

ŠIAULIŲ UNIVERSITETAS
SOCIALINĖS GEROVĖS IR NEGALĖS STUDIJŲ FAKULTETAS
SPECIALIOSIOS PEDAGOGIKOS KATEDRA

Specialiosios pedagogikos (specializacija – logopedija) studijų programa,
IV kursas

Simona Raibužytė

**STRUKTŪRUOTAS AUTISTIŠKŲ VAIKŲ UGDYMAS:
ATVEJO STUDIJA**

Bakalauro baigiamasis darbas

*Bakalauro darbo vadovė –
asist. dokt. Daiva Kairienė*

Turinys

Bakalauro darbo santrauka.....	3
Įvadas.....	4
1 skyrius. TEORINĖS AUTISTIŠKŲ VAIKŲ UGDYMO(SI) PRIELAIIDOS	6
1.1. Autistiškų vaikų raidos ypatumai.....	6
1.2. Autistiškų vaikų ugdymo modeliavimo ypatumai	10
1.2.1. Individualizuotas ugdymas	11
1.2.2. Struktūruotas ugdymas: samprata ir reikšmė autistiškų vaikų ugdymuisi	12
1.2.3. Bendradarbiavimas tarp ugdymo proceso dalyvių	16
2 skyrius. AUTISTIŠKŲ VAIKŲ STRUKTŪRUOTO UGDYMO MODELIAVIMO PROCESAS	20
2.1. Tyrimo metodika, etapai ir dalyviai	20
2.2. Pedagogų, ugdančių autistiškus vaikus, patirtis: žvalgomojo tyrimo rezultatai	24
2.3. Autistiško vaiko ugdymosi modeliavimas, taikant struktūruoto ugdymo strategiją: atvejo tyrimo rezultatai	31
2.4. Tyrėjo refleksija	45
Išvados	48
Literatūra	50
Summary	55
Priedai.....	56
1 priedas. Tyrimo instrumentai	57
1.1. priedas. Pusiau struktūruoto individualiojo interviu klausimai (žvalgomasis tyrimas).....	57
1.2. priedas. Pusiau struktūruoto individualiojo interviu klausimai (atvejo studija)	58
1.3. priedas. Pusiau struktūruoto stebėjimo kriterijai.....	60
1.4. priedas. Grupinės diskusijos klausimai	64

Bakalauro darbo santrauka

Bakalauro darbe siekiama atskleisti ikimokyklinio amžiaus autistiškų vaikų struktūruoto ugdymo modeliavimo ypatumus ir jo reikšmę vaikų ugdymo(si) pokyčiams.

Tyrimas atliktas laikantis kokybinės tyrimų metodologijos ir vykdomas 2 etapais. Žvalgomajame tyrime interviu metodu siekta identifikuoti ikimokyklinio ugdymo pedagogų ir logopedų autistiškų vaikų ugdymo patirtį. Atvejo studijos tyrime aprašoma ir analizuojama ikimokyklinės ugdymo įstaigos specialistų komandos veikla, t.y. struktūruoto ugdymo modeliavimo procesas ugdant vaiką, turintį autizmo sindromą.

Atvejo tyrimas atliktas taikant interviu, stebėjimo ir grupinės diskusijos metodus. Duomenys analizuojami atliekant kokybinę turinio analizę. Tyrimo metodais buvo siekiama išanalizuoti ugdomo autistiško vaiko galimybes ir sunkumus, vaiko ugdymosi prioritetus, atskleisti struktūruoto ugdymo modeliavimo procesą bei jo reikšmę vaiko ugdymosi pokyčiams.

Nustatyta, jog autistiškų vaikų ugdymo prioritetu laikomas individualios ugdymo programos sudarymas. Struktūruotas ugdymas modeliuojamas taikant simbolių dienvakę, individualią darbo sistemą, vaizdinę regimąją užduočių pateikimo struktūrą, pozityvaus elgesio skatinimo sistemas bei negatyvaus vaiko elgesio raiškos vengimo būdus. Tačiau šios strategijos įgyvendinimą apsunkina nevisavertis grupės pedagogų įsitraukimas, strategijos tęstinumo namų aplinkoje stoka ir nepakankamas tėvų bendradarbiavimas su pedagogais. Nors šios strategijos taikymas neapibūdinamas kaip itin tikslingas ir detalai suplanuotas procesas, tačiau identifikuoti šie vaiko ugdymosi pokyčiai – geresnė orientacija aplinkoje, didesnės veiklos pažinimo ir adaptacijos galimybės, sumažėjęs nerimastingumas ir įtampa esant veiklos pasikeitimams, didesnės dėmesio išlaikymo galimybės.

Esminiai žodžiai: autizmas, struktūruotas ugdymas, individuali ugdymo programa, bendradarbiavimas.

Ivadas

Temos aktualumas ir problema. Dirbant su autizmo sindromu pasižyminčiais vaikais itin svarbus visų specialistų įsitraukimas į vaiko ugdymo kokybės tobulinimą bendradarbiaujant.

Lesinskienės (2000) teigimu, autizmas – tai sutrikimas, kuriam būdingi visą gyvenimą trunkantys kokybiniai socialinio bendravimo, komunikacijos ir elgesio sutrikimai. Autistiškų vaikų ypatumus ir siūlomus ugdymo metodus bei strategijas kylančioms problemoms įveikti savo darbuose aptaria Ivoškuvienė, Balčiūnaitė (2002), Hanbury (2005; 2007), Lesinskienė (2000), Lesinskienė, Pūras, Kajokienė, Šenina (2001), Lord, McGee (2001), Matson (2009), Mikulėnaitė, Ulevičiūtė (2004), Miller (2010). Autoriai siūlo įvairias strategijas ir mokymo metodus – fizinius ir muzikinius užsiėmimus, socialinių įgūdžių instrukcijas (socialines istorijas), multimodalinę komunikaciją, simbolių metodą, taikomąją elgesio analizę, sensomotorinę stimuliaciją, paveikslų keitimo komunikacijos sistemą, kurie dažniausiai turi 2 pagrindinius komponentus: vizualizaciją ir struktūrą.

Anot Ulevičiūtės (2005), daugumos autizmui būdingų sutrikimų negalima įveikti ar pakeisti, tačiau, atsižvelgiant į autistiškų vaikų mąstymo, suvokimo, jausmų, pojūčių individualius ypatumus, galima rasti elgesio ir bendravimo sunkumų sprendimo būdus, padėti vaikui tapti kiek įmanoma savarankiškesniu, tinkamai ir kūrybingai pritaikyti turimus gebėjimus.

Mikulėnaitė ir Ulevičiūtė (2004) nurodo, kad viena iš pagrindinių vaikų, turinčių autizmo požymių, gydymo ir ugdymo strategijų yra struktūruotas ugdymas, kurio pagrindinis ypatumas — aiškiai, suprantamai ir vaizdžiai pateikta jį supančios aplinkos ir numatomos veiklos struktūra. Šia strategija siekiama padėti autistiškiems vaikams tapti savarankiškesniais, išsiugdyti kasdienio gyvenimo įgūdžių, susilpninti elgesio sutrikimus, nerimą ir įtampą, leisti saugiai jaustis naujose vietose ar situacijose, padėti mokytis bendravimo įgūdžių, sėkmingai užbaigti individualų darbą.

Teoriniai ir praktiniai pagalbos teikimo būdai ugdant autistiškus vaikus yra aktuali problema. Moksliniuose tyrimuose atskleidžiami šeimos, auginančios autistišką vaiką, išgyvenimai (Ruškus, Gerulaitis, Vaitkevičienė, 2004), atlikta tyrimų apie imitavimo gebėjimus apžvalga (Ünlü, Dikenas, 2010), atskleidžiami teoriniai šio sutrikimo raiškos bei vaikų ugdymo aspektai, remiantis naujausia literatūra ir darbo patirtimi (Ivoškuvienė, Dubinienė, 2005). Lietuvoje tirtas tėvų, auginančių ikimokyklinio amžiaus vaikus, turinčių autizmo sindromą, požiūris į struktūruoto ugdymo taikymą (Ulevičiūtė, 2005), tačiau plačiau neanalizuota struktūruoto ugdymo taikymo samprata, vyraujanti pedagogų ir specialistų tarpe, jo reikšmė bei taikymo patirtis.

Tyrimo objektas: struktūruoto ugdymo modeliavimo proceso ypatumai ir reikšmė.

Tyrimo tikslas: atskleisti ikimokyklinio amžiaus autistiškų vaikų struktūruoto ugdymo modeliavimo ypatumus bei jo reikšmę vaiko ugdymosi pokyčiams.

Tyrimo uždaviniai:

1. Remiantis teorinių šaltinių analize, atskleisti autistiškų vaikų raidos ypatingumus bei jų ugdymo(si) modeliavimo ypatumus.
2. Atskleisti ikimokyklinio ugdymo pedagogų ir logopedų patirtis (ugdymo tikslus, sėkmę sąlygojančius veiksnius, patiriamus sunkumus) ugdant autistiškus vaikus.
3. Remiantis vieno atvejo pavyzdžiu, atskleisti autistiško vaiko struktūruoto ugdymo modeliavimo procesą, grindžiamą individualaus planavimo ir bendradarbiavimo principais bei šio proceso reikšmę vaiko ugdymosi pasiekimams.

Tyrimo metodai. Duomenys renkami taikant *pusiau struktūruoto individualiojo interviu, pusiau struktūruoto stebėjimo, grupinės diskusijos* metodus. Duomenys analizuojami taikant *kokybinės turinio analizės* metodą. Atlikta *mokslinės literatūros analizė*.

Tyrimo dalyviai. *Žvalgomas tyrimas* atliktas 2010 m. spalio – lapkričio mėn. Šiaulių, Telšių miesto ikimokyklinėse įstaigose. Tyrimo dalyvavimo N=8 logopedės ir N=7 ikimokyklinio ugdymo pedagogės, turinčios autistiškų vaikų ugdymo patirtį.

Atvejo tyrimas buvo vykdomas 2011 m. rugsėjo – 2012 m. kovo mėn. *Patogiosios atrankos metodu*, pasirinkta 1 ikimokyklinės ugdymo įstaigos specialistų komanda, kurią sudaro švietimo pagalbos specialistai (logopedė, specialioji pedagogė, kineziterapeutė) bei grupės pedagogė. Komandos nariai pristatė duomenis apie vaiką, turintį autizmo sindromą bei jo ugdymą.

Bakalauro darbo struktūra. Ši bakalauro darbą sudaro: santrauka lietuvių kalba, įvadas, 2 skyriai, išvados, naudotos literatūros sąrašas [72 šaltiniai], santrauka anglų kalba, priedai. Tyrimo duomenis iliustruoja 8 lentelės. Prieduose pateikiami tyrimo instrumentai (interviu klausimai, stebėjimo kriterijai). Darbo apimtis – 55 puslapiai.

1 skyrius. TEORINĖS AUTISTIŠKŲ VAIKŲ UGDYMO PRIELAIIDOS

1.1. Autistiškų vaikų raidos ypatumai

Autizmo apibrėžimas yra sudėtingas ir iki šiol lieka aktuali problema. Autoriai nurodo, kad tai įvairiapusis raidos sutrikimas, pasireiškiantis per pirmus trejus gyvenimo metus (Lesinskienė, 2005; Prasauskienė, 2003), kai vystosi esminės žmogaus elgesio ypatybės, tokios kaip: socialinė interakcija, gebėjimas bendrauti su kitais, dalintis mintimis ir jausmais bei vaizduotė (Lord, McGee, 2001). Pasak Hanbury (2007), autizmas – tai kompleksinė elgesio būklė, kuri pasireiškia kaip tam tikro laipsnio neurologinės disfunkcijos rezultatas, kuris gali būti sukeltas kelių faktorių. Autizmas (*angl. autism*), kaip nurodoma Tarptautiniame žodžių žodyne (2003), yra patologinis žmogaus uždumas, mąstymas, visiškai priklausantis nuo aktualių individo poreikių, psichinių būsenų. Psichologijos žodyne (1993) apibūdinimas kaip pasitraukimas iš realybės į savo minčių, svajonių, fantazijų pasaulį. Ivoškuvienė ir Dubinienė (2005) nurodo, kad šis įvairiapusis raidos sutrikimas apima percepcinę, kalbinę, intelektinę, elgesio ir kitas sferas, dėl kurių keičiasi vaiko santykis su pasauliu ir gebėjimas jį pažinti.

LR švietimo ir mokslo ministro, LR sveikatos apsaugos ministro ir LR socialinės apsaugos ir darbo ministro įsakyme (2011)¹ nurodoma, kad autizmas priklauso įvairiapusiems raidos sutrikimams, kuriems priskiriami: vaikystės autizmas, atipiškas (netipiškas) autizmas, Rett'o sindromas, Asperger'io sindromas bei kiti įvairiapusiai raidos sutrikimai.

Ivoškuvienės, Balčiūnaitės (2002) nuomone, autizmas yra vienas iš sunkiausių raidos sutrikimų dėl kurio nukenčia komunikacija ir kitos žmogaus veiklos sferos, o jam būdingi požymiai išlieka visą gyvenimą.

Daugelis mokslininkų (Dixon, Garcia ir kt., 2009; Kay, 2007; Lord, McGee, 2001; Miller, 2010; Ivoškuvienė, Balčiūnaitė, 2002; Prasauskienė, 2003; Lesinskienė, 2005; Weiss, Fiske, Ferraioli Rutgers, 2008; Wing (1996, cit. Hanbury, 2007 ir kt.) nurodo, kad vaikams autizmas identifikuojamas, jei nustatomi sutrikimai trijose pagrindinėse simptomų grupėse:

- kokybiniai socialinės tarpusavio sąveikos sutrikimai;
- kokybiniai verbalinės ir neverbalinės komunikacijos bei vaizduotės sutrikimai;
- ribotas, pasikartojantis ir stereotipinis elgesys, interesai, veikla.

¹ Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro, Lietuvos Respublikos sveikatos apsaugos ministro ir Lietuvos Respublikos socialinės apsaugos ir darbo ministro įsakymas. *Dėl mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, grupių nustatymo ir jų specialiųjų ugdymosi poreikių skirstymo į lygius tvarkos aprašo patvirtinimo*. 2011 m. liepos 13 d. Nr. V-1265/V-685/A1-317. Vilnius

Kokybiniai socialinės tarpusavio sąveikos sutrikimai. Vaikai, turintys autizmo sindromą, gali patirti stresą tokiose situacijose, kai reikia laikytis tam tikrų socialinių taisyklių. Jie gali nelengvai suprasti prašymą ar instrukciją (Bakk, Grunewald, 1997). Kay (2007) nurodo socialinį nerūpestingumą, negebėjimą suprasti socialines užuominas.

Kontakto sunkumai pasireiškia su artimaisiais, bet labiausiai autizmas pažeidžia santykių raidą su bendraamžiais (Dixon, Garcia ir kt., 2009; Никольская, Баенская, Либлинг, 2000). Išskiriami sunkumai įgyjant bendravimo įgūdžių, užmezgant naujas pažintis, todėl šie vaikai gali laikytis atokiai nuo aplinkinių, nerodyti pastangų susirandant draugų (Kay, 2007; Lord, McGee, 2001; Mednick, 2007), bendravimas su kitais jiems gali atrodyti, kaip nesuprantamas ar grėsmingas (Kay, 2007). Vieni autistiški vaikai mieliau renkasi vienatvę negu bendravimą, siekia atsiriboti nuo kitų, išreiškia abejingumą, neieško paguodos (Ivoškuvienė, Balčiūnaitė, 2002; Mikulėnaitė, Ulevičiūtė, 2004; Miller, 2010), kiti siekia aktyvios socialinės sąveikos, bet nežino, kaip ją palaikyti (Miller, 2010; Tender, 2009). Autoriai pažymi neadekvatų įsitraukimą į veiklą, į žmones šie vaikai dažnai reaguoja kaip į daiktus, nes pastarieji nejuda ir nesikeičia (Lesinskienė, 2005; Mednick, 2007; Mikulėnaitė, Ulevičiūtė, 2004).

Lesinskienė (2005), Lord, McGee, (2001), Mednick (2007), Miller (2010) išskiria negebėjimą įsijausti į kito asmens būseną, suprasti žmonių jausmus ir reakcijas, būdingą empatiškumo stoką, taip pat sunkumus išreiškiant savo jausmus ir emocijas.

Kokybiniai verbalinės ir neverbalinės komunikacijos bei vaizduotės sutrikimai. Kalbos sutrikimas būdingas gana didelei vaikų su autizmo spektro sindromu daliai (Jones, Jonathan, Campbell, 2010). Daugelis mokslininkų pažymi, jog autistiškiems vaikams būdingas negebėjimas vartoti žodžius ir naudotis kalba kaip komunikacijos priemone bendraujant su kitais žmonėmis (Ivoškuvienė, Balčiūnaitė, 2002; Mikulėnaitė, Ulevičiūtė, 2004). Tender, (2009) teigimu, kalbos vartojimo sunkumai šiems vaikams kyla dėl oralinės motorinės dispraksijos (artikuliacijos raumenų koordinavimo sunkumų) arba dėl žodžių parinkimo trūkumų.

Dalis autistiškų vaikų nekalba, kitų kalbos raida – vėluoja, kita dalis vaikų geba kalbėti, bet neretai jų kalba sunkiai suprantama (Bakk, Grunewald, 1997; Kay, 2007; Lesinskienė, 2005; Mednick, 2007; Mikulėnaitė, Ulevičiūtė, 2004; Miller, 2010). Pasak Mikulėnaitės, Ulevičiūtės (2004), kalbėjimas dažnai monotoniškas, mažai emociingas, sakiniai paprastai būna gramatiškai netaisyklingi. Ambrukaitienė, Ivoškuvienė (1997) nurodo vienų žodžių keitimą kitais, prielinksnių nevartojimą, kalbos neatitikimą situacijoms.

Ambrukaitienė, Ivoškuvienė (1997); Никольская, Баенская, Либлинг (2000) išskiria kalbėjimą šnibždesiu vietoj kalbėjimo garsiai, tačiau po kelių pasakytų žodžių pradedama kalbėti rėkančiu, spiegiančiu balsu, kalba aritmiška. Lesinskienė (2005); Mikulėnaitė, Ulevičiūtė (2004) pažymi būdingą antrojo ir trečiojo asmens vartojimą kalboje vietoje pirmo asmens *aš*, savęs vadinimą vardu.

Neverbalinės komunikacijos sutrikimai pasireiškia savita šių vaikų veido išraiška ir kūno poza, gestų nevartojimu socialinei sąveikai reguliuoti (Dixon, Garcia ir kt., 2009; Ivoškuvienė, Balčiūnaitė, 2002). Dėl socialinės sąveikos stokos stebimas ribotas akių kontaktas (Dixon, Garcia ir kt., 2009; Mednick, 2007; Mikulėnaitė, Ulevičiūtė, 2004; Переверзева, Горбачевская, 2010).

Dažnai vaikai nereaguoja mėginami prakalbinti ar šaukiami vardu. Autoriai pažymi, kad tokie vaikai nesupranta ir nemėgdžioja garsų, veido išraiškų, kūno kalbos (Mednick, 2007; Mikulėnaitė, Ulevičiūtė, 2004), nenaudoja daugelio įprastinių gestų – rodomųjų, teigimo ir neigimo galva judesių (Lord, McGee, 2001). Kiti nurodo gebėjimo palaikyti atstumą su kalbančiuoju stoką dialogo metu, prisilietimų netoleravimą (Хайстров, 2004), neatsisukimą į kalbančiojo pusę (Miller, 2010), dėl to sumažėja pokalbio palaikymo ir bendravimo galimybės (Lesinskienė, 2005; Mikulėnaitė, Ulevičiūtė, 2004).

Pasak Bakk, Grunewald (1997); Kay (2007); Lesinskienės (2005); Lord, McGee (2001); Mednick (2007); Mikulėnaitės, Ulevičiūtės (2004); Никольская, Баенская, Либлинг (2000), autistiškiems vaikams neretai būdingi pasikartojimai ir atkartojimai (echolalijos). Šie vaikai turi polinkį viską suprasti pažodžiui (Kay, 2007; Mednick, 2007), nesupranta humoro, anekdotų, sarkazmo, abstrakčių sąvokų, perkeltinės ar paslėptos minties (Ambrukaitienė, Ivoškuvienė, 1997; Mednick, 2007; Miller, 2010).

Kay (2007) nurodo dar vieną sritį, kurioje dažniausiai patiriamos problemos – tai žaidimas. Vaizduotės trūkumai sukelia daugybę sunkumų žaidžiant vaidybinius žaidimus, kur reikia įsijausti į kokį nors vaidmenį, naudotis įsivaizduojamais daiktais. Vaikams būdinga vėluojanti imitacinių žaidimų raida (Keenan, Dillenburger ir kt., 2010; Mikulėnaitė, Ulevičiūtė, 2004). Žaidimai ne tokie sudėtingi ir įvairūs kaip kitų vaikų (Lord, McGee, 2001).

Ribotas, pasikartojantis ir stereotipinis elgesys, interesai, veikla. Šiai grupei priskiriamas autistiškų vaikų priešinimasis rutinos pasikeitimams (Ivoškuvienė, Balčiūnaitė, 2002; Kay, 2007; Mednick, 2007), vaikų polinkis į pasikartojančią veiklą (Mikulėnaitė, Ulevičiūtė, 2004). Netgi maži pasikeitimai aplinkoje gali sukelti neviltį ar smarkų jausmų protrūkį (Bakk, Grunewald, 1997).

Vaikams dažnai pasireiškia siauras interesų ratas (Kay, 2007; Miller, 2010), neišprasti pomėgiai, intensyvus, bet ribotas domėjimasis aplinka, apsunkinantis bendravimą su kitais vaikais. Autistiški vaikai domisi tik pačių pasirinktais, jiems patinkančiais daiktais (Mikulėnaitė, Ulevičiūtė, 2004), minimi sunkumai įsitraukiant į kokią nors bendrą veiklą, o pradėjus – baigti, pereiti prie kito pobūdžio veiklos (Lesinskienė, 2005).

Įprastai vaikai domisi ne visu daiktu, bet atskiromis jo dalimis (Hanbury, 2007). Užuoť žaidę su lėlėmis ar vairavę automobilį, jie gali ilgas valandas sėdėti ir sukinėti žaislinio automobilio ratą ar pirštu gremžti stiklą (Bakk, Grunewald, 1997), žaisti su pirštais, specifiniais buities daiktais (Lesinskienė, 2005). Jų žaidimai pasižymi stereotipiškumu, pasikartojimu, vienodumu, imitavimo ir pamėgdžijimo stoka (Mikulėnaitė, Ulevičiūtė, 2004), žaidžiama funkcionaliai, neišprastai (Lesinskienė, 2005), susikontcentravus į konkrečius žaislus (Mednick, 2007), kartais esamas specifinis prisirišimo objektas, pavyzdžiui, skepetaitė, virvutė ar kt., su kuriuo niekada nesiskiriama (Lesinskienė, 2005).

Minėti autoriai pažymi, kad vieniems būdingas aktyvumas, nenustygimas vienoje vietoje, kitiems ramumas. Lord, McGee (2001); Mednick (2007) nurodo neišprastą laikyseną, eiseną arba vaikščiojimą pasistiebus, pusiausvyros, koordinacijos, orientacijos erdvėje sutrikimus (Никольская, Баенская, Либлинг, 2000). Išskiriamas pavojaus jausmo neturėjimas (Bakk, Grunewald, 1997). Autistiškiems vaikams būdingą elgesį galima suskirstyti į autoagresyvų – rankų kandžiojimą, galvos daužymą, ir agresyvumą kitų žmonių atžvilgiu – spjaudymąsi, spardymąsi, mušimąsi (Ivoškuvienė, Balčiūnaitė, 2002; Mednick, 2007; Mikulėnaitė, Ulevičiūtė, 2004; Никольская, Баенская, Либлинг, 2000), staigų veiklos nutraukimą – riksmą arba pabėgimą iš veiklos vietos, daiktų išmėtymą (Mikulėnaitė, Ulevičiūtė, 2004).

