frustracijos.

Vaikų socializacijos centrų darbuotojų pasisakymuose buvo minima **gyvenimiško konteksto** reikšmė sėkmingai resocializacijai. Tai interpretuojama gana įvairiai: nuo gyvenimiškų situacijų, istorijų įpinimo į ugdymo ir pagalbos teikimo procesą iki vaiko bandymų pritaikyti tai, ką išmoko, realiame gyvenime. Darbo autorės akimis žvelgiant, kitų žmonių išgyvenimai, patirtys, komunikavimas apie tai tampa pagrindu vaiko drąsai ir stiprybei išeiti iš komforto zonos ir surizikuoti, pasirenkant jam neįprastus, naujus elgesio modelius, kartais sąmoningai rizikuojant suklysti.

Trečioji vaikų socializacijos centro kultūros orientacija, nagrinėta palankios resocializacijos aspektu, – **vidinės veiklos** (žr. 50 lent.). Šios orientacijos pagrindinė idėja yra ta, kad organizacijos efektyvumas tiesiogiai priklauso nuo vykdomos kontrolės ir veiksmingumo gerinimo, pasitelkiant

tam reikalingus procesus. Ši idėja mokyklos kontekste tiesiogiai siejama su įstaigos vidaus kuriama tvarka, jos vykdymu bei vertinimu, vaikų socializacijos centro atveju, tai analizuojama vaikų palankios resocializacijos perspektyvoje. Įvertinus informantų pateiktas refleksijas apie pozityvią patirtį paaiškėjo, kad vidinės veiklos tema buvo aktualizuota pabrėžiant ir turinio, ir jo įgyvendinimo svarbą.

Vienareikšmiškai pripažinta, kad vidinė veikla turi būti sumažintas ir supaprastintas visuomenės modelio atspindys, t. y. mokyklos **veiklos turinys turi atitikti visuomenės normas**. Išskleidžiant šio mokyklos kultūros aspektą, išryški dvi linijos: viena skirta teisinių normų paisymui, konkrečiame pasisakyme tai siejama ne su vaikų, o su suaugusiųjų elgesiu – pavyzdžiui, neleidimu vaikams rūkyti. Kita – socialiniam kontekstui, kuriame egzistuoja tiek rašytinės, tiek nerašytinės taisyklės, turinio prasme tai atitinka visaverčio visuomenės nario pareigų, teisių ir atsakomybių žinojimą, vadovavimąsi jomis.

50 lentelė. Resocializacijai palankios mokyklos kultūros turinys orientacijos į vidinę veiklą aspektu.

Orientacija į vidinę veiklą		
Kultūros turinys	Abstrahavimas (I VSC)	Abstrahavimas (V VSC)
KAS		
Veiklos turinio atitikmuo visuomenės normoms	Visuomenėje egzistuoja normos, kurias vaikai turi žinoti, jų laikytis, jaustis atsakingais už jas	Taisyklės turi atitikti teises normas
Bendravimas ne mokyklinėje aplinkoje	Išvykos, kompiuteriniai žaidimai, išvykos į miestą, direktoriaus padėkos	Naudojimasis internetu, bendravimas su draugais, atsiribojimas
	Atostogos, išėjimas į miestą ir kompiuteris	Naujos patirtys per veiklas, savarankiškumas
	Naudojimasis kompiuteriu, išvykos, atostogos	Teigiamas pažymys, naudojimasis ryšio priemonėmis, technologijomis, galimybė pramogauti
	Sudaromos sąlygos vaikams save kontroliuoti	Struktūra kaip išorinės ribos padeda formuoti vidines ribas

Laiko ir veiklos struktūravimas	Dienos struktūra moko turėti normalų dienos režimą, kurio vaikai neturi	Struktūra padeda priprasti prie režimo, kurio nebuvo
	Taip nustatomos elgesio ribos, skatinama prisiimti atsakomybę	Struktūra įpareigoja, numato atsakomybes
KAIP		
Alternatyvūs ugdymosi būdai už mokyklos ribų	Alternatyvių veiklų ar metodų taikymas, pasitelkiant išorę	Edukacinės pamokos išorės aplinkoje, kuri įpareigoja
	Iki profesinio mokymo už centro ribų ir maisto gamyba centre	Bendravimas, dėmesio gavimas iš suaugusiųjų, kurie nėra mokyklos darbuotojai
		Konsultacijos mieste, įpinant pažintinę veiklą
Aiškios ir suprantamos taisyklės	Elgesio normos turi būti aiškios ir paprastos, kad visi vienodai suprastų ir taikytų	Taisyklės turi būti paprastos, jų esmė – ribos tinkamam bendravimui su kitais
Vaikų įtrauktis kuriant vidaus tvarką	Leidimas vaikams kurti taisykles patiems – sąlyga, užtikrinanti jų paisymą	Taisyklių turinio peržiūra turi vykti nuolat, į ją reikia įtraukti vaikus
Suaugusiųjų atsakomybė laikytis susitarimų	Vienodi reikalavimai ir sąžiningas jų laikymasis, nepaisant statuso	Taisyklės ir vaikams, ir darbuotojams, jų laikymasis turi būti abipusis
	Visų supažindinimas su taisyklėmis ir jų nuoseklus taikymas	Svarbiausia – taisyklių įgyvendinamumas, nedarymas išimčių
	Taisyklių laikymasis ir nesant vaikams šalia	Suaugusiųjų laikymasis nustatytų normų padeda vaikams gyti
Skaidri elgesio vertinimo sistema	Galimybė visų elgesį vertinti vienodai ir sąžiningai	Vertinimo sistemos esmė – elgesio ribų įvardijimas, skaidrus pasekmių ir paskatinimų numatymas
Vaikų pagyrimas viešai	Viešas pagyrimas centre ir galimybė parodyti darbus ar padėkas už mokyklos ribų	Viešas pagyrimas už teigiamus dalykus ir nutylėjimas, kai vaikui nepasiseka
	Skatinimas pagyrimu ir privilegijomis girdinti visiems	

Nepaisant to, kad informantai dalijosi įžvalgomis apie vaikų socializacijos centro vidinės veiklos turinį, jame buvo itin ryškus **galimybės**

bendrauti ar būti už mokyklos ribų klausimas. Kitaip tariant, akcentuojamas vaikų laisvės troškimas, kurio paisymas, atsižvelgiant į mokyklos uždarmo faktą, yra įmanomas tiek sudarant galimybes bendrauti, tiek būti už vaikų socializacijos centro ribų. Mokyklos darbuotojų teigimu, kuriant vidinės tvarkos palaikymo strategiją svarbu numatyti galimybes bendrauti elektroniniu paštu, per socialinius tinklus ar telefonu su vaikui svarbiais žmonėmis. Kaip resocializacijai palankūs pavyzdžiai abiejų įstaigų matomi panašiai – tai išvykos, ekskursijos, pasivaikščiavimai su darbuotoju ir, be abejo, vaiko atostogos kaip pasitikėjimas ir leidimas vaikui išbandyti bei parodyti tai, ko išmoko mokykloje.

Vykdant vidinę veiklą, svarstant resocializacijai palankius veiksnius, abiejų vaikų socializacijos centrų darbuotojai nurodė **laiko ir veiklos struktūravimo būtinumą**. Jų nuomone, dauguma tokio tipo mokyklos mokinių nėra pratę prie įprasto dienos režimo, tam tikros dienos struktūros, kuri atitiktų tokio amžiaus vaikų dienotvarkę ir pareigas. Pratinimasis prie tokio gyvenimo vaikams nėra lengvas, nes tai pirmiausia keliamas kaip reikalavimas, o ne vaiko laisvai pasirinktas veikimo būdas. Kita vertus, tai matoma kaip suaugusiojo pagalba vaikams per išorinius reikalavimus brėžti sau vidines ribas ir mokytis prisiimti atsakomybę. Manoma, kad savanoriškai to mokytis būtų per sudėtinga dėl chaotiško, režimo neturinčio gyvenimo būdo iki patekiant į įstaigą.

Manoma, kad visų minėtų rezultatų galima pasiekti, jei mokykla renkasi kuo daugiau **alternatyvių ugdymosi būdų už mokyklos ribų**. Tai reiškia, kad ugdymo procesas turi būti persipynęs su pagalbos teikimu, jų teikimo sąlygos negali būti tradicinės, pažįstamos jiems ar tiesiog jų nedominančios. Šiame kontekste vėl grįžtama prie realaus gyvenimo situacijų, per kurias vyksta vaiko pokyčiai. Pozityviais ir pasiteisinusiais ugdymosi būdais abiejų mokyklų atstovai įvardija edukacines pamokas, konsultacijas mieste, kurios įpareigoja bendrauti su kitais, mokykloje nedirbančiais suaugusiais, spręsti kylančius iššūkius ir taip plėsti savo komforto zoną.

Bene daugiausia dėmesio, kuriant resocializacijai palankią veiklą, skirta taisyklėms, informantų pastebėjimu, egzistuoja net keletas su jomis susijusių aspektų, kurių įgyvendinimas yra labai reikalingas. Pirmiausia manoma, kad **taisyklės turi būti aiškios ir paprastos**, kad visi jas lengvai suprastų, kad jų turinio aiškinimas būtų kuo panašesnis tarp skirtingų bendruomenės narių. Manoma, kad deklaratyvios arba abstrakčios taisyklės netampa mokyklos gyvenimo dalimi dėl sudėtingo jų taikymo, subjektyvių interpretacijų. Dar vienas svabus momentas – **vaikai turi būti įtraukti į jų rengimą**, t. y. privalu atsižvelgti, ko jie nori, kas jiems aktualu. Informantų

nuomone, tai vienareikšmiai suteikia vaikams galimybę išreikšti save, o svarbiausia – per dalyvavimą išsipareigoti juos, dalytis atsakomybe dėl nustatytų normų laikymosi. Kita vertus, tyrimo dalyviai kaip kylantį iššūkį, kuris tiesiogiai daro įtaką vaikų pozityviam resocializacijos procesui, išskyrė **suaugusiųjų atsakomybę laikytis taisyklių visur ir visada**. Pabrėžiama, kad taisyklės yra visuomenės normų atitikties, jos padeda kurti ribas, tačiau jų taikymas yra abipusis procesas: suaugusieji, kaip ir vaikai, privalo laikytis visų susitarimų. Tai suprantama kaip darbuotojų sąmoningumas reflektuojant apie savo atsakomybę demonstruoti, kad tai galioja visiems, yra realiai įgyvendinama, visi šiame procese yra lygiaverčiai.

Taisyklių paisymas ar nepaisymas vaikų socializacijos centre paprastai susijęs su paskatinimais ir pasekmėmis. Kalbėdami apie tai abiejų uždaro tipo mokyklų atstovai pripažino – taisyklės ir **elgesio vertinimo sistema turi būti skaidri**. Tai reiškia, kad joje numatyti elgesio vertinimo kriterijai turi būti išgryninti: išdiskutuoti mokyklos viduje, suformuluoti taip, kas sudarytų prielaidas visiems konkrečioje situacijoje, remiantis visiems galiojančia tvarka, priimti tokį patį sprendimą. Šiame kontekste taip pat pabrėžiama, kad elgesio vertinime visada egzistuoja kontekstas, kurio negalima ignoruoti, jį reikia „perskaityti“, t. y. suprasti, kokie motyvai paskatino vaiką taikyti vieną ar kitą elgesio modelį.

Galiausiai vidinės veiklos aspektų analizėje abiejų vaikų socializacijos centrų bendrai pastebėtas ir akcentuotas pozityvus veiksnys – **viešas vaikų pagyrimas**. Kaip rodo pasiteisinusi darbuotojų praktika, vaikai labai savimi nepasitiki, nėra pratę būti giriami, veikiau kritikuojami ar smerkiami dėl jų delinkventinio elgesio pasekmių. Taigi mažos sėkmės ir jų pastebėjimas yra vienas pagrindinių vaikų įgalinančių, motyvuojančių veiksmų toliau stengtis. Praktišką teigimu, dirbant vaikų socializacijos centre reikia fokusuotis tik į pozityvius dalykus ir juos girti viešai, taip parodant vaikui įdėtų pastangų vertę, pasiektus rezultatus, kuriant kitokį vaiko įvaizdį, sudarant sąlygas vaiko artimiesiems įrodyti vaiko galimybes būti kitokiam. Priešingai nei sėkmės, nesėkmės, informantų manymu, neturėtų būti viešai svarstomos, tik individualiai aptariamos su vaiku – bet kokia vieša kritika yra daug kartų patirtos situacijos, kurios nemotyvuoja, tai traktuojama kaip neefektyvios komunikacijos pavyzdys.

Paskutinė resocializacijai palankios mokyklos kultūros bruožas charakterizuojanti sritis – **žmogiškieji santykiai**. Konkuruojančių vertybių modelyje ši dalis organizacijos veiklos efektyvumą sieja su joje esančių žmonių tobulėjimu, augimu ir dalyvavimu veikloje. Šio tyrimo kontekste tai apima visų vaikų socializacijos centro suaugusiųjų ir mokinių tarpusavio

ryšius (žr. 51 lent.). Svarstydami palankią resocializacijai aplinką šiuo aspektu informantai suaugusįjį matė kaip lyderį, kuris yra šių santykių moderatorius. Interviu metu abiejose mokyklose daug dėmesio skirta įžvalgai, kad santykis – tai yra **buvimas pavyzdžiu vaikams**. Kitaip tariant, net ir nesant tiesioginiam kontaktui, visos vykstančios veiklos, situacijos, iššūkiai ir jų sprendimas yra mokymosi medžiaga ir pagrindas kurti pozityvų santykį su vaiku, padėti vaikui tobulėti. Kita santykių iliustracijos suvoktis – **suaugusiojo empatija**. Manoma, kad suaugusiųjų gebėjimas suvokti vaiko vidinį pasaulį, emociškai „pasimatuoti“ vaiko gyvenimo istoriją ar elgesį mokykloje yra viena pagrindinių prielaidų pozityvių santykių pagrindams atsirasti. Empatiškumą tyrimo dalyviai aiškino gana plačiai: kaip vaiko priėmimą tokio, koks jis yra, kaip rūpinimąsi ir vaiko girdėjimą, kaip vaiko jausmų neignoravimą, skatinimą apie tai kalbėti, kaip rimtą požiūrį į vaikui kylančius klausimus, laiko skyrimą išklaudyti bei pasiūlyti pagalbą.

51 lentelė. Resocializacijai palankios mokyklos kultūros turinys orientacijos į žmogiškuosius santykius aspektu.

Orientacija į žmogiškuosius santykius		
Kultūros turinys	Abstrahavimas (I VSC)	Abstrahavimas (V VSC)
KAS		
Buvimas pavyzdžiu vaikams	Buvimas autoritetu per reikalavimų laikymąsi patiems	Mokymas savo pavyzdžiu, gražiu, mandagiu bendravimu
	Pavyzdžio rodymas savo elgesiu	Mokymas ir mokymasis kantrybės savo pavyzdžiu
	Auklėtojo darbavimasis kartu kaip pavyzdžio rodymas	Visų veiklų darymas kartu su vaikais
	Suaugusiojo mokėjimas atsiprašyti suklydus, konflikto metu buvimas toje pačioje pozicijoje	Nuoširdus ir šiltas bendravimas, pavyzdžio rodymas, kaip tą daryti
Suaugusiojo empatija	Vaiko vidinio pasaulio pajautimas	Savo emocijų įvardijimas, domėjimasis vaiko vidiniu pasauliu
	Nuoširdus vaiko priėmimas ir palaikymas	Vaiko priėmimas tokio, koks jis yra, rūpinimasis juo kaip savo
	Lūkesčių paaiškinimas vietoj smerkimo	Pagalbos siūlymas vietoj smerkimo dėl klaidų

	Pastebėjimas vaikui svarbių dalykų, kalbėjimas apie tai	Leidimas vaikui jaustis blogai, įvardyti tai
	Pastangos ir nuoširdus rūpestis vaiku	Bendravimas, vaiko išgirdimas kaip šeimoje
	Bet kokios vaiko situacijos priėmimas rimtai	Mylėjimas vaiko be išlygų su visomis jo savybėmis ir patirtimi
Bendras saugumo jausmas	Smurto netoleravimas, stabdant ir kalbantis apie tai	Galimybių jaustis saugiai, būti priimtam, pasitikėti suaugusiaisiais sukūrimas
		Saugaus ryšio su suaugusiuoju turėjimas
	Motyvacija dirbti – sąlygos saviraiškai, įvertinimas ir baimės jausmo nebuvimas	Administracijos palaikymu, leidimu klysti kuriamas saugumas
	Verbalinio ir fizinio smurto ir patyčių kontrolė	Ribų nubrėžimas parodant, kad kitų žeminimas nebus toleruojamas
Pagalba vienas kitam	Pagalba vienas kitam, bendrai keliant tikslus ir atvirai dalijantis patirtimi	Abipusis palaikymas ir pasitikėjimas ir pagalba bet kuriuo metu
		Suaugusiųjų pagalba vienas kitam, tarpdalykinis veikimas
	Pozityvaus elgesio skatinimas, sukuriant sąlygas vienas kitam padėti	Pagalbos teikimas, atsižvelgiant į vaikų stiprybes
		Pagalba pasidalyti vaidmenimis ir vertinti tai, ką pavyko padaryti kartu
	Vaikai vaikams principo taikymas, kai vienas vaikas globoja kitą	
KAIP		
Bendrystės su vaikais paieška	Pastangos būti laisvesniems, labiau panašiems į vaikus, priartėti prie jų	Jaunimo aktualijų supratimas, bendrų interesų paieška
Išankstinių nuostatų atsisakymas	Išankstinių nuostatų atsisakymas kaip empatiškas vaiko priėmimas	Vaiko charakterizavimo vengimas siekiant pačiam jį pažinti
	Atvirumas ir bandymas realiai padėti be išankstinių nuostatų	Išankstinių nuostatų atsisakymas, tikėjimas vaiko galiomis

Dėmesio vaikams skyrimas	Dėmesio rodymas kaip rūpinimasis, kurio vaikai iki tol neturėjo	Nepaisymas darbo valandų, buvimas su vaiku kaip parodymas, kad jis yra svarbus
	Kokybiškas laiko leidimas su vaikais – prielaida jaustis reikalingiems ir svarbiems	Dėmesio rodymas, asmeninio laiko skyrimas, parodant vaikui jo reikšmingumą
Lygiavertiškumas santykyje su vaiku	Pagarba ir lygiavertis bendravimas kaip vienas svarbiausių poreikių	Lygiaverčio santykio kūrimas, vaiko girdėjimas ir supratimas
		Lygiavertis bendravimas su vaikais
		Padarytų klaidų pripažinimas pokalbyje su vaiku
Lygybės tarp vaikų užtikrinimas	Vienodai teisingas elgesys su visais	Išlaikyta lygybė tarp grupės vaikų
	Simpatijų ir antipatijų vengimas	Simpatijų ir antipatijų atsisakymas, nelygybės vengimas
Humoro pasitelkimas bendravime	Humoras vietoj agresyvaus kalbėjimo su vaiku	Humoro pasitelkimas vietoj pykčio bendravime
		Kreipimasis su humoru, siekiant atviro bendravimo
Laisvė rinktis	Leidimas turėti savo nuomonę, skatinimas ją pagrįsti prieštaraujant	Leidimas argumentuotai prieštarauti kaip kritinio mąstymo ugdymas
	Alternatyvų pasiūlymas ir leidimas rinktis	Laisvė pasirinkti veikimo formas
		Leidimas pasirinkti vaikui įdomius ar reikalingus aspektus temoje
Suaugusiojo gebėjimas valdyti emocijas	Klausimų sprendimas ramiu tonu, valdant emocijas	Neatsakymas į netinkamą elgesį tuo pačiu, neparodymas savo neigiamos emocijos
	Gebėjimas atskirti asmeninius ir profesinius santykius, esant konfliktui	
Suaugusių tarpusavio pasitikėjimas ir informavimas	Pagarba ir pasitikėjimas vienas kitu, gebėjimas priimti kito pastabas	Pasitikėjimas vieni kitais, tolygus bendravimas, problemų sprendimas kartu
	Vienodi reikalavimai ir pasitikėjimas vienas kitu kaip komandinis darbas	Pasitikėjimas ir informavimas kaip atsakomybių pasidalijimas

	Informacijos perdavimas laiku kaip pagalba su vaiku dirbančiam mokytojui	Dalijimasis informacija ir protingas naudojimas ja
	Kolegų informavimas kaip galimybė geriau padėti vaikams	Informacijos pasidalijimas kaip kito parengimas, neleidimas vaikui manipuliuoti suaugusiais
		Pastangos dirbti kuo panašiau, detaliam informuojant apie situaciją su vaikais

Anot informantų, kuriant žmogiškuosius santykius yra būtinas **bendras saugumo jausmas**. Viena vertus, jie aiškiai įvardija mokyklos administracijos palaikymo svarbą, t. y. sąlygų sudarymą saviraiškai, drąsiai veikti, įvykdytos veiklos adekvatų vertinimą, teisę klysti. Kita vertus, informantai kalbėjo ir apie savo pareigą vaikams parodant, kad bet kokia smurto forma nėra toleruojama, nors vaikai tarpusavyje neretai konkuruoja, turi smurtinės patirties ir pratę tai taikyti kitų atžvilgiu.