Dixon, Garcia ir kt. (2009); Lesinskienė (2005); Lord, McGee (2001); Mednick (2007); Mikulėnaitė, Ulevičiūtė (2004); Miller (2010); Никольская, Баенская, Либлинг (2000) išskiria stereotipines ir pasikartojančias bendrosios bei smulkiosios motorikos manieras (sukimasis aplink save, lingavimas į priekį, bėgimas ratu ar nuo sienos prie sienos, šokinėjimas ant pirštų galų, plojimas rankomis, jų purtymas, žaidimai su savo pirštais, veido grimasos, vieniems būdingas medinių daiktų graužimas, nuolatinis daiktų kišimas į burną, jų aplaižymas, apuostynėjimas, popieriaus plėšymas, kitiems žurnalų, knygų puslapių vartymas, spalvotų pagaliukų rinkimas, dėlionių dėliojimas).

Kiekvienas autizmo spektro sindromu pasižymintis asmuo turi individualių, tik jam būdingų požymių, pasireiškiančių kiekvienam skirtingai (Miller, 2010). Šalia išvardytų raidos požymių,

apsunkinančių vaikų ugdymąsi, atpažįstamos ir vaikams būdingos stipriosios raidos sritys, tokios, kaip *puikūs vaizdiniai-erdviniai gebėjimai, regimasis dėmesys ir atmintis, polinkis į rutiną, nulemiantis jų tvarkingumą* (Tender, 2009).

Autistiškiems vaikams būdingų raidos bruožų išraiškos lygmuo, ankstyvasis šių požymių identifikavimas bei ankstyvoji intervencija sudaro prielaidas vaikų funkcionavimo galimybėms plėtoti (Foley Nicpon ir kt., 2010; Tender, 2009).

1.2. Autistiškų vaikų ugdymo modeliavimo ypatumai

Ugdymas – asmenybę kuriantis žmonių bendravimas sąveikaujant su aplinka bei žmonijos kultūros vertybėmis, tai bendriausia pedagogikos kategorija, apimanti auginimą, švietimą, mokymą, lavinimą, auklėjimą, formavimą (Jovaiša, 2007). Autoriaus nuomone, ugdymo modeliavimas vyksta derinant veiklą, bendravimą, bendradarbiavimą, santykius ir sąveiką, naudojant ugdymo turinį, metodus ir metodologinius būdus, šį procesą koreguojant, kryptingai valdant ir tobulinant. Monkevičienės, Jonilienės, (2008) teigimu, svarbu tinkamai modeliuoti ugdymo(si) procesą, siekiant jo prasmingumo, kūrybiškumo, veiksmingumo, rezultatyvumo.

Šios grupės vaikų ugdymas grindžiamas bendraisiais Lietuvos Respublikos švietimo įstatyme¹ (2011) nurodomais *principais*, kuriais remiantis siekiama sėkmingo ugdymo: lygių galimybių, kontekstualumo, veiksmingumo, tęstinumo principai. Bitinas (1995) pabrėžia sutelktumo, sistemingumo, bendradarbiavimo, rezultatyvumo principus. Jovaišos (2001, cit. Dumčienė, 2004) auklėjimo samprata praturtina saugos, kūrybingumo, prasmingumo, tikslingumo, pažangos, pastabumo ir atjautos principus.

Ugdymo prioritetu tyrime laikoma tai, kam pirmiausia pedagogai ir švietimo pagalbos specialistai skiria dėmesį ugdydami autistiškus vaikus, kokių tikslų, rezultatų tikisi, kokiomis strategijomis, metodais ir programos sudarymo principais vadovaujasi, į ką atsižvelgia modeliuodami ugdymą. Remiantis užsienio patirtimi atskleidžiami (*Guidance on Autistic Spectrum Disorders*, 2002) autistiškų vaikų ugdymo praktikoje svarbūs aspektai: 1) autizmui būdingų savybių supratimas, žinios apie sutrikimą; 2) ankstyvas sutrikimo identifikavimas ir intervencija; 3) aktyvus bendradarbiavimas su tėvais, pagalba šeimai, sudarant paslaugų šeimai planą; 4) vaiko įtraukimas, atsižvelgiant į jo nuomonę; 5) kooperacija su kitomis paslaugas teikiančiomis institucijomis planuojant ir įgyvendinant intervenciją; 6) aiškūs pagalbos tikslai, trumpalaikiai ir ilgalaikiai tikslai orientuoti į vaiko įsitraukimą į visuomenės gyvenimą; 7) orientacija į komunikaciją, nepriklausomai

¹ Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministerija. (2011). *Lietuvo Respublikos švietimo įstatymo pakeitimo įstatymas*. Vilnius.

nuo kalbos gebėjimų; 8) socialinės interakcijos žaidimų ir laisvalaikio metu; 9) ugdymas, atsižvelgiant į šios grupės vaikų ugdymosi ypatumus (struktūruotas, vizualinis mokymas).

Ivoškuvienė, Balčiūnaitė (2002) nurodo, jog svarbiausias vaikų, pasižyminčių autizmu, *ugdymo tikslas* – išugdyti bendravimo, savitvarkos įgūdžius ir pagal galimybes parengti savarankiškam gyvenimui. Ivoškuvienė, Dubinienė (2005), atlikusios autistiškų vaikų ugdymo teorijos ir praktikos tyrimą, teigia, kad specialiosios pedagogikos, logopedijos, socialinės pedagogikos bei psichologijos specialybių specialistai, dirbantys su šiais vaikais, turi padėti jiems sumažinti adaptacijos sunkumus, sugebėti užmegzti kontaktą su šiais vaikais, suprasti jų bendravimo bei elgesio ypatumus. Planuojant ugdymo medžiagą, svarbu numatyti, kas ir kaip bus daroma, kad didėtų asmens galimybės tobulėti, dalyvauti visuomenėje (Kišonienė, Dudzinskienė, 2007).

1.2.1. Individualizuotas ugdymas

Tender (2009) teigimu, tyrimai atskleidžia, jog geriausių ugdymosi pasiekimų autistiški vaikai pasiekia individualizuoto ugdymosi aplinkoje, nes grupinėje veikloje vaikams sunkiau suprasti instrukcijas, išlaikyti dėmesį, kontroliuoti elgesį ir emocijas. Tačiau ugdymasis grupėje taip pat svarbus, siekiant įtvirtinti naujus gebėjimus, mokytis juos panaudoti kasdienėje aplinkoje.

Autistiškų vaikų ugdymo nuoseklumas, tęstinumas ir perimamumas garantuojamas sudarant individualią ugdymo programą, kuria siekiama pažinti ir plėtoti pozityvius asmens gebėjimus, užtikrinti nuoseklų ir individualų, labiausiai tinkantį asmeniui ugdymą, atliepiantį jo poreikius, galimybes, pomėgius ir interesus (Kišonienė, Dudzinskienė, 2007). Prasauskienė (2003) pažymi, kad autistiškiems vaikams ugdymo programos turi būti griežtai individualios, vienu metu siekiančios tik vieno *konkretaus tikslo, su būtinu tęstinumu, intensyvios*.

Kišonienė, Dudzinskienė (2007) skiria keturis pagrindinius individualios ugdymo programos rengimo etapus: 1) ugdytinio pažinimas (kokia situacija ir kodėl?); 2) ugdymo tikslų kėlimas (ko sieksime?); 3) metodų numatymas (kaip sieksime įgyvendinti tikslus?); 4) ugdymosi rezultatų įvertinimas (ką pasiekėme ir ką darysime toliau?), kuriais remiantis toliau skyriuje aptariami autistiškų vaikų ugdymo modeliavimo ypatumai.

Individuali vaiko gydymo ir ugdymo programa sudaroma *įvertinus funkcionavimo lygį įvairiose srityse* (vaiko interesai, gebėjimai, trūkumai) (Lesinskienė, 2005). Autistiško vaiko mokėjimų ir įgūdžių identifikavimas, pasak Ivoškuvienės (1998), vyksta komandai išsiaiškinant: bendrosios ir smulkiosios motorikos įgūdžius, vaiko dėmesingumą, supratimo galimybes, neverbalinės komunikacijos pobūdį, kalbos išsivystymo lygį, lyginimo ir grupavimo įgūdžius, skaičiavimo, skaitymo ir rašymo gebėjimus, valgymo, gėrimo ir elgesio prie stalo bei savęs

aptarnavimo įgūdžius, savarankiškumo lygį, gebėjimą žaisti ir žaidimų pobūdį; elgesį su pažįstamais ir nepažįstamais suaugusiaisiais bei santykius su bendraamžiais. Pasak Galkienės (2003), įvertinant ugdytinį galima *įžvelgti, kokiomis jo savybėmis, stipriosiomis ypatybėmis bus galima remtis ugdant naujus gebėjimus*. Vertinimas suteikia daug esminės informacijos, kurios pagrindu galima stengtis į vertinimo ir *ugdymo proceso planavimą įtraukti ir vaiko tėvus* (Dudzinskienė, Kalesnikienė ir kt., 2010).

Tinkamai išanalizavus asmens galimybes, galima **nustatyti ilgalaikius ir trumpalaikius ugdymo tikslus, metodus ir pagalbos priemones** (Kišonienė, Dudzinskienė, 2007). Anot Kišonienės, Dudzinskienės (2007), svarbu numatyti įgyvendinamus tikslus ir siekius bei tinkamas ugdymo strategijas; siekti nuoseklaus ugdymo(si) bei *atsižvelgti į visų asmenų, suinteresuotų vaiko ugdymu (tėvų, paties vaiko, pedagogų, specialistų), nuomones ir lūkesčius*.

Metodas, kaip nurodo autoriai – tai naudojama priemonė, aplinkos pagalba, padedanti pasiekti tikslą. Svarbu, kad ugdymo programos ir metodai, kurie rekomenduojami ir įgyvendinami, būtų empiriškai pagrįsti ir *pritaikyti tenkinti autistiško vaiko ir jo šeimos poreikius* (Simpson, McKee, Teeter, 2007). Stankevičienės (2008) nuomone, planuojant ugdymą reikėtų *atsižvelgti į vaiko amžių ir individualius poreikius*. Ivoškuvienė (1998) išskiria svarbiausius individualios programos autistiškiems vaikams sudarymo principus: vaikui pateiktos užduotys turi būti identiškos jo gebėjimams; vaikas privalo jaustis saugiai, gerbiama jo individualybė ir tie patys reikalavimai keliami įvairiose situacijose.

Ugdymo(si) procesas labiausiai priklauso nuo gebėjimo sudominti ir *įtraukti vaikus, skatinti ir palaikyti jų aktyvumą*, gebėti ugdymą pritaikyti prie jų galimybių, įžvelgti kylančias problemas ir laiku surasti sprendimą (Monkevičienė, Jonilienė, 2008).

Organizuojant ugdymą vadovaujantis individualia ugdymo programa, **pasiekimai vertinami** dviem aspektais: žinios, gebėjimai ir įgūdžiai (kompetencijos) bei *asmeninė pažanga* (Kišonienė, Dudzinskienė, 2007). Anot Pileckaitės-Markovienės (2008), vertinimo tikslas – *ne tik nustatyti asmens žinias, bet ir pagal poreikį keisti ugdymo procesą*. Kišonienė, Dudzinskienė (2007) teigia, kad ugdymo(si) pokyčiams gali turėti įtakos įvairūs veiklos bei aplinkos aspektai – tinkamai parinkti ugdymo turinio pertvarkymo būdai, ugdymo(si) strategijos, reikiamai pritaikytos priemonės, elgesio kaitos būdai, principai, aplinkos pritaikymas, įtraukti reikalingi asmenys.

1.2.2. Struktūruotas ugdymas: samprata ir reikšmė autistiškų vaikų ugdymuisi

Davis, Florian (2004) išskiriamos teorinius modelius, ugdant vaikus, turinčius autizmo spektro sutrikimų: 1) *elgesio modeliai* (taikomas skatinimas siekiant sumažinti nepageidaujamą elgesį ir

paskatinti adaptyvų); 2) *kognityviniai elgesio modeliai* (skatinamas mokinių gebėjimas suprasti ir reflektuoti apie savo elgesį, ypač orientuojantis į kalbos funkciją elgesio kontrolei, nes stokojama savęs valdymo įgūdžių); 3) *sisteminis modelis (eko-sisteminis)* (orientuojamasi į organizacijos kontekstą, kuris sudaro erdvę nepageidaujamam elgesiui atsirasti, orientuojamasi į elgesio keitimą, keičiant kontekstą (aplinką); 4) *medicininis modelis* (sutrikimas aiškinamas kaip biologinė ar psichologinė būklė, kuriai valdyti reikalingas medicininis gydymas).

Socialinio elgesio, komunikacijos ir žaidimo gebėjimų stoka, autistiškų vaikų atveju, skatina ieškoti strategijų, kuriomis būtų galima sumažinti dezadaptyvaus elgesio raišką ir ugdyti socialinius gebėjimus. Ivoškuvienės, Balčiūnaitės (2002) teigimu, darbas su autistiškais vaikais nuolat reikalauja formuoti nuoseklią veiksmų eigą, sukurti struktūruotą aplinką. Struktūruotas ugdymas grindžiamas *elgesio teorijų nuostatomis*.

Daugiausia dėmesio Lietuvoje struktūruoto ugdymo ypatumams atskleisti skiria Mikulėnaitė, Ulevičiūtė (2004). Jos nurodo, kad struktūruotas ugdymas yra viena iš esminių vaikų, turinčių autizmo požymių ugdymo metodikų, kurios pagrindiniai ypatumai yra aiškiai, suprantamai ir vaizdžiai pateikta numatomos veiklos ir aplinkos struktūra bei įvairūs dienotvarkės ar užduočių lapai. Mikulėnaitė, Ulevičiūtė (2004) teigia, kad struktūruoto ugdymo tikslas – padėti autistiškiems vaikams susilpninti nerimą, įtampą, elgesio sutrikimus, leisti vaikui saugiai jaustis naujose vietose ar situacijose, nes jam visur reikalingi pažįstami ir suprantami orientyrai, padėti mokytis bendravimo ir savarankiškumo įgūdžių, sėkmingai užbaigti individualų darbą. Lord, McGee (2001) nurodo, kad struktūruotas ugdymas padeda tėvams ir pedagogams pritaikyti aplinką autistiškiems vaikams, siekiant padėti jiems išsiugdyti kasdienio gyvenimo įgūdžius, išlaikyti pastovią rutiną. Ši strategija, anot Mednick (2007), padeda nustatyti aiškias ribas, suteikia autistiškiems vaikams asmeninę erdvę.

Lord, McGee (2001), Hanbury (2005), Mednick (2007), Naoi (2009), Ivoškuvienė (2003), Mikulėnaitė, Ulevičiūtė (2004) analizuodami autistiškų vaikų ugdymą, nurodo šiuos struktūruotam ugdymui priskiriamus elementus:

- fizinės aplinkos pritaikymas ir struktūravimas, padalijant ją į pastovias veiklos zonas;
- individualios vaiko dienotvarkės rengimas ir taikymas;
- individuali darbo sistema;
- vaizdinė užduočių struktūra, vizualinis jų pateikimas;
- simbolių taikymas bendravimui;
- pozityvaus elgesio skatinimo sistemos taikymas.

Fizinės aplinkos struktūravimas. Mikulėnaitės, Ulevičiūtės (2004); Hanbury (2005) teigimu — tai tvarka, pagal kurią autistiškiems vaikams pritaikoma jų veikimo erdvė: namai, klasė ir pan. Pasak Prasauskienės (2003), abilitacijos programoje daug dėmesio turėtų būti skiriama struktūrinei aplinkai sukurti. Kiekvienos veiklos zonos ribos turi būti aiškiai apibrėžtos, kad vaikai suprastų kiekvienos zonos pradžią ir pabaigą, išmoktų susieti atitinkamą vietą su veikla, nes tai sumažina jų nerimą, baimę ir išsiblaškymą (Hanbury, 2005). Anot Daniels, Stafford (2000), gerai suplanuota aplinka padidina vaikų galimybes žaisti įvairiausiais žaislais, skatina bendrauti, ugdo gebėjimą būti nepriklausomiems. Struktūruojant aplinką būtina prisitaikyti prie kiekvieno autistiško vaiko savybių (Naoi, 2009), atsižvelgti į jo galimybes ir poreikius (Ivoškuvienė, 1998). Autorės nuomone, suformuoti mokėjimai ir įgūdžiai priklauso nuo struktūruotos aplinkos pastovumo. Ją pakeitus (kartais net ir nedaug), vaikai praranda turėtus mokėjimus ir įgūdžius.

Grupėje reikia pažymėti šias pagrindines mokymosi vietas: dienotvarkės ir pamokų tvarkaraščio laikymo vietą; bendros veiklos vietas: bendro valgymo stalą, individualių užduočių atlikimo vietą; savarankiško darbo vietas: individualaus mokymosi stalus; poilsio ir žaidimų vietą; specialisto darbo vietą (Hanbury, 2005; Mikulėnaitė, Ulevičiūtė, 2004). Kad šios vietos yra skirtos kokiai nors konkrečiai veiklai, vaikui rodo tam pasitelkti žodžiai, simboliai ar nuotraukos, nurodantys vietas paskirti (Hanbury, 2005).

Vaizdžiai pateikta dienotvarkė leidžia vaikui, turinčiam autizmo sutrikimą, nuolat matyti ir kartu žinoti tai, ką ir kur jis darys konkrečiu momentu ir kokia bus veiklos seka (Mikulėnaitė, Ulevičiūtė, 2004), pasak Daniels ir Stafford (2000), dienotvarkė ir pastovus dienos ritmas padidina vaikų patirties kaupimo galimybes. Lord, McGee (2001); Naoi (2009) teigia, kad vaikui atsidūrus neįprastoje aplinkoje, pažįstami dienotvarkės daiktai padės jam geriau orientuotis aplinkoje be didesnės suaugusiųjų pagalbos. Naoi (2009) pabrėžia, jog dienotvarkės naudojimas padeda mažinti vaiko nerimastingumą, stresą ir nusivylimą. Dienotvarkės taikymas taip pat padeda įveikti problemas, susijusias su mokymusi perprasti laiko seką, struktūrizuoja vaiko dieną, nepriklausomai nuo jo kalbos įgūdžių, kurie gali būti nepakankami (Hanbury, 2005). Anot Daniels, Stafford (2000), dėl to, kad vaikas žino, ko tikėtis, ir džiaugiasi žinojimu, kas bus toliau, ugdomas pasitikėjimo jausmas. Bakk, Grunewald (1997) pažymi, kad autizmo sutrikimą turinčiam vaikui labai svarbu, kad jo dienotvarkė būtų pastovi ir nekintanti, padedanti jam išvengti netikėtumų ir permainų.

Yra keletas dienotvarkės sudarymo būdų: daiktinė dienotvarkė, paveikslėlių, nuotraukų, simbolių dienotvarkės ir rašytinė dienotvarkė (Mikulėnaitė, Ulevičiūtė, 2004). Autorės nurodo, kad nuotraukų arba paveikslėlių dienotvarkės mokymas vyksta panašiai kaip ir daiktinės dienotvarkės.

Paėmus nuo lentos nuotrauką arba paveikslėlį, drauge su vaiku einama atlikti užduoties. Kai užduotis ar veikla yra baigta, ją simbolizuojantis paveikslėlis ar nuotrauka išimama iš dienotvarkės, taip parodant, kad ši veikla yra baigta ir nurodoma kita užduotis ar veikla (Hanbury, 2005). Autoriaus nuomone, taikant simbolių dienotvarkę reikia stengtis, kad vaikas sugebėtų suvokti, jog visi simboliai reiškia konkrečius žodžius arba daiktus, ir juos skirtų. Daniels, Stafford (2000) pažymi, jog dienos sudedamąsias dalis simbolizuojantys paveikslėliai padeda formuoti regimojo suvokimo, atminties ir bendravimo įgūdžius, užrašai ant kortelių skatina perprasti sąvokas.

Pasak Mikulėnaitės, Ulevičiūtės (2004), **individuali darbo sistema** su autistišku vaiku leidžia pasiekti geriausių rezultatų. Individualių pratybų metu vaikas geriau atlieka užduotis, suvokia naują mokomąją medžiagą, labiau susikaupia. Sėdėdamas prie stalo vaikas mato, kiek ir kokių užduočių jis turės atlikti, kokia veikla jo laukia vėliau. Užduotis galima pateikti naudojantis simboliais (daiktais, paveikslėliais, skaičiais, spalvomis, geometrinėmis figūromis, raidėmis ir pan.). Po individualaus darbo taikomos skatinimo priemonės. Старикова (2000) pabrėžia, kad individualus darbas su autistišku vaiku itin reikalingas, siekiant užmegzti emocinį kontaktą, vystyti jo mąstymą, vyraujančius interesus.

Vaizdinė regimoji užduočių struktūra tai ugdymo metodas, kurio metu užduočiai atlikti naudojama konkreti, aiškiai pateikta vizualinė instrukcija (Mikulėnaitė, Ulevičiūtė, 2004). Naoi (2009); Nuner, Stevens Griffith (2011) pažymi, kad vaizdinių strategijų naudojimas struktūruotame ugdyme remiasi autizmo sutrikimą turinčių vaikų gebėjimu infomaciją apdoroti vizualiai, anot Лаврентьева (2008), ypatingai svarbus užduočių vaizdumas visais pojūčiais.

Mikulėnaitės, Ulevičiūtės (2004) teigimu, informaciją apie tai, kaip atlikti darbą, vaikui reikia pateikti ne kalbos, o simbolių (paveikslėlių ir pan.) pagalba. Autorės nurodo, kad taikant užduoties atlikimo regimąją informaciją sumažinama aplinkos stimuliacija ir padedama susitelkti į užduoties vykdymą, tai leidžia vaikui geriau suvokti instrukcijas. Anot Naoi (2009), susikonzentruoti užduoties atlikimui ir matyti darbo pradžią bei pabaigą padeda užduoties laikymas vienoje apibrėžtoje vietoje. Nesant aiškios ir suprantamos regimosios informacijos pateikimo, autistiškiems vaikams sunku suvokti įvykių seką, prasmę, organizuoti savo veiklą, suprasti ir diferencijuoti tiek išorės, tiek vidinių dirgiklių svarbą (Lesinskienė, 2005).

Simbolių naudojimas bendravimui. Mikulėnaitė, Ulevičiūtė (2004), atsižvelgdamos į vaikų, turinčių autizmo požymių, ypatumus, teigia, kad svarbiausia pagerinti šių vaikų galimybes bendrauti kasdienėse situacijose. Tender (2009) teigia, jog vienas iš bendravimo mokymosi būdų – bendravimas apsieičiant paveikslėliais. Norint išvengti elgesio problemų, mokoma vaikus

bendrauti, naudojant vizualinių simbolių sistemą ir kalbą. Ivoškuvienės (2003) teigimu, simbolis yra abstraktesnis, skatina pagrindinį komunikacijos būdą – kalbos vartojimą, tačiau norint visapusiškai bendrauti vien simbolių nepakanka, todėl nuolat taikomi įvairūs kiti verbalinės ir neverbalinės komunikacijos būdai – iliustracijos, nuotraukos, įvairūs paveikslėliai (Ivoškuvienė, Mamonienė, Pečiulienė, Suveizdienė, 1996), daiktai, kalba, gestai, veido mimika, judesiai (Mikulėnaitė, Ulevičiūtė, 2004).

Pozityvaus elgesio skatinimo sistemos naudojimas. Autistiškų vaikų elgesio valdymui taikomas pozityvaus elgesio skatinimas. Tender (2009), Simpson, Otten, (2005) teigia, jog siekiant sumažinti neigiamą elgesio apraiškas, būtina vaikams pateikti pageidautino elgesio pavyzdį, už kurį vaikai gali būti skatinami mėgstamu žaislu, maistu, veikla ar tiesiog žodiniiais ar vizualiais pagyrimais.

1.2.3. Bendradarbiavimas tarp ugdymo proceso dalyvių

Bendradarbiavimas suprantamas kaip bendras darbas sutelkiant intelektines jėgas, padedant vienas kitam, susivienijant, veikiant kartu (*Dabartinės lietuvių kalbos žodynas*, 2000). Specialusis ugdymas reikalauja visų ugdymo proceso dalyvių (vaiko, tėvų, specialistų, bendrojo ugdymo pedagogų ir kt.) bendrų pastangų ir komandinio darbo (Miltenienė, Maurucienė, 2010). Bendradarbiavimas, tenkinant vaikų specialiuosius ugdymosi poreikius - tai komandos narių bendra veikla planuojant, sprendžiant problemas, ieškant bendro problemų sprendimo ir siekiant specialiųjų ugdymosi poreikių tenkinimo efektyvumo (Miltenienė, 2005).

Specialistų ir tėvų bendradarbiavimas. Vaiko raidos sutrikimo nustatymo metu šeima išgyvena didžiulį stresą, nes tėvams pranešama, kad jų vaikas, kuris iki šiol atrodė sveikas, turi raidos trūkumą (Никольская, Баенская, Либлинг, 2005). Ruškaus (2002) teigimu, vaiko, turinčio įvairiapusių raidos sutrikimų, auginimas yra didelis krūvis šeimai. Beveik pusei autistiškų vaikų reikia nuolatinės aplinkinių pagalbos, tačiau daugeliui šeimų niekas nepadedą auginti ir prižiūrėti jų vaiką (Lesinskienė, Pūras ir kt., 2001), todėl siekiama sukurti partnerystės santykius su tėvais, grįstus abipuse pagarba (Ališauskienė, 2003). Pasak Epstein (2001, cit. Ališauskas, Ališauskienė, Gerulaitis ir kt., 2011), tėvų įtraukimas – tai požiūris į tėvus kaip partnerius, individualių šeimos reikmių suvokimas, bendravimas su šeima, dalijimasis informacija, ryšiai su bendruomene.

Lesinskienė (2005) taip pat pritaria, jog labai svarbus tėvų ir su vaiku dirbančių specialistų bendradarbiavimas, taikomų metodų darželyje ir namuose tęstinumas, vientisumas, abipusis keitimasis informacija. Pasak Ivoškuvienės, Balčiūnaitės (2002); Daniels, Stafford (2000), specialistai kartu su tėvais turėtų nuolat konstruktyviai bendradarbiauti nustatant vaiko gebėjimus ir

stipriąsias savybes, sudarant individualią programą, su specialistais numatant tolimiausius tikslus ir artimiausius vaiko ugdymo uždavinius, nustatant vaiko sritis, kuriose jam reikalinga parama, nutariant, kokios paslaugos bus teikiamos vaikui ir kokios paramos pageidautų šeima, įvertinant vaiko per metus pasiektą pažangą. Lesinskienės (2005) nuomone, bendradarbiavimas tarpusavyje analizuojant vaiko netinkamo elgesio ir reagavimo priežastis, ieškant situacijos sprendimo ar palengvinimo būdų sudaro pagalbos veiksmingumo galimybes visiems ugdymosi proceso dalyviams.

Autizmas – tai sunki problema, į kurią galima tinkamai pažvelgti ne vien tyrimų duomenimis, bet ir daugelio dalyvių pastangų pagalba (Guttmann-Steinmetz, ir kt., 2010). Pedagogai, palaikydami santykius su tėvais ir pripažindami juos visateisiais ugdymo partneriais, turi supažindinti su autizmo sutrikimo ypatumais: ikimokyklinio amžiaus laikotarpiu tėvams didžiausią rūpestį kelia klausimai apie tai, kas yra negerai jų vaikui, koks sutrikimo pobūdis, ar galima jį išgydyti ir ką jie turėtų daryti (Lesinskienė, 2005). Tender (2009) teigia, jog bendradarbiavimas su šeima ir šeimos pasirengimas padėti savo vaikui yra viena iš autistiškų vaikų ugdymosi sėkmės prielaidų.

Remiantis atliktais tyrimais apie ugdymo dalyvių bendradarbiavimą, daromos išvados apie komandinio darbo galimybes. Leišienė (2007) atskleidžia, jog nors daugumos tėvų nuostatos bendradarbiauti su pedagogais teigiamos, tačiau jie mažai įtraukiami ir nepakankamai aktyviai dalyvauja ugdant vaiką, apsiribojama tik fragmentišku dalyvavimu bendradarbiavimo procese. Miltenienės (2004) tyrimo rezultatai rodo, jog vieni pedagogai pripažįsta tėvų kooperatyvumą ir juos vertina kaip vaiko ekspertus bei galimus partnerius, visgi kiti nuvertina tėvų kompetenciją ir jų galimybes dalyvauti ugdymo procese. Kairienės (2010) atliktame tyrime pabrėžiama, kad specialistai siekia partnerystę grįstų santykių tais atvejais, kai sulaukiama tėvų aktyvumo. Miltenienė (2005) išskiria, jog pedagogams bendraujant su tėvais vyrauja individualios ir dažnai vienakryptės informacijos perdavimo formos: individualūs pokalbiai, bendri tėvų susirinkimai, pokalbiai telefonu.

Ališauskienė (2005) išskiria galimus bendradarbiavimo su šeima modelio kriterijus: pozityvumas, pasikeitimas informacija, bendras problemos sprendimas, empatija; šeimos individualumo pripažinimas; šeimos įgalinimas; specialistų komandos santykių stabilumas; savirefleksijos; orientacija į vaiko sutrikimą. Šiame modelyje išryškėja tėvų dalyvavimo sprendžiant problemas, tėvų švietimo, artimų santykių su šeimomis palaikymo aspektai.

Bendradarbiavimas tarp specialistų ir pedagogų. Miltenienės, Maurucienės (2010) atliktame tyrime apie komandinio darbo struktūrą ir kryptingumą tenkinant specialiuosius ugdymo(si) poreikius mokykloje, tegiama, kad komandinis darbas vyksta tariantis visiems komandos nariams, pasidalijant atsakomybe, tarpusavyje derinant sprendimus, teikiant paramą ir pagalbą vienas kitam, tačiau kartu pripažįstama, jog kiekvienas komandos narys su vaiku dirba atskirai ir dažnai yra susitelkęs tik į savo sritį. Nors pedagogų tarpusavio bendravimas aktyvesnis už bendradarbiavimą su tėvais (Miltenienė, 2005), jie teigiamai vertina vieni kitų bendradarbiavimą teikiant specialiąją pagalbą (Leišienė, 2007), visgi dažniau orientuojamasi į individualius pokalbius, konsultacijas su pedagogais ar specialistais, individualų tobulėjimą, o ne į komandinį darbą ir kolegialų problemų sprendimą (Miltenienė, 2005). Remiantis Kairienės (2010) atlikto tyrimo rezultatų duomenimis, bendras specialistų darbą vienijantis tikslas, tai visapusiškas vaiko raidos skatinimas – į užduotį orientuotas komandos narių elgesys, kai specialistų veikla yra tęstinė, sudaranti sąlygas sėkmingam tarpusavio darbui.

Specialiosios pedagoginės pagalbos veiksmingumas iš esmės priklauso nuo bendradarbiavimo kokybės, planavimo ir koordinavimo. Planuojant pagalbą būtina bendradarbiauti su mokytojais, specialistais, tėvais, vaiku, aptarti pagalbos būtinumą, reikalingumą, galimybes ir rezultatus (Kišonienė, Dudzinskienė, 2007). Anot Dettmer, Dyck, Thurson (1999, cit. Miltenienė, 2004), visų ugdymo proceso dalyvių aktyvus įsitraukimas ir dalyvavimas identifikuojant specialiuosius ugdymosi poreikius, planuojant veiklą, teikiant numatytą pagalbą ir vertinant jos rezultatus skatina tarpusavio pagarbą ir pasitikėjimą, leidžia išvengti nepagrįstų lūkesčių ir siekti bendradarbiavimo bei partnerystės.

Skyriaus apibendrinimas. Teorinių šaltinių analizė leidžia išskirti pagrindinius autistiškiems vaikams būdingus *raidos požymius*: socialinės sąveikos ir (ne)verbalinės komunikacijos trūkumus, būdingą netipišką, pasikartojantį elgesį, tačiau šiems vaikams būdingi geri regimosios-erdvinės informacijos suvokimo gebėjimai. Autizmo požymių raiškos lygmuo, ankstyvas sutrikimo identifikavimas ir intervencija sudaro prielaidas vaikų raidos funkcionavimo galimybių plėtojimui.

Pagrindiniai šių vaikų ugdymo *tiksiai* siejami su jų bendravimo ir socialinės adaptacijos galimybių plėtojimu. Ugdyme, greta bendrųjų *principų* siekiama ugdymo tikslingumo, konkretumo, intensyvumo, tęstinumo, efektyvumo. Šių vaikų ugdymas neatsiejamas nuo individualizuoto ugdymo, kurio *modeliavimo procesas apima šiuos etapus*: ugdytinio pažinimo, ugdymo tikslų kėlimo, strategijų numatymo, ugdymosi rezultatų įvertinimo ir tolimesnio planavimo.

Autistiškų vaikų raidos ypatumai nulemia elgesio teorijomis grindžiamo, t.y. struktūruoto ugdymo, planavimo poreikį. Teorijoje išskiriami *struktūruoto ugdymo komponentai*: fizinės aplinkos pritaikymas ir struktūravimas, individualios vaiko dienos tvarkės rengimas, individuali darbo sistema, vaizdinė užduočių struktūra, simbolių taikymas bendravimui, pozityvaus elgesio skatinimo sistemos taikymas. Autistiškų vaikų ugdyme specialistų – tėvų ir tarpusavio bendradarbiavimas laikomas vaikų ugdymosi sėkmės prielaida. Bendradarbiavimas tarp ugdymosi proceso dalyvių rekomenduojamas vertinant vaiko gebėjimus, bendrai rengiant ugdymo programą, sprendžiant problemas, užtikrinant ugdymo proceso tęstinumą, t.y. vienovę.

2 skyrius. AUTISTIŠKŲ VAIKŲ STRUKTŪRUOTO UGDYMO MODELIAVIMO PROCESAS

2.1. Tyrimo metodika, etapai ir dalyviai

Tyrimo metodologija. Tyrimas vykdomas laikantis kokybinės tyrimų metodologijos. Išskiriami bendrieji kokybinio tyrimo bruožai: 1) tyrimo atvirumas ir indukcija (išankstinių nuostatų nesilaikymas ir induktyvi duomenų analizė); 2) tyrėjas naudojami įvairiais informacijos šaltiniais apie tiriamą objektą, duomenis renka keliais metodais (trianguliacijos principas), siekdamas giliau ir visapusiškiau apibūdinti objektą; 3) holistinis požiūris į objektą – tyrėjas duomenis interpretuoja taip, kad susidarytų kuo išsamesnį visuminį tiriamo objekto vaizdą; 4) konteksto įtaka – siekiama atskleisti objekto ypatumus natūralioje aplinkoje; 5) tyrėjas, kaip pažinimo instrumentas – renka duomenis apie nagrinėjamą objektą, tiesiogiai sąveikauja su tiriamaisiais, skatina juos išreikšti savo patirtį, sukuria informacijos rinkimui palankią psichologinę atmosferą (Bitinas, Rupšienė, Žydžiūnaitė, 2008).

Viena iš kokybinių tyrimo metodologijos strategijų yra **atvejo tyrimas**, kurios laikomasi tyrime. Vieno atvejo studija siekiama tirti vaiko, turinčio autizmo požymių, ugdymo modeliavimo ypatumus. Atvejo tyrimas, Bitino, Rupšienės ir kt. (2008) teigimu, sudaro galimybę tyrėjui „pasinerti“ į pažinimo objektą supančią aplinką, suvokti jos įtaką, tuo remiantis išskirti esminius objekto ypatumus, gauti duomenų apie mažai tirtą procesą.

Siekiant detaliai ištirti reiškinių – autistiškų vaikų ugdymo modeliavimą, taikant struktūruotą ugdymą – gilinamasi į detalius ir įvairius šio reiškinių aspektus, dėmesys skiriamas individualiam, atskiram atvejui (Kardelis, 2005). Tyrimo objektas identifikuotas tyrėjui ir tyrimo dalyviams bendradarbiaujant, t.y. tyrimo dalyviai, analizuodami konkretaus vaiko ugdymosi sėkmę lemiančius veiksnius, veiklos struktūravimo strategiją išskyrė kaip vieną iš vaiko ugdymosi sėkmės sąlygų. Būtent todėl tyrime didžiausias dėmesys skiriamas struktūruoto ugdymo modeliavimo procesui atskleisti.

Pagrindinis atvejo tyrimo privalumas – gilinimasis į žmonių elgsenos ir veiklos subtilumus, sudėtingų santykių analizę, nenumatytų veiksmų įtakos raišką – objekto ypatumus. Kadangi tyrimas vykdomas natūraliomis sąlygomis, susiformuoja atvirumo atmosfera, padedanti patikimiau atskleisti bei įvertinti užfiksuotas subtilybes ir sudėtingas situacijas (Bitinas, Rupšienė, Žydžiūnaitė, 2008). Gall ir kt. (1996, cit. Kardelis, 2005) išskiria atvejo tyrimo bruožus: fenomeno tyrimas susitelkiant ties specifiniais klausimais, siekiant detalaus jų aprašymo ir analizės, siekiant išsiaiškinti tyrimo dalyvių požiūrius, patirtis tiesiogiai stebint dalyvius arba per pokalbius.

Tyrimo vykdymo etapai. Tyrimo procesas skirstomas į šiuos etapus:

1) **parengiamajame etape** analizuojami moksliniai šaltiniai apie autistiškų vaikų raidos ypatumus, jų ugdymo prioritetus, komandos narių bendradarbiavimą bei planuojama tyrimo eiga;

2) **žvalgomojo tyrimo etape** siekiama identifikuoti ikimokyklinio ugdymo pedagogų ir logopedų turimą autistiškų vaikų ugdymo patirtį bei kelti pagrindinio tyrimo tikslą, uždavinius; atliekamas interviu, analizuojami ir aprašomi empirinio tyrimo duomenys;

3) **atvejo studijos etapas** skirstomas į 2 etapus:

- *pirmajame etape*, interviu bei stebėjimo metodais siekiama detaliai atskleisti pedagogų ir švietimo pagalbos specialistų, tėvų (pateikiamą specialistų) ir tyrėjo požiūrį į vaiko situaciją, individualios programos rengimo procesą bei turinį;
- *antrajame etape*, grupinės diskusijos metodu siekiama reflektuoti veiksmų įgyvendinimo procesą, atskleisti pedagogų ir švietimo pagalbos specialistų ir tyrėjo požiūrį į vaiko ugdymosi pokyčius, identifikuoti struktūruoto ugdymo taikymo praktikoje aspektus bei šio ugdymo reikšmę.

Duomenų rinkimo metodai. Tyrimo duomenys rinkti taikant *pusiau struktūruoto individualiojo interviu metodą*, kai iš anksto numatomi interviu klausimai ir pasiliekiama galimybė laisvai juos keisti vietomis, užduoti papildomų klausimų, tokiu būdu gaunant išsamesnių, susistemintų duomenų, o pats interviu lieka neformalus, vyksta pokalbio forma (Bitinas, Rupšienė, Žydžiūnaitė, 2008). Nors interviu metodu renkant duomenis, tyrimas trunka ilgiau nei anketinės apklausos metodu, tačiau suteikia galimybę geriau pažinti tiriamuosius, patikslinti atsakymus, užtikrinti duomenų išsamumą (Kaffemanienė, 2006), suvokti požiūrius, nuomones, įsitikinimus (Bitinas, Rupšienė, Žydžiūnaitė, 2008).

Žvalgomojo tyrimo etape interviu metodu siekta atskleisti pedagogų, dirbančių ikimokyklinėse įstaigose, autistiškų vaikų ugdymui keliamus tikslus ir pasiektus rezultatus, ugdymo planavimo ypatumus, taikomas strategijas, ugdymo sėkmę sąlygojančius veiksnius bei patiriamus sunkumus. Tyrime taikytu interviu metodu siekta atskleisti situacijos identifikavimą ir probleminių klausimų kėlimą, pasidalijant patirtimi apie vieną autistiško vaiko atvejį. Iš anksto parengtus interviu klausimus sudaro tokie blokai: 1) demografiniai duomenys; 2) vaiko gebėjimų ir sunkumų įvertinimas; 3) tarpusavio specialistų ir tėvų bendradarbiavimas; 4) vaiko ugdymo organizavimas (tikslai, metodai ir priemonės); 5) sėkmingi ugdymo rezultatai ir specialistų patiriami sunkumai. Vidutinė vieno interviu trukmė 20 min.

Atvejo tyrimo vykdymo etape taip pat atliktas pusiau struktūruotas individualus pedagogų ir specialistų interviu (2011 m. rugsėjo 30 d.), kuriuo siekta atskleisti ugdomo autistiško vaiko

galimybes ir sunkumus, specialistų bendradarbiavimą jį ugdant, vaiko ugdymosi prioritetus (tikslus, strategijas, programos sudarymą ir jos principus). Iš anksto parengtus interviu klausimus sudaro tokie blokai: 1) demografiniai duomenys; 2) vaiko ugdymo organizavimas; 3) vaiko gebėjimų ir sunkumų įvertinimas; 4) pedagogų patiriama sėkmė ir sunkumai ugdant vaiką; 5) pedagogų nuomonė apie tėvų poziciją vaiko gebėjimų ir ugdymo klausimais. Vidutinė vieno interviu trukmė 50 min.

Tyrimo duomenims papildyti pasirinktas *pusiau struktūruoto stebėjimo metodas*, kurį taikant surenkama daug duomenų iš natūraliai kylančių pokalbių su stebimos aplinkos dalyviais, gaunama pirminė informacija apie individus ir grupes. Tyrėjas turi galimybę būti tyrimo kontekste ir geriau jį suvokti (Bitinas, Rupšienė, Žydžiūnaitė, 2008). Gall ir kt. (1996, cit. Kardelis, 2005) teigia, kad reflektuodamas tyrėjas keičiasi pats, tampa sudėtinė tyrinėjamos realybės dalimi, būdingas tyrėjo vaidmuo, refleksija, savianalizė ir kritinis mąstymas.

Pusiau sutraktuoto stebėjimo metodu (2011 m. spalio 14 d.) siekta sužinoti apie vaiko galimybes įsitraukti į bendrą grupės ugdomąją ir žaidybinę veiklą, bendravimą su kitais ugdytiniais, savitvarkos ir savarankiškumo įgūdžius, jo aktyvumą ir nusiteikimą darbui, nepageidaujamo elgesio pasireiškimo atvejus, reagavimą į struktūruoto ugdymo technikas, santykius su pedagogais ir specialistais, didaktinės medžiagos ir vaizdinių priemonių naudojimą, motyvavimo veiklai būdus, užduočių patrauklumą, ugdymo strategijas. Vaiko stebėjimai vyko individualios specialistų (logopedo, kineziterapeuto, specialiojo pedagogo) vedamos veiklos metu ir veiklos su kitais vaikais grupėje metu. Vaiko stebėjimas vyko nuo ryto iki pietų grupės veikloje, specialistų vedamoje veikloje. Viso stebėjimas vyko 5 valandas.

Grupinės diskusijos metodas taikytas, norint sužinoti požiūrį į tyrimo problemą, įvykių eigą. Pagrindinis privalumas – grupės dalyvių sąveika, kuri atskleidžia jų pasaulėžiūrą, tiriamos problemos suvokimą, įsitikinimus, vertybes. Kiekvienas grupės dalyvis skatinamas išsakyti savo nuomonę, reaguoti į kitų nuomones, kelti klausimus ir atsakyti į kitų grupės narių klausimus. Vienas iš šio metodo privalumų – tyrėjo gaunami duomenys, grupės dalyvių kalba yra natūrali – kaip gyvenime (Bitinas, Rupšienė, Žydžiūnaitė, 2008).

Grupinės diskusijos (2012 m. kovo 23 d.) klausimus sudaro tokie blokai: 1) bendrieji klausimai apie struktūruotą ugdymą; 2) klausimai, siekiant atkleisti ugdymo organizavimą taikant struktūruotą ugdymą; 3) klausimai, siekiant atkleisti vaiko ugdymosi pokyčių vertinimą struktūruoto ugdymo kontekste. Grupinės diskusijos trukmė ~3 valandos.

Duomenų analizės metodas. Duomenys analizuojami taikant *kokybinės turinio analizės* metodą. Kokybinė turinio analizė, kitaip nei kiekybinė, kuriai svarbiausia sužinoti skaičius, nieko nesakančius apie žmogaus išvalgas, sampratas, mąstymo būdus, išgyvenimus, padeda išvengti paviršutiniškumo, nagrinėjant tekstą (Bitinas, Rupšienė, Žydzūnaitė, 2008). Atliekant interviu, grupinės diskusijos ir stebėjimo duomenų turinio analizę, duomenys buvo skirstomi į prasminius vienetus (respondentų pasisakymus, teiginius). Teiginiai buvo grupuojami į išryškėjusias atsakymų kategorijas bei interpretuojami. Žvalgomajame tyrime atlikta ir *kiekybinė analizė*, kuomet skaičiuojami teiginiai, siekiant atskleisti tyrimo dalyvių atsakymų dažnumą (Luobikienė, 2010).

Tyrimo etikos principai. Tyrime laikomasi *anonimiškumo* principo. Tyrimo dalyvių atsakymai koduojami, pakeičiamas vaiko vardas, institucijos pavadinimas neminimas.

Pagarbos tyrimo dalyviams. Tyrimo dalyviai prieš pokalbį buvo informuoti apie atliekamo tyrimo esmę ir pagrindinius tyrimo klausimus. Sudaroma galimybė neatsakyti į nepriimtinius klausimus. Interviu vyko tyrimo dalyvių darbovietėje po vedamų užsiėmimų, jiems patogiu metu, iš anksto suderinus pokalbių laiką (Kardelis, 2005). Tam kad būtų galima stebėti vaiką ir apie jo ugdymo situaciją kalbėtis su pedagogais ir specialistais, iš tėvų gautas žodinis sutikimas.

Duomenų patikimumo. Visi interviu įrašyti į diktofoną, vėliau tiksliai perrašyti į elektronines laikmenas. Stebėjimo duomenys buvo fiksuojami ne tik tiesiogiai stebint autistiško vaiko veiklą ir atliekamas užduotis, bet ir panaudojant technines priemones (diktofoną), tai suteikia tyrimui patikimumo ir leidžia objektyviau interpretuoti duomenis (Tidikis, 2003).

Tyrimo imtis ir dalyviai. Žvalgomajam tyrimui, vykdytam 2010 m. spalio – lapkričio mėnesiais, tyrimo dalyviai atrinkti *tikslinės imties sudarymo būdu*, laikantis numatytų kriterijų: turima autistiškų vaikų auklėjimo, ugdymo ir bendravimo su jais patirtis, darbas ikimokyklinio ugdymo įstaigoje. Vidutinis logopedų amžius – 43 m., darbo stažas – 20 m., ikimokyklinio ugdymo pedagogų vidutinis amžius – 49 m., darbo stažas – apie 24 m.

Atvejo tyrimas vykdytas 2011 rugsėjo – 2012 kovo mėnesiais. *Patogiosios atrankos būdu* (tyrėjos palaikomų santykių su ugdymo įstaigoje dirbančiais specialistais, kurie užmegzti praktikos metu), pasirinkta 1 ikimokyklinės ugdymo įstaigos specialistų komanda, kurią sudaro švietimo pagalbos specialistai (logopedė, specialioji pedagogė, kineziterapeutė) bei grupės pedagogė. Tyrimo dalyviai atskleidė informaciją apie vieno vaiko atvejo ugdymo ypatumus. Berniuko amžius 5 metai, auga išsiskyrusioje šeimoje su tėčiu ir seneliais. Tyrime dalyvavę švietimo pagalbos specialistai ir grupės pedagogė įgiję aukštąjį išsilavinimą. Tyrimo dalyvių vidutinis amžius – 45 m., darbo stažas –

apie 23 m., autistiškų vaikų ugdymo atvejų per savo darbo praktiką logopedė turėjo 4, specialioji pedagogė – 2, kineziterapeutė – 8, grupės auklėtoja – 6 atvejus.