Pozityvi patirtis santykiuje, tyrimo dalyvių vertinimu, pasireiškia per **pagalbą vienas kitam**. Tarp darbuotojų pagalbos formų matoma įvairių: pagalba vienas kitam, planuojant vaiko resocializacijos planą; tarpdalykinė pagalba, kai kolega atlieka vertintojo ar patarėjo vaidmenį, teikia grįžtamąjį ryšį; pagalba ekstremaliose situacijose, kai reikalingas fizinis buvimas ir veikimas kartu. Analogiškai buvo akcentuota ir vaikų tarpusavio pagalbos reikšmė, kuri, informantų matymu, dažniausiai galima moderuojant suaugusiajam. Tam pasiekti vaikų socializacijos centro darbuotojai teigė pasitelkiantys vaiko sėkmės situacijas ar stiprybes kaip motyvaciją padėti kitam.

Reikia pažymėti, kad orientacijos į žmogiškuosius santykius srityje abiejuose vaikų socializacijos centruose buvo pateikta daugiausia pozityvių praktinių pavyzdžių, kaip kurti saugius, empatiškus ir demonstruojančius teigiamą pavyzdį santykius. Įdomu tai, kad didžioji dalis įvardytų pasiteisusių, palankių resocializacijai kultūros raiškos pavyzdžių kartojosi, nepriklausomai nuo to, kad kiekviena mokykla ir jos kultūra unikali. **Išankstinių nuostatų atsisakymas**, pasak tyrimo dalyvių, turėtų būti privaloma kiekvieno dirbančiojo su vaikais socializacijos centre pamatinė nuostata. Pirminiam ryšiui užmezgti ir jam vystytis teigiama linkme reikalinga empatija, tikėjimas vaiko galiomis ir vaiko atsivežtų dokumentų, susiformavusių charakteristikų, kurių turinys aiškiai fokusuotas į jo

delinkventinio elgesio apraiškų detalų pateikimą bei įrodymus, kad vaikas tikrai „nusipelnė“ vidutinės priežiūros skyrimo, ignoravimas.

Viena itin reikšmingų krypčių, kuriant santykius tokioje mokykloje, – **bendrystės su vaikais paieška**. Teigiama, kad mokiniai turi žemą mokymosi motyvaciją ir daug neigiamos santykių su suaugusiais, taip pat ir mokytojais patirties. Vadinasi, formali mokytojo ar auklėtojo pozicija darbe nėra pasiteisinanti – suaugusiesiems reikia originalumo, kad galėtų sudominti, ir laisvumo, kūrybiškumo, kad būtų bent kiek panašesni į savo mokinius. Manoma, kad dirbdamas su jaunais žmonėmis, vaikų socializacijos centro personalas turi domėtis jaunimo madomis, aktualijomis, tam, kad rastų dialogą su jais. Kitaip tariant, turi atsirasti bendros temos ar bendri interesai, kurie būtų abiem pusėms priimtini ir įdomūs.

Kaip pabrėžia informantai, šiame darbe kartais sunku apibrėžti darbo valandas, nes jų nepaisymą vaikai supranta kaip atsidavimą, santykių tvirtumą, tikrumą, – taip parodoma, kad suaugusieji nebendrauja su jais tik iš pareigos, siekdami atlikti savo funkcijas. Asmeninio **dėmesio skyrimas** yra be galo svarbus, vaikai tai priima kaip rūpinimąsi jais. Kaip teigia darbuotojai, vaikų individualiausio buvimo kartu „alkis“ yra tikrai didelis. Šie poreikiai traktuojami kaip noras gauti galimybę kompensuoti dėmesio stoką – tai, ko jie neturėjo neretai nuo pat vaikystės.

Apie **lygiavertiškumą santykyje su vaiku** socializacijos centro atstovai kalbėjo akcentuodami kiekvieno vaiko teisių užtikrinimo svarbą, būtinumą išklaudyti ir pagarbiai bendrauti. Joks galios demonstravimas ar autokratija vaiko atžvilgiu, informantų patirtimi, nėra tinkama taktika motyvuoti vaiką palaikyti ryšius, kurie yra viso resocializacijos proceso pagrindas. Analogiškai buvo vertinama ir tai, kad suaugusiojo elgesys visų vaikų atžvilgiu turi būti vienodas – **lygybės užtikrinimas tarp vaikų** taip pat būtinas resocializacijai palankios kultūros raiškos elementas. Šiame kontekste informantai dalijosi įžvalgomis apie suaugusiojo elgesį ir atsakomybę nerodyti simpatijų ar antipatijų vaikams, būtinybę visus matyti ir vertinti kiek įmanoma objektyviai.

Žmogiškųjų santykių temoje paliesti kai kurie bendravimo su vaikais aspektai, abiejose mokyklose pasakotos pozityvios situacijos iliustravo **humoro pasitelkimo bendravime** svarbą. Praktikų matymu, tai pasiteisina situacijose, kuriose humoras pakeičia pyktį, – vaikui neatsakoma agresyviai, nesukuriamos prielaidos konfliktui atsirasti. Humorą įvardijamas ir kaip tinkama strategija paskatinti artimesnį bendravimą, vaiko atvirumą. Visgi reikia pažymėti, kad dažniausiai darbuotojai minėjo juokavimą apie save ar visai kitus žmones – ne vaikus, kad tai nebūtų priimta kaip patyčios ar kritika,

nesukeltų negatyvių emocijų dėl itin žemo savęs vertinimo. Dar vienas pozityvaus bendravimo pavyzdys – **laisvė vaikui pasirinkti**. Kartais ši laisvė siejama su asmenybės saviraiška, leidimui jaunam žmogui save išreikšti, t. y. pasakyti savo poziciją, galbūt nesutikti, bet argumentuoti kodėl – tokiu atveju matomas ir kritinio mąstymo ugdymasis. Kitokia laisvės rinktės interpretacija atspindi personalizuoto ugdymo pavyzdžius: leidimą rinktis siūlomas alternatyvas mokantis dalyko, pasirinkti labiau patinkančias veiklos formas ar mokantis iš nagrinėjamos temos tuos žodžius, kurie vaikui įdomūs.

Viso kokybinio tyrimo metu buvo akcentuojama, kad mokyklos gyvenimas neretai būna chaotiškas, o kartais provokatyvus, nes jame gan stipriai reiškiasi vaikų agresija. Tai reiškia, kad patys darbuotojai, rodydami pavyzdį, turi nuolat save stebėti, mokytis ir taikyti tinkamus reagavimo modelius. Kitaip tariant, reikia veikti apgalvotai, dažniausiai vykstančias situacijas išmokti valdyti, nes spontaniškai veikiant galima atsakyti tuo pačiu – agresija. Taigi **suaugusiųjų gebėjimas valdyti savo emocijas** ir vietoj pykčio išraiškos vadovautis tais principais, kurie augina vaiko asmenybę, ugdo socialinius įgūdžius, yra labai svarbi mokytojo, auklėtojo ar švietimo pagalbos specialisto asmeninė kompetencija. Informantai tai apeliuoja į personalo savimonę, mokėjimą atskirti asmeninius ir dalykinius santykius.

Galiausiai pripažįstama, kad už vaiko gerovę ir palankios resocializacijos klausimus, pirmiausia, yra atsakingi suaugusieji. Jų tarpusavio santykiai glaudžiai susiję su tuo, kaip seksis ar nesiseks vaikams. Tai nėra vaikų nugalėjimas, veikiau akcentavimas to, kad ugdymosi ir pokyčių procesą modeliuoja suaugusieji, jų sąveikoje pagrindiniai aspektai: abipusis **pasitikėjimas ir informavimas**. Pasitikėjimas, anot informantų, yra susijęs su pagarba kitam, dalijimuisi atsakomybe ir komandine veikla, kuri siekia vieno tikslo, dalimi. Tai reiškia, kad nebijoma perduoti tęsti pradėtą darbą kitam, konstruktyviai spręsti kilusius konfliktus su kolegomis, priimti kolegos pastabas dėl vykdomos veiklos tobulinimo. O informavimas minimas laiko perspektyvoje, pabrėžiant informacijos apie vaikų emocijas, veiklą, kilusius sunkumus laiku, siekiant veikti mokykloje prevenciškai: tinkamai sureaguoti, pastebėti, suteikti pagalbą ar išvengti vaikų manipuliavimo, konfliktų, net pabėgimo iš įstaigos.

Plėtojant konkuruojančių vertybių modelio teorinę perspektyvą ir naudojant jo dalių konstravimą pagrindžiančią logiką bei šio tyrimo empirinius duomenis, 28 paveiksle pateikiami resocializacijai palankūs kultūros bruožai. Jis suformuluotas išryškinant svarbiausius kultūros veiksnius pagal kiekvieną iš minėto modelio dalių, kurios traktuojamos kaip atskiri kultūros aspektai, susiję su mokyklos veiklos efektyvumu. Šiame

modelyje aiškiai detalizuojama, į ką mokyklai tikslinga koncentruotis, siekiant sukurti resocializacijai palankią aplinką mokykloje, o svarbiausia – identifikuota, kokiomis veiklos formomis ar būdais, kokiais principais remiantis tai gali būti įgyvendinama.

Vadovaudamasi šiuo modeliu, kiekviena organizacija, kuri savo veiklos efektyvumo sampratą tapatina resocializacijai, kurdama savo kultūrą, gali atpažinti ir taikyti šiuos faktiniais įrodymais grįstus duomenis. Viena vertus, konkuruojančių vertybių modelio kūrėjai (Cameron ir Quinn, 2011) aktualizuoja vienos iš keturių galimų jo dalių prioritizavimą, formuojant stiprią savo įstaigos kultūrą, visgi jie kartu pripažįsta, kad visos keturios modelio dalys suformuluotos naudojant efektyviam organizacijos veikimui svarbius aspektus, todėl nors vienos iš jų ignoravimas negalimas. Kitaip tariant, jos visos yra vienodai svarbios, skiriasi tik koncentravimosi į kiekvieną iš jų lygis priklausomai nuo mokyklos turimos ir siekiamos įgyvendinti vizijos. Vadinasi, viena jų paprastai labiau prioretetizuojama, iškeliamą kaip koncentravimasis į vieną iš veiklos tobulinimo aspektų konkrečiu laikotarpiu, kuriuo tikslingai renkamosi organizacijos lygiu mokytis ir veikti tobulinant ir mokyklos, ir joje besimokančiųjų rezultatus.

Šie resocializacijai palankūs mokyklos kultūros bruožai ir jų siekimo galimybės yra itin vertingi ir šiuo metu metu veikiančioms, ir ateityje naujai kuriamoms vaikų socializacijos centrų bendruomenėms: keliant diskusinius klausimus, persvarstant turimą veiklos praktiką bei tarpusavyje derinant, siekiant vieningesnės veiklos vizijos bei jos įgyvendinimo interpretacijų. Šios gairės paremtos gerąja patirtimi ir veikiausiai yra atpažįstamos bet kurios iš šių mokyklų kasdieniame kontekste vykstančiose situacijose, bent iš dalies atsako į kylančias joje dilemas – sprendimų paieška yra bet kokios organizacijos veiklos pokyčių vykdymo pradžia.

Orientacija į žmogiškuosius santykius**Lankumas****Orientacija į atvirą sistemą**

KAS: Buvimas pavyzdžiu vaikams
Suaugusiojo empatija
Bendras saugumo jausmas
Pagalba vienas kitam

KAS: Vaiko individualumas
Pozityvus požiūris į vaiką
Gyvas santykis su tėvais

KAIP: Dėmesio skyrimas

Lygiavertiškumas santykyje
Humoro pasitelkimas bendraujant
Bendrystės su vaikais paieška
Lygybės užtikrinimas
Laisvė rinktis
Suaugusiojo gebėjimas valdyti emocijas
Išankstinių nuostatų atsisakymas
Suaugusiųjų tarpusavio pasitikėjimas ir informavimas

KAIP: Nemonotoniškas ugdymo procesas

Priemonių ir metodų įvairovė
Profesijos mokymas
Profesionali ir įvairiapusė specialistų pagalba
Profesinio perdegimo prevencija darbuotojams
Vaiko palydėjimas į šeimą

Vidus**Išorė**

KAS: Veiklos turinio atitikimo visuomenės normoms
Galimybės bendrauti ar būti už mokyklos ribų
Laiko ir veiklos struktūravimas

KAS: Į pokyčius orientuota pagalba ir ugdymas
Vaiko asmenybės transformacija
Atkurti ar sukurti ryšiai ir prosociali veikla

KAIP: Alternatyvūs ugdymosi būdai už mokyklos ribų
Aiškios ir paprastos taisyklės
Vaikų įtrauktis kuriant vidaus tvarką
Suaugusiųjų atsakomybė laikytis susitarimų
Skaidri elgesio vertinimo sistema
Vaikų pagyrimas viešai

KAIP: Alternatyvi praeičiai aplinka
Vaiko artimiausios aplinkos įtrauktis
Realistiški tikslai
Gyvenimiškas kontekstas

Orientacija į vidinę veiklą**Kontrolė****Orientacija į racionalų tikslą**

28 paveikslas. Resocializacijai palankūs kultūros bruožai (sudaryta autorės)

MOKSLINĖ DISKUSIJA

Vaikų socializacijos centrų kultūrų charakteristikas atskleidžiantys profiliai pagrindžia Fullan (2008) poziciją, pabrėžiančią **rekultūrizacijos poreikį** kiekvienos mokyklos veikime ir pokyčiuose. Kitaip tariant, šiose mokyklose atpažintas stipresnis orientavimasis į vidinę veiklą parodo, kodėl iki šiol gana intensyviai iš išorės vykdyta restruktūrizacija nesuveikė, – ir šiandien įstaigų uždarumo, susitelkimo į vidaus procesus savybė matoma akivaizdžiai, už tai vaikų socializacijos centrai buvo kritikuojami ir daugiau kaip prieš dešimtmetį (Merkys et al, 2002). Tai tik patvirtina Muncie (2008) išvadas, kad šimtmetį vykstanti teisinė ir teorinė transformacija yra didelis iššūkis su delinkventinio elgesio vaikais dirbančioms organizacijoms, jų personalui – nepilnamečių justicijos sistemos praktinis vystymasis realiai gerokai atsilieka nuo suformuluotų tarptautinių ar nacionalinių teisės standartų. Fullan (1998, p. 41) kaip vienas garsiausių švietimo kaitos teoretikų laikosi nuostatos, kad žmogų priversti keistis yra neįmanoma, reikia jį įtikinti, kodėl tai naudinga jam ar jo mokyklai. Taigi šiame tyrime atskleistos pozityvios, pasiteisinusios darbuotojų patirtys, įžvalgos ar veiklos pavyzdžiai yra tiek faktiniai įrodymai, tiek naujas idėjas ir jomis grįstą praktiką skatinanti informacija dirbant su delinkventinio elgesio vaikais. Kita vertus, šie duomenys tiesiogiai parodo mokyklos veiklos rezultatų efektyvumą organizacijos lygmeniu – sėkmingą vaikų resocializaciją ir neįvardija, dėl ko tai naudinga vaikų socializacijos centro personalui asmeniškai. Atsižvelgiant į tai, tolesnių tyrimų viena krypčių galėtų būti mokytojų, auklėtojų ar švietimo pagalbos specialistų, dirbančių su delinkventinio elgesio vaikais, vidinę motyvacinę, pasitenkinimą darbu stiprinančių veiksmų atskleidimas ir pagrindimas. Ši perspektyva artimesnė ne organizacijos kultūros, o klimato konceptualizacijai, kuri suponuoja gilesnį skirtingų resocializacijos aspektų, situacijų supratimą – subjektyvūs atskirų proceso dalyvių suvokimai ir savijauta, tikėtina, atskleistų platų asmeninių patirčių ir išgyvenimų spektrą, iliustruojantį įžvalgas apie „čia ir dabar“. Fokusavimasis ne į mokinį, bet į save, patirties vaikų socializacijos centre reflektavimas veikiausiai autentiškai apibūdintų buvimą mokykloje kaip procesą, kuriame kur kas daugiau dėmesio būtų skiriama detalėms kasdienybėje – būtent jos yra pozityvaus grįžtamojo ryšio suaugusiems pagrindas.

Minėti vaikų socializacijos centrų kultūros profiliai laikomi kiekvienos mokyklos atskaitos taškais projektuojant jų veiklos tobulinimo

galimybes – rekultūrizacijos gaires. Tai atitinka konkuruojančių vertybių modelį sukūrusių mokslininkų (Cameron ir Quinn, 2011) idėją, kad naudojant kultūrą kaip instrumentą susitariama dėl **dominuojančios kultūros orientacijos**, į kurios sėkmingą įgyvendinimą telkiamos visos organizacijos pastangos ir ištekliai. Šiame kontekste nagrinėjant gautas charakteristikas, konstatuotina, kad vidinės veiklos orientaciją kaip prioritetinę galėtų keisti bet kuri kita kultūros orientacija, kuri fokusuotų mokyklos veiklą į žmogiškųjų santykių gerinimą, išorės konteksto bei reikalavimų atitikimą, tikslų išgryninimo ir įgyvendinimo tobulinimą. Nepriklausomai nuo to, kokia būtų mokyklos kultūros prioritetinė sritis, susitarimas dėl vertybių ir jų dermė su darbuotojų vertybėmis yra kitas ne mažiau reikšmingas aspektas. Disertaciniame tyrime atliktas **kongruenciškumo vertinimas** atskleidė, kad kai kuriose ugdymo įstaigose darbuotojų ir mokyklos vertybės labai ženkliai nesutampa – tai susiję su Martin (2002) išvalga, kad didelė vertybių įvairovė, pasireiškianti skirtingų subkultūrų raiška, nepadeda organizacijai veikti efektyviai. Kita vertus, mokyklos kaitos procesas yra daugiaplanis, todėl ir visiškas vertybių sutapimas neturėtų būti suvokiamas kaip sėkmę lemiantis veiksnys, veikia aplinkybė – vieningai susitelkusi bendruomenė gali dirbti ir vertybiškai nekintamoje aplinkoje. Taigi laikantis organizacijos kultūros tyrėjų (Denison, 1990; Shein, 1996; Cameron ir Quinn, 2011) požiūrio, jog vertybių kongruencija gali būti kuriama dirbtinai, svarbiausia yra vertybių turinys, jis negali eliminuoti vaikų resocializacijai būtino lymens ir mokyklos tikslus atitinkančio aspekto – visuomenės vertybių. Reikia pripažinti, kad vaikų socializacijos centras yra sistema sistemoje – minėti aspektai moksliskai nėra išplėtoti, jiems pažinti turėtų būti formuluojama nauja mokslinė problema, pavyzdžiui, kurios visuomenės vertybės ir kodėl yra prioritetizuojamos vykdant vaikų resocializacijos procesą? Lietuvos visuomenės vertybės per dvidešimt nepriklausomybės metų, kaip ir nagrinėtos nepilnamečių justicijos gairės, akivaizdžiai kito – šeimos, darbo, moralinių, socialinių ir kitų vertybių kaip normatyvinių standartų kaitos trajektorija mokslininkų (Poviliūnas *et al*, 2016) analizuota ir paaiškinta, tačiau šio tyrimo ribotumu galėtų būti laikoma tai, kad vaikų socializacijos centro pedagogų vertybių panašumai ir skirtumai lyginant su visuomenės narių supratimu, kam reikėtų teikti pirmenybę ugdant delinkventinio elgesio vaikus, liko nepažinti. Būtent šis aspektas tampa itin reikšmingas, kai keliamas ne organizacijos ir narių vertybių dermės klausimas, o organizacijos kultūros atitikmuo visuotinai priimtiems ir siektiniems elgesio modeliams.

Nagrinėjant kultūrinės charakteristikas pagrįsta mokyklos kultūros samprata, jos tyrimo ir interpretavimo skirtumai analizuojant **funkcinio**

versus interpretacinio požiūrio taikymo svarbą vaikų socializacijos centrų kultūros tyrime. Akivaizdu, kad interpretatyvinėje perspektyvoje skirtingai nuo funkcinio požiūrio daug dėmesio skiriama išorinei, simbolinei kultūros raiškai (Van Maanen, 1976) – būtent toks vaikų socializacijos centrų kultūros bruožų charakterizavimas sukuria prielaidas orientuotis į kultūros artefaktus, kurie, tikėtina, vien dėl fizinės mokyklų aplinkos galbūt diktuoja griežtą, kritišką analizės toną kaip ir anksčiau publikuotuose mokslo darbuose (Merkys, 2002, Šapelytė ir Alifanovienė, 2009). Dėl šios priežasties sąmoningai pasirinktas analizuoti „gilesnis“ vaikų socializacijos centrų kultūros lygmuo, kuris grįstas vertybėmis. Tokia tyrimo logika paremta Schein (1985) nuomone, jog kultūros artefaktai dažnai priklauso nuo situacijos ir ne visada atitinka darbuotojų vertybes. Jo teigimu, vertybės laikui bėgant keičiasi, o artefaktai, tokie kaip mokyklos logotipas, laipsniškai nekinta, tik ilgainiui yra pakeičiami naujais. Be abejo, identifikuoti mokyklų kultūrų vertybiniai profiliai yra statiški, tačiau jie atstovauja diagnostinei organizacijos kultūros tyrimų taktikai – padaryti momentinę kultūros nuotrauką, ją apžiūrėti ir apmąstyti. Visgi šiuos kiekybinius duomenis papildė tikslingas koncentravimasis į organizacijos narių pozityvios, siektinos elgsenos gaires ir leido kultūrinių charakteristikų reikšmes perskaityti ne tik atskleidžiant mokyklos darbuotojų įsitikimus, bet ir situacijas, dalyvius kaip kontekstą jiems pasireikšti. Tai iliustravo pasiteisinsią mokyklos veiklos praktiką, integruojančią darbuotojų vertybes ir normas – šie tyrimo rezultatai patvirtina mokslininkų (Koot, 1990; Maslowski, 2001) idėjas, kad tokia kultūros analizė geriausiai atskleidžia suniveluotų ribų tarp žmogaus ir organizacijos raišką. Vertybinio *versus* išorinio kultūros pažinimo argumentavimui tinkama Maslowski ir Dietvorst (2000) pozicija, kad nemažai išorinės mokyklos kultūros būna tikslingai kuriama tam, kad tai būtų patrauklu mokiniams ar jų tėvams. Kitaip tariant, šis lygmuo ne visada leidžia geriau identifikuoti mokyklos kultūros turinį, pažinti darbuotojų veikimo principus. Ar tai aktualu disertaciniame tyrime tiriant vaikų socializacijos centrų kultūrų raišką? Atsakymas būtų dualus. Vienas – neigiamas dėl priverstinio vaiko mokymosi tokioje mokykloje: hipotetiškai nei tėvai, nei patys mokiniai neturėtų norėti rinktis uždaro tipo mokyklos kaip tinkamiausios ugdymo įstaigos siekti išsilavinimo. Kitas – teigiamas, kai reikia paaiškinti, kodėl išorinė, vizualiai matoma mokyklų kultūra ignoruojama renkant empirinius duomenis ir atliekant jų analizę. Taip pagrindžiant naują, dar nenagrinėtą tyrimų šioje srityje kryptį, kuri tik fragmentiškai minima šio tyrimo informantų pasisakymuose. Iki šiol dar moksliskai nebuvo svarstyta vaikų socializacijos centro fizinės aplinkos vizija, kurią formuluojant išorinės

kultūros aspektai būtų itin svarbūs – juos nagrinėjant reikšminga pasitelkti tiek darbuotojų, tiek mokinių poreikių, lūkesčių ar galimybių analizę. Organizacijos kultūros tyrimų lauke vis dažniau atliekami mokslo darbai (pvz., Leigh, 2011), kuriuose sujungiama aplinkos konteksto, organizacijos kultūros ir kūrybiškumo temos ir nagrinėjamos per siekiamų rezultatų prizmę. Tokia interpretacija pasitelkiant vaikų socializacijos centro fizinę aplinką resocializacijai vykdyti, tikėtina, būtų itin įdomi ir naudinga, jei tai projektuojant būtų atsiribojama nuo dabartinės aplinkos sąlygų bei turimų galimybių jas keisti.

Šiuo tyrimu atskleistas **mokyklos darbuotojų ir mokinių tėvų (globėjų) ryšių ambivalentiškumas**. Analizuojant resocializacijai palankios aplinkos kūrimo ir palaikymo veiksnius daug dėmesio skirta alternatyvoms daugelyje vaiko gyvenimo sričių: kitokiai fizinei aplinkai, kitokiam ugdymo procesui, kitokiam bendravimui su vaiku, jo priėmimui, reagavimui į elgesį – visa tai implikuoja organizacinę elgseną, kuri neleistų atkartoti visų vaiko praeityje turėtų patyrimų. Šios informantų mintys atitinka Berger ir Luckman (1999) poziciją, kad resocializacijos metu kontekstas turi kontrastuoti iki šiol įgytai vaiko patirčiai, kad jis išmoktų to, ko nemokėjo, susidurtų su naujomis patirtimis, leidžiančiomis vyksti vidinei nuostatų, požiūrio bei elgesio kaitai. Tai vertinant prieita prie išvados, kad vaikų socializacijos centrų mokinių praeitis, apimanti ir santykius, bendravimą, ugdymąsi su tėvais (globėjais), susiklostė gana nepalankiai, dėl šios priežasties jie ir mokosi uždaro tipo mokykloje. Kita vertus, kalbėdami apie mokinio pokyčius vaikų socializacijos centre ir jo rezultatų sėkmingumą, informantai pažymėjo, kad tam labai svarbus gyvas bendravimas su vaiko atstovais, jų įsitraukimas ir dalyvavimas procese, vaiko ir jų santykių atkūrimas – priešingu atveju mokyklos dedamos pastangos minimizuojamos ar apskritai netenka prasmės. Šiame kontekste išryškėjo gana tradicinė mokslininkų (Kvieskienė, 2004; Berns, 2009, etc.) darbuose pabrėžiama nuostata, kad šeima yra pagrindinis vaiko socializacijos institutas, jo įtaka yra didžiausia. Čia galima nesutikti su tyrimo dalyviais, akcentuojančiais būtent vaikų socializacijos centro didesnę nei tėvų (globėjų) atsakomybę. Tai pagrindžiama disertaciniame tyrime naudojamu Berry et al (2002) modeliu, kuris paaiškina, kodėl su vaiku gyvenantys tėvai (globėjai) nėra pajėgūs patys resocializuoti savo vaikų – jų ir sąmoningai, ir nesąmoningai vykdoma socializacija yra tai, ką jie gali duoti geriausio vadovaudamiesi savo žiniomis, nuostatomis ar įgūdžiais. Vadinasi, ryšių su tėvais interpretacija ir vaidmenų pasiskirstymas šiame procese galbūt yra diskusinis klausimas, šiame tyrime jis atskleidžiamas nepakankamai. Ateities tyrimų perspektyva galėtų būti orientuota tiek į konkrečių atvejų šioje srityje

analizę, tiek į paieškas, kokiais būdais ir formomis galima plėsti ir tobulinti darbą su tėvais ir globėjais, siekiant kuo palankesnio vaiko resocializacijos proceso. Šiam aspektui įgyvendinti itin tinkama laikytina veiklos tyrimo idėja, kuriai reikšmingi galėtų būti ir disertacinio tyrimo rezultatai, identifikuojantys šių ugdymo įstaigų dar nepanaudotas galimybes.

Tyrimo dalyvių patirtys rodo, kad didelė reikšmė resocializacijos procese teikiama **suaugusiojo ir vaiko tarpusavio santykiams**. Pasiteisinusi informantų praktika liudija apie lygiavertiškumo, pagarbos ir vaikų įtraukimo prasmę sprendžiant kasdienius su mokyklos gyvenimu susijusius klausimus. Šis kontekstas atitinka mokslininkų (Cargo, 2004; Checkoway ir Gutierrez, 2006; Wong, 2008 ir kt.) mokslines išvalgas, pateiktas kitose edukacinėse aplinkose išanalizuotas sėkmingą vaiko ir suaugusiojo santykį kuriančias aplinkybes. Jie pabrėžia pasidalytos kontrolės svarbą, kai vaiko ir suaugusiojo bendravimas laikomas transakciniu procesu. Tai reiškia, kad suaugusysis kuria įgalinimui tinkamą aplinką ir maksimaliai sudaro sąlygas vaikui užsiimti prosocialia veikla, o vaikas save realizuoja, visavertiškai dalyvauja sprendimų priėmime ir su jais susijusiuose pokyčiuose. Ši sąveika, anot tyrimo dalyvių, iš suaugusiojo pusės turi būti labai atsakinga ir empatiška. Tokios praktinės išvalgos patvirtina teorinėje dalyje paašškintą Sutherland (1947) idėjų pritaikomumą šiame tyrime: resocializacija galima, kai sąmoningai ir nuosekliai vaikui demonstruojami prosocialaus elgesio modeliai. Visgi empatiškumo ugdymas (-is) ir empatiškas elgesys laikytina itin palankiu resocializacijos veiksmu, kurio reikšmė ir vaikui, ir suaugusiajam šiame tyrime veikia numanoma, nei išskleidžiama. Šiame kontekste pabrėžiamas vaiko vidinės motyvacijos skatinimas, suaugusiajam taikant gebėjimą įsijausti į vaiko situaciją, jį priimti ir išklausti – visa tai veda į keistis įpareigojantį bendravimą užuot skatinus ginti savo poziciją, priešintis ar pateisinti iki šiol demonstruotą elgesio raišką, padeda vaikui patikėti savimi, savo noru imtis pokyčių. Šios nuostatos koreliuoja su mokslininkų (Miller ir Rollnick, 2013; Rollnick, Kaplan ir Rutschman, 2016) motyvuojančio interviu pagrindu plėtojama strategija, kuri skirta padėti mokiniams atrasti sau tinkamą būdą keisti savo elgesį. Kiek minėta strategija galėtų būti adaptivi vaikų socializacijos centro veiklos tobulinimui arba kaip ji turėtų ar galėtų būti taikoma praktiniame lygmenyje ne fragmentiškai – yra kitų tyrimų objektas.

Šio tyrimo rezultatai iliustruoja vaikų socializacijos centrų kultūros kaip **organizacinės elgsenos** resocializacijos aspektu raišką, pasiteisinusias ir neišnaudotas galimybes jai tobulinti. O atvejo studijos strategija kaip tyrimo metodologija laikytina ne mažiau reikšminga, analizuojant šią tematiką iš mokinių perspektyvos – šiame darbe nagrinėjama tik vienos mokyklos

bendruomenės grupės – darbuotojų – perspektyva gali būti įvardijama kaip tyrimo ribotumas. Yin (2009) metodologijoje, atveju pasirenkant ne organizaciją, o jos mokinį, galimas ir kitas žiūros kampas: tada tyrime nagrinėjamas ir aptariamas individualus elgesys, požiūris, reiškinio suvokimas. Tokios mokslinės perspektyvos gretinimas su šio tyrimo rezultatais, tikėtina, leistų išvelgti ir kitas vaiko resocializacijos procesui reikšmingas aplinkybes, atskleistų, kaip tai patiria ar išgyvena vaikas, dėl kurio mokyklos veikla nuolat tobulinama joje dirbančių pedagogų ar kitų darbuotojų. Ar tai būtų reikšminga? Viena vertus, vaikai gali labai subjektyviai interpretuoti mokyklos gyvenimą ir patirtis jame, fokusuotis labiau į kritiką dėl suvaržymų, struktūros ar režimo, kuris jiems, vadovaujantis šio tyrimo informantų matymu, kelia daug konfrontacijų, – mokyklai tai nėra komfortiška. Kita vertus, vaikai yra ir turi būti resocializacijos proceso centre, ne imitavimas, o realus jų įtraukimas siekiant mokyklos pokyčių galėtų būti ugdantis pavyzdys, kuris parodo vaiko įgalinimo pozityviai keistis praktikas ir argumentus joms atsirasti.

IŠVADOS

1. **Organizacijos kultūros** kaip interdisciplininio konstrukto analizė atskleidė kompleksiška jos turinio interpretacijos bei taikymo kontekstą, kuriame išryškintos galimybės mokyklos kultūrą formuoti, keisti, siekiant tobulinti siekiamus veiklos rezultatus. Teoriškai pagrįsta, kad giliam jos pažinimui tinkamiausias vertybinis lygmuo, kuris sukonkretina itin platų organizacijos kultūros konceptą, orientuoja į tuos organizacinės elgsenos aspektus, kurie reikšmingi vaikų socializacijos centro veiklos efektyvumui. Metodologiškai derintos tarsi vienos kitoms oponuojančios nuostatos: viena vertus, kultūra vertinta kaip vientisas, integralus reiškiny, kita vertus, kultūra analizuojama kaip savyje talpinantis subkultūras fenomenas, detaliau gilintasi į atskirus kultūros fragmentus, kurie tiesiogiai susiję su sėkminga vaikų resocializacija. Tai sudarė prielaidas tiek diagnostiškai žvelgti į vaikų socializacijos centrų kultūrą, tiek gilintis į palankios mokinių resocializacijai kultūros raišką, jos pagrindu identifikuojant resocializacijai palankius mokyklos kultūros bruožus.

2. **Vaikų resocializacijos** samprata pagal sukonstruotą tyrimo logiką orientuota į mokyklos kultūros ir jos veiklos efektyvumo ryšių atskleidimą, apimančią tikslų, iškeltų prioritetų derinimo, atsakomybių pasidalijimo, normų laikymosi bendruomenėje reikšmę siekiamiems rezultatams. Žvelgiant iš tokios perspektyvos resocializacijos procesas nagrinėtas kaip pakartotinė socializacija, dėl kurios pirminio nepalankaus vystymosi reikalinga mokyklos intervencija ir sąmoningas jos veikimas, siekiant padėti mokiniams turimas vertybes pakeisti naujomis, priimtinomis visuomenei. Per mokyklos veiklos turinio ir jo įgyvendinimo principų empirinių duomenų analizę paaiškinta, kas ir kaip organizaciniu lygmeniu padeda siekti vaikų resocializacijos kaip pagrindinio vaikų socializacijos centro tikslo – gauti rezultatai įvardijami kaip efektyvios mokyklos veiklos įrodymai. Šiame kontekste paneigta tradiciškai mokyklos kultūros tyrimuose iškeliamą mokinių tik akademinių pasiekimų svarbą, resocializacijai palanki ugdymo įstaigos aplinka įvardijama kaip alternatyva tokios netradicinės **mokyklos veiklos efektyvumui** vertinti.

3. Vaikų socializacijos centrų kultūros charakteristikas atskleidžiantys profiliai parodė, kad skirtingi kultūros aspektai yra darbuotojų vertinami labai panašiai – stipriai išreikštų prioritetų nebuvimas pagal konkuruojančių vertybių modelį iš mokslinės perspektyvos paprastai laikomas

neišnaudotu įstaigos vidiniu ištekliumi, t. y. **kultūra laikoma susiformavusia savaimė** ir palaikoma inertiškai. Šiame kontekste itin aktualus pokyčių aspektas, kuris vienodai reikšmingas tiek švietimo ar nepilnamečių justicijos sistemoms bendraja prasme, tiek tyrime dalyvavusiems vaikų socializacijos centrams, kurių kultūras lemia išorės kontekstas ir vidaus pastangos, padedančios siekti geresnių rezultatų, tobulėti. Vadovaujantis tokia logika disertaciniame tyrime paliesti **imitacinio ir realaus keitimosi** klausimai, kurie susipina su mokyklos steigėjų vykdomos restruktūrizacijos ir paties vaikų socializacijos centro įgyvendinamos rekultūrizacijos rezultatais.

4. Vaikų socializacijos centrų kultūros resocializacijos aspektu analizė patvirtino **sociokultūrinio** požiūrio svarbą, kuris pabrėžia sąveiką tarp mokyklos bendruomenės veiklos rezultatų ir valstybės keliamų reikalavimų specializuotai ugdymo įstaigai delinkventinio elgesio vaikams. Dėl šios priežasties vaikų socializacijos centrų vykdoma resocializacijos praktika kaip kultūros raiška nagrinėta orientuojantis tiek į bendrus, organizacijai vertingus siekinius, tiek išorėje šioms mokykloms keliamus imperatyvus, kurių rezultatai atskleidė mokyklų ir jose dirbančių suaugusiųjų **vertybių kongruenciją**. Tai reiškia, kad atskirų uždaro tipo mokyklų kultūrų diagnostinis vertinimas parodė nevienodą darbuotojų socializavimosi lygį, t. y. galimai išsiskiriančias mokyklos ir atskirų jos narių nuomones dėl mokyklos kultūros vertybių reikšmingumo planuojant ir įgyvendinant vaikų resocializacijos procesą. Gautų įžvalgų pagrindu taip pat identifikuotas vaikų socializacijos centrų galimų vykdyti pokyčių laukas – asmens, organizacijos ir visuomenės vertybių dermė, apimanti jų tarpusavio ryšius bei interesus.