Tėvai tyrime nedalyvavo dėl įtemptų tarpusavio santykių šeimoje ir su pedagogais. Dėl mamos konfliktinės asmenybės ugdymo įstaigos pedagogai ir tėtis buvo apkaltintas vaiko neprižiūrėjimu, neužtikrinimu berniukui būtiniausių gyvenimo sąlygų. Dėl vaiko teisių apsaugos tarnybos pradėto tyrimo ir mamos iškvietos televizijos laidos tėtis nepanoro dalyvauti tyrime, tačiau tyrėjui ir pedagogams davė sutikimą analizuoti vaiko situaciją, išlaikant duomenų anonimiškumą.

2.2. Pedagogų ugdančių autistiškus vaikus patirtis: žvalgomojo tyrimo rezultatai

Didėjant autizmo sutrikimą turinčių vaikų skaičiui ir ugdymo įstaigų pedagogams susiduriant su sunkumais ugdant autistiškus vaikus, tikslinga geriau pažinti šių vaikų ugdymo realybę, kuri atskleidžiama iš ikimokyklinėse ugdymo institucijose dirbančių logopedų ir grupės pedagogų (auklėtojų) pozicijų. Pedagogų ir logopedų patirtis atskleidžiama, atsakant į klausimus: *Kokie šių vaikų raidos ypatumai, dažniausiai pastebimi praktikoje? Kokius tikslus pedagogai kelia šių vaikų ugdymui? Kokios jų įgyvendinimo galimybės? Kokius autistiškų vaikų ugdymo sėkmę sąlygojančius veiksnius išskiria pedagogai/logopedai? Su kokiais sunkumais autistiškų vaikų ugdyme susiduriama?*

Autistiškų vaikų raidos ypatumai, kuriuos identifikuoja ikimokyklinėse įstaigose dirbantys pedagogai ir logopedai pateikiami 1 lentelėje. *Stipriąją šių vaikų raidos sritimi laikomi aukšto lygmens regimojo suvokimo, dėmesio, atminties gebėjimai.*

1 lentelė

Autistiškų vaikų stipriosios raidos sritys		
Kategorija	Subkategorija	Teiginių skaičius
Aukšto lygmens regimasis suvokimas, dėmesys, atmintis	Geras regimosios informacijos suvokimas ir atmintis	11
	Geri skaičiavimo, skaitymo gabumai	8
	Gera orientacija artimiausioje aplinkoje	2

Pedagogai ir logopedai nurodo, jog ikimokykliniame amžiuje autistiški vaikai pasižymi itin aukštais regimosios informacijos suvokimo gebėjimais: *Gebėjo ir spalvas atskirti, rūšiavo, gebėjo surasti tokį pat paveikslėlį<...>skirdavo figūras<...>pastebi naują daiktą.* Dėl šių gebėjimų vaikai pasižymi pasiekimais skaitymo ir skaičiavimo srityse: *pažino skaitmenis iki 100, padėdį 5, 7, jis sakydavo penki septyni, nesakydavo penkiasdešimt septyni<...>gerai skaitė, skaičiavo mintinai.*

Silpnosiomis raidos sritimis laikoma riboto, pasikartojančio ir neadekvataus elgesio raiška, kalbos ir komunikacijos, socialinės sąveikos trūkumai, aktyvaus dalyvavimo ugdymosi procese sunkumai bei savarankiškumo įgūdžių stoka. (2 lentelė).

2 lentelė

Autistiškų vaikų silpnosios raidos sritys		
Kategorija	Subkategorija	Teiginių skaičius
Ribotas, pasikartojantis, neadekvatus elgesys	Žinių pritaikymo kitoje situacijoje sunkumai	2
	Specifinis interesų laukas (prisirišimas prie tam tikros veiklos)	3
	Pasikeitimų (daiktų, veiklos, žmonių) baimė	5
	Neadekvačios emocijos, elgesys	9
	Savi-agresija ir savi-stimuliacija	4
Kalbos ir komunikacijos trūkumai	Girdimojo suvokimo ir kalbos supratimo trūkumai	8
	Kalbos gramatinis netaisyklingumas	3
	Poreikių raiškos kalba sunkumai	6
	Negebėjimas kalbėti	10
Socialinės sąveikos trūkumai	Ribotas kontaktas, jo vengimas	10
	Bendravimo su poreikio ir gebėjimų stoka	4
Aktyvaus dalyvavimo ugdymosi procese sunkumai	Nedalyvavimas grupinėje veikloje	4
	Pasyvus "stebėtojo" elgesys	2
	Mėgdžiojimo gebėjimų stoka	3
	Žaidimo su daiktais gebėjimų stoka	2
	Negebėjimas laukti eilės	1
Savarankiškumo įgūdžių stoka	Savitarnos įgūdžių stoka	2

Silpnosiomis raidos sritimis specialistai dažniausiai įvardija vaikų emocijų ir elgesio neadekvatumą: *auklėtoja pasodino prie stalo, pati atsisėdo už nugaros, apsikabino ir jam rodė paveikslėlius. Tas vaikas sėdėjo sėdėjo ir taukšt su galva į jos kaktą, ir auklėtojai aptemo <...>pasipriešinimo, verksmo be priežasties protrūkiai<...>tėvai papasakoja: „Ėjom, užsimanė čiulpinuko, nupirkom, griuvo, rėkia, pasikeitimų baimė: jeigu reikėdavo, kur nors eiti iš grupės, tapdavo labai nerami, nesupranta, ką čia dabar reikės daryt, akys tik skraido<...>nepriima naujų batų, nenori dėtis naujų drabužių<...>pas gydytoją negalėdavo nuvesti.*

Identifikuojami kalbos ir verbalinės komunikacijos trūkumai, tarp kurių dažniausiai įvardijamas visiškas negebėjimas kalbėti: *visiškai nekalbėjo<...>kalbinės išraiškos nėra, girdimojo suvokimo ir kalbos supratimo trūkumai: nepriima nurodymų<...>negebėjimas suprasti žodinių instrukcijų, poreikių raiškos kalba sunkumai: Jeigu kažko negauna, pradeda reikšti emocijas, krenta ant žemės ir šaukia, rėkia<...>poreikius išreiškia tik garsažodžiais, gestais, mimika vesdamas prie norimo daikto.*

Socialinės sąveikos trūkumai įvardijami, kaip vaikams būdingas kontakto vengimas: *aš jam laikydavau galvą, bet jis vis tiek nusukdavo, visiškai nenorėdavo, kad prie jo prisiliesčiau ir*

bendravimo poreikio ir gebėjimų stoka: *Gyvena „savame pasaulyje“, nemoka bendrauti su vaikais: atima žaislus, lenda arti prie veido, ima už veido, stumia, juokiasi.*

Aktyvaus dalyvavimo ugdymosi procese sunkumus grupės pedagogai ir logopedai apibūdina vaikų nedalyvavimu grupinėje veikloje: *atsisako atlikti užduotį, ignoruoja<...>dabar yra tokios nuotaikos "noriu-nenoriu"<...>daro tik tai, kol jam įdomu<...>viską tik stebi, nei į ratelį eis, nei į paprasčiausią žaidimą. Visada gražiai šypsosi, žiūri, stovėdavo sau ir viskas, pažymi vaikams būdingą pasyvų elgesį, žaidimo gebėjimų stoką: buvo labai keistas, pradžioj kol priprasdavo, atsistodavo taip už nugaros, ir visą dieną prabūdavo<...>į rankas nenori imti nei lėlytės, nei šuniuko, jei paima, tik paspaudžia ir į šoną.*

Autistiškų vaikų ugdymui keliama tikslai ir jų realizavimo galimybės. Pedagogų ir logopedų teiginių analizė leido išskirti šias ugdymo tikslus apibrėžiančias kategorijas (žr. 3 lentelę): *adaptyvaus elgesio ugdymo, aktyvaus dalyvavimo veiklose, socialinio bendravimo gebėjimų ugdymo, kalbos ugdymo ir jos vartojimo bendraujant skatinimo, savarankiškumo gebėjimų ugdymo.*

3 lentelė

Autistiškų vaikų ugdymui keliama tikslai ir jų realizavimo galimybės

Kategorija	Subkategorija	Teiginių skaičius (tikslai)	Teiginių skaičius (pasiekimai)
Adaptyvaus elgesio ugdymas	Pratinimas prie dienos ritmo	3	1
	Elgesio ir emocijų raiškos būdų keitimas	7	1
Aktyvaus dalyvavimo ugdymosi veiklose skatinimas	Dėmesio išlaikymo veikloje skatinimas	2	8
	Mėgdžiojimo ir žaidimo gebėjimų ugdymas	4	5
Socialinio bendravimo gebėjimų ugdymas	Domėjimosi sąveika ir jos palaikymo siekis (teigiamų emocijų skatinimas, akių kontakto palaikymas)	6	7
	Neverbalinės komunikacijos gebėjimų ugdymas	-	2
	Bendravimo gebėjimų ugdymas, įtraukiant į bendrą veiklą su bendraamžiais	8	3
Kalbos ugdymas ir jos vartojimo bendraujant skatinimas	Kalbos supratimo skatinimas artimiausios aplinkos kontekste	7	2
	Kalbos raiškos skatinimas	7	10 ⁺ / 5 ⁻
	Verbalinės komunikacijos gebėjimų ugdymas	3	2
Akademinių gebėjimų ugdymas	Skaitymo, rašymo, skaičiavimo gebėjimų ugdymas	-	3
Savarankiškumo ugdymas	Gyvenimo įgūdžių formavimas	8	8

Logopedų ir pedagogų ikimokyklinio amžiaus autistiškų vaikų ugdymo patirtis rodo, jog šių vaikų ugdymui keliama *tikslai* siejami su adaptyvaus elgesio, socialinio bendravimo, kalbos

gebėjimų ir savarankiškumo ugdymu. Tai leidžia atpažinti, kad specialistai ir pedagogai atsižvelgia į autistiškų vaikų silpnąsias raidos sritis, nes tikslai apima socialinę, kalbinę ir elgesio sritis.

Analizuodami šių vaikų ugdymosi pasiekimus, specialistai pažymi, jog daugiausia teigiamų rezultatų, *įgyvendinant tikslus, pasiekiami savarankiškumo srityje: Jau tvarko žaislus, pats valgo<..>Rengiasi, prausiasi, nueina į tualetą<..>pirštinę, kepurę bandydavo dėtis<..> sugebėjo pats tapkes nusimauti, kažkiek pradėjo rengtis*, taip pat vaikai išmoksta domėtis sąveika su suaugusiuoju: *pradėjo šypsotis, apkabinti<..>leisdavo jį paglostyti, galėdavai jo ranką paimti<..>akių kontaktas trumpas<..>nenorėdavo išeiti iš kabineto*. Kalbos raidos skatinimui skiriama itin daug dėmesio, tačiau vaikų pasiekimai įvairuoja nuo negebėjimo kalbėti: *visą laiką tik mykdavo ir lakstydavo<..>kalbos atžvilgiu rezultatų jokių nebuvo<..>nepavyko prakalbinti<..>neištarė nei vieno garso, iki kalbos, nors ir netaisyklingo ar nevisuomet prasmingo vartojimo: be galo gerai su visais vaikais kartodavo eilėraščius, sakydavo žodžius<...>pradėjo kartoti garsažodžius gyvūnų<...>visus garsus moka ištarti<...>ėmė kalbėti tarytum sau*. Nors dėmesio išlaikymo veikloje ir žaidimo gebėjimų ugdymas nėra dažnai įvardijamas tikslu, tačiau akivaizdu, jog dalyvaudami ugdymosi veiklose vaikai natūraliai įgyja šių gebėjimų: *pradėjo žaisti šalia vaikų<...>žaidė bendrus žaidimus ir dalyvavo bendrojo veikloje, kartu dainuodavo <...>dalyvauja muzikiniuose, judriuose žaidimuose*. Įdomu tai, jog nei vienas logopedas ar pedagogas tikslu neišskiria neverbalinės komunikacijos gebėjimų ugdymo, kuomet vaikų negebėjimas kalbėti dažnai įvardijamas, kaip viena iš dažniausiai įvardijamų silpnųjų šių vaikų raidos sričių. Vaikų netinkamo elgesio ir emocijų raiškos būdų keitimas – rečiausiai pasiekiamas tikslas (žr. 3 lentelė).

Autistiškų vaikų ugdymo sėkmę sąlygojantys veiksniai. Pedagogai ir logopedai išskiria šiuos veiksnius, užtikrinančius šių vaikų ugdymosi sėkmę: *ugdymo individualizavimas, veiklos struktūravimas, skatinimo sistemos taikymas, bendradarbiavimas* (specialistų ir tėvų, bei specialistų tarpusavyje) (žr. 4 lentelė).

4 lentelė

Autistiškų vaikų ugdymo sėkmę sąlygojantys veiksniai		
Kategorija	Subkategorija	Teiginių skaičius
Ugdymo individualizavimas	Individualios ugdymo programos rengimas bendradarbiaujant specialistams ir tėvams	19
	Individuali ir intensyvi specialistų pagalba	6
	Individualių ugdymo strategijų taikymas	3

(4 lentelės tęsinys)

Kategorija	Subkategorija	Teiginių skaičius
Veiklos struktūravimas	Struktūruotos aplinkos sudarymas ir vizualinių priemonių naudojimas	22
	Veiklos plano (pradžios ir pabaigos ribų, turinio) sudarymas	2
	Žaidybinių situacijų modeliavimas, siekiant pageidaujamo vaiko elgesio	4
Skatinimo sistemos taikymas	Vizualiniai pagyrimai	6
	Vaiko skatinimas mėgstama veikla, žaislais	12
	Vaiko stiprybių (regimosios suvokimo, dėmesio ir atminties gebėjimų) panaudojimas ugdymo(si) procese	3
Bendradarbiavimas	Specialistų tarpusavio bendradarbiavimas	6
	Tėvų pripažįstamas vaiko raidos sutrikimas	8
	Tėvų ir specialistų bendradarbiavimas laikantis bendrų vaiko ugdymo(si) strategijų	15
	Vaiko ugdymo(si) pasiekimų aptarimas su tėvais	6

Ugdymo individualizavimą tyrimo dalyviai sieja su individualios ugdymo programos rengimu, kuris vyksta bendradarbiaujant visiems ugdymosi proceso dalyviams: *aptarime visada dalyvauja ir tėvai<...>sudaryta visos komandos<...>aš pasirašau, ką numočiau, auklėtojos iš savo srities pasirašo ir kviečiamės mamą, administracijos atstovus, visi specialistai sueina ir tariamės, kaip vaikui padėsim<...>veikia specialistų komanda: auklėtojos, logopedė, judesio korekcijos mokytoja, masažistė, meninio ugdymo mokytoja, specialioji pedagogė, vyko individualios ugdymo programos aptarimas, dalyvavo visi specialistai ir mama<...>tėvai prisidėjo.* Taip pat ugdymo individualizavimas siejamas su individualiomis ir intensyviomis specialsitų paslaugomis vaikui: *daugiau vyksta individualus bendravimas<...>individualus darbas su vaiku<...>individualus pedagogo dėmesys <...>intensyvi logopedinė pagalba, vaikas imamas kasdien, metai iš metų duoda rezultatus, užtikrinančiomis jo ugdymosi sėkmę. Tik keli pedagogai pažymi individualizuotų ugdymo strategijų taikymo svarbą.*

Vaikų veiklos struktūravimas suprantamas, kaip vizualinių priemonių (simbolių, paveikslėlių, dienotvarkių) naudojimas ir vienodo dienos ritmo laikymasis: *veiklos struktūravimas – vaikui ramu, kai viskas aišku, įpinant pasikeitimų<...>su simboliuku viskas parodoma, einam praustis, einam valgyt, visą laiką į tą pačią vietą sodinom, į tą pačią lovytę gulam<...>bandžiau dienotvarkės simbolius susidėt, kad dabar tą darysim būtinai, po to tą<...>bandėm išlaikyti eiliškumą kiekvieną dieną<...>viską išreiškėdavo simboliais <...>jis turi žinoti, kad čia jo vieta ir jis visą laiką į tą vietą ir sėdi<...>naudojom paveikslėlius bendravimui lengvinti, struktūravom aplinką.*

Vaiko dalyvavimas pedagogo veikloje skatinamas jo interesais, mėgstama veikla, žaislais: *jis užduodavo man, ką nors suskaičiuoti<...>pastebėjome, kad domisi šunimis, tad pradėjome nuo*

garsažodžio<...>labai mėgo muziką, todėl skatinom šokti, mėgdžioti judesius<...>mokėjo vieną dainą apie saulę, kol jos nepadainuodavo, mes nepradėdavome užsiėmimo. Vienas tyrimo dalyvis pažymi ir prieštarinęs nuomonę, teigiančią, jog turi būti tam tikros ribos tarp vaiko mėgstamos veiklos ir pedagogo keliamų reikalavimų: labiausiai patiko vaikui žaisti su kompiuteriu<...>ir tie sunkumai buvo tokie, jei pajuto kompiuterį, nebenori dirbti be jo, tiesiog reikalaudavo, užtat vaikas nebenorėjo bendrauti, buvo labai sunku grįžti prie vakarykščio, o vien tik kompiuteris irgi yra nevisiškai tinkama. Kartais pedagogų patirtis rodo, jog siekiant išvengti negatyvaus vaikų elgesio pasitaiko ir nuolaidžiavimo jiems atvejų: leisdavome žaisti su mašinėle ant palangės, pirštais išgriebti bulves iš sriubos, lovoje suvalgyti obuoliuką.

Nors specialistai pažymi bendradarbiavimo tarpusavyje reikšmę vaikų ugdymosi sėkmei: *vieningas pedagogų darbas<...> svarbus specialistų bendradarbiavimas<...>komandinis darbas, įvairių specialistų būrys*, tačiau itin akcentuojamas specialistų bendradarbiavimo su šeimomis poreikis. Tėvų susitaikymas su vaiko raidos sutrikimu laikomas prielaida bendradarbiavimo sėkmei, t.y. bendrų vaiko ugdymo(si) strategijų taikymui ir ugdymo namuose tęstinumui: *vaikas vežamas į žirgyną jodinėti, dalyvavo programoje su delfinais, dalyvauja piešimo, dailės terapijos užsiėmimuose<...>domėdavosi savaitės tema, stengdavosi turimus įgūdžius įtvirtinti namie<...>per vasarą dirbo, ateina specialistai<...>laikėsi įprasto dienos ritmo net savaitgaliais<...>dirba namuose papildomai<...>tėvams duodavom užduotis. Sėkmingam ugdymo užtikrinimui didelę įtaką turi tėvų įsitraukimas ir dalyvavimas, bendromis pastangomis siekiant vaikų ugdymosi pasiekimų.*

Autistiškų vaikų ugdyme patiriami sunkumai. Dažniausiai tyrimo dalyviai autistiškų vaikų ugdymo sunkumus sieja su vaikų gebėjimų stoka (žr. 2 lentelę) ar sutrikimo raiškos lygmeniu: *stiprus autizmo laipsnis<...>ugdymo(si) problemas lemia vaiko raidos sutrikimai<...>nemanau, kad problemas nulemia kitų požiūris, aplinka irgi ne, iš paties vaiko, manau, kyla tos problemos. Tačiau kartais pedagogai ir logopedai atskleidžia vaikų ugdymo individualizavimo bei bendravimo su tėvais sunkumus (žr. 5 lentelę).*

5 lentelė

Pedagogų ir logopedų patiriami autistiškų vaikų ugdymo sunkumai

Kategorija	Subkategorija	Teiginių skaičius
Vaiko ugdymo individualizavimo sunkumai	Vaiko ir jo poreikių pažinimas	3
	Aplinkos ir priemonių pritaikymas	4
	Siūlomos veiklos „atmetimas“	12
Bendravimo su tėvais sunkumai	Sunkiai randamas kontaktas su tėvais	2
	Nepakankamas tėvų bendravimas su vaiku, ugdymas namuose	6
	Menkai žinomi tėvų lūkesčiai susiję su vaiko ugdym(su)	2

Vieni tyrimo dalyviai pažymi, jog sudėtinga pažinti šių vaikų poreikius: *ką teorija rašo neatitinka kiekvienam vaikui, reikia patį vaiką žiūrėti, ko jam reikia, kad būtų taip daryti, kaip knygoj – aš neatrinkau nieko. Dariau, kaip aš mačiau, kaip galiu geriau prie to vaiko prieiti<...>dirbant trūksta žinių<...>kai pagalvoju, tai kaip mes turim ugdyti tokius vaikus, kaip įeiti į jų pasaulį, kaip sužinoti, ko jie nori?, kiti – teigia susiduriantys su aplinkos ir priemonių pritaikymo sunkumais: aplinka nėra pilnai pritaikyta, pradedant ir kabinetu ir priemonėmis, apšvietimu<...>tų priemonių tiek neturim, pati ką pasigaminu<...>netinkama aplinka, ne jam skirtas dienos ritmas<...>reikėtų ypatingai struktūruoti ugdymą, kadangi kiti įstaigoje ugdomi vaikai neturi autizmo, nėra galimybių veiklai struktūruoti. Tačiau dažniausiai vaikų ugdymosi sėkmę, anot tyrimo dalyvių, trikdo siūlomos ugdomosios veiklos „atmetimas“. Dėl šios priežasties pedagogams sunku planuoti veiklą su vaiku, pasiekti nuoseklaus ir sistemingo darbo: *eiti nuo lengvesnio prie sunkesnio, pakopti laipteliu aukščiau, nes jis nori to, ką darė vakar<...>nepriima, kad ir nekalbinės informacijos, nupiešk ką nors, iš plastilino nulipdyk, visko nepriima<...>daro tik tai, kol jam įdomu ir ko jis nori.**

Bendravimas su autistiškų vaikų tėvais, anot specialistų, taip pat neretais atvejais laikomas iššūkiu, su kuriuo susiduriama. Specialistai mano, jog šeimos per mažai dėmesio skiria bendravimui su vaiku, rūpinimusi juo ir ugdymo tęstinumu: *mama labai mažai dėmesio skirdavo<...> mama labai šalta, mažai bendrauja su vaiku, dabar dar gimė kitas vaikas, dėmesys kitam vaikui<...>jis namuose nieko nedarydavo, prie ugdymo tėvai neprisidėdavo.*

Žvalgomojo tyrimo rezultatų apibendrinimas. Žvalgomojo tyrimo duomenys parodė, jog logopedai ir pedagogai, ugdydami autistiškus vaikus, atsižvelgia į jų silpnąsias raidos sritis, kai tikslai siejami su adaptyvaus elgesio ugdymu, aktyvaus dalyvavimo veiklose, socialinio bendravimo gebėjimų ugdymu, kalbos ugdymo ir jos vartojimo bendraujant skatinimu, savarankiškumo gebėjimų ugdymu. Stipriosiomis autistiškų vaikų raidos sritimis laikomi regimojo suvokimo, dėmesio, atminties gebėjimai, silpnosiomis – riboto, pasikartojančio ir neadekvataus elgesio raiška, kalbos ir komunikacijos, socialinės sąveikos trūkumai, aktyvaus dalyvavimo ugdymosi procese sunkumai bei savarankiškumo įgūdžių stoka. Išskirti ugdymo individualizavimo, veiklos struktūravimo, skatinimo sistemos taikymo, bendradarbiavimo veiksniai (specialistų ir tėvų, bei specialistų tarpusavyje), sąlygojantys šių vaikų ugdymosi sėkmę, tačiau sunkumai siejami su vaikų gebėjimų stoka ar sutrikimo raiškos lygmeniu. Visgi dažniausiai ugdymą trikdo siūlomos ugdomosios veiklos „atmetimas“, atskleidžiami vaikų ugdymo individualizavimo bei bendravimo su tėvais sunkumai.