5. Mokyklos **kultūros raiškos** analizei pasitelkta informantų patirtis atskleidė pasiteisinusios praktikos ar siektinų vertybių turinį, veikimo principus, iš kiekvienos mokyklos gyvenimo tai iliustruota palankios delinkventinio elgesio vaikams resocializuotis aplinkos kūrimo pavyzdžiais. Metodologiškai tiriant kultūrą ir parodant subkultūrų pagal turimą statusą organizacijoje skirtumus, išryškinti resocializacijai aktualiausi kultūros veiksniai. Nagrinėjant abiejų mokyklų kultūros orientacijos raiškos turinį ir pasitelkiant pasikartojančius aspektus, identifikuota, kokie yra **resocializacijai palankūs mokyklos kultūros bruožai**. Jie suformuluoti pagal konkuruojančių vertybių modelio struktūrą, t. y. kiekvienos kultūros orientacijai charakterizuoti jai reikšmingi aspektai – taip išplėtotas teorinis šio modelio pagrindimas, pateikta alternatyvaus šio teorinio modelio taikymo perspektyva.

6. **Orientacijos į atvirą sistemą** rėmuose aptarta kaita rodo, kad nepilnamečių justicijos politikos gairės, jas vertinant per ilgalaikės perspektyvos prizmę, keitėsi iš esmės: nuo visiškos įstaigų izoliacijos nuo visuomenės iki atviros bendruomenei organizacijos, kuri palaiapsniui ugdo ir padeda vaikams pasirengti socialinei integracijai. Atsižvelgiant į tai, vaikų socializacijos centrų statusas ir veiklos turinys analizuotas platesniame kontekste: skirtingai nei iki šiol, resocializacijos procese aptariant pagalbos teikimą nėra išimtinai matomi tik vaikai, bet ir jų tėvai, globėjai, tiesioginis santykis su jais įvardijamas kaip pokyčių reikalaujanti kryptis. Kaip didžiausias iki šiol mažai plėtotas iššūkis pokyčių link – vaiko palydėjimas į šeimą pasibaigus vaiko vidutinės priežiūros priemonės vykdymui. Tyrimo informantai pabrėžė pakitusį požiūrį į delinkventinio elgesio vaikus, individualių jų poreikių ir gebėjimų vertinimą, kartu ir unifikuotos veiklos ar pagalbos atsisakymą, didesnę atvirumą. Išanalizavus abiejų atvejų kokybinius duomenis prieita prie išvados, kad mokykla to gali pasiekti per metodų ir priemonių įvairovę, nemonotoniškai organizuojamą ugdymo procesą ir įvairiapusę specialistų pagalbą. Profesijos pagrindų suteikimas vaikams, formaliojo ir neformiojo švietimo integracija ir profesinė priežiūra (supervizijos) vaikų socializacijos centro personalui yra vieni svarbiausių veiksnių šiai kaitai pasiekti.

7. **Tiriant orientaciją į racionalų tikslą**, didžiausias dėmesys skirtas pagrindiniam tikslui – mokinių resocializacijos proceso paaiškinimui. Informantų patirtys parodė, kad sėkminga resocializacija traktuojama kaip bendras vaiko ir mokyklos pastangų rezultatas, kurį parodo vaiko prosocialaus elgesio raiška, sukurti ar atkurti ryšiai su jam svarbiais artimaisiais, kitais žmonėmis. Tam įgyvendinti reikalingas alternatyvios vaiko praeičiai tiek fizinės, tiek socialinės mokyklos aplinkos kūrimas, vaikui svarbių, artimų žmonių joje dalyvavimas. Mokyklos veikloje su vaiku itin pabrėžtas keliamų tikslų realistiškumas ir ėjimas kartu tikslo link pagal vaiko, o ne darbuotojų galimybes ir poreikius. Išnagrinėtas resocializacijos vykdymo ir vertinimo turinys iš mokyklų darbuotojų perspektyvos atskleidė gyvenimiško konteksto svarbą, akcentavo tiek teigiamas, tiek netikėtas ar neigiamas situacijas ir joms būdingas emocijas, galinčias kilti bet kuriam visuomenės nariui, – tokių patirčių poreikis suprantamas kaip viena svarbiausių sąlygų vaikų resocializacijos tikslams pasiekti.

8. **Orientacijos į vidinę veiklą** analizė leidžia konstatuoti, kad daug metų gyvavusi uždara sistema bei siekis joje užtikrinti geriausias vaiko

interesus lėmė gana detalių veiklų reglamentavimą vaiko bendravimo, elgesio vertinimo ar pagalbos teikimo aspektais. Vis dėlto formalių taisyklių ir kitų dokumentų turinys yra kur kas platesnis, kaip ir visose organizacijose egzistuoja nerašytos, bet visiems organizacijos nariams žinomos normos, geroji mokyklos veiklos praktika. Tai aptariant su tyrimo informantais, paaiškėjo, kad reikšmingiausia vidinės veiklos turinyje laikoma visuomenės normų integravimas į mokyklos gyvenimą, laiko ir veiklos struktūravimas, kuris suvokiamas kaip išorinės ribos, padedančios vaikui nubrėžti savo vidines ribas. Tarptautiniuose dokumentuose išskiriamas tokio tipo mokyklų veiklos už jų ribų vykdymo reikšmingumas – tai atpažįstama ir kaip geroji vaikų socializacijos centro patirtis: informantai išskyrė veiklų planavimą ir vykdymą ne mokykloje kaip būtiną sąlygą, jai įgyvendinti ugdymo procese teigė taikantys alternatyvius metodus, veiklos formas ir būdus. Viduje kuriamai tvarkai vykdyti kaip reikalingiausius faktorius nurodytas taisyklių paprastumas ir aiškumas, vaikų įtraukimas į jų nustatymą bei suaugusiųjų vieningumas, nuoseklus veikimas šioje srityje. Ypač akcentuota vaiko elgesio pokyčių vertinimo tema, aktualizuotas tokios sistemos mokykloje skaidrumas bei dėmesys detalėms, kai kiekvieno vaiko net ir mažiausios pastangos yra pastebimos ir įvertintos.

9. Orientacijai į žmogiškuosius santykius šiame tyrime skirtas ypatingas dėmesys – jie tyrimo dalyvių laikomi pagrindu palankiai vaikų resocializacijai. Santykiai apima visus mokyklos aplinkoje esančius asmenis ir sąveiką tarp jų, vienu kitoms daromą įtaką, poveikį bendriems veiklos rezultatams. Išanalizavus šį aspektą apibūdinančius duomenis matyti, kad pozityviems santykiams kurti ir palaikyti svarbiausia suaugusiojo buvimas pavyzdžiu ir empatija bendraujant su vaiku. Ir vaikams, ir suaugusiesiems veikiant resocializacijos procese būtinas saugumo jausmas ir pasirengimas padėti vienas kitam – tai daugiausia grupėse dirbantys pedagogai, kurie daugiausia laiko praleidžia su vaikais, jų vaidmuo neretai tapatinamas su tėvų (globėjų) atsakomybėmis. Pasiteisinusi mokyklos patirtis išryškino vaikų socializacijos centro darbuotojo idealą – tai pozityviai nusiteikęs lyderis, kuris kritiškai mąsto, viską apgalvoja, domisi jaunimui aktualiomis temomis, neturi išankstinių nuostatų, geba valdyti savo emocijas, moka juokauti, yra atsidavęs savo darbui ir vaikams, jam lygiavertis santykis – asmeninė vertybė. Abiejų mokyklų darbuotojai akcentavo, kad, visa tai siekiant vykdyti realiai, negalima eliminuoti kolektyvo bendrumo, tarpusavio pasitikėjimo ir komunikacijos, asmenybių skirtybės ar kylančios problemos mokyklos bendruomenėje turi būti laikomos ne trukdžiais, o galimybėmis.

REKOMENDACIJOS

Vaikų socializacijos centrų steigėjams

1. Planuojant ir vykdamas skirtingus vaikų socializacijos centrų kaitos aspektus į šį procesą rekomenduojama įtraukti šių mokyklų administracijų atstovus bei darbuotojus – reagavimas į naujai formuluojamus išorinius reikalavimus ar restruktūrizaciją lemia šių iniciatyvų sėkmę ar nesėkmę. Siekiant palankaus nusiteikimo mokyklų kaitai būtinas jų darbuotojų dalyvavimas tiek projektuojant naujas veiklos kryptis dokumentuose, tiek numatant konkrečius veiksmus ar priemones jiems įgyvendinti. Praktinių įžvalgų paisymas, diskusija dėl kaitos krypčių, steigėjo lūkesčių supratimas, prasmės tai daryti matymas – bet kuriai mokyklai motyvuoti keistis reikalingi veiksniai. Pokyčių planavimas ir įgyvendinimas turi būti grįstas bendradarbiavimu, kuris būtų suderintas, naudingas ir mokyklos steigėjui, ir mokyklai.

2. Vadovaujantis identifikuotais resocializacijai palankiais mokyklos kultūros bruožais, kurie pagrįsti pasiteisinusia ir (ar) siektina mokyklos veiklos praktika, tikslinga parengti unifikuotą vaikų socializacijos kultūros veiklos efektyvumo aspektu (įsi)vertinimo formą kaip alternatyvą tradicinės mokyklos veiklos vertinimo rodiklių taikymui. Tikėtina, tai sudarytų sąlygas steigėjui ir mokyklai tartis dėl unikalių kiekvienos mokyklos pažangos krypčių, naudojant vienodus veiklos vertinimo aspektus, jų turinį pritaikant pagal mokyklai būdingas savybes ir kuriant jos siekiamą viziją. Taip pat disertacinio tyrimo duomenis rekomenduojama pasitelkti projektuojant esamų ir naujai steigiamų vaikų socializacijos centrų veiklos modelių aprašus bei jiems įgyvendinti skirtas priemones, kurie strategiškai suplanuoti iki 2020 metų.

3. Pravartu nuosekliai vykdyti darbuotojų „perdegimo“ prevenciją, atsižvelgiant į tyrime akcentuojamą nepertraukiamą darbą, veiklos vykdymo sudėtingumą, ypač ekstremaliai kylančias situacijas, kurias lėmė mokinių trauminės patirtys, menkavertiškumas, sveikatos sutrikimai, negebėjimas emociškai valdytis ar žemas psichologinis atsparumas. Jos turinys daugiakryptis: nuo profesinio palaikymo (supervizijų) tęstinumo užtikrinimo iki vaikų socializacijos centrų darbuotojams tinkamų darbo sąlygų sudarymo, t. y. galimybių daryti pertraukas, turėti atskirą erdvę, taip pat praktiškai organizuoti tikslinius mokymus, numatyti tęstinį konsultavimą dėl žinių, įgūdžių bei nuostatų, kurios padėtų tinkamai reaguoti minėtose situacijose.

Vaikų socializacijos centrų administracijai

1. Nuo vadovo pozicijos tiesiogiai priklauso mokyklos veiklos tobulinimo turinys, tempas ir realūs pokyčiai – ši tyrime akcentuota mintis iliustruoja vaikų socializacijos centro vadovo nuomonės, žinių bei motyvacijos reikšmę visos bendruomenės veiklos rezultatams. Siekiant palankios mokinių resocializacijos ir svarstant kaitos galimybes naudinga įvertinti šiame tyrime išskirtas pasiteisinusias priemones, neišnaudotas galimybes, keistiną mokyklų turimą praktiką ir temas, dėl kurių išryškėjo subkultūriniai skirtumai – šie aspektai savo apimtimi nėra tolygūs, tačiau aprėpia visus su mokyklos veiklos efektyvumu susijusius veiksnius: vidaus veiklos, veikimo išorėje, žmogiškųjų santykių bei veiklų tęstinumo klausimus.

2. Be teorinio pasirengimo ar įgūdžių tobulinti veiklą norima linkme neįmanoma tinkamai organizuoti ar valdyti pokyčių. Tai reiškia, kad planuojant veiklos tobulinimo kryptis lygiagrečiai turi būti identifikuoti individualūs įstaigos kvalifikacijos tobulinimo poreikiai, vykti tam skirti mokymai ar kitos veiklos, susijusios su realiu naujų idėjų taikymu mokyklos veikloje, mokymusi atpažinti ir reflektuoti apie pasiektų ir siekiamų rezultatų vertinimą. Svarbus mokyklos gyvenimo organizavimo veiksnys – skatinimas atvirai dalytis sunkumais tiek dirbant individualiai su vaiku, tiek komandoje bei siekiant bendrų rezultatų, t. y. pasitarimų, atvejų aptarimų, apklausų ar kitų veiklos būdų pasirinkimas, kuris tikslingai būtų skirtas minėtiems poreikiams atpažinti, aptarti ir ieškoti galimybių juos patenkinti.

3. Iš vaikų socializacijos centrų kultūrų charakteristikų matyti, kad ne visais atvejais mokyklos ir darbuotojų vertybės sutampa. Viena vertus, tai natūralu, kita vertus, didelis jų kongruenciškumo laipsnis laikomas svarbia pokyčių vykdymo sąlyga. Dėl šios priežasties vertinga svarstyti naujų darbuotojų atrankos bei pasirengimo aspektą prieš pradėdant ar tik pradėjus dirbti vaikų socializacijos centre. Jų įgyvendinimo formų įvairovė yra didelė: tai įvadiniai mokymai, mentoriavimas, tikslinga programa ar kita iniciatyva, padedanti suprasti svarbiausius resocializacijos įgyvendinimo ar vertinimo klausimus vaikų socializacijos centro veikloje, suvokti jų taikymo svarbą, tinkamai interpretuoti tikslus, vaidmenis ir atsakomybes, taip užtikrinant sėkmingesnę darbuotojų socializaciją ir kartu garantuojant mokyklos vizijai reikšmingų aspektų paisymą bei plėtrą.

Vaikų socializacijos centrų darbuotojams

1. Dirbant su delinkventinio elgesio vaikais neretai kyla įvairių situacijų, susijusių su stresu, neigiamomis emocijomis, nusivylimu, kai vaiko elgesio pokyčiai vyksta lėtai ar visai nevyksta, vaiko elgesyje reiškiasi priešiškas ar gynyba. Vadovaujantis šio tyrimo informantų patirtimi, būti empatišku vaiko resocializacijos procese yra būtina, tačiau nelengva – reikia nuolat mokytis pačiam, save „perkeliant“ konkrečioje situacijoje į vaiko poziciją ir ją apsvaistant iš jo perspektyvos. Tai neretai reikalauja būti ne tik šiuolaikišku ar kūrybišku, bet ir atviru sau, mokančiu atpažinti bei pripažinti ne kito, o savo neteisingus bandymus ar reagavimą. Atsižvelgiant į tai, darbuotojams rekomenduojamos savirefleksijos, taikomų elgesio modelių analizė, kad išmokytų juos keisti, atsisakyti nepalankių įsitikinimų, metodų ar kitų veiklos aspektų, sumažinti nepageidautiną jų raišką.

2. Resocializacijos procese suaugusiojo išskirtinis dėmesys delinkventinio elgesio raiškai ir ją lemiantiems rizikos veiksniams laikoma ydinga praktika, kuri vaikui dažniausiai nėra maloni, o suaugusiajam kelia tik daugiau abejonių, galbūt mažina tikėjimą vaiko galimybėmis keistis. Taigi rekomenduotina vaiko padėtį analizuoti ir vertinti tiek, kiek tai reikalinga atpažinti esminius rizikos veiksnius, kuriuos reikia šalinti ar mažinti, o bendras pastangas telkti esamiems sunkumams spręsti, ateities planams kurti, įgalinimui žengti mažus žingsnius jiems įgyvendinti. Kitaip tariant, vienas svabiausių palankios resocializacijai aplinkos bruožų – ateities *versus* praeities perspektyva ir orientavimas ne į problemas, o jų sprendimą.

3. Asmeninės iniciatyvos, esant mokyklos administracijos palaikymui, yra labai svarbios bet kokios organizacijos veiklos progresui. Darbuotojų profesinis tobulėjimas, asmeninis domėjimasis paprastai lemia naujų metodų ar veiklų atsiradimą – dalijimasis išvalgomis apie tai, kas pasiteisno ar priešingai – nepavyko, yra kiekvieno darbuotojo indėlis, grįstas sąmoningu siekiu būti naudingu kitiems ir pačiam gauti pagalbą. Šiame kontekste itin palankiai vertinama darbuotojų iniciatyva burtis į savipagalbos grupę (-es), periodiškai dalijantis ir teigiama, ir neigiama patirtimi asmeninio bei organizacijos tobulinimosi tikslais. Analogiška veikla kaip mokyklos gyvenimo dalis kuriama bei plėtojama ir tarp vaikų socializacijos centro mokinių.

LITERATŪROS SĄRAŠAS

1. Alifanovienė, D., Šapelytė, O. (2009). Nepilnamečių resocializacija vidutinę priežiūrą vykdančiose institucijose: pedagogų požiūris. *Socialinis ugdymas*, Nr. 9 (20).
2. Alvesson, M. (1993). *Cultural Perspectives on Organizations*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
3. Alvesson, M. (2002). *Understanding Organizational Culture*. London: Sage.
4. Alvesson, M., Sveningsson, S. (2015). *Changing Organizational Culture: Cultural Change Work in Progress*. New York: Routledge.
5. Alvesson, M. (2011). *Organizational Culture: Meaning, Discourse, and Identity*. *Handbook of organizational culture and climate* (2nd ed), p. 11–28. Thousand Oaks, CA: Sage.
6. Anderson, C. S. (1982). The Search for School Climate: A review of the Research. *Review of Educational Research*, 52, p. 368-420.
7. Aramavičiūtė, V. (2005). *Auklėjimas ir dvasinė asmenybės branda*. Vilnius: Gimtasis žodis.
8. Aramavičiūtė, V. (2009). Šiuolaikinio žmogaus socializacija Juozo Vaitkevičiaus socialinėje pedagogikoje. *Acta paedagogica vilnensia*. Vilnius: Vilniaus universitetas.
9. Bakutytė, R., Geležinienė, R., Gumuliauskienė, A., Juodraitis, A., Jurevičienė, M., Šapelytė, O. (2013). *Socializacijos centro veiklos modeliavimas: ugdytinių resocializacijos procesų valdymas ir metodika*. Vilnius: BMK leidykla.
10. Barkauskaitė, M., Mišeikytė, K. (2006). Mokinių adaptacijos ypatumai kritinių ugdymo(si) etapų metu. *Pedagogika*, 84, p. 127–134.
11. Barkauskaitė, M., Guoba, A. (2015). Būsimųjų mokytojų, atlikusių pedagoginę praktiką, gebėjimų raiška ir tobulinimo kryptys. *Pedagogika*, 119(3), p. 160–172.
12. Basse, M. (1999). *Case Study Research in Educational Settings*. Philadelphia: Open University Press.
13. Berger, P. L., Luckman, T. (1966). *The Social Construction of Reality: a Treatise in the Sociology of Knowledge*. New York: Anchor Books.
14. Berger, P. L., Luckman, T. (1999). *Socialinis tikrovės konstravimas*. Pradai
15. Bernhardt, V. L. (2016). *Bringing All the Data Together for Continuous School Improvement* (2nd Ed). New York: Routledge.
16. Berns, R. M. (2009). *Vaiko socializacija. Šeima. Mokykla. Visuomenė*. Kaunas: Poligrafija ir informatika.
17. Bieliūnė, S., Juodkaitė, D., Uscila, R. (2010). Vaikų, kuriems paskirta vidutinės priežiūros priemonė, situacijos, veiksnių ir priežasčių, paskatinusių nusižengti, analizė. Vilnius: Nestandartiniai.LT.
18. Bieliūnė S. (2016). Požiūrio į delinkventus ir jiems skirtų įstaigų kaita: teorinės išvalgos. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 37, p. 98–113.