2.3. Autistiškų vaikų ugdymo modeliavimas, taikant struktūruoto ugdymo strategiją: atvejo tyrimo rezultatų analizė

Remiantis vieno vaiko atveju, tyrime siekiama detalai atskleisti vaikų, turinčių autizmo požymių, ugdymo proceso ypatumus. Ypatingas dėmesys skiriamas struktūruoto ugdymo modeliavimui bei individualizuotam ugdymui. Tyrimo objektas, t.y. struktūruoto ugdymo modeliavimas, suformuluotas tyrėjo, tyrimo dalyviams, t.y. specialistų komandai, nusprendus taikyti šią strategiją, siekiant vaiko ugdymosi veiksmingumo.

Atvejas pristatomas laikantis šios jo aprašymo struktūros: *vaiko ir jo ugdymosi kontekstas; situacija šeimoje; vaiko gebėjimų vertinimo ir ugdymo planavimo ypatumai; vaiko ugdymosi situacijos analizė ir sprendimų priėmimas; sprendimų įgyvendinimas; vaiko ugdymosi pasiekimų ir proceso vertinimas*. Duomenys surinkti interviu, tyrėjo stebėjimo bei grupinės diskusijos metodais.

Vaikas ir jo ugdymosi kontekstas. 5 metų Lukas¹ ikimokyklinę ugdymo įstaigą – specialiojo ugdymo centrą, lanko trečius metus. Dokumentuose pateikiama informacija apie vaiko raidos sutrikimą:

„Kompleksinis sutrikimas: kiti raidos sutrikimai. Individualioje ugdymo programoje nurodytos ugdymosi sunkumų priežastys dėl F84.0 ir J45.9, kur tarptautinėje statistinėje ligų ir sveikatos problemų klasifikacijoje F84.0 – vaikystės autizmas, priskiriamas įvairiapusiams raidos sutrikimams, būdinga psichopatologija visose trijose sutrikusiose funkcionavimo srityse: socialinio bendravimo, komunikacijos ir riboto, stereotipinio bei pasikartojančio elgesio. Be šių specifinių diagnostinių požymių dažni yra ir kiti, nespecifiniai sutrikimai: miego ir mitybos sutrikimai. J45.9 – astminis bronchitas. Išvada apie kalbos sutrikimą: antrinio pobūdžio vidutinis kalbos neišsivystymas dėl įvairiapusio raidos sutrikimo“.

Ikimokyklinio ugdymo grupėje ugdosi 13 vaikų su įvairiais raidos sutrikimais, kurių derinius sudaro intelekto sutrikimai ir fiziniai, judėjimo sutrikimai, silpnaregystė, neprisigirdėjimas, sutrikdyta kalbos raida, kalbos ir komunikacijos sutrikimai, emocijų ir elgesio sutrikimai. Ugdymo įstaigoje teikiama gydytojo, bendrosios praktikos slaugytojo, socialinio pedagogo, socialinio darbuotojo, masažuotojo pagalba, berniuką ugdo grupėje dirbančios dvi auklėtojos, švietimo pagalbą teikia – logopedė, specialioji pedagogė, kineziterapeutė.

Situacija šeimoje. Apibendrinant komandos specialistų ir pedagogų pateiktus duomenis apie vaiko šeimos situaciją, išryškėja šeimos struktūros ypatumai; tėvų tarpusavio santykiai ir jų santykiai su vaiku; tėvų santykiai su pedagogais (žr. 6 lentelė).

¹ Vadovaujantis tyrimo etikos principais, tyrimo dalyvių vardai yra pakeisti. Kursyvu pažymėti teiginiai yra autentiški dalyvių pasisakymai.

Situacijos šeimoje aprašymas

Situacijos aprašymas	
Šeimos struktūra, sąlygos	Tėvai išsiskyrę, berniukas auga su tėčiu ir seneliais. Mamai pasikėsinus du kartus nusizudyti, tėtis teisme kovojo dėl vaiko globos. Mamai paskirta teisė pasiimti berniuką tik savaitgaliais. Asmeniniai tėvų santykiai įtempti, tarpusavyje nesutaria, pykstasi.
Tėvų santykis su vaiku	- Namuose berniukas priešinasi nurodymams, draudimams. Užuoť paklusęs pradeda cypťi, rėkti. Siekiant, kad vaikas būtų ramus, tėvai vaikui dažnai nuolaidžiauja. Berniuko santykiai su tėvais šilti, tačiau užuoť siekus nuoseklaus ugdymo strategijų taikymo namuose, tėtis ir seneliai berniuką lepina, nepaiso dienos režimo, t.y. perka daug žaislų, leidžia, kada nori valgyti, miegoti, žaisti kompiuteriu. - Mažai dėmesio skiriama vaiko ugdymui, tėvai neįsigilina į vaiko sunkumus, mama nepripažįsta raidos ypatingumų.
Tėvų santykis su pedagogais	- Tėtis visada supažindinamas su sudaryta vaiko individualia ugdymo programa, pagal galimybes stengiasi dalyvauti grupės susirinkimuose, bet didelės iniciatyvos bendravimui nerodo. Specialistams pasakoja apie vaiko pasiekimus namų aplinkoje, nuperka priemonių. Mama itin retai lankosi ugdymo įstaigoje, nepalaiko bendradarbiavimą skatinančių santykių su pedagogais. - Dėl mamos konfliktinės asmenybės ugdymo įstaigos pedagogai ir tėtis buvo apkaltinti vaiko neprižiūrėjimu, nesirūpinimu. Dėl vaiko teisių apsaugos tarnybos pradėto tyrimo iškviestos televizijos laidos, siekiant parodyti, jos įsitikinimu, nesirūpinimą vaiku.

Įtempti tėvų tarpusavio santykiai, konfliktinė mamos asmenybė ir vaiko raidos ypatumų nepripažinimas apsunkina susitarimą dėl nuoseklaus ir sistemingo vaiko ugdymo siekimo. Namų aplinkoje visiškai nepalaikomos ugdymo įstaigoje taikomos strategijos, nesuformuojamas dienos ritmas, tėvai nepakankamai bendradarbiauja su pedagogais, palaikomas tik fragmentiškas tarpusavio ryšys. Nors tėvų ir vaiko tarpusavio santykiai šilti, tačiau jam daug nuolaidžiauama, lepinama perkant žaislus, tokiu būdu siekiant išvengti netinkamos vaiko elgesio ir emocijų raiškos.

Vaiko gebėjimų vertinimas ir ugdymo planavimo ypatumai. Autistiškų vaikų ugdymo nuoseklumas, tęstinumas ir perimamumas garantuojamas sudarant individualią ugdymo programą (Kišonienė, Dudzinskienė, 2007). Rugsėjo pradžioje pedagogai ir specialistai stebi vaiko veiklą: *kaip jis siekia bendravimo, kaip komunikuoja su vaiku, su suaugusiu, kaip geba žaisti šalia [spec.]*. Spalio mėnesį sudaroma individuali ugdymo programa, *visi turimi sunkumai verčia ją sudaryti, kad būtų galima išsikelti tikslus, būtinus tik jam vienam [aukl.]*. Individuali vaiko gydymo ir ugdymo programa sudaroma įvertinus vaiko interesus, gebėjimus, trūkumus ir funkcionavimo lygį įvairiose srityse (Lesinskienė, 2005).

Pasak Galkienės (2003), įvertinant ugdytinį galima išvelgti, kokiomis jo savybėmis, *stipriosiomis* ypatybėmis bus galima remtis ugdant naujus gebėjimus. Nors specialistai ir pedagogai deklaruoja, jog sudarant programą reikia orientotis į vaiko stiprybes: *svarbiausi prioritetai – vaiko*

gebėjimai, įgūdžiai – labai svarbu jais remtis, ką jis sugeba, jais naudojantis apeiti tuos sunkumus, juos pašalinti [aukl.], visgi realiai jie nėra linkę analizuoti stipriųjų berniuko pusių, ugdymo programa sudaroma remiantis įstaigos parengta ugdymo programa bei laikantis Sutrikusios raidos vaikų ikimokyklinio ugdymo gairių¹.

Kiekvienas komandos narys atsakingas už savo sritį ir ugdymo turinį, teigiama, kad visi kartu – komanda – pasitardama aptaria vaiko gebėjimus iš kiekvienos srities, tada kiekvienas specialistas nusimato tikslus, ko tikimasi pasiekti per pusmetį, nusimatom, kokiais būdais to sieksim [kin.]. Nors kiekvienas komandos narys turėtų tarpusavyje derinti sprendimus, teikti paramą ir pagalbą vienas kitam, tačiau su vaiku dirbama atskirai, individualiai ir susitelkus tik į savo sritį (Miltėnienė, Maurucienė, 2010).

Anot Kišonienės, Dudzinskienės (2007), tinkamai išanalizavus asmens galimybes, nustatomi ilgalaikiai ir trumpalaikiai ugdymo tikslai, metodai ir pagalbos priemonės. Atlikus *Individualios vaiko ugdymo programos* analizę, išryškėja, jog individualią vaiko ugdymo programą sudaro – bendrosios ir smulkiosios motorikos lavinimo programa; pažinimo lavinimo; kalbėjimo, kalbos ir komunikacijos; socialinė ir emocinė programa. Kiekvienos programos dalyje nurodomas turinys (ko bus siekiama), pasiekimai I ir II pusmetyje apibūdinami keturiais lygmenimis: nuo 1 – vaikas užduoties nesupranta ir neatlieka iki 4 – vaikas atlieka užduotį savarankiškai. Taip pat pateikiami mokymo būdai, kuriais siekiama įgyvendinti kiekvienos programos turinį.

Ugdymo programoje pasigendama bendro tikslo, nesiimama spęsti aktualios vaiko ugdymo problemos, nes, anot komandos narių, tai lemia laiko trūkumas: *nelabai randam laiko, kad susitiktume, kiekvienas specialistas turi savo vaikų, savo darbų [kin.], nelabai turim galimybių [log.]*. Vietoj to keliama uždaviniai: mokyti bendravimo ir kalbos įgūdžių; lavinti dėmesio koncentraciją, regimąjį suvokimą; tobulinti savarankiškumo įgūdžius; lavinti koordinaciją, orientaciją aplinkoje, stiprinti viso kūno raumenų jėgą; formuoti elgesio taisykles.

Anot Kišonienės, Dudzinskienės (2007), svarbu atsižvelgti į visų asmenų, suinteresuotų vaiko ugdymu (tėvų, paties vaiko, pedagogų, specialistų), nuomones ir lūkesčius, tačiau pačios ugdymo programos sudaryme tėvai nedalyvauja, tėtis yra supažindinamas tik ją sudarius ir gavus jo sutikimą parašu, programa yra patvirtinama. Bendravimą su tėvais apsunkina *jų neįsigilinimas į vaiko sunkumus, mama nepripažįsta raidos ypatumų, ji apie savo vaiką geros nuomonės. Jos vaikas – sveikas, normos ribose. Tėtis iš pradžių manė taip pat, dabar kažkiek nuomonė pasikeitė [log.]*, pedagogams pasiūlius perskaityti literatūros apie autistiškų vaikų raidos ypatumus, *dabar mato, kad*

¹ Ivoškuvienės, Kaffemanienės, Baranauskienės ir kt. (2003). *Sutrikusios raidos vaikų ikimokyklinio ugdymo gairės*. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.

jis tikrai yra ne kaip visi vaikai [log.], kai kuriuos aspektus tėvai priima, kai kuriuos linkę prieštarauti [spec.].

Vaiko ugdymosi situacijos analizė ir sprendimo priėmimas. Pokalbiai su tyrimo dalyviais ir stebėjimai padėjo atskleisti stipriąsias ir silpnąsias vaiko raidos sritis, kuriomis remiantis atliktas *gebėjimų vertinimas*.

Kalba. Kalbos supratimo gebėjimai pasireiškia nesudėtingų, vienos dalies žodinių instrukcijų supratimu ir gebėjimu jas įvykdyti, naminių gyvūnų, transporto priemonių atpažinimu. Išskiriami minimalūs kalbos mėgdžiojimo gebėjimai kartojant dviskiemenius žodžius. Vaikas savarankiškai kalba garsažodžiais ar pavieniais žodžiais: *pakartoja kelis žodžius tik tada, kai ko nors labai nori [spec.].* Taisyklingai gali įvardyti *lėktuvus, mašiną, laivą* dėl ypatingo susidomėjimo transporto priemonėmis. *Teisingai atlikęs užduotį mėgsta save pagirti – „valio“, „liuks“ [tyr.].* Būdingas nepakankamas girdimasis suvokimas neatpažįstant gamtos garsų, neišskiriant, nediferencijuojant kalbos garsų.

Bendravimas. Riboti bendravimo gebėjimai apima nemokėjimą užmegzti socialinio ir akių kontakto (atima žaislus, išdykauja), sunkų sąveiką su pedagogais palaikymą, būdinga poreikio bendrauti su bendraamžiais stoka – jiems priėjus stumia šalin: *pradėjo stumdyti vaiką, kuris taip pat norėjo prieiti prie veidrodžio [tyr.], siekia kontaktą su kitais dažniausiai išdykaudamas [aukl.],* neišsijungia į bendrus žaidimus ir grupės ugdomąją veiklą – lieka nuošalyje, žaidžia vienas: *nenori matyti auklėtinių, kai žaidžia ar užsiima kokia nors veikla [tyr.].*

Regimasis suvokimas. Išlavėjęs regimasis suvokimas atpažįstant spalvas, rūšiuojant daiktus pagal formą: *teisingai paimdavo atitinkamos spalvos segtuką ar karoliuką, prie spalvotų dėžučių prisegdavo tinkamus segtukus [tyr.].*

Elgesys ir emocijos. Pasireiškia neadekvačios emocijos ir elgesys (cypimas, kritimas ant grindų, spardymasis, kandžiojimas, bėgiojimas, agresija) sutrikdžius veiklą ar interesus, mėginant paimti žaislus, įtraukiant į ugdomąją veiklą, einant į specialisto kabinetą, valgymo metu, bendraujant su bendraamžiais: *elgesys jo baisiausias iš visų, nes elgiasi, kaip nori, kada nori, nesupranta draudimų [log.], erzina, atiminėja žaislus, tas vaikas puola ir pradeda vienas su kitu muštis, kartu pradeda cypiti, spardytis [aukl.].*

Motorika. Gera išlavėjusi smulkioji motorika: dėlioja dėliones, konstruoja iš kaladėlių, klijuoja lipdukus, kerpa, veria karolius, riša raištelius, lipdo, sumauna ant stovo figūras, sega segtukus: *tai atlieka su teigiamomis emocijomis (juokdamasis) [tyr.].* Sutrikusi koordinacija, pusiausvyra, orientacija erdvėje, neperšoka per kliūtį. Visgi pagal instrukciją šliaužia suolu, lenda

pro lanką, eina per įvairios faktūros paviršius, lazdas: *atlieka pratimus biški ant pirštų, biški ant kulnų, jei nusiteikia, tai padaro viską [kin.], su džiaugsmu mynė ant įvairių treniruoklių [tyr.]*.

Miego ir valgymo sutrikimai. Miego sutrikimas pasireiškia priešinimusi pietų miegui, neužmigimu arba miegojimu pernelyg ilgai, verčiamas miegoti blaškosi, bėga šalin, negula į lovą, verčiau žaidžia su žaislais: *pusė trijų, trečią vaikai turi keltis, jis pusė trijų tik užminga, miega iki vakaro, kol tėtis ateina pasiimti, nei vakarienės nebūna valgęs [log.]*. Netinkamai susiformavę mitybos įpročiai: neretai atsisako valgyti, jei maistas nepatinka; arba pradeda valgyti nuo to, kas skaniausia: *vietoj grikių košės valgė spurgą [tyr.]*. Raginamas neina valgyti, nešamas prie stalo cypia, spardosi, paleistas krenta ant grindų. Negeba kultūringai elgtis prie stalo, naudotis įrankiais.

Savitarna. Tobulintini savarankiškumo įgūdžiai: į tualetą nueina savarankiškai; nusirengia pats, tačiau negeba tvarkingai susidėti rūbų; cypimu reikalauja būti aprengiamas, nesitvarko darbo vietos, nepadeda į vietą žaislų: *visiems grupės vaikams tvarkantis žaislus, Lukas savo lėktuvo niekaip nepaleido iš rankų [tyr.]*.

Specialistai ir pedagogai analizuodami vaiko situaciją linkę kalbėti apie vaiko turimus ir stokojamus gebėjimus, kurie nukreipia ugdymo tikslų kėlimui (žr. 7 lentelė).

7 lentelė

Ugdymosi tikslų formulavimas

Ugdymo tikslai	
Kalba ir komunikacija	• Ugdyti kalbos supratimą ir lavinti girdimąjį suvokimą: mokyti suprasti ir vykdyti 2 žodžių instrukcijas; mokyti sieti daiktą ir žodį; mokyti klausytis garsų ir mėgdžiojant pakartoti ritmą. • Tikslinti tartį: mokyti taisyklingai tarti garsus. • Plėtoti žodyną naujomis sąvokomis pagal temas: naminiai gyvūnai, kūno dalys, žaislai.
Elgesys ir emocijos	• Valdyti elgesį bei emocijas, siekiant, kad: būtų ramesnis vedant į pratybas pas specialistus; išitrauktų į inicijuojamą veiklą, nesipriešintų elgdamasis neadekvačiai; nerodytų agresijos bendraamžiams ar suaugusiems – nesimuštų, nekristų ant žemės, nesikandžiotų; skirtų paveikslėlius „gerai“ ir „blogai“.
Regimasis suvokimas	• Lavinti regimąjį suvokimą, atpažįstant, diferencijuojant spalvas.
Socialinis bendravimas	• Ugdyti bendravimo gebėjimus: mokyti žaisti su kitu vaiku, dalintis žaislu; skatinti dalyvavimą bendroje ugdomojoje veikloje; užmegzti akių kontaktą; mokyti išreikšti poreikius žodžiu: duok man, aš noriu.
Bendroji ir smulkioji motorika	• Lavinti smulkiąją motoriką: mokyti apvedžioti trafaretus, juos spalvinti, kirpti pagal liniją; mokyti iš smulkių detalių sudėlioti savo vardo raides. • Ugdyti bendrąją motoriką: stiprinti pėdų ir blauzdų raumenis, atlikti ėjimo pratimus, šokinėti suglaudus kojas, atlikti pritūpimus; gerinti koordinaciją – eiti suolu, tilteliu; mokyti lipti, lįsti, peršokti kliūtį.
Mityba ir miegas	• Pratinti prie pietų miego. • Mokyti kultūringai elgtis prie stalo, naudotis įrankiais.
Savarankiškumas	• Ugdyti kasdieninius gyvenimo įgūdžius: susitvarkyti darbo vietą; sudėti žaislus; apsirengti.

Specialistai ir pedagogai vaiko ugdymo tikslus kelia atsižvelgdami į jo silpnąsias raidos sritis. Labiausiai akcentuojamas neadekvačių emocijų ir elgesio keitimas, siekiant ramesnio reagavimo į pasikeitimus, įtraukiant į inicijuojamą ugdymą ir žaidybinę veiklą, mažinant agresiją bedraamžiams ir suaugusiesiems. Išskiriamas kalbos ir komunikacijos įgūdžių ugdymas, taip pat didelis dėmesys skiriamas savarankiškumo, miego ir mitybos įgūdžių bei socialinės sąveikos ugdymui, įsitraukiant į bendrus žaidimus, mokant dalintis žaislais, siekiant užmegzti akių kontaktą.

Vaiko ugdymosi veiksmų analizė. Specialistai ir pedagogai aptardami vaiko ugdymo galimybes, išskiria *palankius ir ugdymą trikdančius veiksmus* (žr. 8 lentelę).

8 lentelė

Vaiko ugdymosi veiksmų analizė

Ugdymui palankūs veiksniai	Ugdymą trikdančius veiksniai
Bendradarbiavimas tarp pedagogų ir specialistų: • individualios ugdymo programos sudarymas; • ugdymosi prioritetų, iškilusių problemų aptarimas. Konfliktinių situacijų (skatinančių neadekvačių elgesį) vengimas: • konfliktinių ir stresinių situacijų vengimas, neatitraukiant nuo mėgstamo užsiėmimo/ vengiant nepageidaujamų reikalavimų kėlimo; Skatinimo sistemos taikymas: • orientacija į mėgstamą veiklą, norus (smulkiosios motorikos judesius lavinančių pratimų taikymas, paveikslėlių su transporto priemonėmis naudojimas) ir užduočių parinkimas žaidimo forma; • žodinis pagyrimas, plojimas, paglostymas; • saldumynai; • interesus atitinkančios dovanėlės (lėktuvo paveikslėlis).	Tinkamos aplinkos ir priemonių stoka. Ugdymo organizavimo sunkumai dėl vaiko raidos ypatumų: • ribotas įsitraukimas į inicijuojamą veiklą; • atsisakymas atlikti verbalines užduotis; • dėmesio nesutelkimas; • apsunkintas bendravimas su vaiku ir vaiko poreikių supratimas; • dažniausiai būdingas tik dominančių užduočių atlikimas (sunkumai planuojant veiklą); • neadekvatus elgesys ir emocijos specialisto veikloje ar grupinės veiklos metu). Nepakankamas bendradarbiavimas tarp pedagogų ir specialistų, dėl laiko stokos kiekvienas dirba individualiai, susitelkęs į savo sritį. Įtempti tėvų santykiai. Netinkami vaiko auklėjimo/ugdymo namuose būdai: nepripažįstami vaiko raidos ypatumai; nesutarimas dėl vaiko ugdymo, (nuolaidžiaujama, užuot įvedus taisykles). Nėra ugdymo strategijų tęstinumo namuose, nesudaromas dienos ritmas.

Specialistai ir pedagogai išskiria ugdymui palankius veiksmus – būdus, kuriais skatinama įtraukti vaiką į inicijuojamą veiklą: rėmimasis vaiko interesais, stresinių situacijų vengimas, prievartos nenaudojimas, žaidybinių situacijų taikymas. Teigiamai atsižvelgiama į skatinimo sistemas. Nors tyrimo dalyviai kartu sudaro individualią ugdymo programą, aptaria prioritetus ir problemas, tačiau dėl laiko trūkumo vyksta nepakankamas bendradarbiavimas. Dėl vaiko inicijuojamos veiklos „atmetimo“ sunku organizuoti ugdymą veiklą, reikšmingu nepalankiu veiksmu nurodomas ugdymo strategijų tęstinumo namuose nebuvimas.

Išanalizavę vaiko patiriamus sunkumus ugdymo procese, specialistai ir pedagogai, skatinami tyrėjo, **identifikuoja pagrindinę vaiko ugdymąsi trikdančią problemą** – vaiko elgesį, kuris pasireiškia agresyvumu ir neadekvatumu, sutrikdžius vaiko veiklą ar interesus: *užgina, kad susimuša dėl kažkokio žaislo [aukl.], cypimas, kritimas ant grindų, spardymasis, bėgiojimas [tyr.], reikia eiti į kabinetą, jisai spardosi [spec.], nekontroliuoja savo elgesio ir emocijų, gali pradėti klykt, rekt, jei negauna, negali daryt, ko pats nori [aukl.], dalintis begalo nenori su vaikais, neduoda jokio žaislo, o jeigu kas nors nori paimti, isteriškai cypia, klykia, kol pradeda muštis, niekas jo nepaims [spec.]* ar pažymimi sunkumai orientuojantis aplinkoje, prisitaikant prie naujos veiklos: *pagal žmogų nenuspėdavo, kur jis eis, kokia veikla, nes ir į logopedinę eina, į mankštą, pas mane. Jisai nematė tikslo, kur jis eina<...>dėl šios priežasties labai neramus, jaučia baimę, nesuvokdamas, kur jį vedasi, bėga po laiptais, spardydamasis priešinasį vedimui į užsiėmimus [spec.]*.