19. Braun, V. and Clarke, V. (2006). Using Thematic Analysis in Psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2). p. 77–101.
20. Braun, V. Clarke, V. (2013). *Successful Qualitative Research: a Practical Guide for Beginners*. London: Sage.
21. Bryk, A. S. (2010). Organizing School Improvement. *Sage Journal*, 91(7), p. 23–30.
22. Brown, A., Starkey, K. (1994). The Effect of Organizational Culture on Communication and Information. *Journal of Management Studies*, 31(6), p. 807-828.
23. Butvilas, T. Netekties išgyvenimų ir kai kurie socializacijos aspektai jaunesniajame mokykliniame amžiuje. Vilnius: Ciklonas.
24. Cameron, K. S. (2006). Good or Not Bad: Standards and Ethics in Managing Change. *Academy of Management Learning and Education Journal*, 4, p. 317–323.
25. Cameron, K. S., Quinn, R. E. (2011). *Diagnosing and Changing Organizational Culture: Based on the Competing Values Framework* (3rd ed.). San Francisco, CA: Wiley.
26. Cavadino, M., Dignan, J. (2006). Penal systems. A Comparative Approach. London. Thousand Oaks, New Delhi: SAGE Publications, p. 81.
27. Cavan, R. S. (1962). *Juvenile Delinquency*. Philadelphia, Lippincott.
28. Cavanagh, R. F., Dellar, G. B. (1997). Towards a Model of School Culture. Paper presented at the paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago.
29. Cavanagh, R. F., Dellar, G. B. (1998). The Development, Maintenance and Transformation of School Culture.
30. Chao, G. T., O'Leary-Kelly A. M., Wolf S., Klein H. J., Gardner P. (1994). Organizational socialization: Its content and consequences. *Journal of Applied Psychology*, 79(5), p. 730–743.
31. Cheng, Y. C. (1993). Profiles of Organizational Culture and Effective Schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 4(2), p. 85–110.
32. Clausen, J. A. (1968). *Socialization and Society*. Boston: Little Brown and Co.
33. Cohen, L. W. and Felson, M. (1979). Social change and crime rate trends: a routine activity approach. *American Sociological Review*, No. 44, p. 588–608.
34. Cox, T. (1993). *Cultural Diversity in Organizations: Theory, Research, and Practice*. San Francisco: Barrett-Koehler.
35. Cox, S.M., Conrad, J. J., Allen, J. M. (2003). *Juvenile Justice: A Guide to Theory and Practice*, 5th ed. New York: McGraw-Hill.
36. Creemers, B. P. M., and L. Kyriakides (2008). *The Dynamics of Educational Effectiveness: A Contribution to Policy, Practice and Theory in Contemporary Schools*. London: Routledge.

37. Creemers, B. P. M., L. Kyriakides (2016). Theory Development in Educational Effectiveness Research. *The international handbook of educational effectiveness and improvement : research, policy, and practice*, p. 149-171.
38. Creswell, John W. 2013. *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches*. Third edition. Washington DC: Sage.
39. Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., McPartland, F., Mood, A. M., Weinfeld, F. D. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
40. Daly, P. (1991). 'How Large are Secondary School Effects in Northern Ireland?', *School Effectiveness and School Improvement*, 2,4, p. 305–323.
41. Darmanegara, A. (2006). *The Influences of Sociocultural and Educational Contexts on Approaches to Learning*. ScholarBank@NUS Repository.
42. Davey, K. M., Symon, G. (2001). Recent Approaches to the Qualitative analysis of Organizational Culture. *The International Handbook of Organizational Culture and Climate* (pp. 123–142). New York: Wiley.
43. Deal, T.E., Kennedy, A.A. (1982). *Corporate cultures: The Rites and Rituals of Corporate Life*. Reading, MA: Addison-Wesley.
44. Deal, T. E., Peterson, K.D. (1999). *Shaping School Culture*. San Francisco, Jossey-Bass.
45. Denison, D. R. (1990). *Corporate Culture and Organizational Effectiveness*. New York: John Wiley.
46. Denison, D. R. (1996). What is the Difference Between Organizational Culture and Organizational Climate? A Native's Point of View on a Decade of Paradigm Wars. *Academy of Management Review*, 21, p. 619–654
47. Denison, D. R., Spreitzer, G. M. (1991). Organizational Culture and Organizational Development: A Competing Values Approach. *Research in Organizational Change and Development*, 5(1), p. 1–21.
48. Detert, J. R., Schroeder, R. G., Cudeck, R. (2003). The Measurement of Quality Management Culture in Schools: Development and Validation of the SQMCS. *Journal of Operations Management*, 21(3), p. 307-328.
49. Draper, P. (1975). Cultural Pressure on Sex Differences. *American Ethnologist*, 2(4).
50. Dünkel, F. (2014). Juvenile Justice Systems in Europe – Reform developments between justice, welfare and 'new punitiveness'. *Criminological studies*, No. 1.
51. Ehlers, U.D. (2009). Understanding Quality Culture. *Quality Assurance in Education*, 17(4), p. 343-363.
52. Edmonds, R. (1979). Effective Schools for the Urban Poor. *Educational Leadership*, 37(1), p. 15–23.

53. Edwards, J. R. and Cable, D. M. (2009). The Value of Value Congruence. *Journal of Applied Psychology*, 94, p. 654-677.
54. Ehrhart, M. G., Schneider, B. and Macey, W. H. (2014). *Organizational Climate and Culture*. Routledge, New York.
55. Erdem, E., Demirel, O. (2007). Teacher Self-efficacy Belief. *Social Behavior and Personality: An international journal*, 35, p. 573–586.
56. Erickson, F. (1987). Transformation and School Success: The Politics and Culture of Educational Achievement. *Anthropology and Education Quarterly*, 18(4), p. 335–356.
57. European University Association. (2005). *Developing an Internal Quality Culture in European Universities. Report on the Quality Culture Project 2002-2003 1st European Forum for Quality Assurance*, p. 99. Munich: European University Association.
58. Europos Tarybos Ministrų Komiteto rekomendacija valstybėms narėms dėl Europos nepilnamečių teisės pažeidėjų, kuriems paskirtos sankcijos arba poveikio priemonės, taisyklių, 2008
59. Feldman, D. C. (1976). A Contingency Theory of Socialization. *Administrative Science Quarterly*, 21, p. 433–452.
60. Fisher, C. D. (1986). Organizational Socialization: An Integrative View. *Research in Personnel and Human Resources Management*, 4, p. 101-145.
61. Frost, P. J., Moore, L. F., Louis, M. R., Lundberg, C. C., Martin, J. (1985). An Allegorical View of Organizational Culture. *Organizational Culture*, p. 13– 25. Beverly Hills, CA: Sage.
62. Fullan, M. (2000). The three stories of education reform. *Phi Delta Kappan*. 81(8), p. 581–584.
63. Fullan, M. (2003). *The Moral Imperative of School Leadership*. London: Corwin Press.
64. Fullan, M. (2007). *The New Meaning of Educational Change*, 4th edn. New York: Teachers College Press.
65. Geertz, C. (1973). *The Interpretation of Cultures*. New York: Basic Books.
66. Gentile, M. (1990). Field Interviewing Tips for the Case Researcher. Harvard Business School Teaching Note N9-391-041 8/13/90.
67. Giddens, A. (1989). *Sociology*. Polity Press.
68. Goodlad, J. I. (1975). *The Dynamics of Educational Change: Toward Responsive Schools*. New York: McGraw-Hill.
69. Goldstein, H. Sammons, P. (1997). The Influence of Secondary and Junior Schools on Sixteen Year Examination Performance: A Cross-classified Multilevel Analysis. *School Effectiveness and School Improvement*, Vol. 8. No. 2, pp. 219–230.
70. Gordon, G. G. (1985). *The Relationship Between Corporate Culture and Industry Sector and Corporate Performance. Gaining Control of the Corporate Culture*. San Francisco: Jossey-Bass.

71. Guščinskienė, J. (2008). *Organizacijų sociologija*. Kaunas: Technologija.
72. Hadson, J. L., Rapee, R. M., Lyneham, H. J., McLellan, L. F. (2015). Comparing Outcomes for Children with Different Disorders Following Cognitive Behavioural Therapy. *Behaviour Research and Therapy*, 72, p. 30–37.
73. Hague, J. L. (2014). Nineteenth Century Antecedents to the Twentieth Century Juvenile Court. *Handbook of juvenile justice theory and practice*, p. 31–47.
74. Hargreaves, D. H. (1995). School Culture, School Effectiveness and School Improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 6, 1, pp. 23–46.
75. Hargreaves, D. H. (2001). A capital Theory of School Effectiveness and Improvement. *British Educational Research Journal*, 27(4), p. 487–503.
76. Hartnell, C. A., Ou, A. Y., Kinicki, A. (2011). Organizational Culture and Organizational Effectiveness: A Meta-Analytic Investigation of the Competing Values Framework's Theoretical Suppositions. *Journal of Applied Psychology*, 96(4), p. 677–94.
77. Hawthorne, J. (2012). Inductive logic. In: Zalta, E.N. (Ed.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Center for the Study of Language and Information, Stanford, CA
78. Hopkins, D. (1994). Institutional Self-evaluation and Renewal. *The International Encyclopaedia of Education*, p. 2847–2852. New York: Pergamon Press.
79. Hopkins, D., Stringfield, S., Harris, A., Stoll, L., and Mackay, A. (2014). School and System Improvement: a Narrative State of the Art Review. *School Effectiveness and School Improvement*, 25(2), p. 257–81.
80. Hopkins, D. (2016). School Improvement and System reform. *The International Handbook of Educational Effectiveness and Improvement: Research, Policy, and Practice*, p. 124–144.
81. Hofstede, G. (1980). *Culture's consequences: International differences in work-related values*. Beverly Hills, CA: Sage.
82. Hoy, W. K., Tarter, C. J., Kottkamp, R. B. (1991). *Open Schools/Healthy Schools: Measuring Organizational Climate*. Newbury park, CA: Corwin press.
83. Hord, S. M. (1992). *Facilitative leadership: The Imperative for Change*. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory.
84. Indrašiienė, V., Merfeldaitė, O., Pivorienė, J., Raudeliūnaitė, R. (2011). Vaiko vidutinės priežiūros įgyvendinimas socializacijos centruose: socioedukacinis aspektas. Monografija, Mykolo Romerio universitetas, Vilnius.
85. Yin, R. (2009). *Case Study Research: Design and Methods*. 4th Ed, Applied Social Research Methods Series, Thousand Oaks, Sage Publications.

86. Yin, R. (2013). *Case Study Research: Design and Methods*. 5th Ed, Applied Social Research Methods Series, Thousand Oaks, Sage Publications.
87. James, L. R., Choi, C.C., Ko, C.-H.E., Mcneil, P.K., Minton, M.K., Wright, M.A., Kim, K. (2008). Organisational and Psychological Climate: a Review of Theory and Research, *European Journal of Work and Organisational Psychology*, 17(1), p. 5–32.
88. Jarvis, P. (2003). *Adult Education and Lifelong Learning* (3rd Ed). London: Routledge Falmer.
89. Jencks, C., Smith, M., Acland, H., Bane, M. J. Cohen, D., Gintis, H. (1972). *A Reassessment of the Effect of Family ans Schooling in America*. New York: Basic Books.
90. Joyce, B., Showers, B. (1988). *Student Achievement through Staff Development*. White Plains, New York: Longman.
91. Jovaiša, L. (2007). *Enciklopedinis edukologijos žodynas*. Vilnius: Gimtasis žodis.
92. Jucevičienė P., Poškienė A., Kudirkaitė L., Damanskas N. (2000). *Universiteto kultūra ir jos tyrimas*. Kaunas: Technologija.
93. Jung, T., Scott, T., Davies, H. T. O., Bower, P., Whalley, D., McNally, R., Mannion, R. (2009). Instruments for Exploring Organizational Culture: A Review of the Literature. *Public Administration Review*, 69, p. 1087–1096.
94. Junger-Tas, J. (2002). *The Juvenile Justice System: Past and Present Trends in Western Society. Punishing Juveniles: Principle and Critique*, p. 23–44. Oxford: Hart Publishing.
95. *Jungtinių Tautų nepilnamečių, iš kurių laisvė ribota, apsaugos taisyklės (Havanos taisyklės)* (1990).
96. *Jungtinių Tautų standartinės minimalios nepilnamečių teisenos įgyvendinimo taisyklės (Pekino taisyklės)* (1985).
97. *Jungtinių Tautų Vaiko teisių komiteto išvados dėl įžanginės ataskaitos apie Jungtinių Tautų vaiko teisių konvencijos nuostatų įgyvendinimą Lietuvoje* (2001).
98. Kammeyer–Mueller, J. D., Wanberg, C. R. (2003). Unwrapping the Organizational Entry Process: Disentangling Multiple Antecedents and Their Pathways to Adjustment. *Journal of Applied Psychology*, 88(5), p. 779–794.
99. Kasiulis, J., Barvydienė, V. (2004). *Vadovavimo psichologija*. Kaunas: Technologija.
100. Keyton, J. (2008). Organizational Culture. *International Encyclopedia of Communication*, Vol. 8 (pp. 3448–3454). Malden, MA: Wiley-Blackwell.
101. Kells, H. R. (1995). Creating a Culture of Evaluation and Self Regulation in Higher Education Organizations. *Total Quality Management and Business Excellence*, 6(5), 13.

102. Ketokivi, M., Choi, T. (2014). Renaissance of Case Research as a Scientific Method. *Journal of Operations Management*, 32, p. 232–240.
103. Kyriakides, L., Charalambous, C. (2005) Using educational effectiveness research to design international comparative studies: Turning Limitations into New Perspectives. *Research Papers in Education*, 20(4), p. 391–412.
104. Kvieskienė, G. (2003). Socializacija ir vaiko gerovė. Vilnius: Vilniaus pedagoginio universiteto leidykla.
105. Kvieskienė G. (2005). Pozityvioji socializacija. Vilnius: Vilniaus pedagoginio universiteto leidykla.
106. Laila, A. (2015). The effective School: The Role of the Leaders in School effectiveness. *Educational Research and Reviews*, 10 (6), p. 695–721.
107. Leigh, K. E. (2011). Organizational Creativity, Values and Performance in Architectural Practice. Dissertation of Colorado State University.
108. Leliūgienė I. (1997). Žmogus ir socialinė aplinka. Kaunas: Technologija.
109. Leonard, P. (1999). Understanding the Dimensions of School Culture: Value Orientations and Value Conflicts. *Journal of Educational Administration and Foundations*, 13(2), 27–53.
110. Lencioni, P. M. (2002). Make Your Values Mean Something. Tool Kit.
111. Levine, D. U., Lezotte, L. W. (1990). Unusually Effective Schools: A Review and Analysis of Research and Practice. Madison, WI: national Centre for e ective Schools Research and Development.
112. Liaudanskienė, G., Leliūgienė, I. (2007). Nepilnamečių resocializacija - anachronizmas, utopija ar iššūkis šiuolaikiniams socialiniams mokslams. *Pedagogika*, 88
113. Lietuvos Respublikos nepilnamečių minimalios ir vidutinės priežiūros įstatymo koncepcija. Lietuvos Respublikos Vyriausybės 2003 m. gegužės 9 d. nutarimas Nr. 581.
114. Lietuvos Respublikos vaiko minimalios ir vidutinės priežiūros įstatymas (2007; 2010; 2016).
115. Lomas, C., Hofman, R. H., Bosker, R. J. (2011). Professional communities and student achievement: A meta-analysis. *School Effectiveness and School Improvement*, 22(2): 121–48.
116. Magelinskaitė, Š. (2011). Pirmaklasių mokinių socialinio subrendimo ir adaptacijos mokykloje rodiklių sąsajos. *Pedagogika*, 103, p. 45–51.
117. Mayeske G. W. (1972). *Economics of education* (3rd ed.). Pergamon Press.
118. Mansour, N., Wegerif, R. (2013). *Science Education for Diversity. Theory and Practice*.

119. Markowitsch, J. (2014). Is there such a thing as school quality culture?
120. Marquardt, M. J. (2002). *Buildin the Learning Organization: Mastering tge 5 Elements for Corporate Learning*. Tehran University Press
121. Martišauskienė, E. (2013). Šiuolaikiškas žvilgsnis į auklėjimą: teorijos ir praktikos sinergija. Rinktiniai edukologiniai raštai. III. Vilnius: Edukologija, p. 563.
122. Martin, J. (1992). *Cultures in Organizations: Three Perspectives*. Oxford: University Press.
123. Martin, J. (2002). *Organizational Culture: Mapping the Terrain*. Thousand Oaks, Calif. London: Sage.
124. Maslowski, R., Dietvorst, C. (2000). *School Culture: the Heart of the Organization*. Alphen aan den Rijn: Samsom.
125. Maslowski, R. (2001). *School Culture and School Performance*. Twente: Twente university Press.
126. Maslowski, R. (2006). A Review of Inventories Diagnosing School Culture. *Journal of educational administration*, 44(1), p. 6–35.
127. Maxwell, T., Thomas, A. (1991). School Climate and School Culture, *Journal of Educational Administration*, 29, p. 72–83.
128. Merkys, G., Ruškus, J., Juodraitis, A. (2002). Nepilnamečių resocializacija. Lietuvos nepilnamečių priežiūros įstaigų psichosocialinė ir edukacinė situacija, Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
129. Merton, R. K. (1938). Social Structure and Anomie. *American Sociological Review*, No. 3, p. 672–682.
130. Merriam, S. B. (2009). *Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation*. San Francisco, CA: John Wiley & Sons.
131. Michailovič, I. (2001). Laisvės atėmimo baudmės resocializacinio poveikio problemos. *Teisė*, p. 113–123.
132. Mockaitis, A. I. (2002). The National Cultural Dimensions of Lithuania. *Ekonomika*. Nr. 59.
133. Monkevičienė, Z., Liugailaitė-Radzickienė, L. (2009). Organizacijos strategijos ir vertybių sąsaja (The Organization's Strategy and Values Interface). *Economics and Management*, 14, 315–322.
134. Morrison, E. W. (1993). Longitudinal Study on the ects of Information Seeking on Newcomer Socialization. *Journal of Applied Psychology*, 62, 549–558.
135. Mourshed, M., Chijioke, C., Barber, M. (2010). *How the World's Most Improved School Systems Keep Getting Better*. London: McKinsey & Company.
136. Müthing, K. (2010). *Organisationskultur im schulischen Kontext – theoriebasierter Einsatz eines Instrumentes zur Erfassung der Schulkultur*. TU Dortmund, Bochum.
137. Negis-Isik, A. Gursel, M. (2013). Successful Primary School: an Ethnographic Case Study. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 13(1), p. 221–228.

138. Nikartas, S., Ūselė, L., Zaksaitė, S., Žukauskaitė, J., Žėkas, T. (2013). Vaiko minimalios priežiūros priemonės Lietuvoje: prielaidos, situacija ir įgyvendinimo problemos. Monografija, Vilnius: Teisės institutas.
139. Ouchi, W., Wilkins, A. (1985). Organizational Culture. *Annual Review of Sociology*, p. 457–483.
140. Oetting, E. R. Donnermeyer J. F. (1998). Primary Socialization Theory: the Etiology og Drug Use and Deviance. *Substance Use and Misuse*, 33 (4), p. 995-1026.
141. Owens, R.G. (2001). *Organizational Behavior in Education: Instructional Leadership and School Reform*. Boston: Allyn and Bacon.
142. Parsons, T. (1951). *The Social System*. New York: Free Press.
143. Parsons T., Bales R. F. (1956). *Family Socialization and Interaction Process*. London: Routlege.
144. Patapas, A., Labenskytė, G. (2011). Organizacinės kultūros ir vertybių tyrimas N apskrities valstybinėje mokesčių inspekcijoje. *Viešojo politika ir administravimas*, 4, p. 589–603.
145. Patenaude, A. L. (2014). The Development of a Separate Justice System for Juveniles. *Handbook of Juvenile Justice Theory and Practice*, p. 3–29.
146. Paulauskaitė N., Vanagas P. (1998). Organizacijos kultūros tyrimas įgyvendinant visuotinės kokybės vadybą. Kaunas: Technologija.
147. Peirce, C. S. (1878). Deduction, Induction, and Hypothesis. *Pop. Sci. Mon.* 13, p. 470–482.
148. Platt, A. (1969). *The Child Savers: the Invention of Delinquency*. Chicago, University of Chicago Press, Illinois.
149. Pol, M., Hloušková, L., Novotný, P., Václavíková, E., Zounek, J. (2005). School Culture as an Object of Research. p. 2–12.
150. Postman, N. (1994). *The Dissappearance of Childhood*. New York: Ventage Books.
151. Poviliūnas, A., Savicka, A., Žiliukaitė, R. (2016). Lietuvos visuomenės vertybių kaita per dvidešimt nepriklausomybės metų. Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla.
152. Prosser, J. (1999). The Evolution of School Culture Research. *School Culture*, p. 1–14. Sage Publications.
153. Pruskus, V. (2003). *Sociologija. Teorija ir praktika*. Vilnius: Vilniaus teisės ir verslo kolegija.
154. Pruskus, V. (2013). Kultūros samprata ir inkultūrizacijos procesas tarpkultūrinės komunikacijos kontekste. *Filosofija. Sociologija*, 24(3), p. 121–130.
155. Pruskus, V., Lukoševičius, V. (2009). *Organizacijų kultūra*. – Vilnius: Vilniaus pedagoginio universiteto leidykla.
156. Ravasi, D., Schultz, M. (2006). Responding to Organizational Identity Threats: Exploring the Role of Organizational Culture. *Academy of Management Journal*.

157. Reynolds, D., Teddlie, C. (2000). The Processes of School Effectiveness. *The International Handbook of School Effectiveness Research*, p. 134-159. London: Flmer Press.
158. Reynolds, D., Teddlie, Ch., Chapman, Ch., Stringfield, S. (2016). Effective School Process. *The International Handbook of Educational Effectiveness and Improvement: Research, Policy, and Practice*, p. 77–99.
159. Robbins, S. P., Judge, T. A. (2009). *Organizational Behaviour*. Pearson Prentice Hall.
160. Rossman, G., Corbett, H., Firestone, W. (1988). *Change and Effectiveness in Schools: A Cultural Perspective*. Albany, NY: State University of New York Pres.
161. Rupšienė, L., Kučinskienė, R. (2006). Mokinių adaptacija naujoje mokykloje. *Acta Paedagogica Vilnensia*, p. 86–102
162. Quinn, R. E., Rohrbaugh, J. (1983). A Spatial Model of Effectiveness Criteria: Toward a Competing Values Approach to Organizational Analysis. *Management Science*, 29, p. 363–377.
163. Qvarsell, B., Wulf, Ch. (2003). Culture and Education. *European Studies in Education. Forum: Qualitative Social Research*, 6(3).
164. Sackmann, S. (1997). *Cultural Complexity in Organizations*. Thousand Oaks, CA: Sage.
165. Sackmann, S. (2011). Culture and Performance. *Handbook of Organizational Culture and Climate (2nd ed)* , p. 188–224. Thousand Oaks, CA: Sage.
166. Sakalauskas, G. (2007). Tarptautiniai standartai nepilnamečių justicijoje. *Nepilnamečių justicija Lietuvoje: teorija ir praktika. Jungtinių Tautų vystymo programa*, p. 11–35. Vilnius: Nusikalstamumo prevencijos Lietuvoje centras.
167. Sakalauskas, G. (2015). Kalinimo sąlygos ir kalinių resocializacijos prielaidos. *Teisės problemos*, 2, p. 5–53.
168. Sakalauskas, G. (2009). Minimalaus baudžiamosios atsakomybės amžiaus problema: lyginamieji teisiniai ir kriminologiniai aspektai. *Teisės problemos*, Nr. 2 (64), p. 88–89.
169. Sakalauskas, G., Gėčienienė, S., Valeckaitė, V. (2001). Nepilnamečių minimalios ir vidutinės priežiūros įstaigų teisinės ir norminės bazės analizė *Mokslo taikomasis tyrimas*, Teisės institutas.
170. Samašonok, K., Žukauskienė, R., Gudonis V. (2006). Paauglių, gyvenančių globos institucijose ir pilnose šeimose, kognityvinių strategijų ir elgesio bei emocijų problemų ypatumai. *Socialinis darbas*, 5(2), p. 45–54.
171. Sammons, P., Davis, S., Gray, J. (2016). Methodological and Scientific Properties of School Effectiveness Research: Exploring the Underpinnings, Evolution, and future Directions of the Field. *The international handbook of educational effectiveness and improvement : research, policy, and practice*, p. 25–61.

172. Sandoval-Hernandez, A. (2008). School Effectiveness Research: a Review of Criticisms and Some Proposals to Address Them. *Research Output: Contribution to Journal*, p. 31-44.
173. Sarason, S. B. (1996). *Revisiting: The Culture of the School and the Problem of Change*. Boston: Allyn and Bacon.
174. Scheerens, J. (2000). *School Effectiveness in Developed and Developing Countries: A Review of the Research Evidence*. Washington, DC: World Bank.
175. Scheerens, J. (2004). *Review of School and Instructional Effectiveness Research. Background Paper Prepared for the Education for All Global Monitoring Report 2005: The Quality Imperative*. Paris: UNESCO.
176. Schein, E. H. (1985). *Organizational Culture and Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
177. Schein, E. H. (1996). Culture: the Missing Concept in Organization Studies. *Administrative Science Quarterly*, 41(2), p. 229–240.
178. Schein, E. H. (2010). *Organizational Culture and Leadership* (4th ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
179. Schoen, L. T. (2005). *Conceptualizing, Describing, and Contrasting School Cultures: a Comparative Case Study of School Improvement Processes*.
180. Schoen, L., Teddlie, C. (2008). A New Model of School Culture: A Response to a Call for Conceptual Clarity. *School Effectiveness and School Improvement*. 19(2), p. 129–153.
181. Senge, P. (1997). *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*. London: Century Business.
182. Sergiovanni, T. J. (1993). *Organizations or Communities? Changing the Metaphor Changes the Theory*. Annual Meeting of the American Educational Research Association, Atlanta, Georgia. ERIC database.
183. Silins, H., Mulford, B. (2002). *Leadership and School Results. International Handbook of Educational Leadership and Administration*.
184. Sims, B. (2014) Theoretical explanations for juvenile delinquency. *Handbook of juvenile justice theory and practice*, p. 77–90.
185. Smart, J. C., John, E. P. (1996). Organizational Culture and Effectiveness in Higher Education: A Test of the „Culture Type" and „Strong Culture“ Hypotheses. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 16(3), p. 219-241.
186. Smircich, L. (1983). Concepts of Culture and Organizational Analysis. *Administrative Science Quarterly*, 28, p. 339–358.
187. Sezgin, F. (2006). Perceptions of Elementary School Teachers on Person-Organization Value Congruence. *Educational Administration: Theory & Practice*. No. 48.

188. Specialiujų vaikų auklėjimo ir globos namų laikinieji nuostatai. Lietuvos Respublikos Vyriausybės 1995 m. gegužės 5 d. nutarimas Nr. 643.
189. Stake, R. (1995). The art of case study research (pp. 49–68). Thousand Oaks, CA: Sage.
190. Stoll, L. (1998). School Culture. School Improvement Network's Bulletin 9, p. 9
191. Stoll, L., Fink, D. (1996). Changing Our Schools: Linking School Effectiveness and School Improvement. Buckingham: Open University Press.
192. Stoll, L., Earl, L., Anderson, S., Schildkamp, K. (2016). Educational Effectiveness and Improvement Research, and Teachers and Teaching. The international handbook of educational effectiveness and improvement : research, policy, and practice, p. 348–362.
193. Stundžė, L. (2010). Organizacinės kultūros ir komunikacijos sąsajos lyties aspektu // Informacijos mokslai. Nr. 53.
194. Schwartz, S. H. (1992). Universals in the Content and Structure of Values: Theoretical Advances and Empirical Tests in 20 countries. Advances in experimental social psychology, 25, p. 1–65. San Diego: Academic Press.
195. Sutherland, E.H. (1947). Principles of Criminology. Philadelphia, Lippencott.
196. Šimanskienė, L. (2008). Organizacinės kultūros diagnozavimo metodika. – Klaipėda: Klaipėdos universiteto leidykla.
197. Tahir, L. M., Ali, M. F., Abdullah, T., Ozay, M., Hassan, H., Daud, K. (2013). The Utilization of Internet Communication into Knowledge Sharing Activities in Primary Schools. International Journal of Computer Science Issues, 10(4), p. 187–194.
198. Targamadžė V. (2006). Konfliktų kontūrų brėžimas: ugdymo realybės kontekstas. Vilnius: Vilniaus pedagoginio universiteto leidykla.
199. Targamadžė, V. (2017). Mokslo studija, Geros mokyklos koncepcijos įgyvendinimo linkmės. Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla.
200. Teddlie, C. Stringfield, S. (1993). Schools Do Make a Difference: Lessons Learned from a 10-year Study of School Effects, New York: Teachers College Press.
201. Terhart, E. (2013). Teacher Resistance Against School Reform: Reflecting an Inconvenient Truth. School leadership and management, 33 (5), p. 486–500.
202. Townsend, T. (2007). International Handbook of School Effectiveness and School Improvement. Springer: New York.
203. Trice, H. M., Beyer, J. M. (1993). The Cultures of Work Organizations. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
204. Trompenaars, Fons. (1992). Riding the Waves of Culture: Understanding Diversity in Global Business. Burr Ridge.

205. Tsang, K. K. (2009). Three Approaches to Understanding and Investigating the Concept of School Culture and School Culture Phenomena: Implications to School Improvement and School Effectiveness. City University of Hong Kong.
206. Vaikų socializacijos centro veiklos modelio aprašas. (2011). Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro įsakymas, Nr. 62–2946.
207. Vaitkevičius, J. (1995). Socialinės pedagogikos pagrindai. Vilnius: Egalda.
208. Vaitkūnaitė, V. (2006). Susijungusių organizacijų kultūrų poveikis įmonės sėkmei. Verslas: teorija ir praktika. VII(1).
209. Valantiejus, A. (2002). Sociologija ir reflektyvumas. Problemos, 62, p. 9–33.
210. Valstybinio audito ataskaita „Ar vaikų socializacijos centrų veikla rezultatyvi?“ (2013). Prieiga per internetą: https://www.vkontrole.lt/audito_ataskaitos.aspx?tipas=2.
211. Van Gasse, R., Vanhoof, J., Van Petegem, P. (2016). The Impact of School Culture on Schools' Pupil Well-being Policy-Making Capacities. Educational Studies, p. 1–17.
212. Van Houtte, M. (2005). Climate or Culture? A plea for conceptual clarity in school effectiveness research. School Effectiveness and School Improvement, 16(1), p. 71–89.
213. Van Houtte, Van Maele, D. (2011). The Black Box Revelation: in Search of Conceptual Clarity Regarding Climate and Culture in School Effectiveness Research. Oxford Review of Education, 37(4), p. 505–524
214. Van Maanen, J. (1976). Breaking-in: Socialization to Work. Handbook of Work, Organization, and Society, p. 67-130. Chicago: Rand McNally.
215. Van Maanen, J., Schein E. H. (1970). Toward a Theory of Organizational Socialization. Massachusetts Institute of Technology.
216. Van Muijen, J. J. (1994). Organizational Culture and Organizational Climate: Development of an Instrument Based on the Competing Values Model (Doctoral dissertation). Ridderkerk: Ridderprint.
217. Verplanken, B. (2004). Value Congruence and Job Satisfaction Among Nurses: A Human Relations Perspective. International Journal of Nursing Studies, 41 (6).
218. Vveinhardt, J.(2011). Organizacijos kultūros ir organizacinės kultūros charakteristikos. Management Theory and Studies for rural Business Infrastructuredevelopment, 5(29), p. 221–230.
219. Vveinhardt, J., Gulbovaitė, E. (2012). Asmeninių ir organizacijos vertybių kongruencija: dialogo paieškos. Jaunųjų mokslininkų darbai, 1, p. 167–173.
220. Wagner, C. R., Masden-Copas, P. (2002). School Culture Triage Survey.

221. Wenstøp, F., Myrnel, A. (2006). Structuring Organizational Value Statements. *Management Research News*, 29(11), p. 673–683.
222. Wrigley, T. (2003). *Schools of Hope: A New Agenda for School Improvement*. Stoke-on-Trent: Trentham.
223. Wringley, T. (2013). Rethinking School Effectiveness and Improvement: a Question of Paradigms. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 34(1), p. 31–47.
224. Zakarevičius P. (2003). *Pokyčiai organizacijose: priežastys, valdymas, pasekmės*. Kaunas: Morkūnas ir Ko.
225. Zhu, C., Devos, G., Li, Y. (2011). Teacher Perceptions of School Culture and their Organizational Commitment and Well-Being in a Chinese School. *Asia Pacific Education Review*, 12(2), p. 319–328.
226. Zuoza R. (2011). *Mokyklos kultūros ir mokinių socializacijos sąsajos*. Daktaro disertacija. Vilnius: Vilniaus pedagoginio universiteto leidykla.
227. Želvys, R. (2001). *Švietimo vadybos pagrindai*. Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla.
228. Žydžiūnaitė, V., Jonušaitė, S. (2004). Socialinio pedagogo profesinė adaptacija mokyklos bendruomenėje. *Kokybinės diagnostikos rezultatai*. *Specialusis ugdymas*, 1(10), p. 138–148.
229. Žilinskienė, L., Tumilaitė, R. (2011). Resocializacijos modeliai ir jų taikymas. *Sociologija. Mintis ir veiksmas*, 2(29), p. 285–313.
230. Žukauskaitė, I. (2009). *Naujų darbuotojų socializacijos organizacijoje veiksniai: mentoriaus vaidmuo*. Daktaro disertacija. Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla.

I resocializaciją orientuotas išorės kontekstas vaikų socializacijos centro kultūrai

Analizė pradedama aptariant **atviros sistemos modeliui** priskirtiną temą: delinkventinio elgesio vaikams skirtų įstaigų pagrindinius kaitos akcentus. Atkreiptinas dėmesys, kad verslo organizacijos pačios numato kaitos kryptis, o vaikų socializacijos centrai atlieka valstybės deleguojamą vaidmenį, siekiant užtikrinti ir palaikyti socialinę santvarką. Kintančios aplinkos sąlygos yra svarbios kiekvienai organizacijai, tačiau ypač svarbiu veiksmu tai laikoma resocializacijos kontekste, nes „greitai ir dažnai drastiškai keičiantis jaunimo gyvenimo būdui ir nepilnamečių nusikalstamumo krypčių formoms, visuomenės gyvenimui, teisinės bausmės už nepilnamečių pažeidimus ir nusikalstamumą greitai sensta ir tampa netinkamos“ (Jungtinių Tautų standartinės minimalios nepilnamečių teisenos įgyvendinimo taisyklės, 1985). Tuo pagrindu performuluojamos nepilnamečių justicijos politikos, keičiamos teisinės normos, reglamentuojančios jauniems teisės pažeidėjams skirtų įstaigų veiklą, siekiant efektyviai juos resocializuoti.

Kaip teigia Patenaude (2014), Renesanso laikais dėl dažnai vykstančių karų, patiriamo bado ir kitų nepalankių aplinkos sąlygų atsirado pirmosios institucijos, skirtos klajojantiems, išmaldų prašantiems ar vagiantiems maistą vaikams – tai laikoma pirmomis nepilnamečių justicijos užuomazgomis. Vėliau daugelyje šalių valstybės ir bažnyčios pastangomis ėmė veikti našlaičių prieglaudos ar slaugos namai, o ilgainiui jauniems teisės pažeidėjams pradėta sudaryti sąlygas vykti į laivyną, dalyvauti kariuomenės ar kitoje tautai prasmingoje veikloje (Junger-Tas, 2002). Švietimo epochoje filosofų (Rousseau, Bentham; etc.) mintys privertė kardinaliai pakeisti požiūrį delinkvenciją, kitaip aiškinti jos formavimosi priežastis. Tai lėmė humanistinių idėjų išigalėjimą Europoje, pradėta drausti fizinės ar mirties bausmės, pradėtos steigti atskiros resocializacijai vykdyti įstaigos. Pirmąją laikoma 1704 m. katalikų bažnyčios įsteigta pataisos institucija Italijoje, kur buvo itin akcentuojamas darbinis ugdymas ir prasmingas užimtumas (Cavan, 1962; Postman, 1994). XIX amžiuje dėl urbanizacijos ir vaikų nepriežiūros šeimose itin aktualiu tapo gaujos fenomenas. Anot Platt (1969), tuo metu visiems vaikams pagalba buvo tokia pati: ugdomos žemesnės visuomenės klasės atstovams reikalingi įgūdžiai bei vidutinės klasės atstovų vertybės. Reikia pažymėti, kad tik tuo metu prieita išvados, jog vaikų ir suaugusiųjų

kalinimas kartu nėra veiksmingas nei vaikui, nei valstybei, dėl šios priežasties teisiškai atskirtos jiems taikomos sistemos (Hague, 2014). Tai sąlygojo XX amžiuje atsirasti nepilnamečių teisėjus, naują teisinį reglamentavimą ir sudarė prielaidas formuoti naujai praktikai, kurios raida kiekvienos šalies kontekste vystėsi netolygiai.