Iškelta pagrindinė ugdymo problema tyrimo dalyvius paskatino **priimti sprendimą** dėl struktūruoto ugdymo strategijos taikymo.

Veiksmų planavimas. Bendradarbiavimo principu aptarime dalyvavę tyrimo dalyviai, diskutuodami nusimatė veiksmų planą, siekdami strategijos įgyvendinimo.

Planuojamas **simbolių dienotvarkės naudojimas ugdymo įstaigoje**: *būtų sėkminga, jei naudotume dienos ritmą, simbolius grupėje, nes vaikas žinotų, ką ir kur turi daryti, kokia veiklos seka, padėtų sumažinti neadekvačias emocijas [log.].* Nutarta taikyti individualią simbolių dienotvarkę, išskiriant aukštą suvokimo lygį: *pagal intelektą yra aukštesnio lygio ir jis geba suvokti simbolių [spec.].* Sprendimas priimtas tyrimo dalyviams stebint vaiko suvokimo galimybes: *mes stebėjom, kaip vaikas simbolius priima, ar juos supranta ir pamatėm, kad jie vaikui priimtini [spec.], todėl padarysim ant sienos grupėj, įdėsime tuos simbolius į tokią kišenėlę, pradžioj surasime pačios tą simbolių, išimsim, parėjus iš logopedės įdėsime, o paskui pats išmoks, pats turės išsiimti, kad suprastų, jog eina kita veikla [spec.].* Anot Hanbury (2005), taikant simbolių dienotvarkę reikia stengtis, kad vaikas sugebėtų suvokti, jog visi simboliai reiškia konkrečius žodžius arba daiktus ir juos skirtų.

Planuojama **pritaikyti fizinę aplinką**. Hanbury (2005) teigimu, aiškiai apibrėžus kiekvienos veiklos zonas, vaikas supras jų pradžią ir pabaigą, išmoks susieti atitinkamą vietą su veikla: *parinkti tą pačią veiklos vietą [spec.], pabandyti grupėje išskirti tik jo žaidimų vietą, ugdymųjų užduočių atlikimo vietą [log.].*

Specialistų tegimu, būtinas **individualios darbo sistemos taikymas** specialistų kabinetuose: *individualus darbas prie stalo, kad nebūtų pašalinių dirgiklių [spec.], specialistai organizuotų pratybas su juo vienu [aukl.], vienas svarbiausių principų – individualus darbas su vaiku [log.], patinka būti*

vienam [log.]. Mikulėnaitės, Ulevičiūtės (2004) teigimu, tokia darbo sistema su autistišku vaiku leidžia pasiekti geriausių rezultatų.

Alternatyviųjų komunikacijos priemonių (simbolių, paveikslėlių) naudojimas bendravimo gebėjimų ugdymui. Pedagogai teigia: labai svarbu, kad informacija būtų pateikta kuo vaizdžiau, įvairiais paveikslėliais [log.], bendravimo įgūdžių mokymas, naudojant simbolius, paveikslėlius [spec.]. **Vaizdinės regimosios užduočių struktūros taikymas:** būtina taip suplanuoti veiklą, kad vaikas žinotų pradžią, eigą, pabaigą. Kelti tuos pačius reikalavimus įvairiose situacijose, duoti pasirinkti jam įdomiausią užduotį iš, pavyzdžiui, trijų [spec.], vaikas geriau suvokia informaciją rega, vaizdu [aukl.], jam patinka, į ką nors žiūrėti, matyti kokį daiktą [log.]. Nesant aiškos ir suprantamos regimosios informacijos pateikimo, autistiškiems vaikams sunku suvokti įvykių seką, prasmę, organizuoti savo veiklą, suprasti ir diferencijuoti tiek išorės, tiek vidinių dirgiklių svarbą (Lesinskienė, 2005).

Numatyta **taikyti skatinimo sistemą (mėgstama veikla, galimybė pasirinkti, saldumynais, žodžiais, sudarant sėkmės situacijų):** vaiką skatinti ir apdovanoti tik atlikus darbą iki galo [spec.]. Po individualaus darbo Mikulėnaitė, Ulevičiūtė, (2004) siūlo taikyti skatinimo sistemą mėgstama veikla: svarbu įtraukti kuo daugiau jam patinkančių užduočių – kad galėtų ką nors dėti, statyti, suverti, sudėti [log.], patinka labai žaislai – mašinos, lėktuvėliai, šautuvai [log.], tie treniruokliai patinka [kin.], galimybė pasirinkti: darbas nebus sėkmingas, jei versime užsiimti vaikui neįdomia veikla [spec.], svarbu tik neversti daryti [kin.], visiškai nesėkminga prievarta, su juo reikia gražiai [kin.], saldumynais, žodžiais: dažnai paskatinti saldumynais [log.], pagirti, duoti kokį saldainį [kin.], sakyti „puikiai“, „šaunuolis“ [spec.], sudarant sėkmės situacijų: leisti laimėti, tada jam atsiranda motyvacija, dėl ko stengtis, jaučiasi saugus [kin.].

Numatoma, jog reikėtų **vengti neigiamos vaiko elgesio bei konfliktinių situacijų:** tuoju pat neatitraukti nuo mėgstamo užsiėmimo [spec.], kad jis nenutoltų, nesupyktų, geriau neliesti be reikalo jo daiktų, jo žaislų [aukl.], iškilus konfliktinei situacijai nekreipti dėmesio [kin.], nustoti prie jo lįsti, nueiti toliau [aukl.].

Tyrimo dalyviai, planuodami sprendimo veiksmus, siekė **įtraukti tėvus, kaip visaverčius vaiko ugdymo partnerius, skatindami taikyti simbolių dienotvarkę namuose:** jam turėtų būti namuose dienotvarkė, kad išvažiuojame į darželį, grįžtam ir kas namuose vyksta, ir kada miegot. Jam ir namuose reikalinga ir grupėje [spec.], kad vaikas žinotų, ką ir kur turi daryti, kokia veiklos seka, padėtų sumažinti neadekvačias emocijas [log.], jei tik čia bus su vaiku dirbama, o namuose tėvai neskirs tam jokio dėmesio, nedirbs su juo, tai ugdymas nebus toks veiksmingas ir sėkmingas

[kin.]. Lesinskienė (2005) nurodo, jog labai svarbus tėvų ir su vaiku dirbančių specialistų bendradarbiavimas, taikomų metodų darželyje ir namuose tęstinumas, vientisumas, abipusis keitimasis informacija.

Sprendimų įgyvendinimas. Tyrėjas po pusmečio, susitikęs su tyrimo dalyviais, grupės diskusijoje diskutavo apie veiksmų įgyvendinimo procesą.

Ne visi suplanuoti veiksmai buvo įgyvendinti struktūruoto ugdymo praktikoje. Atsisakyta fizinės aplinkos pritaikymo, nors autorių teigimu, tam, kad vaikai suprastų, kur kiekviena zona prasideda ir baigiasi, mažinant jų nerimą ir baimę, turi būti aiškiai apibrėžtos veiklos zonos ribos (Mikulėnaitė, Ulevičiūtė, 2004). Stebint, *koks kampelis mėgiamiausias, kaip pasirenka sau erdvę nusiraminiui [spec.]*, buvo nutarta, kad berniukas prisitaiko prie kitų vaikų, fizinė aplinka nestruktūruojama, tačiau jo atskiros erdvės pasirinkimas pykčiui išlieti, *jeigu pajaučia, kad susinervuoja, jis pats nueina, atsidaro miegamojo duris ir ten nusiramina [spec.]*, rodo teigiamą komponento reikšmę – padedančią mažinti nerimą.

Dėka simbolių dienotvarkės berniukas mato ir tuo pačiu žino tai, ką ir kur jis darys konkrečiu momentu ir kokia bus veiklos seka (Mikulėnaitė, Ulevičiūtė, 2004), tačiau dar pasireiškia negatyvios reakcijos dienotvarkės atžvilgiu: *jeigu jam tuomet, sakykim, pikta, jis gali numesti tą simbolį, nudraskyti viską [spec.]*. Simboliai, atitinkantys dienos veiklą, išdėstomi dienotvarkėje: *kiekvieną rytą stengiesi susidėti, kokia šiandien bus veikla, kokie užsiėmimai jo laukia [aukl.]*. Visgi auklėtoja tikino, kad būna dienų, kai *nebesudedi, taip ir lieka iš vakar dienos veikla, bet žinau, reikia kiekvieną dieną keisti. Nebespėji, daug tų vaikų grupėje*. Prieš kiekvienos veiklos atlikimą, vaikas privedamas prie dienotvarkės ir parodomas atitinkamas simbolis, kurį paėmus, einama atlikti užduoties ar veiklos: *jei laikas valgyti, rodai, kad dabar valgyti, bus vakarienė, paimi simbolį ir eini atlikti [aukl.]*, tuo metu, kai rodomas simbolis, berniukas trumpai pažiūri, *taip elgiasi ir kai simbolis nuimamas [aukl.]*. Simbolis nešamas į užsiėmimus pas specialistus: *kai aš ateinu, jis žino, kad einam kalbėtis, jis pasiima tą simboliuką [log.]*, *pabaigėm, pasiėmėm simbolį, einam į grupę [spec.]*. Pasibaigus dienotvarkėje nurodytai veiklai, simbolis prie berniuko užverčiamas ir nurodoma kita veikla: *pareinam pakalbėję, mes užverčiam simbolį [log.]*, *aš jam sakau, pas kalbos mokytoją pakalbėjai, dabar eisi žaisti, aš jam pasakau, ką jis dabar darys [log.]*.

Specialistai ir pedagogai patvirtina, jog individualus darbas su vaiku suteikia didesnių galimybių pasiekti teigiamų ugdymosi rezultatų, užmegzti emocinį kontaktą (Старикова, 2000), *kitaip jis nepadirbtų, blaškytųsi, nesusikauptų visiškai. Jisai žnaibytų tą kitą, stengtųsi tam kitam vaikui kažką savo parodyti, čiupinėtų už plaukiukų, tampytų rūbelius [spec.]*.

Kaip nurodo Ivoškuvienė, Mamonienė, Pečiulienė, Suveizdienė (1996); Mikulėnaitė, Ulevičiūtė (2004), tyrimo dalyviai taip pat visapusiškam bendravimo ugdymui taiko įvairius verbalinės ir neverbalinės komunikacijos būdus – paveikslėlius, iliustracijas, korteles, žaislus, daiktus, kalbą, judesius, veido mimiką: *pratybų metu naudotasi įvairiais paveikslėliais, figūrėlėmis, dėlionėmis, raidžių ir skaitmenų kortelėmis, natūraliais daiktais (karoliukais, segtukais, pieštukais, dėžutėmis) [tyr.]*, simboliai taikomi tik individualioje dienvakare. Vaizdinės regimosios užduočių struktūros taikymas pasireiškia numatytų užduočių laikymu atskirose dėžutėse, anot Naoi (2009), toks užduoties laikymas vienoje apibrėžtoje vietoje leidžia vaikui lengviau susikonscentruoti užduoties atlikimui, berniukas mato darbo pradžią ir pabaigą: *Kur vienas – rask pirmą užduotį. Imam vieną, verčiam, pirmą užduotį atliekam. Atliko, vėl padėjom. Du – kur du, imam, nešamės užduotį, atlikom, padėjom du. Lieka trečioji užduotis [spec.]*.

Mikulėnaitės, Ulevičiūtės (2004) teigimu, maloni veikla naudojama kaip skatinimo priemonė, tyrimo dalyviai šalia mėgstamos veiklos skyrimo: *kineziterapeuto pratybose patinka minti ant treniruoklių, pas kitus specialistus – užduotys su transporto priemonėmis ar lavinančios smulkiąją motoriką: dėlioti dėlionės, segti segtukus, verti karolius, jas atlikdamas šypsosi, pats save pagiria „liuks“ [tyr.]* bei galimybės pasirinkti ar pratęsti norimą veiklą sudarymo, išskyrė paskatinimą saldumynais: *gavęs saldainį plačiai šypsojosi ir ištare „saldainis“ [tyr.]*, daiktais: *apsidžiaugė gavęs lėktuvo paveikslėlį, ištare „mano“ [tyr.]* bei žodinių pagyrimą: *šaunuolis, valio, duok penkis, tau pavyko viską atlikti [tyr.]*, sėkmės situacijų sudarymą: *tu turi laimėti, tu esi šaunuolis, valio*, (laimėjęs žaidimą, Lukas patenkintas ištare „liuks“) [tyr.]

Siekiant išvengti neigatyvaus vaiko elgesio, nukreipiamas dėmesys nuo galimos konfliktinės situacijos: *auklėtojai nuėjus į kitą patalpą, berniukas niekieno neverčiamas atsisėdo prie stalo ir pradėjo valgyti [tyr.]*, vengiama konfliktinių situacijų: *nenorint savo noru įsitraukti į bendrą veiklą ar kartu su visais eiti valgyti, nebandoma prievarta versti [tyr.]*.

Litvinienė (2002) pabrėžia, kad šeimoje pačios palankiausios vaiko ugdymo sąlygos, dėl emocinalaus charakterio, pastovaus ir ilgo, pasikartojančio įvairiausiose gyvenimo situacijose poveikio, tačiau *vaikas gyvena su tėčiu, dažnai keičia aplinką – vaiką kartais pasiima ir mama. O tai irgi nėra į naudą, kai siekiama struktūruoto ugdymo darželyje, o už jo ribų vaikas elgiasi, daro kaip nori [spec.]*. Šeima mažai kreipia dėmesį į ugdymo tęstinumą namuose, nors, anot Bajoriūno (1997), svarbiausias tėvų rūpestis turi būti vaiko interesai, tačiau nepaisant specialistų patarimų įvesti struktūruoto ugdymo komponentus namuose, *žinant, kad jam reikalinga vienoda tvarka, specialūs ugdymo būdai, kad pasiektume visų rezultatų [aukl.]*, šeima neįdėdavo visų pastangų pasiekti

visapusiško ugdymo rezultatyvumo: *vaikas neklauso, jam reikia viską pastoviai vienu laiku daryti, tėvai to nesupranta [log.]*. Tam įtakos gali turėti nepalankūs tarpusavio tėvų santykiai, vaiko raidos ypatumų neviseiškas pripažinimas, *teisinasi tuo, kad neturi laiko, bet manau, dėl to, kad nenori [spec.]*. Lesinskienės (2005) nuomone, jei kartu bendradarbiaujant nagrinėjamos vaiko netinkamo elgesio ir reagavimo priežastys, ieškoma komplikotos situacijos sprendimo ar palengvinimo būdų, naudos gauna ir vaikas, ir tėvai, ir specialistai, visgi praktika rodo, kad tėvai nepakankamai įsitraukia į bendradarbiavimo procesą: *mes norėjom dėl struktūruoto ugdymo pasikalbėti, nė vienas neatėjo [log.]*. Pasak Ivoškuvienės, Balčiūnaitės (2002), svarbu tėvams išaiškinti, kad jie privalėtų nuolat konstruktyviai bendradarbiauti su specialistais, tačiau *paaiškinus, kad reiktų ir namie pritaikyti, atsako, kad neturės laiko, yra dirbantys, tai apie kokias šeimos pastangas galima kalbėti, jei nemėgina visais būdais padėti savo vaikui [kin.]*. Mažai skiriama dėmesio namie pačiam ugdymui, nesudaromos visos galimybės, nepakankamai atsižvelgiama į specialistų patarimus, *mama retai lankosi įstaigoje, kartais atrodo tokia nepatenkinta, sunku bendrauti, prieiti, nepriima pagalbos. [aukl.]* Tuo tarpu tėvams arba kitiems vaiką auklėjamiems asmenims tenka didžiausia atsakomybė už gyvenimo sąlygų, būtinų vaikui vystytis, sudarymą pagal savo sugebėjimus ir finansines galimybes¹. Šiuo atveju vaiko auklėjimui įtakos turi asmeniniai tėvų santykiai, jie tarpusavyje nesutaria, pykstasi, nesugyvena dėl vaiko, vienas visada nori pasiimti, kitas ne visada nori duoti [log.]. *Nesutaria dėl vaiko ugdymo, nėra bendros nuomonės, tėtis gana ramaus, uždaro būdo, mama vadovaujanti, „jai viskas negerai“ [kin.]*.

Tėvų neįtraukimas į tyrimą dėl konfliktinės situacijos (tyrėjo refleksija). Norėta įtraukti tėvus tam, kad kartu būtų sprendžiamos su vaiko ugdymusi susijusios problemos, būtų gauta informacija tėvų požiūrio atžvilgiu. Dėl šeimos situacijos – tėvų išsiskyrimo ir vaiko augimo pas tėtį – bandyta palaikyti ryšius ugdymo klausimais su juo. Mama turi galimybę vaiką pasiimti savaitgaliais, bet kartais to nedaro, specialistų teigimu, ji „gyvena savame pasaulyje“. Moteris nuolat nepatenkinta, valdinga, sunkiai bendraujanti, elgesys ir emocijos neprognozuojamos, pirmaisiais metais po skyrybų, vaikas augo kartu su ja, tačiau moteriai pabanžius du kartus atimti sau gyvybę, išgeriant raminamųjų vaistų (tuo metu namie esant vaikui), tėtis susirūpino ir globa buvo paskirta jam. Tačiau prasidedant tyrimui, mama apkaltino grupės auklėtojas vaiko mušimu dėl ant kojų esančių mėlynų, todėl vaiko teisių apsaugos tarnybai apskundė ugdymo įstaigą. Apklausus vaikus iš berniuko grupės

¹ Lietuvos Respublikos įstatymas. *Dėl Jungtinių Tautų vaiko teisių konvencijos ratifikavimo*. 1995 m. liepos 3 d. Nr. I-983. Vilnius.

ir gavus jų patvirtinimą dėl Luko mušimo, grupės auklėtojos turėjo rašyti pasiaiškinimus, moterys jautėsi itin sukrėstos, nes buvo melagingai apkaltintos. Esą mama kažkada pasiklausiusi už durų ir išgirdusi cypiantį savo vaiką, tačiau nesuvokiama, kad vien norint iš jo paimti žaislą, berniukas pradeda klykti ir spardydamosis kristi ant grindų. Mama, siekianti visiškos vaiko globos, apkaltino tėtį, esą pas jį vaikas yra neprižiūrimas, nesudaromos saugios ir palankios ugdymo ir gyvenimo sąlygos, yra mušamas. Šalia to, moteris išsikvietė vienos televizijos laidos darbuotojus, siekdama apšmeižti, buvo vykstama į tėčio namus ir ieškoma vaiko neprižiūrėjimo faktų. Tačiau moteriai nepavyko nieko įrodyti, vaikas auga tvarkingoje aplinkoje. Susidarius tokioms situacijoms tėtis į tyrimą nepanoro įsitraukti.

Vaiko ugdymosi pasiekimų ir proceso vertinimas. Nors ugdymosi strategija taikoma gana trumpą laiką (pusmetį) bei apsunkinta kitų nepageidaujamų veiksnių (nėra tęstinumo namų aplinkoje bei nepakankamos grupės pedagogų pastangos), visgi pasiekta teigiamų rezultatų įvairiose raidos srityse.

Autorių teigimu, dienotvarkė leidžia nuolat matyti ir žinoti tai, ką ir kur jis darys konkrečiu momentu ir kokia bus veiklos seka (Mikulėnaitė, Ulevičiūtė, 2004). Specialistai norėdami sumažinti elgesio problemas, nerimą ir baimę kiekvienai naujai veiklai, nežinojimui, kas bus daroma, siekė įvesti simbolių dienotvarkę, dabar berniukas lengviau toleruoja aplinkos ir veiklos pasikeitimus, žino, kur eis, kas jį vedasi, ką darys, lengviau priima veiklą, kitaip nesuvokdavo, kodėl turi taip daryti, kas čia su juo daroma [spec.]. Naoi (2009) pabrėžia, jog dienotvarkės naudojimas padeda mažinti vaiko nerimastingumą, stresą ir nusivylimą. Specialistai pastebėjo, kad vedamas į specialistų kabinetą *dabar ramesnis, nebesiautėja, nebesidrasko, nebebėga nuo manęs [spec.]*, orientuojasi pažįstamoje aplinkoje, *pradėjo suvokti erdvę, mato, kur eiti, jau žino, kad su manimi eis į mano kabinetą, su logopede eis į apačią, su Diana į salę mankštą daryti. Anksčiau bėgdavo ir po laiptais, ir prie laiptų, jis nesuvokdavo, kur jį tempia, tai krisdavo ant žemės [spec.]*.

Dėl užduočių atlikti naudojamų konkrečių, aiškių pateiktų vizualinių instrukcijų (Mikulėnaitė, Ulevičiūtė, 2004) ir individualaus darbo *dėmesys jau geresnis, labiau susikaupia [log.]. Bet turi tik individualiai dirbti, kitaip bus blogai, kai su juo dviese, jis mažiau blaškosi, labiau nusiteikęs darbui [log.]*, tai patvirtina ir autorių nuomonė, kad individualių užsiėmimų metu vaikas geriau susikaupia, atlieka užduotis, suvokia mokomąją medžiagą (Milunėnaitė, Ulevičiūtė, 2004).

Teigiami pokyčiai kalbos bei komunikacijos įgūdžių srityje, *anksčiau jis nenorėjo bendrauti, sėsdavo, darydavo, ką nori, o dabar jis pats prašo: „duok knygutę, duok mašiną“, pavadina,*

įvardina žodžiu, seniau neįvardindavo, jis gali pasakyti „noriu valgyti“, „noriu miegoti“ [log.], išskiriami girdimojo suvokimo ir kalbos supratimo gebėjimai: pradėjo raide ir garsą sieti, pažinti skaitmenį pagal girdimą pavyzdį, „paimk du“ – paima du, „paimk penkis“ – paima penkis, skaitmenį su skaičiumi sieja [spec.].

Simbolių dienotvarkės dėka pratinasi prie pietų miego, pradėjo žiūrėti, kad ir į miegamojo duris, pradėjo stebėti vaikus, kad jie eina, rengiasi [spec.], lengviau priima mitybos laiką, be simbolio jis neidavo nei valgyti. O dabar einam prie simbolio, jis nusiramina, stengiasi bent jau ir nueina prie savo staliuko [spec.].

Bakk, Grunewald (1997) pažymi, kad labai svarbus dienotvarkės pastovumas ir nekintamumas, tačiau auklėtojos nenoriai dirba pagal strategiją, viena taip leidžia, kita taip, jis nežino, kaip daryti [log.], jeigu kiti vaikai miega, jis irgi turi gulėti lovoje. Jeigu leisi žaisti, nieko doro nebus. Čia negali taip daryti, kad vaikui leisti po grupę lakstyti, duotis, jeigu jam reikia miegoti. Jis užmigytų visą laiką, jei jam neduotų žaislų, jeigu jis ramiai būtų. Tik reikia pabūti, pasėdėti, jeigu nesėdi prie jo [log.], nesilaikoma pagrindinių dienotvarkės taikymo taisyklių – ne visada užverčiamas simbolis pasibaigus veiklai, ne kasdien sudedama naują veiklą atitinkanti struktūra: jos yra nusivylusios, galvoja, kad nieko negali padaryti. Susitaikiusios su ta nuomone, kad vaikas yra blogas, nepakeičiamas, pastebėjo, kad iš karto rezultatų nėra, labai greit rankas nuleido [log.], jos nesupranta, kad kažkaip padėti vis tiek reikia, kad gali kokio rezultato pasiekti [log.]

Miltenienės, Maurucienės (2010) tyrimo rezultatai patvirtina, jog kiekvienas komandos narys su vaiku dirba atskirai, individualiai ir dažnai yra susitelkęs tik į savo sritį: mes jūsų nemokysim, pasakėm, pasibaigė ir viskas, jei būčiau auklėtoja, aš kitaip daryčiau [log.]. Man, pavyzdžiui, ta jūsų grupė labiausiai nepatinka, visada skubate namo, čia tie namai kiekvienam skubūs, aš pasakysiu tiesiai šviesiai, kitos grupės biški atsakingiau daro [log.].