Lietuvoje, kaip ir Europoje, pirmosios pataisos darbų kolonijos delinkventams pradėtos steigti XX a. pradžioje, jose bene pagrindine resocializacijos dalimi buvo laikomas amato mokymasis. Pirmojo pasaulinio karo metu šios įstaigos veikė kaip vaikų prieglaudos, mokyklos-internatai ar žydų stovyklos, tačiau sovietinės okupacijos metais jų statusas gražintas į kolonijų, kuriose buvo koncentruojamasi į profesinį mokymą, gamybą ar kitą darbinę veiklą, apgyvendinant vaikus gana ilgam laikotarpiui nuo 8 metų (archyviniai dokumentai). Nuo 1995 m. iš Lietuvos Respublikos vidaus reikalų šių įstaigų pavaldumas perduodamas švietimo sistemai, jos tampa specialiaisiais vaikų auklėjimo ir globos namais, kurie įvardijami kaip korekcinio reabilitacinio tipo valstybinės specialaus režimo bendrojo lavinimo ir ugdymo įstaigos asocialaus elgesio nepilnamečiams nuo 12 metų (Specialiųjų auklėjimo ir globos namų laikinieji nuostatai, 1995). Sakalauskas *et al* (2001) teigė, kad tokios permainos realiai pakeitė steigėją ir įstaigos pavadinimą, tačiau jos veiklos turinys liko toks pat: vien „specialaus režimo“ sąvoka bylojo apie prieš tai galiojusios praktikos taikymą, kuri stipriai orientuota į bausmę. 2001 m. Jungtinių Tautų Vaiko teisių komiteto išvadose dėl įžanginės ataskaitos apie Jungtinių Tautų vaiko teisių konvencijos nuostatų įgyvendinimą Lietuvoje nurodoma, kad Lietuva yra bene vienintelė šalis Europoje, kurioje teismai nėra įtraukti į procesą, kai vaikas siunčiamas į tokią mokyklą, tokie sprendimai daromi remiantis subjektyvia nuomone, neegzistuoja skyrimo pagrindų ar procedūrų reglamentavimas. 2002 m. Merkio *et al* atliktas tyrimas parodė, kad šių ugdymo įstaigų veikla reiškiasi kriminalinės subkultūros elementais, tvarkos kultu, griežta kontrole ir izoliacija nuo visuomenės, kurie laikomi trukdančiais, o ne padedančiais faktoriais asmenybės resocializacijos procese.

Reaguojant į tarptautinius reikalavimus ir siekiant keisti šių mokyklų veiklos praktiką, 2003 m. pradėta kurti vaiko minimalios ir vidutinės priežiūros sistema. Šį kartą įstaigų reforma nukreipta į vaiko teisių užtikrinimą, kai apribotos jo teisės dėl laisvės suvaržymo, kuri Europos kontekste atrodė ženkliai pavėluota. 2007 m. priėmus Lietuvos Respublikos vaiko minimalios ir vidutinės priežiūros įstatymą delinkventinio elgesio vaikams skirtos mokyklos pervadinamos vaikų socializacijos centrais, plečiamas jų tinklas, siekiant užtikrinti vaiko apgyvendinimą kuo arčiau jo

gyvenamosios vietos. Viena vertus, tai rodo orientaciją nenutraukti vaiko ryšių su artimiausia aplinka, priešingai – juos stiprinti. Kita vertus, galima pastebėti, kad įgyvendinant iš dalies naujai apibrėžtą resocializacijos procesą, šioms įstaigos priskiriama ir laikinosios globos funkcija, kas atleidžia vaikų tėvus ar globėjus nuo atsakomybės rūpintis jais. Kaip jau minėta, įstaigų ir jos vykdomos veiklos turinys kinta tik iš dalies: teisinis reglamentavimas buvimo vaikų socializacijos centre bene pagrindiniu tikslu apibrėžia teisės pažeidėjų nuo 14 metų (o išimtiniais atvejais ir jaunesnių) priežiūrą. 2010 m. siekiant tobulinti vaikų socializacijos centrų įgyvendinamą resocializaciją, teisiškai pradedama mažinti įstaigų izoliacija nuo visuomenės, sudarant sąlygas vaikams laikinai išvykti, nuolat palaikyti ryšius su artimaisiais telefonu ar raštu, numatant pareigą tėvams ar globėjams lankyti vaikus. Taip pat atsisakoma globos funkcijų, be vykdomos priežiūros akcentuojama ugdymo ir pagalbos teikimo svarba, sutrumpinamas vaikų buvimo įstaigose laikotarpis – šiuo laikotarpiu iš tiesų pradedamos keisti ilgą laiką galiojusios nuostatos dėl vaikų resocializacijos įgyvendinimo. Jų mastas plečiamas, akcentuojant pagrindinių žmogaus teisių užtikrinimo klausimą. Vis dėlto būtina akcentuoti, kad vaikų socializacijos centrams aktualių kintančių sąlygų aspektas apžvelgtas gana paviršutiniškai, vykdytos reformos tiesiogiai susijusios su besikeičiančiomis aplinkos sąlygomis ir siekiant parodyti pagrindinius orientyrus, tačiau kiekvienos iš šių organizacijų situacija, interpretuojant inovatyvų resocializacijos vykdymą ir tai realiai įgyvendinant yra unikali ir reikalaujanti detalesnės analizės.

Kita su vaikų socializacijos centrų vykdoma resocializacija susijusi sritis – **orientacija į racionalų tikslą**. Viena vertus, atrodo gana paprasta įvardyti vaikų socializacijos centrui kaip delinkventams skirtai mokyklai keliamą tikslą, resocializacijos esmė jau analizuota teorinėje dalyje. Kita vertus, šis procesas yra kompleksinis ir daugiapakopis (Liaudanskienė ir Leliūgienė, 2007; Žilinskienė ir Tumilaitė, 2011), o jo rezultatams ar grįžtamajam ryšiui apibūdinti, būtina aptarti tokios netradicinės mokyklos paskirtį visuomenėje. Šis aspektas įtvirtintas tarptautiniuose ir nacionaliniuose teisės aktuose, įvardijamas mokslo darbuose (žr. 52 lent.):

52 lentelė. Delinkventinio elgesio vaikams skirtų įstaigų paskirties samprata (sudaryta darbo autorės)

Šaltinis	Įstaigos delinkventinio elgesio vaikams paskirtis
Magano, 2016	Nusikaltusių ar linkusių nusikalsti nepilnamečių elgesio ir gyvenimo transformacija, kuriai pasiekti pasitelkiamas ugdymas ir pagalba.
LR vaiko minimalios ir vidutinės priežiūros įstatymas, 2016	Formuoti ir įtvirtinti vaikų socialiai priimtina elgesį, didinti jų psichologinį atsparumą ydingam socialinės aplinkos poveikiui ir padėti susigrąžinti mokymosi motyvaciją, užtikrinant jiems ugdymą, švietimo pagalbą, socialines, sveikatos priežiūros ir kitas paslaugas.
Scot, 2011	Fiziškai ar simboliškai atskirti visuomenės narius, siekiant padėti jiems pakeisti savo tapatybę.
Europos Tarybos Ministrų Komiteto rekomendacija valstybėms narėms dėl Europos nepilnamečių teisės pažeidėjų, kuriems paskirtos sankcijos arba poveikio priemonės, taisyklių, 2008	Turi puoselėti jų fizinę ir psichinę sveikatą, savigarbą ir atsakomybės jausmą, vystyti požiūrius ir įgūdžius, kurie apsaugotų juos nuo pakartotinio nusikalstamumo.
Hankins, 1992	Alternatyvaus identiteto, naujos kalbos, ritualų, įsipareigojimų, gyvenimo būdo formavimas ir socialiai atsakingų ryšių kūrimas su išoriniu pasauliu
Jungtinių Tautų nepilnamečių, iš kurių laisvė ribota, apsaugos taisyklės (Havanos taisyklės), 1990	Teikti ar užtikrinti paslaugas, padedančias nepilnamečiams įsitvirtinti visuomenėje ir sumažinti išankstinį nusistatymą prieš tokius nepilnamečius.
Jungtinių Tautų standartinės minimalios nepilnamečių teisenos įgyvendinimo taisyklės (Pekino taisyklės), 1985	Globoti, saugoti, mokyti ir suteikti profesinių įgūdžių padedant priiimti socialiai konstruktyvius ir produktyvius vaidmenis visuomenėje.

Kaip matyti iš lentelės, įvardijant tokio tipo mokyklos paskirtį, išryškinamas delinkventinio elgesio vaikų ugdymas, pagalba ar kitos paslaugos kaip tinkamiausias resocializacijos įgyvendinimo būdas – tai jau

akcentuota aptariant ir resocializacijos kaitos aspektą. Europos Tarybos Ministrų Komiteto rekomendacijoje valstybėms narėms dėl Europos nepilnamečių teisės pažeidėjų, kuriems paskirtos sankcijos arba poveikio priemonės, taisyklių 2008 tai paaiškinama išsamiau, nurodant, kad tokio tipo mokyklose turi būti organizuojamas mokyklinis lavinimas, profesinis mokymas, darbo ir užimtumo, priklausomybių, individuali ar grupinė terapija, pilietiškumo mokymas ir kt. Reikia pažymėti, kad veiklos sričių detalizavimas padeda identifikuoti resocializacijos vykdymo kryptis, tačiau šio proceso kokybei būtini elementai gana abstrakčiai įvardyti, nenurodant aiškesnės jų matavimo sampratos.

Anot Patenaude (2014), skirtingų šalių nepilnamečių justicijos sistemose jau ilgą laiką stengiamasi bausmės fenomeną keisti ugdymu, tinkama pagalba ar gydymu, tačiau jų patirtys gana skiriasi. Tai veikiausiai rodo nevienodą tokių nuostatų įgyvendinimo praktiką, kur bausmės ir ugdymo paradigmos vis dar konfrontuoja, nuo to tarsi priklauso, kas yra laikoma sėkmingais ar kokybiškais veiklos rezultatais. Manytina, kad tam reikšmės turi ir vaiko vaidmens bei jo ryšių su visuomene interpretavimas. Kitaip tariant, kaip yra suprantamas pats vaikas kaip visuomenės narys ir kokiais būdais valstybė reaguoja į netinkamą jo elgesį.

Tai galima pagrįsti, pasitelkiant Cavadino ir Dignan (2006) suformuluotus valstybės reagavimo į delinkvenciją modelius: 1) gerovės (vaiko interesų pirmumas), kai skiriamas ugdymas, terapija, gydymas, prevencijos ar intervencijos priemonės, neformalizuojant šio proceso procedūromis; 2) teisingumo, kur laikomasi nuostatos, jog vaikas – racionalus, protingas ir turi atsakyti už savo veiksmus, jam formaliai skiriami draudimai ar įpareigojimai; 3) minimalios intervencijos, kuriuo siekiama mažinti delinkventų stigmatizaciją visuomenėje, principinė idėja – kuo vėliau reaguoti ir kuo mažesnę intervenciją taikyti; 4) atkuriamojo teisingumo, kuris suponuoja mediacijos taikymą kaip pagrindą ir siekia atkurti nukentėjusiųjų teises; 5) neokorekcinį (visuomenės saugumo), kuris orientuotas į delinkventų stiprią izoliaciją nuo visuomenės, stengiamasi reaguoti kuo anksčiau. Šie modeliai aiškiai įvardija, kas laikoma prioritetu įgyvendinant nepilnamečių justicijos politiką bei interpretuojant tarptautinius standartus.

Vertinant šiuo aspektu Lietuvos patirtį, galima paminėti, kad analizuodamas dar 2007 m. priimto Vaiko minimalios ir vidutinės priežiūros įstatymo nuostatas Sakalauskas (2009) atpažįsta teisingumo ir neokorekcinio modelių derinį, nes resocializacijos vykdymas suprantamas kaip priežiūra, kuri iš esmės reiškia vaikų aprūpinimą ir kontrolę, užtikrinančią visuomenės saugumą. Šio mokslininko nuomone, tokia samprata pernelyg daug dėmesio

skiria nusikalstamos veikos padarymo faktui ir vaiko atsakomybei už tai, ignoruojant jau kelis dešimtmečius egzistuojančias teorijas, kurios tiek sociologinėse, tiek kriminologinėse studijose aiškina aplinkos veiksnių reikšmę delinkvencijos formavimuisi. Anot S. Nikarto *et al* (2013), vertinant vaiko minimalios ir vidutinės priežiūros sistemą, įsigaliojusią nuo 2011 m. Lietuvoje, aiškiai matomi gerovės modelio elementai: resocializacija traktuojama kaip pagalba, orientuota į edukaciją, prevenciją bei intervenciją, siekiant paisyti geriausių vaiko interesų – tai atitinka tarptautinės bendrijos standartus. Visgi šios redakcijos įgyvendinimo laikotarpiu vis dar iškreipiama pačios vidutinės priežiūros skyrimo samprata. Remiantis Lietuvos statistikos departamento duomenimis, vaikų skaičius vaikų socializacijos centruose iki redakcijos įsigaliojimo ir po jo liko nepakitęs – vadinasi, geriausių vaiko interesų užtikrinimas ir vaiko atskyrimas nuo jo artimiausios aplinkos tik kraštutiniais atvejais, liko tik utopine idėja. Būtina pažymėti ir tai, kad skyrimo procese dalyvaujantys teismai, kurių funkcija ne tik išduoti leidimą skirti, bet rūpintis šių principų įgyvendinimu, galėtų būti vertinama kaip atliekama atmestina: 2017 m. Švietimo valdymo informacinės sistemos duomenimis, beveik 90 proc. pateiktų prašymų dėl šios priemonės skyrimo yra patenkinami. Atsižvelgiant į tai, veikiausiai, gerovės modelis Lietuvoje yra veikiausiai teorinis-teisinis, o įgyvendinimo praktikoje vis dar stipri teisingumo su neokorekcinio modelio detalėmis raiška. Tai neabejotinai susiję su istoriniu, kultūriniu, socialiniu bei politiniu šalies kontekstu ir visuomenės narių įsivaizdavimu, kas yra sėkmingos resocializacijos procesas.

Kitas aspektas, kurį darbo autorė laiko reikšmingu – pasiekimus įrodantys faktai. Analizuojant paskirčių apibrėžtis matyti, kad rezultatai matuojami tiek asmens, tiek visuomenės lygmenyse. Anot Merkio (2002, p. 39), resocializacijos fenomenas jau savaime reiškia, kad asmens psichosocialinė raida iš visuomeninės perspektyvos vyko nepalankiai. Būtent dėl šios priežasties pateiktose sampratose minimi ne tik asmens pokyčiai, bet ir socialiai atsakingų ryšių kūrimas, socialiai konstruktyvūs ir produktyvūs vaidmenys visuomenėje, žalos visuomenei vengimas. Tokie akcentai dar kartą pagrindžia struktūrinio funkcionalizmo prieigos (Parsons, 1951) taikymo tikslingumą šiame tyrime, kurių pagrindu vaikų socializacijos centras laikomas visuomenės specializuota struktūra, kuri turi veikti taip, kad padėtų palaikyti socialinę tvarką, perduodant savo mokiniams visuomenei reikšmingas vertybes. Atkreiptinas dėmesys, kad tik vienoje iš pateiktų apibrėžčių kalbama apie įstaigos pareigą sumažinti išankstinį visuomenės narių nusistatymą prieš delinkventinio elgesio vaikus – tai išplečia atsakomybės ribas resocializacijos bei integracijos procesuose, parodant

asmens ir socialinės aplinkos reikšmę delinkvencijos formavimuisi ar recidyvui, t. y. įvardija ir visuomenės poziciją kaip svarbų veiksnį siekiamiems rezultatams. Šiame kontekste paminėtina stigmatizacijos teorija (Tannenbaum, 1953), kuris empiriniais tyrimais įrodė, kad visuomenė pati sau kuria nusikaltėlius, vadindama netinkamai besielgiančius vaikus blogais mokykloje, šeimoje, bendruomenėje ir pan. – vėliau tai dėl visuomenės reakcijos tampa stigma, kurios šie vaikai ilgai nebando atsikratyti. Visgi derėtų paminėti ir tai, kad šiame kontekste labai reikšmingas ir vaikų socializacijos centrų vaidmuo, kuris vykdant išorinę įstaigų komunikaciją turėtų būti nukreiptas ne tik į jų įvaizdžio gerinimą, bet ir aiškesnį visuomenės atstovų supratimą apie delinkventinio elgesio formavimosi veiksnius bei sėkmingos resocializacijos faktorius.

Tuo tarpu organizacijos lygmenyje resocializacijos vykdymo sėkmės matus įvardyti nėra paprasta. 2010 m. Nacionalinės mokyklų vertinimo agentūra atliko vaikų socializacijos centrų išorinį vertinimą, kuriame tik iš dalies modifikuojami visoms Lietuvos mokykloms taikomi rodikliai, aiškiai orientuoti į formaliojo ugdymo organizavimo kokybę bei mokinių akademinį pasiekimą. Visgi vaikų socializacijos centras kaip netradicinė mokykla, kurios veiklos efektyvumo samprata iš esmės yra kita, akivaizdžiai reikalauja kitokios vertinimo perspektyvos – šis argumentas laikomas vienu pagrindinių pagrindžiant šio tyrimo aktualumą ir praktinį reikšmingumą. Panaši situacija galėtų būti laikoma ir 2013 m. Valstybės kontrolės atliktas valstybinis auditas „Ar vaikų socializacijos centrų veikla efektyvi“, kurio rekomendacijose buvo koncentruojamasi į vaikų pabėgimų iš vaikų socializacijos centrų klausimą, siūlant kiekvienu atveju analizuoti bei svarstyti vaiko buvimo šioje įstaigoje termino pratęsimą. Tai nukreipia įstaigas dar stipriau saugoti ir prižiūrėti vaikus, užuot nekriminalizuojant ir vertinant pabėgimo faktą kaip nesėkmę resocializacijos tam tikrame etape. Akivaizdu, kad tai rodo vaikų socializacijos centrų veiklos efektyvumo kriterijų nebuvimą, kuris suponuoja remtis labiau bausmės arba ugdymo idėjomis resocializacijos procese, kartais net prieštaraujant nacionaliniu lygmeniu formuojamai nepilnamečių justicijos politikai.

Trečioji analizės dalis skirta **vidaus tvarkos aspekto** nagrinėjimui. Pirmiausia aptariamos taisyklės, susijusios skirtingomis vaikų socializacijos centrų veiklos sritimis, kurių formalizavimo lygis yra gana aukštas veikiausiai siekiant apsaugoti jaunos teisės pažeidėjus nuo galimai neigiamo poveikio. 1985 m. įsigaliojusiose Jungtinių Tautų standartinės minimalios nepilnamečių teisenos įgyvendinimo taisyklėse (Pekino taisyklėse) teigiama, kad uždaro tipo įstaigose visos taisyklės turi būti parašytos vaikams suprantama kalba,

nešališkai taikomos, jose griežtai draudžiama numatyti bet kokių priemonių taikymą, sukelti žiaurų, nežmonišką ar žeminantį elgesį ar bet kokias bausmes, galinčias kelti pavojų vaiko psichinei ar fizinei sveikatai.

Atsižvelgiant į delinkventinio elgesio vaikų ugdymo ypatumus, tokio tipo mokyklų uždaramą, kuris tik palaipsniui keičiasi, vidinės tvarkos reglamentavimui dokumentuose skiriamas išties ne mažas dėmesys. Be abejo, tai glaudžiai susiję su vaiko teisių ir teisėtų interesų užtikrinimu, kuris dar vis galėtų būti įvardijama kaip probleminė sritis Lietuvoje. Nepaisant to, kad delinkventinio elgesio vaikams skirtos mokyklos nėra tapatinamos su įkalinimo įstaigomis, laisvės ribojimo faktas tokiose ugdymo įstaigose įpareigoja apibrėžti sąlygas, kaip tai turi būti įgyvendinama. Dar 1990 m. patvirtintos Jungtinių Tautų nepilnamečių, iš kurių laisvė ribota, apsaugos taisyklėse (Havano taisyklėse) pabrėžiama, kad visiems vaikams turėtų būti leistina bendrauti su šeima, draugais ir kitais išorinių organizacijų atstovais, išeiti iš įstaigos pasisvečiuoti namie ir aplankyti šeimą, gauti leidimą palikti įstaigą dėl mokslo, atostogų ar kitų svarbių priežasčių. Taip pat nurodoma, kad tokios ugdymo įstaigos kaip vaikų socializacijos centras ugdytiniai turi turėti teisę į lankymus kartą per savaitę ir ne rečiau kaip kartą per mėnesį, bendrauti raštu ar telefonu ne mažiau dviejų kartų per savaitę su pasirinktu asmeniu. Ryšiai su išoriniu pasauliu suprantami plačiau ir apima ne tik tiesioginį bendravimą, šiame dokumente minima galimybė gauti korespondenciją, „reguliariai skaityti laikraščius, periodinius leidinius ir kitas publikacijas, klausytis radijo ir žiūrėti televizijos programas bei vaidybinius filmus, bendrauti su bet kurio teisėto klubo ar organizacijos, kuria jis domisi, atstovais“. Šiomis nuostatomis iškeliami reikalavimai ne tik reglamentuoti tokią tvarką vidaus mokyklų dokumentuose, bet ir prievolę sudaryti sąlygas jas įgyvendinti praktiškai – tai laikoma neatskiriama teisės į teisingą ir humanišką elgesį dalis.

Kitas reikšmingas aspektas, susijęs su taisyklėmis – veiklos organizavimas. Europos tarybos ministrų komiteto rekomendacijoje valstybėms narėms Dėl Europos nepilnamečių teisės pažeidėjų, kuriems paskirtos sankcijos arba poveikio priemonės, taisyklių (2008) įtvirtinta, kad delinkventams skirtose ugdymo įstaigose turi būti planuojamas toks režimas, kad tai atitiktų pakankamą socialinį bendravimo lygį. Šiame dokumente kalbama apie kuo didesnę, bet ne mažiau aštuonių, valandų skaičių ne miegamosiose patalpose, mankštinimąsi ne mažiau dviejų valandų per dieną, iš kurių ne mažiau kaip vieną valandą lauke, jei tinkamas oras, pabrėžiama prasmingos veiklos organizavimo būtinybė savaitgaliais ir per šventes. Jungtinių Tautų nepilnamečių, iš kurių laisvė ribota, apsaugos taisyklėse

(Havano taisyklėse) (1990) taip pat akcentuojamas fizinis aktyvumas, tačiau minima, kad dienos eigoje vaikai turi turėti laisvalaikį, dalį jo skirti meniniams, muzikiniams ar kitiems įgūdžiams ugdyti. Be abejo, vaikų socializacijos centre kaip ugdymo įstaigoje pirmumas teikiamas ugdymui ir (ar) profesiniam mokymui, tačiau paraleliai tokia pat reikšminga veikla laikoma švietimo ar kita pagalba. Tam keliama reikalavimai nėra reglamentuoti tarptautiniuose dokumente veikiausiai dėl to, kad švietimo organizavimas yra kiekvienos šalies skirtinga praktika, tačiau tai gana detalai apibrėžta Vaiko vidutinės priežiūros įgyvendinimo apraše bei kituose ugdymo organizavimo tvarką nustatančiuose dokumentuose, nurodant personalizavimo svarbą. Ne mažiau aktualus klausimas šiame kontekste yra vaiko privatumo užtikrinimas, kuris suprantamas kaip teisė turėti asmeninių daiktų, jų saugojimo vietą – tai laikoma būtinumu psichologinei vaiko gerovei bei konfidencialios informacijos, susijusios su vaiku ir jo šeima, saugojimu. Kita vertus, privatumas neretai siejasi su saugumu: dėl šios priežasties ribojamas leidžiamų turėti daiktų sąrašas, nepaisant siekio garantuoti privatumą, numatyta reguliari, neįkyri individualių ir bendrų miegamųjų priežiūra miego valandomis.

Kaip teigia Sakalauskas (2007, p. 24), uždaroje institucijoje, siekiant pakeisti asmenis, „svarbų vaidmenį vaidina žmoniškieji ir subjektyvūs faktoriai, o ne instrukcijos ar įsakymai (pvz., darbo rutina, atliekamų veiksmų standartizavimas, formalizmas ir pan.)“. Reikia pažymėti, kad analizuojant delinkventinio elgesio vaikų resocializacijos procesą ar uždarų įstaigų veiklos turinį iš kultūrinės perspektyvos neretai pasirenkama etnografinė prieiga ir jai būdingos tyrimų kryptys. Šiame kontekste vienos dažniausiai taikomų filosofinių nuostatų laikomi Foucault (1975) ar Goffman (1961) darbai, kuriuose dominuoja kritinis požiūris ir pabrėžiamas galios konceptas, pasireiškiantis per hierarchinius santykius, autoritarinius vaidmenis, priverstinę veiklą. Iš dalies su tuo galima sutikti, tačiau šiame tyrime pasirinkta efektyvios organizacijos samprata kultūriniame kontekste, kurioje nesilaikoma išankstinių nuostatų ir **žmogiškuosius santykius** analizuoja šiek tiek kitu kampu. Tai yra funkcionalistinis požiūris, kuris šį aspektą laiko vienu iš vidinei struktūrai ir organizacijos fokusui reikšmingų faktorių. Žmonių tarpusavio ryšiai vaikų socializacijos centre galėtų būti analizuojami iš kelių perspektyvų: vaikų tarpusavio, vaikų ir suaugusiųjų bei šios mokyklos personalo, kiekvienas iš jų savaip svarbus resocializacijos procesui.

Vaikų tarpusavio ryšiai be abejonės yra svarbūs resocializacijos metu: tai galima pagrįsti ir praėjusiame skyriuje pavaizduota bendraamžių įtaka šiame procese. Scot (2011), rašydama apie bet kokios totalios institucijos

„patientus“, teigia, kad jie linkę priešintis personalui ir jų kuriamoms normoms, neretai atsiranda jų hierarchija, bendri susitarimai, net valiuta, kuria paprastai būna tabako gaminiai, higienos ar kitos reikalingos priemonės. Visgi tai glaudžiai susiję ne tik su nustatyta vidaus tvarka, bet ir jos įgyvendinimu, kuris tiesiogiai priklauso nuo kiekvieno dirbančiojo. Manytina, kad resocializacijos kontekste analizuojant šį aspektą reikėtų pereiti prie suaugusiųjų tarpusavio santykių, kurių dermė galėtų būti įvardijama kaip pagrindas. Tai atitinka integracinio požiūrio (Martin, 2002) į mokyklos kultūrą sampratą, kurioje būtina sąlyga yra vaikų socializacijos centro ir jame dirbančių suaugusiųjų vertybių kongruencija (Cameron ir Quinn, 2011). Šiame kontekste svarbi ir asmens bei organizacijos vertybių dermė, ir personalo atskirų grupių vertybių tarpusavio atitikimas. Taigi, vertinant vaikų socializacijos centrų darbuotojų ryšius, kurie tiesiogiai susiję ir su vaikų tarpusavio santykiais, galima išskirti darbuotojų socializacijos aspektą, kai organizacijos vertybės perimamos sėkmingai ir tokiu atveju prisiima atsakingą vaidmenį, siekiant organizacijos tikslų. Kita aktuali tema šioje srityje yra mokyklos viduje esančių subkultūrų panašios, o geriau net tapačios, vertybės, kurios suponuoja vienodą suaugusiųjų reagavimą, elgesio pokyčių vertinimą iš tokios pat perspektyvos bei jų raiška pasižymi aukšta morale. Dar 1990 m. patvirtintose Jungtinių Tautų nepilnamečių, iš kurių laisvė ribota, apsaugos taisyklėse (Havanos taisyklėse) nurodoma, kad visi dirbantys su nusikalsti linkusiais vaikais privalo išmanyti vaikų psichologiją, vaikų gerovės, tarptautinių standartų, žmogaus teisių ir vaiko teisių normas, turi nuosekliai tobulinti kvalifikaciją visą profesinės veiklos laikotarpį. Taigi akivaizdu, kad dokumentuose reglamentuoti reikalavimai personalui pateikia aukštos kvalifikacijos, nuolat tobulėjančio, pozityvių nuostatų bei motyvuoto padėti jauniems teisės pažeidėjams žmogaus paveikslą, tačiau jų kuriamo santykio su ugdytiniais ir veiksniai, kurie galėtų padėti tą daryti kokybiškiau, nėra įvardyti. Pavyzdžiui, Jungtinių Tautų nepilnamečių, iš kurių laisvė ribota, apsaugos taisyklėse (Havanos taisyklėse) (1990) deklaruojama, kad uždaro tipo mokyklos personalas turi „atlikti savo pareigas ir įsipareigojimus humaniškai, atsakingai, profesionaliai, sąžiningai ir veiksmingai, visą laiką elgtis taip, kad pelnytų nepilnamečių pagarbą ir būtų jiems sektinas pavyzdys“. Šiame dokumente taip pat griežtai draudžiamas bet koks suaugusiųjų sukeliantis, provokuojantis ar toleruojantis grubų, žiaurų, nežmonišką ar žeminantį elgesį. Kitaip tariant, vaikų socializacijos centrų personalo požiūris į darbą turi būti grindžiamas pozityvių tarpusavio santykių kūrimu, šiame procese turi būti remiamasi edukaciniais ir pažangos principais (Europos Tarybos Ministrų komiteto rekomendacija valstybėms narėms dėl

Europos nepilnamečių teisės pažeidėjų, kuriems paskirtos sankcijos arba poveikio priemonės, taisyklių, 2008).

Mokyklos kultūros aprašas

Ši anketa yra sudaryta remiantis R. Maslowski (2001) sukurtu ir validuotu mokyklos kultūros aprašu ir bus naudojama moksliniais tikslais. Anketos paskirtis – identifikuoti mokyklos kultūros bruožus, jais remiantis atlikti kokybinę analizę ir apibrėžti mokinių resocializacijai palankios mokyklos kultūros turinį. Anketa yra anoniminė, vardo ir pavardės rašyti nereikia, bus analizuojami tik apibendrinti duomenys. Atliekant tyrimą garantuojamas vaikų socializacijos centro konfidencialumas, tyrimo duomenų analizėje įstaigų pavadinimai nebus minimi.

Jūsų nuomonė labai vertinga, nuoširdžiai dėkoju už bendradarbiavimą. *Kilus klausimams galite kreiptis +370683 97699.*

1. Jūsų lytis (pažymėkite):

- vyras
- moteris

2. Jūsų amžius (įrašykite):

3. Jūsų užimamos pareigos:

- administracijos atstovas
- mokytojas
- auklėtojas
- švietimo pagalbos specialistas (psichologas, socialinis pedagogas, specialusis pedagogas, logopedas)
- aptarnaujančio personalo atstovas (virėjas, valytojas, kiemsargis, budėtojas)

4. Jūsų darbo stažas vaikų socializacijos centre (įrašykite):

5. Kiekviename iš stulpelių pažymėkite vieną, Jums labiausiai tinkantį, variantą.

28.	Atvirumas naujovėms	1	2	3	4	5
29.	Veiklos apibrėžtumas	1	2	3	4	5
30.	Solidarumas	1	2	3	4	5
31.	Laimėjimai	1	2	3	4	5
32.	Veiklos koordinavimas	1	2	3	4	5
33.	Pagalba kitiems	1	2	3	4	5
34.	Taisyklių nustatymas	1	2	3	4	5
35.	Darbo našumas	1	2	3	4	5
36.	Kontrolė	1	2	3	4	5
37.	Orientacija į pasikeitimus	1	2	3	4	5
38.	Tikslų siekimas	1	2	3	4	5
39.	Pastovumas	1	2	3	4	5
40.	Prisitaikymas prie naujovių	1	2	3	4	5

1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5

Interviu protokolas

Informantas: _____

Data: _____

Interviu trukmė: pradžia _____ pabaiga _____

1. Papasakokite, kada ir kaip pradėjote dirbti šiame centre.

2. **Pagrindiniai klausimai:**
 - Kaip Jūs suprantate, kas yra sėkminga vaiko resocializacija?
 - Kaip šiame vaikų socializacijos centre suprantama sėkminga vaiko resocializacija?

Papildomi klausimai:

 - *Kokie yra pagrindiniai tikslai, siekiant sėkmingos vaiko resocializacijos?*
 - *Kaip, remiantis Jūsų patirtimi, kiekvieną iš minėtų tikslų geriausia realizuoti?*
 - *Kaip apibūdintumėte sėkmingos resocializacijos įstaigoje rezultatus? Gal galite pateikti pavyzdžių?*

3. **Pagrindiniai klausimai:**
 - Papasakokite apie pokyčius, vykdant vaikų resocializaciją šiame centre.
 - Kokie pozityvūs pokyčiai įvyko, siekiant padėti vaikams geriau resocializuotis, per pastaruosius metus?
 - Kokie negatyvūs pokyčiai įvyko, siekiant padėti vaikams geriau resocializuotis, per pastaruosius metus?

Papildomi klausimai:

 - *Kokias naujoves taikėte? Kurios labiausiai pasiteisino resocializacijos procese?*
 - *Kokie vaikų socializacijos centrui keliami lūkesčiai dėl palankios resocializacijos yra labiausiai pagrįsti?*
 - *Kaip, Jūsų nuomone, šis vaikų socializacijos centras turėtų veikti po penkerių metų?*

4. **Pagrindinis klausimas:**

Kokį vaidmenį vidinė įstaigos veikla atlieka sėkmingos resocializacijos procese?

Papildomi klausimai:

 - *Kokia vidinė tvarka reikalinga sėkmingai vaikų resocializacijai?*

- *Kokios taisyklės, remiantis Jūsų patirtimi, labiausiai veikia pozityviai?*
- *Kaip darbuotojai dalinasi atsakomybėmis, kad resocializacija vyktų sklandžiai? Gal galite pateikti pavyzdžių?*

5. Pagrindinis klausimas:

Kokį vaidmenį žmogiškieji santykiai atlieka sėkmingos resocializacijos procese?

Papildomi klausimai:

- *Kokius įvardintumėte žmogiškųjų santykių bruožus, kurie lemia sėkmingą resocializaciją?*
- *Kokie yra svarbiausi faktoriai sėkmingai vaiko resocializacijai darbuotojų tarpusavio santykiuose?*
- *Kokie yra svarbiausi faktoriai sėkmingai vaiko resocializacijai darbuotojų ir vaikų tarpusavio santykiuose?*
- *Kokie yra svarbiausi faktoriai sėkmingai vaiko resocializacijai vaikų tarpusavio santykiuose?*

TYRIMO DALYVIO SUTIKIMAS

Tyrimą atlieka: dokt. Simona Bieliūnė

Vilniaus universitetas

Tyrimo tikslas – atskleisti ir paaiškinti resocializacijai palankius mokyklos kultūros bruožus jų veiklos efektyvumo aspektu.

Tyrimo eiga: Pirmasis tyrimo etapas – žvalgomasis kiekybinis tyrimas visuose vaikų socializacijos centruose, kurio duomenys jau yra surinkti ir išanalizuoti. Antrajame empirinio tyrimo etape bus vykdomi pusiau struktūruoti interviu, kurių informantais numatyti atrinktų vaikų socializacijos centrų darbuotojai. Atsižvelgiant į tai, kad ši mokykla yra uždaro tipo ir vaikų resocializacijos procese dalyvauja visi joje dirbantys asmenys, numatyta apklausti ne mažiau kaip du skirtingas pareigas užimančius atstovus iš administracijos, švietimo pagalbos specialistų ir pedagogų. Paskutinis tyrimo etapas – tematinė kokybinių duomenų analizė, siekiant suformuluoti resocializacijai palankius mokyklos kultūros bruožus.

Dalyvavimo trukmė: tyrimą numatyta baigti 2018 m. gruodžio mėn., pusiau struktūruotų interviu duomenis planuojama surinkti iki 2017 m. birželio mėn. 30 d., kiekvienas iš jų vykdomas ne ilgiau kaip dvi akademinės valandas.

Rizika: dalyvaujant šiame tyrime nėra jokios papildomos rizikos, išskyrus tą, kuri pasitaiko kasdieniame gyvenime.

Nauda ir atlygis: dalyvavimas tyrime vertinamas kaip galimybė informantui pasidalinti savo patirtimi ir reflektuoti apie vaikų resocializacijos procesą vaikų socializacijos centre. Tyrime nėra numatyta kitų atlygio formų.

Konfidencialumas: tyrimo duomenys bus apdorojami laikantis konfidencialumo reikalavimų, t. y. visi informantai užkoduojami, iš jų interviu transkripcijų išimama visa informacija, kuri leistų juos atpažinti. Surinkti duomenys saugomi laikmenose, pasibaigus tyrimui, visi įrašai sunaikinami. Tyrėja įsipareigoja saugoti privačius asmeninius duomenis, jų nenaudoti apdorojant duomenis, gautais duomenimis nesidalinti su išoriniais asmenimis ar organizacijomis.

Savanoriškas dalyvavimas: dalyvavimas tyrime yra laisvanoriškas. Jei sutinkate dalyvauti šiame tyrime, bet kuriuo metu, kol vyksta tyrimas, galite nutraukti savo dalyvavimą be jokių pasekmių.

Kontaktinė informacija: kilus klausimams dėl tyrimo kreiptis tel. 868397699.

Patvirtinimas: savanoriškas dalyvavimas tyrime.

Aš susipažinau su tyrimo sąlygomis ir eiga, paaiškinta viršuje. Aš dalyvauju savanoriškai nieko neverčiamas. Pasirašydamas susitinku, kad mano atsakymai būtų naudojami tyrimo tikslui pasiekti.

Dalyvio vardas, pavardė, parašas
Data

Tyrėjos parašas
Data

PUBLIKACIJŲ SĄRAŠAS

1. Bieliūnė S. (2013). The Culture of Children Socialization Centres as the Assumption for Successful Student Re-socialization: Theoretical Insights. *Social Transformations in Centemporary Society: Proceedings of an International Scientific Conference for Young Researchers*, 1, p. 111–119.

2. Bieliūnė. S. (2016). Požiūrio į delinkventus ir jiems skirtų įstaigų kaita: teorinės išvalgos. *Acta Paedagogica Vilnensia*, Nr. 37, p. 98–113.

3. Bieliūnė S. (2018). Culture as a Tool for School Improvement: the Case of Children Socialisation Centres. *Economics and Culture*, 15(1), p. 70–77.

UŽRAŠAMS

UŽRAŠAMS

Vilniaus universiteto leidykla
Saulėtekio al. 9, LT-10222 Vilnius
El. p. info@leidykla.vu.lt,
www.leidykla.vu.lt
Tiražas 20 egz.