Nors pedagogų tarpusavio bendravimas turėtų būti aktyvesnis, visgi orientuotas ne į komandinį darbą ir kolegialų problemų sprendimą (Miltenienė, 2005): jeigu vieną dieną naudoji, kitą ne, aš tai nepakeisiu, už auklėtoją tikrai nedirbsiu ir nežadu ateiti migdyti jo, visaip sakėm, bet mes ne auklėtojos esam, o jeigu taip atrodo, ką mes čia galim pakeisti [log.], jos nesupranta mūsų pastangų, ką mes norime padaryti [spec.], man tai pyktis ima, jei stengiesi dėl vaiko, o jos dėl savo grupės nesistengia, o tik visą laiką priekaištauja, kaip sunku [log.]. Viena iš nepakankamo grupės pedagogų įsitraukimo sąlygų – pervertinti ugdymosi pokyčių lūkesčiai, taikant strategiją: tikejausi pasiekti daugiau, kad per kelias savaites bus apčiuopiami rezultatai. O čia dirbi dirbi, nėra rezultatų ir pradedi nuleisti rankas, nes ne su vienu juo reikia dirbti [aukl.]. Jeigu, kaip nurodo

Dettmer, Dyck, Thurson (1999, cit. Miltenienė, 2004), visi ugdymo proceso dalyviai aktyviai įsitrauktų ir dalyvautų planuojant veiklą, teikiant numatytą pagalbą ir vertinant jos rezultatus, būtų išvengta nepagrįstų lūkesčių ir siekiama bendradarbiavimo bei partnerystės. Grupės pedagogų nevisavertį įsitraukimą riboja didelis ugdytinių skaičius grupėje: *Grupėje trylika vaikų, aš negaliu su vienu Luku visą dieną užsiimti [aukl.]*, triukšminga grupė, judrūs ugdytiniai: *jam reikia ramios aplinkos, visi kalbantys, judrūs, grupėje triukšmas, daug vaikų [log.]*.

Lesinskienė (2005) pritaria, jog labai svarbus tėvų ir su vaiku dirbančių specialistų bendradarbiavimas, taikomų metodų darželyje ir namuose tęstinumas, tačiau šiuo atveju visiškai nėra strategijos taikymo namuose: *nėra namie režimo, nustatyto laiko, struktūros, tai labai apsunkina ugdymąsi, jei visi sutartume dėl vieno ir paisytume, gal viskas būtų kitaip [spec.]*, tėvai nesupranta, jie galvoja, kad atvedžiau į darželį, padirbs ir pasieks rezultatų [aukl.], namie pietų nemiega, kada nori, tada valgo, keliiasi naktį [spec.], neišmoks jis gero elgesio, tinkamo bendravimo, jei nebus struktūruojama veikla ir namie [log.]. Tėvai tik fragmentiškai dalyvauja bendradarbiavimo procese (Leišienė, 2007), nuperka žaislų, priemonių, susipažįsta su sudaryta individualia ugdymo programa, teiraujasi, kaip sekasi jų vaikui, tačiau nepakankamai aktyviai dalyvauja ugdant vaiką namuose, tėvų tarpusavio nesutarimai, šeimos struktūra, vaiko negalės neigimas, skirtingi požiūriai trukdo visapusiškam ugdymui: *mamai nepasakysi, ji nesupras, savo pasaulį gyvena [kin.]*. Ivoškuvienės (1998) nuomone, suformuoti mokėjimai ir įgūdžiai priklauso nuo strategijos pastovumo. Ją pakeitus (kartais net ir nedaug), vaikai praranda turėtus mokėjimus ir įgūdžius. Todėl labai svarbus ne tik ugdymo įstaigos, bet ir namų aplinkos organizuojamas tęstinumas: *reikšmė būtų dar didesnė, jei būtų nuosekliai dirbama, jei būtų tęsiama ši metodika ir namie [spec.]*.

Dėl priverstinio biudžeto taupymo programos, pedagogai ir specialistai turėjo išeiti neapmokamų atostogų, todėl berniuko grupėje kurį laiką dirbdavo kitos auklėtojos, buvo išbalansuota dienos struktūra, nes specialistai negalėjo vesti pratybų.

Empirinės dalies apibendrinimas. Iš specialistų ir pedagogų pateiktų duomenų išryškėjo šeimos situacija – vaikas auga išsiskyrusioje šeimoje pas tėtį ir senelius, su mama matosi savaitgaliais, tėvų tarpusavio santykiai įtempti, nepripažįstami vaiko raidos ypatumai, nesutariama dėl ugdymo strategijų, palaikomas tik fragmentiškas ryšys su pedagogais, nesilaikant bendradarbiavimo principo.

Vaiko gebėjimų vertinimas atskleidė stipriąsias raidos sritis – smulkioji motorika ir regimasis suvokimas, silpnąsias – neadekvatus elgesys ir emocijos, socialinės sąveikos trūkumai, kalbos ir

komunikacijos trūkumai, aktyvaus dalyvavimo ugdymosi procese sunkumai, savarankiškumo įgūdžių stoka. *Ugdymo planavimo ypatumai* pasireiškė individualios ugdymo programos sudarymu, tyrimo dalyviams kalbant apie vaiko turimus ir stokojamus gebėjimus, kurie nukreipia ugdymo tikslų kėlimui, nelinkstama analizuoti stipriųjų berniuko pusių, nesiimama spręsti aktualios vaiko ugdymo problemos. Dėl laiko trūkumo kiekvienas komandos narys dirba individualiai ir yra susitelkęs į savo sritį.

Struktūruoto ugdymo strategijos taikymas laikomas *bendru sprendimu*, kuris vyko identifikavus pagrindinę vaiko ugdymąsi trikdančią problemą – vaiko elgesio ir emocijų sunkumus. Siekdami strategijos įgyvendinimo, tyrimo dalyviai diskutuodami nusimatė veiksmų planą ugdymo įstaigoje ir siekiant įtraukti tėvus, skatinta taikyti simbolių dienotvarkę namuose. Struktūruoto ugdymo *strategija įgyvendinama* taikant šiuos komponentus: individualią simbolių dienotvarkę, individualią darbo sistemą specialistų organizuojamoje ugdymo veikloje, vaizdinę užduočių pateikimo struktūrą, skatinimo sistemos taikymą, negatyvaus vaiko elgesio vengimą.

Vaiko ugdymosi pasiekimų ir proceso vertinimas pasižymi nevisaverčiu grupės pedagogų įsitraukimu ir strategijos tęstinumo nepalaikymu namų aplinkoje. Tačiau pastebėti teigiami vaiko ugdymosi pokyčiai emocijų ir elgesio, savarankiškumo, pažintinių gebėjimų, kalbos ir komunikacijos srityse.

2.4. Tyrėjo refleksija

Teko rinkti ne tik duomenis apie tyrinėjamą objektą, bet kartu turėjau galimybę ugdytis savo asmenines, profesines bei tyrimines kompetencijas.

Privalėjau jausti atsakomybę prieš tyrimo dalyvius, gebėti komunikuoti, nes kiekvieno jų požiūrio, nuomonės išklauskymas buvo itin svarbus, mokytis kartu su tyrimo dalyviais planuojant tyrimo eigą, gebėti dirbti komandoje, bandyti įtraukti tėvus į tyrimo procesą.

Reikšmingas kritinio mąstymo vaidmuo analizuojant tyrimo duomenis. Man, kaip tyrėjai, buvo svarbu įsigilinti į tyrimo dalyvių išsakomas nuomones bei jas suprasti. Stebėjimas ir buvimas toje pačioje aplinkoje, padėjo geriau suvokti tyrimo kontekstą, galėjau mokytis identifikuoti autistiško vaiko ne tik silpnąsias puses, bet ir jo stiprybes. Kadangi teko tiesiogiai sąveikauti su tyrimo dalyviais, mokiausi kurti palankią atvirumo atmosferą, kad galėčiau rinkti informaciją, skatinau išreikšti savo patirtį, gerbdama jų nuomonę, bendravau natūralia kalba jiems įprastoje aplinkoje. Mokiausi duomenis rinkti keliais metodais, taikydama trianguliacijos principą – tiek tiesiogiai stebėdama dalyvius, tiek per pokalbius siekiau visapusiškiau pažvelgti į tyrimo situaciją.

Stebėjimas praėjo sklandžiai, kiekvienas tyrimo dalyvis buvo teigiamai nusiteikęs, netgi džiaugėsi, kad turėsiu progą realiai pamatyti, kokios vaiko galimybės įsitraukti į kiekvieno specialisto pratybose inicijuojamą veiklą. Jiems buvo svarbu, kad tai, ką pasakojo interviu metu, pamatyčiau savo akimis. Stebėjimai man padėjo į tyrimo objektą pažvelgti iš tyrėjos pusės, interpretuoti ir matytas veiklas analizuoti iš savo pozicijų. Turėjau galimybę pati pamatyti, koks vaiko elgesys įvairiose situacijose, specialistų taikomi būdai skirtingose veiklose, tai padėjo labiau suvokti vaiko gebėjimus ir sunkumus, identifikuoti pagrindinę vaiko ugdymąsi trikdančią problemą. Man, kaip tyrėjai, buvo labai svarbu papildyti interviu metu gautą informaciją vaiko stebėjimu realiose situacijose. Iš arti nemačius vaiko, jo elgesio, bendravimo, būtų buvę sunkiau įsigilinti ir suprasti struktūruoto ugdymo strategijos taikymo procesą.

Sunkumai atliekant tyrimą siejami su organizaciniais klausimais, t.y. derinant su tyrimo dalyviais jiems priimtinausią interviu laiką. Ypatingai sudėtinga buvo suderinti susitikimo laiką grupinei diskusijai. Tuo metu, dėl įstaigos biudžeto taupymo, darbuotojai turėjo išeiti neapmokamų atostogų, buvo sunku visus sukviesti, reikėjo išlaukti tinkamo momento, kai jau visi specialistai bus savo darbo vietoje.

Apmaudu, kad nepavyko į tyrimą įtraukti bent vieno iš tėvų, susiklosčiusi konfliktinė situacija šeimoje, sumažino komandinio darbo galimybes. Vienas iš sunkumų buvo bendravimas su jais, kadangi neturiu patirties bendradarbiavimo su šeima srityje, buvo įvairių nuogastavimų, koks bus požiūris į mane, kaip reaguos į norimą atlikti tyrimą. Vaiko tėtis labai uždaras žmogus, nors sutiko, kad tyrimui būtų naudojami jo vaiko duomenys, tačiau pats nepanoro nei dalyvauti pokalbyje su manimi, nei namie tęsti struktūruoto ugdymo strategijos, teisindamasis laiko trūkumu.

Švietimo pagalbos specialistai dalydamiesi savo darbo patirtimi, patiriamais sunkumais, ugdymo būdais ir pan., buvo atviri, tačiau grupės pedagogė kartais privengavo išsakyti savo nuomonę.

Įsitikinau, jog norint modeliuoti ugdymo procesą itin svarbus visų ugdymo dalyvių bendradarbiavimas, tiek specialistų tarpusavio, tiek su tėvais, nes manau, kad visapusiškų rezultatų įmanoma pasiekti, tik jaučiant pareigą ir atsakomybę vienas prieš kitą, bendromis jėgomis sprendžiant problemas. Nemanau, kad struktūruotas ugdymas gali duoti sėkmingus rezultatus, jei vaikui skirtingose aplinkose bus keliama skirtingi reikalavimai.

Prieš atlikdama tyrimą ir analizuodama literatūrą, žinojau, jog esminiai struktūruoto ugdymo komponentai yra fizinės aplinkos pritaikymas, padalijant ją į pastovias veiklos zonas bei individuali vaiko dienos tvarkė. Išanalizavus mokslinę literatūrą, pagilinau savo žinias struktūruoto ugdymo

elementais – individualia darbo sistema, vaizdine užduočių struktūra, simbolių taikymu bendravimui, pozityvaus elgesio skatinimo sistemos taikymu. Sužinojau, kad struktūruotas ugdymas grindžiamas elgesio teorijų nuostatomis. Teorijos analizė padėjo suprasti, kad bendradarbiavimas su šeima ir tarpusavio specialistų yra viena iš ugdymosi sėkmės prielaidų, kad šių vaikų ugdymas neatsiejamas nuo individualizuoto ugdymo.

Šios ugdymo strategijos taikymas praktikoje labai skiriasi nuo aprašomos literatūroje. Supratau, kad nėra taip paprasta viską pritaikyti realiose situacijose, tai priklauso nuo specialistų ir pedagogų pasirengimo, tėvų įsitraukimo, aplinkos sąlygų. Ne viskas pavyko, kaip buvo tikėtasi, ypač apmaudu, kad nevyko taikomos strategijos tęstinumas namuose, nepakankamai laikytasi visų komponentų įgyvendinimo bei veiksmingumą užtikrinančio kokybiško bendradarbiavimo.

Išvados

1. Mokslinės literatūros analizė leidžia teigti, jog:

- Autistiškų vaikų ugdymas neatsiejamas nuo individualizuoto ugdymo, kuris dažniausiai siejamas su individualios ugdymo programos rengimo procesu, apimančiu vaiko gebėjimų vertinimo, turinio bei veiksmų planavimo, realizavimo bei pokyčių analizės etapus. Autistiškų vaikų ugdyme specialistų – tėvų ir specialistų tarpusavio bendradarbiavimas laikomas vaikų ugdymosi sėkmės prielaida.
- Pagrindiniu autistiškų vaikų ugdymo tikslu laikomas bendravimo ir socialinės adaptacijos galimybių plėtojimas, o autistiškų vaikų raidos ypatumai atskleidžia struktūruoto ugdymo planavimo poreikį.
- Struktūruoto ugdymo komponentai yra šie: fizinės aplinkos pritaikymas ir struktūravimas, individualios vaiko dienotvarkės rengimas, individuali darbo sistema, vaizdinė užduočių struktūra, simbolių taikymas bendravimui, pozityvaus elgesio skatinimo sistemos taikymas.

2. Žvalgomojo tyrimo duomenys atskleidžia, jog:

- Logopedai ir pedagogai, ugdydami autistiškus vaikus atsižvelgia į jų silpnąsias raidos sritis, ugdymo tikslus formuluodami stokojamų gebėjimų ugdymo pagrindu, t.y. adaptyvaus elgesio ugdymu, aktyvaus dalyvavimo veiklose, socialinio bendravimo gebėjimų ugdymu, kalbos ugdymo ir jos vartojimo bendraujant skatinimu, savarankiškumo gebėjimų ugdymu.
- Dažniausiai pedagogai ir logopedai šios grupės vaikų ugdymosi pokyčius apibūdina geresniais savarankiškumo, kalbos raiškos gebėjimais, dėmesio koncentracija ugdymosi veikloje bei bendravimo poreikio atsiradimu. Rečiausiai pavyksta pasiekti vaikų tinkamo elgesio ir emocijų raiškos būdų.
- Vaikų ugdymosi sėkmę sąlygoja: ugdymo individualizavimas, veiklos struktūravimas, skatinimo sistemos taikymas ir ugdymo proceso dalyvių bendradarbiavimas (specialistų ir tėvų, bei specialistų tarpusavyje).
- Pedagogų patiriami sunkumai dažniausiai siejami su sutrikimo raiškos lygmeniu, vaikų gebėjimų stoka, pedagogų/specialistų siūlomos ugdomosios veiklos ignoravimu, vaiko ugdymo individualizavimo ar bendravimo su tėvais sunkumais.

3. Remiantis atvejo tyrimu, atskleisti autistiškų vaikų ugdymosi modeliavimo ypatumai taikant struktūruoto ugdymo strategiją:

- Ugdymosi pagrindu laikomas individualios ugdymo programos sudarymas, kurioje vaiko ugdymo tikslai keliama atsižvelgiant į silpnąsias raidos sritis. Nors deklaruojamas orientavimasis į

vaiko stiprybes, vis dėlto specialistai linkę remtis silpnosiomis vaiko raidos sritimis, yra orientuoti į ugdymo organizavimą savo profesinės atsakomybės ribose.

- Struktūruoto ugdymo komponentais praktikoje laikomi: individuali simbolių dienotvarkė, individuali darbo sistema specialistų organizuojamoje ugdymo veikloje, vaizdinės užduočių struktūros pateikimas, skatinimo sistemos taikymas bei negatyvaus vaiko elgesio vengimas.
- Nors planuodami vaiko ugdymą specialistai išskiria konkrečių veiksmų planą, tačiau juos įgyvendinant kyla sunkumų. Strategijos įgyvendinimą apsunkina nevisavertis grupės pedagogų dalyvavimas laikantis numatyto plano, atsakomybės ir laiko stoka, greitų rezultatų nebuvimas, didelis ugdytinių skaičius grupėje ir nepalaikomas strategijos tęstinumas namų aplinkoje dėl fragmentiško tėvų bendravimo su pedagogais.
- Tyrimo rezultatai rodo, jog struktūruoto ugdymo strategijos taikymas yra reikšmingas vaiko ugdymuisi. Pasiekta teigiamų vaiko ugdymosi pokyčių – geresnės orientacijos aplinkoje susijusioje su įprasta dienos veikla, lengviau išgyvenami pasikeitimai, sumažėjęs nerimastingumas ir prieštaraujantis elgesys, didesnė poreikių raiška kalba. Vaizdinės regimosios užduočių struktūros ir skatinimo sistemų dėka išlaikomas didesnis dėmesys specialistų organizuojamoje ugdymosi veikloje, stebimas adekvatus elgesys individualiame darbe su vaiku, simbolių dienotvarkė sudaro galimybes dienos režimo formavimui.

Literatūra

1. Ališauskas, A., Ališauskienė, S., Gerulaitis, D., Kaffemanienė, I., Melienė, R., Miltenienė, L. (2011). *Specialiujų ugdymo(si) poreikių tenkinimas: Lietuvos patirtis užsienio šalių kontekste*. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
2. Ališauskienė, S. (2005). *Ankstyvoji intervencija vaikystėje*. Monografija. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
3. Ališauskienė, S. (2003). Specialistų ir tėvų bendradarbiavimo predispozicija ir bendradarbiavimo kūrimas. *Specialusis ugdymas*, 1(8), 129-138.
4. Ambrukaitienė, A., Ivoškuvienė, R. (1997). *Vaikų autizmas*. Šiauliai: Šiaulių universitetas.
5. Augis, R. (Red.) ir kt. (1993). *Psichologijos žodynas*. Vilnius: Mokslo ir enciklopedijų leidykla.
6. Bajoriūnas, Z. (1997). *Šeimos edukologija*. Vadovėlis. Vilnius: Jošara.
7. Bakk, A., Grunewald, K. (1997). *Globa*. Vilnius: Avicena.
8. Bendorienė, A., Bogušienė, V., Dagytė, E. [et al.]. (Sud.). (2005). *Tarptautinių žodžių žodynas*. Vilnius: Alma littera.
9. Bitinas, B. (1995). *Auklėjimo procesas*. Leidinys skirtas aukštųjų pedagoginių mokyklų studentams, siekiantiems bakalauro ir magistro laipsnio. Šiauliai: Šiaulių pedagoginis institutas.
10. Bitinas, B., Rupšienė, L., Žydzžiūnaitė, V. (2008). *Kokybinių tyrimų metodologija: vadovėlis vadybos ir administravimo studentams*. Klaipėda: S. Jokužio leidykla-spaustuvė.
11. Daniels, E. R., Stafford, K. (2000). *Atvirų visiems vaikams grupių kūrimas*. Specialiųjų poreikių vaikų integravimas, 2-6 m. Vilnius: Gimtasis žodis.
12. Davis, P., Florian, L. (2004). *Teaching Strategies and Approaches for Pupils with Special Educational Needs: A Scoping Study*. Queen's Printer.
13. Department for Education and Skills (2002). *Guidance on Autistic Spectrum Disorders*. DfES Publications.
14. Dixon, D. R., Garcia, M. J., Granpeesheh, D., Tarbox, J. (2009). Differential Diagnosis in Autism Spectrum Disorders. J. L. Matson (editor). *Applied Behavior Analysis for Children with Autism Spectrum Disorders*. New York: Springer.
15. Dudzinskienė, R., Kalesnikienė, D., Paurienė, L., Žilinskienė, I. (Sud.) (2010). *Inovatyvių mokymo(-si) metodų ir IKT taikymas*. II knyga. Metodinė priemonė pradinė klasių mokytojams ir specialiesiems pedagogams. Vilnius: Ugdymo plėtotės centras.
16. Dumčienė, A. (2004). *Auklėjimo pagrindai*. Studijų knyga. Kaunas: Lietuvo kūno kultūros akademija.

17. Foley Nicpon, M., Doobay, A. F., Assouline, S. G. (2010). Parent, Teacher, and Self Perceptions of Psychosocial Functioning in Intellectually Gifted Children and Adolescents with Autism Spectrum Disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40, 1028–1038.
18. Galkienė, A. (2003). *Pedagginė sąveika integruoto ugdymo sąlygomis*. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
19. Guttman-Steinmetz, S., Gadow, K. D., DeVincent, C. J., Crowell, J. (2010). Anxiety Symptoms in Boys with Autism Spectrum Disorder, Attention-Deficit Hyperactivity Disorder, or Chronic Multiple Tic Disorder and Community Controls. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40, 1006–1016.
20. Hanbury, M. (2007). *Positive Behaviour Strategies to Support Children and Young People with Autism*. London: Paul Chapman Publishing.
21. Hanbury, M. (2005). *Educating Pupils with Autistic Spectrum Disorders: a practical guide*. London: Paul Chapman Publishing.
22. Ivoškuvienė, R. (1998). Programų sudarymas vaikams, pasižymintiems autizmo sindromu. J. Ambrukaitis (Sud.). *Specialioji mokykla: praeitis, dabartis, ateitis*. Mokslinės konferencijos medžiaga. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
23. Ivoškuvienė, R. (2003). Autistiški vaikai. J. Ambrukaitis (Red.). *Specialiojo ugdymo pagrindai* (p. 410-426). Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
24. Ivoškuvienė, R., Balčiūnaitė, J. (2002). *Autistiškų vaikų ugdymas*. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
25. Ivoškuvienė, R., Dubinienė, D. (2005). Autistiškų vaikų ugdymo teorija ir praktika. J. Ambrukaitis (Sud. ir ats. Red.). *Specialiųjų poreikių vaikų pažinimas ir ugdymas* (p. 44-47). Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
26. Ivoškuvienė, R., Mamonienė, Z., Pečiulienė, O., Suveizdienė, V. (1996). *Mokymas bendrauti simboliais*. Šiauliai: Šiaulių pedagoginis institutas.
27. Jones, L. A., Jonathan M. Campbell, J. M. (2010). Clinical Characteristics Associated with Language Regression for Children with Autism Spectrum Disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40, 54-62.
28. Jovaiša, L. (2007). *Enciklopedinis edukologijos žinynas*. Vilnius: Gimtasis žodis.
29. Kaffemanienė, I. (2006). *Negalės ir socialinės gerovės tyrimų metodologiniai aspektai*. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.

30. Kairienė, D. (2010). Komandos narių bendradarbiavimas teikint ankstyvąją pagalbą vaikui ir šeimai: Atvejo analizė. *Specialusis ugdymas*, 1 (22), 84-96.
31. Kay, J. (2007). *Behavioural, Emotional and Social Difficulties*. New York: Continuum International Publishing Group.
32. Kardelis, K. (2005). *Mokslinių tyrimų metodologija ir metodai (edukologija ir kiti socialiniai mokslai)*. Vadovėlis. Šiauliai: Lucilijus.
33. Keenan, M., Dillenburger, K., Doherty, A., Byrne, T., Gallagher, S. (2010). The Experiences of Parents During Diagnosis and Forward Planning for Children with Autism Spectrum Disorder. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 23, 390–397.
34. Keinys, S. ir kt. (vyr. Red.). (2000). *Dabartinės lietuvių kalbos žodynas*. Vilnius: Mokslo ir enciklopedijų leidybos institutas.
35. Kišonienė R., Dudzinskienė R. (2007). *Mokinių, turinčių specialiųjų ugdymo(si) poreikių, ugdymo turinio individualizavimas*. Vilnius: VIA RECTA.
36. Lietuvos Respublikos įstatymas. *Dėl Jungtinių Tautų vaiko teisių konvencijos ratifikavimo*. 1995 m. liepos 3 d. Nr.I-983. Vilnius
37. Leišienė, A. (2007). Tėvų ir pedagogų bendradarbiavimas ugdant specialiųjų poreikių vaikus bendrojo lavinimo darželyje. *Specialusis ugdymas. Priedas*, p. 46-52.
38. Lesinskienė, S. (2000). *Vaikystės autizmo diagnostikos ir gydymo principai*. Vilnius.
39. Lesinskienė, S. (2005). Įvairiapusiai raidos sutrikimai (autizmas ir kiti). A. Raugalė ir kt. (Sud.). *Vaikų ligos*, IV tomas (p. 666-683). Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla.
40. Lesinskienė, S., Pūras, D., Kajokienė, A., Šenina, J. (2001). *Autistų vaikų slaugos ypatumai*. Vilnius.
41. Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministerija. (2011). *Lietuvos Respublikos švietimo įstatymo pakeitimo įstatymas*. Vilnius.
42. Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro, Lietuvos Respublikos sveikatos apsaugos ministro ir Lietuvos Respublikos socialinės apsaugos ir darbo ministro įsakymas. *Dėl mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, grupių nustatymo ir jų specialiųjų ugdymosi poreikių skirstymo į lygius tvarkos aprašo patvirtinimo*. 2011 m. liepos 13 d. Nr. V-1265/V-685/A1-317. Vilnius.
43. Litvinienė, J. (2002). *Šeima – vaiko ugdymo institucija*. Klaipėda: Klaipėdos universiteto leidykla.

44. Lord, C., McGee, J. P. (Red.). (2001). *Educating children with autism*. Washington: National academy press.
45. Luobikienė, I. (2010). *Sociologinių tyrimų metodika*. Mokomoji knyga. Kaunas: Technologija.
46. Mednick, M. (2007). *Supporting children with Multiple Disabilities*. New York: Continuum International Publishing Group.
47. Mikulėnaitė, L., Ulevičiūtė, R. (2004). *Ankstyvojo amžiaus vaikų autizmas*. Vilnius.
48. Miller, L. (2010). *Practical Behaviour Management Solutions for Children and Teens with Autism*. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
49. Miltenienė, L. (2004). Pedagogų nuostatos į specialųjį ugdymą ir ugdymo dalyvių bendradarbiavimą: struktūros ir raiškos ypatumai. *Specialusis ugdymas*, 2(11), 151-165.
50. Miltenienė, L. (2005). Bendradarbiavimo realybė tenkinant vaiko specialiuosius ugdymosi poreikius bendrojo lavinimo mokykloje. *Specialusis ugdymas*, 2(13), 34-44.
51. Miltenienė, L., Maurucienė, D. (2010). Komandinio darbo struktūra ir kryptingumas tenkinant specialiuosius ugdymo(si) poreikius mokykloje. *Specialusis ugdymas*, 2(23), 116-126.
52. Monkevičienė, O., Jonilienė, M. (2008). Ugdymo proceso modeliavimas kaip mentorius paramos pradedančiam dirbti pedagogui būdas. O. Monkevičienė, M. Gaigalienė. (Sud.). *Ugdymo planavimas, modeliavimas, vertinimas*. Mentorius rengimo vadovėlis. Dėstytojo knyga. Kaunas: Technologija.
53. Naoi, N. (2009). Intervention and Treatment Methods for Children with Autism Spectrum Disorders. J. L. Matson (editor). *Applied Behavior Analysis for Children with Autism Spectrum Disorders*. New York: Springer.
54. Nuner, J. E., Stevens Griffith, A. C. (2011). Early Signs of Autism How to Support Families and Navigate Referral Procedures. *Dimensions of Early Childhood*, Vol. 39, No. 1, 12-20.
55. Pileckaitė-Markovienė, M. (2008). Mentorius vaidmuo, padedant pradedančiam dirbti pedagogui tobulinti ugdymo planavimą. O. Monkevičienė, M. Gaigalienė. (Sud.). *Ugdymo planavimas, modeliavimas, vertinimas*. Mentorius rengimo vadovėlis. Dėstytojo knyga. Kaunas: Technologija.
56. Prasauskienė, A. (2003). Autizmas ir kiti įvairiapusiai raidos sutrikimai. A. Prasauskienė (Sud. ir moksl. Red.). *Vaikų raidos sutrikimai* (p. 168-175). Kaunas.
57. Ruškus, J. (2002). *Negalės fenomenas*. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
58. Ruškus, J., Gerulaitis, D., Vaitkevičienė, A. (2004). Šeimos, auginančios autizmo sindromą turintį vaiką, išgyvenimų struktūra. Atvejo analizė. *Specialusis ugdymas*, 2 (11), 35-51.

59. Simpson, R. L., McKee, M., Teeter, D., Beytien, A. (2007). Evidence-Based Methods for Children and Youth with Autism Spectrum Disorders: Stakeholder Issues and Perspectives. *Exceptionality*, 15(4), 203–217.
60. Simpson, R., Otten, K. (2005). Structuring Behaviour Management Strategies and Building Social Competence. 367- 394. Zager, D. (Ed.). *Autism Spectrum Disorders. Identification, Education and Treatment*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
61. Stankevičienė, K. (2008). Ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo planavimo bei modeliavimo tobulinimas vadovaujant mentoriui. O. Monkevičienė, M. Gaigalienė. (Sud.). *Ugdymo planavimas, modeliavimas, vertinimas*. Mentorius rengimo vadovėlis. Dėstytojo knyga. Kaunas: Technologija.
62. Tender, J. (2009). *Jūsų vaikui diagnozuotas autizmas – ką daryti toliau?* ISAAD. Kitoks vaikas.
63. Tidikis, R. (2003). *Socialinių mokslų tyrimų metodologija*. Vilnius: Lietuvos teisės universitetas.
64. Ulevičiūtė, R. (2005). *3-7 metų vaikų autistų tėvų požiūris į struktūruoto mokymo taikymą* (Publikuotas magistro darbas, Vilniaus pedagoginis universitetas, 2005).
65. Ünlü, E., Dikenas, I., H. (2010). Tyrimų apie autistiškų vaikų imitavimo gebėjimus apžvalga. *Specialusis ugdymas*, 1 (22), 191-201.
66. Weiss, M. J., Fiske, J., Ferraioli Rutgers, S. (2008) . Evidence – based practice for autism spectrum disorders. L. J., Matson, (Red.). *Clinical Assesment and Intervention for Autism Spektrum Disorders*. London.
67. Лаврентьева, Н. Б. (2008). Формирование учебного поведения у аутичных детей-дошкольников. Сообщение 2. *Дефектология*, 5, 26-35.
68. Никольская, О. С., Баенская, Е. Р., Либлинг, М. М. (2005). Проблемы семьи аутичного ребенка. *Дефектология*, 5, 76-82.
69. Никольская, О. С., Баенская, Е. Р., Либлинг, М. М. (2000). *Аутичный ребенок*. Пути помощи. Москва: Теревинф.
70. Переверзева, Д. С., Горбачевская, Н. П. (2010). Диагностика и коррекция зрительной когнитивной функции при раннем детском аутизме. *Дефектология*, 2, 31-39.
71. Старикова, З. А. (2000). Из опыта работы учителя-дефектолога дошкольного учреждения с аутичным ребенком. *Дефектология*, 6, 75-76.
72. Хаустов, А. В. (2004). Исследование коммуникативных навыков у детей с синдромом раннего детского аутизма. *Дефектология*. 4, 69-74.

Simona Raibužytė

STRUCTURED TEACHING OF AUTISTIC CHILDREN: A CASE STUDY

The Bachelor Thesis

Summary

The aim of bachelor paper is to reveal the process of structured teaching strategy implementation and it's meaning for autistic children learning.

This research is based on qualitative research methodology. Research was implemented during 2 stages. In the stage of exploratory study, using semi-structured interview method, was identified experience of pre-school teachers' and speech therapists' while teaching autistic children. The case study presents descriptive data about activity of professionals' team, which provide educational support for autistic child in pre-school institution, applying structured teaching strategy.

There were used semi-structured interview, observation and group discussion methods in case study. The data was analysed, using qualitative content analysis method. It was aimed to analyse the autistic child's strengths and weaknesses, priorities of child education and the process of structured teaching strategy application, either as it's importance on child's learning outcomes.

The data of research shows, that main point of autistic children education is related with creation of individual learning programme. Structured teaching is understood by professionals as application of visual day plan, individual work system, visual structure of learning tasks and positive behaviour promotion system. Implementation of this strategy in practice is still challenging because of partial nursery teachers' and parents' participation using this strategy in pre-school and home settings. Usually this process is not detaily planned, but nevertheless, there were identified these child's learning outcomes – better orientation in the pre-school environment, less stress during the changes of learning activity, better advergence.

Key words: autistic children, structured teaching strategy, individual learning programme, collaboration.

PRIEDAI

1 priedas. Tyrimo instrumentai

1.1. priedas.

Pusiaus struktūruoto individualiojo interviu klausimai (žvalgomasis tyrimas)

Demografiniai duomenys:

1. Koks Jūsų amžius?
2. Koks Jūsų darbo stažas?
3. Kiek per savo darbo patirtį teko ugdyti vaikų, turinčių autizmo sindromą?

Bendrieji klausimai apie vieno autistiško vaiko atvejo ugdymą:

1. Koks vaiko amžius?
2. Kokias vaiko stipriausias gebėjimų sritis išskirtumėte?
3. Kokias išskirtumėte didžiausias vaiko ugdymo(si) problemas? Kas jas nulemia (vaikas, kitų požiūriai, aplinka)?
4. Su kokiomis vaiko problemomis susidurdavo tėvai?
5. Kaip Jūs ir kiti pedagogai ugdantys vaiką suradote kontaktą su vaiku?
6. Kokius pagrindinius tikslus kėlėte Jūs ir kiti pedagogai šio vaiko ugdymui?
7. Papasakokite, kaip šių tikslų siekėte (kokius metodus, kokias priemones taikėte, kokių pagrindu buvo sudaryta ugdymo programa, kaip bendradarbiavote su kitais pedagogais)?
8. Papasakokite, kiek ir kaip prie ugdymo prisidėjo tėvai?
9. Su kokiais didžiausiais sunkumais Jūs ir kiti pedagogai susidūrėte ugdydami autistišką vaiką?
Kaip manote kodėl?
10. Kokių sėkmingų rezultatų pasiekėte ugdymo pabaigoje? Ko nepavyko pasiekti?
11. Kokias išskirtumėte sėkmingo autistiškų vaikų ugdymo(si) sąlygas?

Gal savo praktikoje turite dar įdomių atvejų?

1.2. priedas.

Pusiau struktūruoto individualiojo interviu klausimai (atvejo studija)

Demografiniai duomenys:

1. Koks Jūsų amžius?
2. Kokia Jūsų specialybė?
3. Kokias pareigas užimate mokykloje?
4. Koks Jūsų darbo stažas?
5. Kiek per savo darbo patirtį teko ugdyti autistiškų vaikų?

Bendrieji klausimai apie vaiko ugdymąsi:

1. Papasakokite, kaip Jūs vertinate anksčiau šį vaiką?
2. Kaip, kas, kokia programa remiantis, kuriam laikui iki šiol sudarydavo ugdymo programą šiam vaikui?
3. Kokie pagrindiniai programos sudarymo principai (prioritetai), kurių laikėtės?
4. Į ką daugiausia dėmesio kreipdavote ugdydami vaiką? Kas Jums svarbiausia buvo vaiko ugdyme? Kodėl?
5. Kam per mažai skyrėte dėmesio? Kodėl?
6. Kokių ugdymo rezultatų pavyko pasiekti? Kaip manote kodėl? Kas tai nulėmė?
7. Ko nepavyko pasiekti? Kaip manote kodėl? Kas tai nulėmė?
8. Papasakokite, kaip bendradarbiaudavote tarpusavyje? Pateikite kuo įvairesnių pavyzdžių.
9. Kuo svarbus bendradarbiavimas tarp pedagogų šio vaiko ugdyme? Pateikite pavyzdžių.

Vaiko gebėjimų vertinimas:

1. Kokie vaiko pažintiniai gebėjimai (mąstymo, dėmesio, atminties, regimojo, girdimojo suvokimo srityse)?
2. Kokie vaiko kalbos (kalbos supratimo, raiškos), komunikacijos (bendravimas gestais, simboliais, kalba) gebėjimai?
3. Kokie vaiko socialinio bendravimo gebėjimai (su kuo ir kaip daugiausia bendrauja darželyje, kokiose situacijose dažniausiai bendrauja, kokiais būdais išreiškia savo poreikius, kada siekia bendravimo, koks elgesys stebimas bendraujant, kokios dalyvavimo bendroje (su kitais vaikais) veikloje galimybės)?
4. Koks vaiko elgesys ir emocijos? Kaip vaikas orientuojasi aplinkoje? Kaip prisitaiko prie naujų ar nenumatytų situacijų?
5. Kokie vaiko žaidybinės veiklos gebėjimai (žaidimų pobūdis, interesai, (ne)mėgstama veikla)?

6. Kokie vaiko savarankiškumo gebėjimai (tualetas, rengimasis, žaislų tvarkymas, miegas)?
7. Kokias vaiko gebėjimų stipriąsias sritis išskirtumėte?
8. Kokias silpnąsias vaiko gebėjimų sritis išskirtumėte?
9. Kokias išskirtumėte didžiausias vaiko ugdymąsi apsunkinančias problemas?

Pedagogų (auklėtojų ir specialistų) patiriama sėkmė ir sunkumai ugdant vaiką:

1. Kokie šio vaiko ugdymo metodai sėkmingi/veiksmingi? Kokie neveiksmingi? Kodėl?
2. Kokie būdai tinkamiausi siekiant palaikyti kontaktą su vaiku? Kokie nesėkmingi? Kodėl?
3. Kokios bendravimo (informacijos pateikimo) su vaiku priemonės veiksmingiausios? Kokios neveiksmingos? Kodėl?
4. Kokie sėkmingi motyvavimo veiklai būdai? Kokie nesėkmingi? Kodėl?
5. Kokiose situacijose ir kokiomis sąlygomis ugdymas sėkmingas? Kokiose situacijose ir kokiomis sąlygomis ugdymas neveiksmingas?
6. Su kokiais sunkumais dažniausiai susiduriate Jūs ugdydami vaiką? Kodėl?

Tėvų pozicija vaiko gebėjimų ir ugdymo klausimais (išsako pedagogai ir specialistai):

1. Papasakokite apie vaiko šeimos situaciją.
2. Kokios šeimos stiprybės?
3. Ką tėvai mano apie vaiko gebėjimus? Ką mano apie vaiko raidos trūkumus?
4. Su kokiais sunkumais susiduria tėvai augindami vaiką? Kas jiems sunkiausia?
5. Kokie tėvų santykiai su vaiku?
6. Kiek tėvai supranta, žino apie vaiko sutrikimą? Kaip į tai reaguoja?
7. Kokie Jūsų ir tėvų santykiai? Kodėl jie tokie?
8. Kiek ir kokiose situacijose tėvai įsitraukia į vaiko ugdymą? Jei neįsitraukia – kodėl?
9. Kuo svarbus tėvų įsitraukimas į vaiko ugdymąsi?

1.3. priedas.

Pusiau struktūruoto stebėjimo kriterijai VEIKLA GRUPĖJE

Stebėjimo kriterijai	Aprašymas ir pastabos
Stebėjimas grupėje	
Socialinis bendravimas: • kaip bendrauja grupėje • su kuo daugiausia bendrauja • situacijos, kuriose dažniausiai bendrauja	
Elgesys ir emocijos bendraujant su • kitais grupės vaikais • auklėtoja	
Žaidybinė veikla: • kokius žaislus renkasi • žaidimo pobūdis • emocijos žaidžiant • žaidžia vienas, šalia kitų ar kartu su kitais • dalijimasis žaislu su kitais	
Savo daiktų sutvarkymas (padėjimas į vietą)	
Veiklos, kurių atsisako. Reakcija į nemėgstamą veiklą.	
Būdai, kuriais išreiškia savo poreikius	
Elgesys, savarankiškumas valgio metu prie bendro stalo	
Elgesys ugdomosios veiklos metu (įsijungia į veiklą, lieka nuošalyje)	
Auklėtojos teikiama pagalba	
Psichologinis klimatas grupėje	

LOGOPEDO PRATYBOS

Stebėjimo kriterijai	Aprašymas ir pastabos
Stebėjimas logopedinėse pratybose	
Vaiko nusiteikimas pratyboms	
Vaizdinių priemonių, didaktinės medžiagos panaudojimas (natūralūs daiktai, paveikslėliai, simboliai, žaislai ir kt.)	
Ugdymo metodai ir būdai pratybose	
Žaidimų taikymas	
Motyvacinio veiklos būdai	
Užduotys, kurias atlieka savarankiškai/su logopedo pagalba	
Pamėgdžiojimo galimybės	
Pateikiamos kalbinės medžiagos įdomumas vaikui	
Vaiko aktyvumas pratybose	
Netinkamo elgesio pasireiškimas ir jo sprendimas	
Vaikui patinkančios priemonės, užduotys	
Užduotys, kurias atsisako atlikti	
Logopedo pasirengimas pratyboms	
Logopedo bendravimo gebėjimai	
Logopedo ir vaiko santykiai	

SPECIALIOJO PEDAGOGO PRATYBOS

Stebėjimo kriterijai	Aprašymas ir pastabos
Stebėjimas specialiojo pedagogo pratybose	
Vaiko nusiteikimas pratyboms	
Vaizdinių priemonių, didaktinės medžiagos panaudojimas (natūralūs daiktai, paveikslėliai, simboliai, žaislai ir kt.)	
Ugdymo metodai ir būdai pratybose	
Žaidimų taikymas	
Motyvacinio veiklos būdai	
Užduotys, kurias atlieka savarankiškai/su specialiojo pedagogo pagalba	
Pamėgdžiojimo galimybės	
Pateikiamos kalbinės medžiagos įdomumas vaikui	
Vaiko aktyvumas pratybose	
Netinkamo elgesio pasireiškimas ir jo sprendimas	
Vaikui patinkančios priemonės, užduotys	
Užduotys, kurias atsisako atlikti	
Specialiojo pedagogo pasirengimas pratyboms	
Specialiojo pedagogo bendravimo gebėjimai	
Specialiojo pedagogo ir vaiko santykiai	

KINEZITERAPEUTO PRATYBOS

Stebėjimo kriterijai	Aprašymas ir pastabos
Stebėjimas kineziterapeuto pratybose	
Vaiko nusiteikimas	
Priemonių panaudojimo įvairovė	
Ugdymo metodai ir būdai užsiėmime	
Žaidimų taikymas	
Motyvacinio veiklos būdai	
Pratimai, kuriuos atlieka savarankiškai/su kineziterapeuto pagalba	
Vaiko aktyvumas užsiėmime	
Elgesys ir emocijos bendraujant su kitu vaiku	
Netinkamo elgesio pasireiškimas ir jo sprendimas	
Vaikui patinkančios priemonės, pratimai	
Pratimai, kuriuos atsisako atlikti	
Kineziterapeuto pasirengimas pratyboms	
Kineziterapeuto bendravimo gebėjimai	
Kineziterapeuto ir vaiko santykiai	

1.4. priedas.

Grupinės diskusijos klausimai

Bendrieji klausimai apie struktūruoto ugdymo strategiją:

1. Kaip suprantate, kas yra struktūruotas ugdymas?
2. Kaip manote, koks struktūruoto ugdymo tikslas ugdant autistiškus vaikus?
3. Kaip manote, kokie pagrindiniai struktūruoto ugdymo ypatumai?
 - Kuo pasireiškia fizinės aplinkos struktūravimas?
 - Kuo naudinga fizinės aplinkos struktūra?
 - Kokie galimi dienotvarkės sudarymo būdai?
 - Kuo naudingas individualios dienotvarkės taikymas?
 - Kokie individualios darbo sistemos su autistišku vaiku privalumai?
 - Kaip manote, kuo pasireiškia vaizdinė regimoji užduočių struktūra?
4. Iš kur semiatės žinių apie struktūruotą ugdymą?

Ugdymo(si) modeliavimas, taikant struktūruoto ugdymo strategiją:

1. Kodėl nusprendėte pradėti taikyti struktūruotą ugdymą šiam vaikui? Kas paskatino, kodėl anksčiau to nesiimta?
2. Kokiais struktūruoto ugdymo ypatumais naudojotės ugdydami šį vaiką?
3. *Fizinė aplinkos struktūra:*
 - Kaip struktūruojama aplinka, kokios mokymosi vietos pažymimos grupėje, specialistų kabinetuose?
 - Kokiu būdu jos pažymimos? Kas vaikui rodo, kad šios vietos yra skirtos kokiai nors konkrečiai veiklai (simboliai, paveikslėliai, nuotraukos, kt.)?
 - Kaip vaikas reaguoja į fizinės aplinkos struktūrą, kaip jis suvokia veiklo zonų paskirstymą?
4. *Individuali vaiko dienotvarkė:*
 - Kokį dienotvarkės sudarymo būdą naudojate?
 - Kodėl pasirinktas būtent toks sudarymo būdas?
 - Kaip vyksta dienotvarkės taikymo mokymas?
 - Kaip vaikas reaguoja į dienotvarkę, ar ją suvokia, kaip priima?
5. *Individuali darbo sistema.* Kuo naudingas ugdant šį vaiką individualus darbas su juo?
6. *Vaizdinė regimoji užduočių struktūra.* Kaip organizuojate užduočių pateikimą, remiatės vaizdine regimąją užduočių struktūra?
7. *Simbolių ir kitų komunikacijos priemonių taikymas:*

- Kokioje dar aplinkoje naudojate simbolius? Kaip?
- Kaip vaikas išmoko juos suprasti?
- Kokias dar komunikacijos priemones naudojate (kalbą, gestus, veido mimikas, judesius, daiktus, nuotraukas, iliustracijas, paveikslėlius)? Kokiose situacijose?
- Kokias komunikacijos priemones vaikas priima lengviausiai?

8. *Skatinimo sistemos:*

- Kokias skatinimo priemones taikote?
- Kurios skatinimo priemonės veiksmingos? Neveiksmingos?
- Kaip vaikas reaguoja į skatinimo priemones? Kuri jam priimtinausia?

9. Kaip bendradarbiaujate tarpusavyje taikydami šią strategiją?

10. Kokiose situacijose, Jūsų nuomone, šios strategijos taikymas sėkmingas? Kokiose situacijose neveiksmingas?
11. Su kokiais sunkumais iki šiol susidūrėte taikydami struktūruotą ugdymą? Kodėl?
12. Kaip tėvai priėmė siūlymą taikyti struktūruotą ugdymą?
13. Kaip vykdomas šios strategijos tęstinumas namuose?

Vaiko ugdymosi pokyčių vertinimas struktūruoto ugdymo kontekste:

1. Kokius ugdymosi pokyčius nuo rugsėjo mėnesio iki dabar pastebėjote šiose srityse?
 - Pažintiniai gebėjimai
 - Kalba ir komunikacija
 - Socialinis bendravimas
 - Elgesys ir emocijos
 - Savarankiškumas, savitarna
 - Žaidybinė veikla
 - Motorika
2. Kaip manote, kokios priežastys nulėmė ugdymosi pokyčius?
3. Kokią pastebėjote struktūruoto ugdymo reikšmę ugdymosi pokyčiams?
4. Ko nepavyko pasiekti? Kaip manote kodėl? Kas tai nulėmė?
5. Kokie galimi pokyčiai ateityje (pvz., po dviejų metų)?